

SCIENCE AND  
EDUCATION  
A NEW  
DIMENSION  
PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

II(8), Issue 16, 2014

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**Pedagogy and Psychology**

Editorial board  
**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos – Hungary**

**Honorary Senior Editor:**

**Jenő Barkáts, CSc**                      **Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

**Edvard Ayzazyan**, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Armenia

**Ireneusz Pyrzyk**, Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Irina Malova**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

**Irina S. Shevchenko**, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

**Kosta Garow**, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**László Kóti**s, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

**Marian Wloshinski**, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

**Melinda Nagy**, PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

**Anatolij Morozov**, Doctor of Science in History, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Nikolai N. Boldyrev**, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

**Oleg Melnikov**, Doctor of Science in Pedagogy, Belarusian State University, Belarus

**Riskeldy Turgunbayev**, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State pedagogical University, Uzbekistan

**Roza Uteeva**, Doctor of Science in Pedagogy, Head of the Department of Algebra and Geometry, Togliatti State University, Russia

**Seda K. Gasparyan**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Yerevan State University, Armenia

**Svitlana A. Zhabotynska**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology of Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Tatyana Prokhorova**, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject technologies, Astrakhan state university, Russia

**Valentina Orlova**, CSc in Economics, Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine

**Vasil Milloushev**, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

**Veselin Kostov Vasilev**, Doctor of Psychology, Professor and Head of the department of Psychology Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Science in Philology, Department of English Philology, Professor and Chair, Volgograd State Pedagogical University, Russia

**Volodimir Lizogub**, Doctor of Science in Biology, Head of the department of anatomy and physiology of humans and animals, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

**Zinaida A. Kharitonchik**, Doctor of Science in Philology, Department of General Linguistics, Minsk State Linguistic University, Belarus

**Zoltán Poór**, CSc in Language Pedagogy, Head of Institute of Pedagogy, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of  
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2014

**Statement:**

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and coauthors. Each author acknowledges that fabrication of data is an egregious departure from the expected norms of scientific conduct, as is the selective reporting of data with the intent to mislead or deceive, as well as the theft of data or research results from others. By acknowledging these facts each author takes personal responsibility for the accuracy, credibility and authenticity of research results described in their manuscripts. All the articles are published in author's edition.

**The journal is listed and indexed in:**

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

## Contents

|   |    |
|---|----|
| PEDAGOGY.....   | 7  |
| <i>Golodiuk L.S.</i> Formation of pupils creative thinking in the course of their educational and research tasks in mathematics.....  | 7  |
| <i>Isayeva O.S.</i> Fostering assertiveness of future doctors in teaching humanities .....  | 11 |
| <i>Korneshchuk V.V., Muzyka Y.O.</i> Interactive education in the system of training of prospective social workers.....   | 15 |
| <i>Melenets L.</i> The role of public reviews in development of rural pre-school institutions of Ukraine and other republics of Soviet space in the 60-70s of the 20th century .....  | 19 |
| <i>Moskalenko E.I.</i> The role of pedagogical principles in professional preparation of aviation specialists .....   | 22 |
| <i>Pododimenko I.I.</i> Didactic peculiarities of bachelors of computer science training at the higher educational establishments of Japan.....   | 26 |
| <i>Shmidt V.V., Strelchuk Y.V.</i> Developing English potential vocabulary of students of non-philological specialties with the help of modern technologies.....  | 29 |
| <i>Акуленко І.А.</i> Деякі аспекти практичної частини компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи .....  | 33 |
| <i>Амет-Уста З.Р.</i> Старший дошкільний вік як первинний етап становлення етнічної ідентичності дитини .....   | 38 |
| <i>Андріяко Т.Ю., Россоха М.Ю.</i> Экономическая культура как условие конкурентоспособности выпускника ВУЗа .....   | 42 |
| <i>Бірілло І.В.</i> Формування інформатичної компетентності – одне із провідних завдань підготовки майбутніх архітекторів .....   | 46 |
| <i>Брижата І.Г.</i> Формування предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами педагогічної практики.....   | 50 |
| <i>Десятов Т.М.</i> Модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно-діяльнісних програм: зарубіжний досвід .....   | 53 |
| <i>Дідук-Ступ'як Г.І.</i> Лінгводидактична інтерпретація макротехнології “Інтерація різнотипових підходів до вивчення української мови” в основній школі.....   | 58 |
| <i>Дьячкова Я.О.</i> Критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально направленного англоязычного говорения у будущих правоведов .....  | 62 |
| <i>Фабричная Я.Г.</i> Структура и содержание языкового портфеля для письменных переводчиков .....   | 67 |
| <i>Герасименко Л.В.</i> Втоплення учнів як психолого-педагогічна проблема в дидактиці П. Каптерєва .....  | 71 |
| <i>Глеб О.В.</i> Інтерпретація складних художніх явищ (мислеформи, метонімії) у ліричних та ліро-епічних творах на уроках української літератури старшокласниками класів з поглибленим вивченням філологічних дисциплін ..... | 76 |
| <i>Кладкова Т.А.</i> Комплексний контроль і засоби його проведення у процесі вивчення іноземних мов майбутніми психологами.....   | 80 |
| <i>Клімішина А.Я.</i> Деякі аспекти розвитку інтелектуальної культури майбутніх учителів математики.....  | 83 |
| <i>Коробченко А.А.</i> Взгляды С. Миропольского (1842-1907) на преподавание естествознания в общеобразовательной школе.....   | 87 |
| <i>Коршевнюк Т.В.</i> Когнітивний компонент змісту шкільної біологічної освіти в контексті її оновлення.....  | 93 |
| <i>Кушаков К.А.</i> Воспитание эколого-правовой ответственности старшеклассников.....   | 98 |

|  |     |
|--|-----|
| <i>Ляшова Н. М., Бондаренко Н. Б.</i> Реалізація основних напрямків професійної підготовки майбутніх педагогів у роботі з обдарованими дітьми .....                            | 102 |
| <i>Мамон А.В.</i> Влияние использования ИКТ в процессе подготовки будущих педагогов на формирования самооценки их собственной учебной деятельности .....                       | 106 |
| <i>Моркун В.С., Бакум З.П., Цвіркун Л.О.</i> Проблеми формування проектно-конструкторської компетентності гірничого інженера в процесі графічної підготовки.....               | 110 |
| <i>Морозова К.О.</i> Критерії, показники, рівні розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів .....  | 115 |
| <i>Овчаров С.М.</i> Теоретичне обґрунтування динамічної моделі розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти .....                       | 118 |
| <i>Паньок Т.В.</i> Проблеми становлення системи художньої освіти в Україні у період політичних репресій (1927 – 1933 роки) .....   | 122 |
| <i>Сальник І.В.</i> Активізація пізнавальної діяльності учнів з фізики в віртуально-орієнтованому навчальному середовищі .....   | 127 |
| <i>Шанскова Т.І.</i> Особливості сучасної професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні .....                                   | 131 |
| <i>Супрунович В.О.</i> Зв'язок показників тактичного мислення та ефективності ігрової діяльності футболісток з різним рівнем функціональної рухливості нервових процесів ..... | 136 |
| <i>Тищенко В.А.</i> Сравнительный анализ параметров функционального состояния и резервных возможностей квалифицированных гандболистов различных игровых амплуа .....           | 139 |
| <i>Терп'як О.П.</i> Методи формування креативного писемного мовлення у процесі роботи над текстом на уроках української мови.....  | 141 |
| <i>Яценко Т.А.</i> Технологизированное обучение по литературе как тенденция развития современного образования.....   | 146 |
| PSYCHOLOGY.....  | 150 |
| <i>Велитченко Л.К.</i> Теоретические основы психологического сопровождения студентов в учебно-профессиональной деятельности .....  | 150 |
| <i>Макарчук Н.А.</i> Особенности личностной саморегуляции психических состояний подростков с нарушениями умственного развития.....   | 155 |
| <i>Николаева Н.М.</i> Диагностика психологической адаптации детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, к учебной деятельности.....  | 160 |
| <i>Оран М.О.</i> Закономерности динамики внутренней структуры речевого опыта .....   | 164 |
| <i>Романова М.К.</i> Онтогенетичні особливості розвитку екологічної свідомості дорослої особистості з різним рівнем освіченості .....  | 169 |
| <i>Санников А.И.</i> О соотношении рефлексивности и параметров принятия решения .....  | 173 |
| <i>Санникова О.П.</i> О структуре психологической проницательности.....  | 178 |

## PEDAGOGY

*Golodiuk L.S.*

### **Formation of pupils creative thinking in the course of their educational and research tasks in mathematics**

---

*Golodiuk Larysa Stepanivna, Ph.D. in education, associate professor  
Municipal Institution, Kirovograd Regional IN-Service Teacher Training Institute after Vasyl Sukhomlynsky  
Kirovograd, Ukraine*

**Abstract.** The article deals with the concepts of semantic aspect of "creativity" and "creative thinking". The parameters of creativity are selected in the article. The components of educational and research tasks for the development of practical actions and operations of thought in the study of mathematics (the examples of geometric material) are examined in the paper.

**Keywords:** *creativity, creative thinking, creation, imaginative thinking.*

**Statement of the problem.** Today education is a leading factor in determining from the school years living and professional path, strategy of a human development, aimed at gaining experience in solving different life problems that creates self-confidence. During Ukraine's transition to the new state standards for primary education [6] and basic and complete secondary education [5] the school should be focused on the intensive development of intellectual abilities of students. In particular, "the primary purpose of the educational sector "Mathematics" is the development of students' mathematical competence at a level sufficient for life in today's world, the successful mastery of knowledge from other educational areas in the school, to ensure intellectual development of students and the development of their attention, memory, logic, culture of thinking and intuition" [5]. Defining the objectives of teaching mathematics the primary task is "developing logical, creative and imaginative thinking of the pupils... [5].

The above mentioned information makes it relevant to the development of students' creative thinking on the objective material.

**The aim** of the paper is to reveal the essence of the concepts of "creative thinking" and "imaginative thinking" through psychological and pedagogical analysis of scientific achievements of psychologists, teachers and methodologists. To highlight the options of creativity and the creative process. To simulate the process of development of practical actions and operations of thought from the examined components of the educational and research tasks.

**The analysis of recent research and publications** has shown that a variety of definitions, understandings and interpretations of psychological terms "creation" and "creativity" implies multiplicity of research approaches to their studying.

Theoretical and methodological foundations of the study of creativity and creation, formation and expression of creativity, their diagnosis are highlighted in the works of both domestic and foreign scholars: K. Abulkhanova-Slavskaya, B. Ananiev, V. Bekhterev, D. Bogoiavlenskaya, L. Bozhovych, L. Vygotskyi, F. Galton, J. Guilford, D. Elkonin, I. Kant, G. Kostyuk, N. Leites, T. Liubart, V. Moliako, I. Pavlov, K. Platonov, Ya. Ponomarev, S. Rubinstein, R. Sternberg, B. Teplov, E. Torrance, F. Schelling and others.

Despite the wide variety of theories, concepts, theoretical knowledge and significant generalizations the problem of creation and creativity to this day remains a poorly investigated phenomenon, the study of which is complicated by the branching of scientific approaches to this issue and the ambiguity of scientists' conclusions.

**The main material.** Looking at thinking as a cognitive process that is determined by indirect and generalized reflection of reality, let's flesh out the concept of "creative thinking" and "imaginative thinking".

According to the concept of creativity by J. Guilford and E. Torrens it is defined a fundamental difference between two types of mental operations: the convergence and divergence. The convergent thinking (the convergence) is updated in the case where to solve the tasks a person needs to find the right solution under several conditions. There can be few specific solutions (e.g., the set of roots of the equation), but this set is always limited [3].

The divergent thinking is defined as "a type of thinking that goes in different directions". This type of thinking allows varying ways of solving the problem, leads to unpredictable results and conclusions. J. Guilford considers the divergence operation, along with the operations of transformation and implications, to be the basis of creativity as a general creative ability [3].

Analyzing the various aspects of the concept of creativity by J. Guilford and E. Torrens we define a close relationship between the concepts of "creativity" and "creation". The issue of creativity as a creative ability is examined by a number of researchers: S. Rubinstein, C. Rogers, A. Maslow (principle of creative initiative, the activity of the individual), Ya. Ponomarev (the theory of the psychological mechanism of creativity as a unity of intuitive and logical), I. Cohn, Ye. Shorokhova (understanding the individual as a unique integral identity, which higher integration of psychological characteristics is manifested in the creation), L. Anzyferova, A. Asmolov, P. Halperin, A. Leontiev, V. Petrovskyi, D. Elkonin (the activity approach, creative activity as the main condition for the harmonious functioning of the human personality), K. Abulkhanova-Slavskaya (interpretation of the development as a constructive creative process of life), L. Vygotskyi, A. Luria (the social aspect, the cultural and historical concept), Ya. Varlamova, E. Kremer, S. Stepanov (the

psychological principle of relativity, creative uniqueness, creation in life), M. Bakhtin, D. Bogoiavlenska, I. Semenov (the motivational construct, the principle of reflexive interaction between intellectual and personal aspects), J. Berry, J. Broadbent, D. Zakharov, V. Ilchenko, J. Comenius (the formation of creative integrative thinking of students in secondary school).

Considering the notion of "creativity", which is translated from Latin as "creative, innovative", it becomes clear its identification with the concept of "creation" and the analogy with the concepts of "creativity abilities", "creative activity", "creative thinking".

Let's pay our attention to the following definition of the notion of "creativity". Thus, the creativity is seen as an ability to creation, original thinking; the level of development of the creative skills, which characterizes the person as a whole (the human capacity to non-standard, original thinking and behavior that has got creative, constructive character [9]); the activity, process or a set of specific processes (it is a set of processes that must be considered in the same context; one or more of these processes contribute to the novelty of habitual actions, including identification and formulation of the problem, development and evaluation of any decisions, in unusual or unique and high-quality and useful is combined in the concept of "creativity" [12]), the ability to the generation of many original and useful ideas (it characterizes the ability of a person to avoid the routine ways of thinking and behavior and produce a large amount of original, new and useful ideas [7]).

E. de Bono underlines that creativity is not a natural talent, but rather a skill that you can learn [4].

So, when we speak about creativity we understand the ability to produce non-standard ideas, reject in thinking from traditional schemes, solve the problem situations quickly. Creativity covers some set of intellectual and personal qualities necessary for the formation of the ability to be creative. Agreed with the views of E. Torrens, we note that creativity is manifested when we have got the lack of knowledge, in the process of perceiving the information, and ordering it to new structures and relationships; in the process of identifying missing information; in the process of search for new solutions and their verification; in the process of reporting the results.

J. Guilford identified the parameters of creativity:

- ability to identify and formulate the problems;
- ability to generate a large number of ideas;
- flexibility as the ability to produce a variety of ideas;
- originality as the ability to respond to stimuli outside the box;
- ability to improve the facility by adding details;
- ability to solve problems, that is, the ability for analysis and synthesis [3].

Hence, the creative thinking should be understood as the cognitive process that aims to generate and produce ideas for optimal solution of educational or everyday tasks.

Exploring the concept of "creation", we give the definition that accurately reflects differences in accordance with the concept of "creativity". According to A. Turynina, the creation is understood as the individual activity, and its created values which from her personal fate facts become the facts of culture [11]. Thus, the "creation" means hu-

man activity that aims at creating spiritual and material values.

As noted by D. Bogoiavlenska, fundamental spontaneity of the creative process makes it almost imperceptible to natural and science methods [1]. This spontaneity is manifested as the inability to predict the time of enlightenment and creative solution, and in the surprise of the subject of creativity, a creative idea that may occur outside the context of the purpose of this cognitive activity. That is why quite a long time oeuvre of a person was explained by a high level of general and special abilities without actually allocated creativity as a special type, identified them with mentality.

However, the researchers of mentality have concluded that there is a poor connection between creative abilities and learning abilities and mentality. It was L. Thurstone who was the first to pay attention to the creative ability and mentality. He notes that in the creative activity there are such important factors as the characteristics of temperament, the ability to assimilate and generate ideas quickly (not criticize them), that creative solutions come in a moment of relaxation, scattering of attention, but not at a time when attention is consciously focused on solving problems.

According to R. Sternberg, the creative process is possible with three intellectual abilities:

- synthetic (to avoid the usual way of thinking);
- analytical (to identify ideas that are worthy of further development);
- practical (the ability to convince people of the value of the idea).

According to P. Ebbs, the creative process is determined by four parameters: the unconscious conscious, tradition, innovation. The researcher defines the imaginative thinking as a dialectical movement in a coordinate plane of two mutually perpendicular axes: vertical (conscious-unconscious) and horizontal (traditional-new) [8].

The given range of views on the nature of the concepts of "creative", "creation", "creative thinking" and "imaginative thinking" refers to the ambiguity of their interpretations. We believe that this situation is largely determined not only by global character and complexity of the problem, but also by the different approaches to its study.

We offer practical approaches to the formation of the creative thinking in the process of solving educational and research tasks, that is an integral component of developmental education.

The solution of educational and research tasks require going beyond stereotypical algorithmic steps. Student's ability to solve the given task effectively represents the degree of his mental development, which is an important indicator of the quality of education. However, we state the fact that the number of such tasks in the control material of measurement of quality of pupils' educational preparation is insignificant. In tests, control works the most assigned are tasks of reproductive character, in the solution of which the student uses memory, used algorithms, charts, samples of solutions. We think this contradiction is due to the fact that in determining the quality of students' education, the priority is given to evaluation of the standard of educational development (its content, that is determined by learned topics, performed exercises and tasks, formed skills, etc.). The content of the standard can be formalized and measured again using the standard test



problems. Evaluation of creative and imaginative abilities of students should be made with a different kind of tasks. The results of such tasks can vary widely from the results of the regular academic tests (tests of educational achievement). This is due to the fact that creative abilities are weakly correlated with psychometric mentality and academic achievement, but at the same time play an important role in shaping the substantive competence of the pupil.

During the formation of pupils creative thinking the organization of learning activities at the lesson should be built with the support of :

- mental and practical steps of pupils to find and study the most appropriate options of the solution of an educational task;
- a significantly increasing share of pupils' self-learning of with solving the problem situations;
- enhancing the intensity of thinking in the search for new knowledge and new ways of solving educational tasks;
- to provide the progress in the cognitive and cultural development of pupils, a creative transformation of the world .

We offer components of educational and research tasks of the development of practical activities and operations of thought in the study of geometric material.

It should be noted that practical actions are external actions with real objects and mental actions (that are the part of the intellectual activity) are internal actions with images of real objects, that is with ideas and concepts about them.

*Example tasks.* Design and write down the pieces of advice of which, in your opinion, should adhere to when you build geometric shapes in a notebook. Write down your ideas extending the sentence below.

To construct a point, you need \_\_. To build a straight, it should be \_\_.

To construct a segment, you must \_\_. To build a beam, you need \_\_.

We offer the option of the performed task with such comment: to construct a point, you need to touch a pencil or pen or compass to the paper.

Let's look at some operational components of thinking that occur in some logical sequence. In the structure of thinking O. Vynoslavskaja distinguishes such logical operations: comparison, analysis, synthesis, abstraction, generalization, specification [2].

The comparison reveals the relation of identity and difference of things. The result of comparison can also be a classification. Quite often it serves as the primary form of theoretical and practical knowledge.

More insight into the nature of things requires the disclosure of internal links, regularities and essential properties. It is performed by means of analysis and synthesis.

During the tasks of comparison pupils make some mistakes. They can substitute, for comparing similar features for comparing different features, or vice versa. Sometimes pupils may not complete comparison of objects on one basis and proceed to a comparison on the other basis.

*Example tasks.* Suggest a way to measure the length of each line. Mark the lines and make the necessary measurements. Create a table, add the received facts and compare them. Make conclusions.



One of the options for the conclusion is the minimum distance in a straight line.

This task should be noted that students offer different ways of measuring the length of the line: for the segment and a broken line use a ruler, for a curve – a special device to measure lengths of curves and dimensional units on the maps or plans, wire, coin, etc.

*Example tasks.* Look at the pictures. Think what is common between the images. Try to draw a subject of environment, which, in your opinion, can extend the number of the following examples.



We offer the option the performed tasks with this comment: all items by the form can be correlated with the shape of a cuboid.

Analysis is an operation of virtual or practical dissection of phenomenon or object into its component elements.

*Example tasks.* Analyze the contents of definitions of rectangle and square and remember how to construct a square and a rectangle in a notebook with cells. Develop and specify the pieces of advice, which, in your opinion, should be followed for the construction of these geometric shapes. Write down your ideas into the table. Indicate the instruments you will use during the construction of the square and rectangle.

| Geometric shape | Tips for building  |
|-----------------|--|
| Rectangle       | <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Draw a segment of the given length.</li> <li>2. From the end of the segment, as from top corners, draw the angles degree scale of which is equal to <math>90^{\circ}</math>.</li> <li>3. On the sides of the formed angles draw the segments of equal length.</li> <li>4. Connect the ends of the constructed segments.</li> <li>5. A built shape is a rectangle.</li> </ol> |

*Tip.* In carrying out this task, students must revise that the rectangle and square are the quadrilaterals. However, the rectangle degree scale of all four corners is  $90^{\circ}$  and the opposite sides are equal, and the square is a rectangle in which all sides are equal.

Thus, students analyze each definition according to the basic components: the rectangle – the quadrilateral, whose degree scale of all four angles is to  $90^{\circ}$  and the opposite sides are equal.

Since the rectangle is a quadrilateral => a geometrical figure consisting of 4 peaks, 4 sides and 4 corners.

The square is a rectangle in which all sides are equal.

Since the square is a rectangle => a geometrical figure consisting of 4 peaks, 4 sides and 4 angles and degree scale of all four angles is  $90^{\circ}$ .

Using the angles, now it is easily to construct the defined geometrical figures.

*The synthesis* is the construction of a set of analytical units. As a rule, analysis and synthesis are performed together, contribute to a deeper understanding of reality. Theoretical, practical, imaginative and abstract mentality in its formation is related to improving operations of thinking, first of all, analysis, synthesis and generalization.

*Example tasks.* Think and choose those items that will help you to draw a circle. Develop and write down the pieces of advice, which, in your opinion, should be followed to build a circle in a notebook . Draw your views in writing.

We offer the option of the performed task with this comment: advice on the design of a circle using a compass: select a point on the paper, set the compass arbitrarily, put the leg (with a needle) of the compass at the designated point, rotate the compass around a point so that the leg (with a pencil) of the compass leaves a track – a round, the built round is a border of the constructed circle.

**Abstraction** is an operation of the separation of a certain point (aspect) of the phenomenon, which in reality does not exist as an independent. Abstraction is performed for a more detailed study of phenomena as a rule based on previous analysis and synthesis. Abstracted can be not only properties, but also their actions, in particular ways of solving tasks. Its use and transfer to other conditions is possible only when a certain way of solving the tasks is deliberate regardless of the specific task. For example, geometric shapes: a point, line, plane, are the product of abstraction from the properties of real objects from which they originate: thickness (a line, plane), size (the points). However, the properties of lines, points (mathematical abstractions) are used to solve real practical tasks with real objects.


**Generalization** is a combination of essential in the subject (tentatively separated, derived by abstraction). Because of the significant in this particular subject of generalization "links" it with the whole class of objects and phenomena. The result of the operations of the generalization is the concept. In the practice of teaching mathematics basically two ways of generalization, depending on the direction of thought are used. The first method is when students compare given objects, select and form their essential common features, "leave aside" insignificant, and combine objects according to these features (generalize). At the same time students don't know general essential characteristics, they find them by themselves.

**Example tasks.** Express your opinion about the fact how the straight lines can be located in the plane. Write down the answer, creating a pattern.

The second method – pupils know what the essential common features are necessary to detect, that's why they

point out the data objects that are adequate to the concept formed, comparing, selecting these features in each object and combine objects by significant common features.

**Example tasks.** Analyze the meaningful cells. Remember what polygons you know, and fill the empty table cells.

| Name of geometric figure | Graphic representation   | Number of vertices | Number of sides | Number of angles | Number of diagonals |
|--------------------------|--|--------------------|-----------------|------------------|---------------------|
|                          |  |                    |                 |                  |                     |
|                          |  |                    | 4               |                  |                     |
| Pentagon                 |  |                    |                 |                  | 9                   |
| n-gon                    |  |                    |                 |                  |                     |

Analyze the data table. Think and try to formulate a general conclusion for n-gon, indicating the number of: vertices, sides, angles, diagonals and triangles for which it is broken by the diagonals emanating from one vertex.

**Specification** serves as an operation opposite to generalization. It appears, for example, that a general definition of derived judgment of belonging to a particular class of individual things and events is derived from a general definition of the notion.

**Example tasks.** Fill in the table .

| Cuboid                         | Cube                         |
|--------------------------------|------------------------------|
| 1. Direct parallelepiped.      | 1. Direct parallelepiped.    |
| 2. All borders are rectangles. | 2. All borders are squares . |
|                                | 3. All edges are equal.      |

**Conclusions.** Thus, as the analysis of research papers demonstrated, creative thinking can be characterized as multifaceted and multifactorial concept. The scientific understanding of the studied concepts is dynamically updated and modified according to an increase in the volume and quality of processing of modern scientific knowledge. However, a prerequisite for high-quality education is the formation of creative thinking on the objective material. Mentioned in the article examples of the components of educational and research tasks will create understanding of practical approaches to the formation of pupils' critical thinking in learning mathematics.

**REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED**

- Bogojavlenskaja D. V. Vchera i segodnja psihologii tvorcestva [Yesterday and today, the psychology of creativity] // Dorfman L., Martindel K., Petrov V., Mahotka P., Leont'ev D., Kupchik Dzh. (red.) Tvorcestvo v iskusstve – iskusstvo tvorcestva. M.: Nauka; / Smysl, 2000. – S. 186-198.
- Vynoslavka O. V. Psykholohiia : navch. posib. [The Psychology] / O. V. Vynoslavka. – K.: INKOS, 2005 [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vynoslavka\\_psihologiya/part2/2402.htm](http://www.ebk.net.ua/Book/psychology/vynoslavka_psihologiya/part2/2402.htm).
- Gilford Dzh. Tri storony intellekta [Three sides of intellect] / Dzh. Gilford // Psihologija myshlenija. – M.: Progress, 1969. – 531 s.
- De Bono Je. Šhest' shljap myshlenija [Six thinking hats] / Je. de Bono. – SPb. : Piter Publishing, 1997. – 256 s.
- Derzhavnyi standart bazovoi i povnoi zahalnoi serednoi osvity [State Standard for basic and secondary education] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>.
- Derzhavnyi standart pochatkovoï zahalnoi osvity [State Standard for primary education] [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu : [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osc/17911/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osc/17911/).
- Karpenko S. V. Instrumenty stimuljacii kreativnosti [Tools stimulate creativity] [Elektronnyj resurs] / S. V. Karpenko. – Rezhim dostupa: <http://isarfe.trainet.org/materials/practicum/practicum2.shtml>.
- Kulchytska O. I. Sotsialno-psykholohichni faktory formuvannia talanta [Social and psychological factors of talent] / O. I. Kulchytska. // Problemy ta perspektyvy formuvannia natsionalnoi humanitarnotekhnichnoi elity : zb. nauk. pr. / Akad. ped. nauk Ukrainy, Nats. tekhn. un-t "Khark. politekhn. in-t"; Za red.: L. L. Tovazhnianskyi, O. H. Romanovskiy. – Kh. : NTU "KhPI". – 2004. – Vyp. 5(9). – S. 211-218.
- Matveev A. Kreativnost': mysli vsluh [Creativity: thinking out loud] [Elektronnyj resurs] / A. Matveev. – Rezhim dostupa: [http://www.arsvitae.ru/cgi-bin/cm/get\\_doc.fpl?doc\\_id=71](http://www.arsvitae.ru/cgi-bin/cm/get_doc.fpl?doc_id=71).
- Rogozina V. Pedagogicheskie uslovija razvitiia tvorcheskih sposobnostej na uroke [Pedagogical conditions of development of creative abilities in the classroom] / V. Rogozina // Vospitanie shkol'nikov. – 2007. – № 4. – S. 28-30.
- Turykina O. L. Psykholohiia tvorčnosti [Psychology of Creativity] : Navch. posib. / O. L. Turykina. – K.: MAUP, 2007. – 160 s.
- Halperin D. Psihologija kriticheskogo myshlenija [Psychology critical thinking] / D. Halperin. – SPb. : Piter, 2000. – 512 s.

**Голодюк Л. С. Формирование креативного мышления учащихся в процессе выполнения ими учебно-исследовательских задач по математике**

**Аннотация.** В статье раскрыт содержательный аспект понятий "креативность" и "креативное мышление". Заданные параметры креативности. Рассмотрены компоненты учебно-исследовательских задач по развитию практических действий и операций мышления в процессе изучения математики (на примерах геометрического материала).

**Ключевые слова:** креативность, креативное мышление, творчество, творческое мышление.

Isayeva O.S.

## Fostering assertiveness of future doctors in teaching humanities

*Isayeva Oksana Stepanivna, candidate of philological sciences, associate professor  
Department of Foreign Languages, Danylo Halytsky Lviv National Medical University, Lviv, Ukraine*

**Abstract.** In Ukraine higher education is formed on the basis of requirements to humanitarian education, social and ethical experiences. Higher education is aimed at providing fundamental scientific and general culture, practical training of professionals. Teachers should offer interesting and feasible types of work which are imperative to students. It is obvious to distinguish assertiveness in behavior and in communication. Only in the process of teaching humanitarian subjects to future medical specialists better assertive results in practice and communication can be achieved. Mastering assertiveness as a trait of character in the process of teaching foreign languages should be based on communicative skills and practical experience.

**Keywords:** *assertiveness, foreign languages, humanitarian subjects, future doctors, higher medical educational institutions.*

**Introduction.** Teaching medical students is a fascinating and simultaneously quite time-consuming and long process requiring a teacher to have not only a great desire, patience and time, but also considerable knowledge of students' pedagogy and psychology. Language is the most important mechanism through which the individual becomes aware of his social situation; it is the major opportunity for students to gain knowledge themselves. Many well-known investigations on effective communication highlight the positive correlation between communication effectiveness and assertiveness. The formation of moral consciousness and high moral qualities of future medical specialists occupies a special place in the educational curriculum. Therefore, the activity of the university staff is aimed at developing and implementing common standards, principles and ideals, which are used as criteria for moral evaluation of medical students. In this connection studying and generalizing experience formation and development of fundamentals in the process of foreign languages teaching at higher medical educational institutions are supposed to be an actual and important issue as it is characterized by pedagogical science, culture, national education and humanitarian subjects.

**Previous Studies.** Assertiveness as a psychological trait of character has been studied in many investigations by E. Kristoff K. Kelly, D. Volpe, A. Lange, A. Lazarus, V. Romek, E. Krukovich, but it is necessary to investigate it from pedagogical point of view as being essential for future doctors in teaching foreign languages. Nowadays, mastering of foreign languages is comprehended as a constituent factor of personal becoming and prerequisite for creative growth in future. At the same time foreign languages represent an opportunity of reception of new information and exchange of experience, dialogue with foreign partners in a view of familiarizing with global experience and achievements in the field of education, science and cooperation. Thus, assertiveness means the ability of a person with dignity and confidence to assert own rights, while not violating the rights of others. Supporting this statement, it is obvious to implement it into the process of teaching medical students as the competence necessary for their future work. In fact, the term assertive behavior has come to be viewed synonymously with communication effectiveness. While the psychoanalysts view behavior mainly as a function of subconscious processes resulting from suppressed desires, the behaviorists consider learning to be the cause of actions (including style of communication) [9], and researchers postulate

that assertive behavior is marked by openness and receptiveness [8].

Therefore, success of medical students at higher educational institution provides a number of conditions, paying attention to the following factors: consideration of genetic data, the creation of developing environment at universities, the organization focused on educational influence, involvement of teachers in educational activities, the impact on the development of emotional and volitional students, the formation of the corresponding values of medical professionals, the development of psychological and methodological support of individual, providing comprehensive assistance in identifying the dominant abilities and aptitude development. These factors, influencing the formation of assertiveness in medical students, may be achieved in the process of studying humanitarian disciplines.

**Materials and Methods.** The development of skills to resolve conflicts through the formation of the capacity for patience (endurance, composure, self-control) and adoption (understanding, empathy, confidence, assertiveness) in collaboration with other people, patients or their relatives and even colleagues is recognized as an important task of current pedagogy in the process of teaching foreign languages to medical students. Students of medical specialties are known to study humanitarian subjects without pedagogy in their curriculum.

Therefore, **the aim** of this investigation is to reveal possible ways of students' development of assertiveness, self-reliance and confidence in future specialists of medical care and to determine teacher's role and educational environment in this process. It is necessary to differentiate assertive behaviour and assertive communication. To communicate in an assertive way is to affirm one's rights, to make decisions in a constructive way and to express personal opinion without aggressiveness. Assertiveness proposes another way of communicating, not a manner of being. Assertive behavior of future medical doctors means to help everybody in specific situations, to define personal position clearly, to acknowledge it or to defend it without aggressiveness. Teacher's and students' roles have to be differentiated in mastering traits of character. Nevertheless, teaching humanitarian disciplines should be based on the creation of moral attitudes, ideals and pedagogical competences. Thus, there are requirements for general education of medical students at higher medical institutions in mastering assertiveness:

- dealing with the world of emotions with confidence and realism;
- changing emotions to advantage in the workplace;

- acting with greater calmness due to management of one's emotions;
- training to guide one's emotions and take on board other ones.

**Discussion and Results.** Moral education at the medical university is a rather complex process due to the fact that the moral character of many students is predetermined by family traditions which are considered to be a crucial factor in formation of young medical personality. As a trait of character, assertiveness can give the means of adapting students' behavior in precise situations in order to better express his/her personality and to obtain more satisfaction of his/her personal and professional environment. According to S. Stein and H. Book "Assertiveness consists of three main components: (1) the ability to express feelings, (2) the ability to openly express beliefs and thoughts (to be able to express own opinion, not to succumb to pressure and to maintain a certain position, even if it is emotionally difficult, and even if you lose while doing something) and (3) the ability to protect their individual rights (not to pester or authorize others to use you). Confident people are not constrained and timid - they are able to express their feelings (often straight) without aggression and offensive superiority" [10]. Well-experienced doctor should know what is actually happening and to feel assertiveness in situations as it is helpful to be knowledgeable about persons involved. To develop these components teachers of foreign languages have to create favorable studying environment and to form communicative competence. The course of foreign languages aims to develop and broaden the prospective knowledge of English language teaching methodology, language awareness and language skills. An assertive person adopts a fixed or predetermined style of communication which is not responsive to the peculiarities of the situation or to the demands of the relationship. In fact, future doctor is alert to the realities of the moment and can monitor himself/herself as well as read other people's non-verbal cues or requests. Therefore, medical students should study to be particularly careful with their tone and body language; keeping the objectives of the interaction in mind. In other words, an assertive person communicates to achieve the situational objectives, keeping the relational objectives in mind. Besides, it gives students the ability to have a critical analysis of existing situations and materials as well as to supplement and create their own ones.

Therefore, formation of assertiveness as a personal trait primarily implies that a person is aware of how behavior is determined by his/her own inclinations and motivations, and how someone imposes settings. "Self-confidence is an acceptance of their actions, decisions, skills as correct and relevant (i.e. acceptance of oneself)." [3, p. 56]. Assertive behavior of future doctors does not always lead to goals, but the aim emphasizes positive assessment of personality's traits. Personal achieving reinforces the desire to reach other goals, the result as a sense of movement and self-esteem. In this context N.V. Telychko defines two factors which perform a decisive influence on ensuring talent development, personal abilities, achievement of students' life success: genetic (inherited inclinations) and social (education, upbringing and environment) [4]. However, the researcher notes that genetic factor is necessary, but social one is sufficient to ensure effective development of personal inclinations of

each student. Optimal realization of students' own potential in various activities contributes to adequately diagnose, appropriately design and further develop their personal qualities and parameters [4, p. 9].

Personal qualities and parameters of medical students have to be created by the teacher in the course of studying foreign languages. Assertiveness may be formed due to real understanding of the responsibility by future medical profession. From the first year of study each medical student should realize the nobility of treating patients achieving the results of well-known doctors and scientists. Educators must know what their students are all about to recognize opportunities for allowing assertiveness. Educators can get insight into their students by looking at what makes them upset, their motivations, likes and dislikes. Thus, a teacher should know how to interact with students for gathering useful information in teaching skilled assertiveness and allowing assertiveness to happen.

Hall E.T. postulated that the style of communication can vary from a high context culture, where background information is implicit to a low context culture and much of the background information must be made explicit in the interaction [6]. People from high context cultures often send more information implicitly, which means that openness is perhaps not the norm. Thus, in such settings an open style of communication may not be appreciated, especially when conformity is expected. During the process of learning a teacher can communicate important information to students about their ability to learn and the way they learn. Therefore, it is important to share assertiveness during the training years of medical students. Such training should, in fact, be imparted in some form to students of every age group. The researchers suggest a model of interpersonal communication that mutual understanding improves perceptual accuracy and communication [7]. It should be noted that assertive doctors are very receptive; therefore, it is easier to communicate with them, they are good listeners and ready to rationally evaluate what is presented and look for agreement.

Teaching skilled assertiveness successfully may be hampered without gathering practical information. Educators should learn skilled assertiveness from assertiveness by experience even when it is inconvenient. They should engage medical students in various types of activities, namely reading, speaking, listening and even writing. It advocates teaching of speaking skills at the expense of every traditional aim of language teaching. Probably the greatest advantage of teaching English to medical students correctly is that it actually teaches the language and doesn't teach about the language. Furthermore, due to its emphasis on speech, it is better for students who have a need in real communication in English. Finally teaching vocabulary using real medical situations is still widely used today when teaching English to speakers of other languages. Specific teaching methods would include such activities as reading aloud, question and answer exercises, conversation practices, dictation and fill-in-the-blank exercises. The students have to interact with each other, using English in order to complete the task.

Following the principles of self-organization and self-education in pedagogical activity is aimed at creating the educational system to study self-regulation processes at the educational institutions, identifying tendencies, inter-

nal mechanisms and reserves of created system without copying already existing samples in pedagogical activity [2, p. 358]. Assertive doctors are characterized by independence and self-sufficiency, which is manifested in various spheres of life and career, but the most obvious – in the sphere of interpersonal relationships with patients. External signs of confident behavior also become most clearly visible in everyday doctors' situations. Confident behavior means assertiveness as an integral part of future doctors' activity characterized by such features as: tolerance, purposefulness, creation, patience, reflection etc. In addition to the above-mentioned behavioral aspects that can be ascribed to assertive doctors, it is important to see how they differ in the perceptual and cognitive processes that govern behavior. A student may be able to display "assertive" behavior at all times because a person's assertiveness is dependent on his/her attitude to his/her "self", "the other" and perception of the situation. In addition, emotional condition is most likely to influence perception and understanding of interpersonal communications in future medical career. Studying foreign languages at higher medical educational institutions, future medical caregivers should achieve practical experience of ethical communicative competence even in critical situations:

- flexibility, adequate response to the rapidly changing situations;
- social orientation, focus on constructive relationships with partners, patients and their relatives;
- combination of spontaneity with the possibility of critical situation regulation;
- focusing on achieving success, avoiding medical failure.

Dealing with students' feelings is reflected as an objective characteristic in the nature of interaction between students and teachers explaining why empathy, self-awareness, and self-discipline are essential to success and positive humane interaction in medical profession. The main reason why assertive doctors think differently is that they have higher levels of self-awareness. It is significant to note that openness and receptiveness are manifestations of deeper personality characteristics hidden from the untrained eye. For assertion, or confidence, to be accompanied by a high level of receptiveness some other personality characteristics like self-monitoring and an internal control are required. They take responsibility for their failures and critically evaluate their own performance, since they do not ascribe the outcomes of their actions to external factors. Thus, assertive personality should have the following characteristics: **1)** express freely his thoughts, feelings, and communicate with patients at all levels; this communication is always open, honest, direct and adequate, **2)** active attitude to life: to achieve the desired, to try to influence events, **3)** self-respect activities. Nevertheless, teaching students the art of being assertive, confidently asserting their desire and needs without imposing those desire and needs on others, is one of the most common concerns at higher medical educational institutions. Teacher's goal in teaching process and formation of students' assertiveness is to appreciate others, to speak their minds respectfully and to respect their opinions. Successful medical students can expect valuable practical resources, professional guidance and friendly

correspondence throughout the entire duration of the studying process.

Therefore, determination of educational environment leading to the realization of individual's capacity is considered to be a significant aspect in the problem of medical education. D.P. Goleman claims "more academically competent: better able to put their ideas into words, to use and respond to reason, to concentrate, to make plans and follow them, and be more eager to learn" [5]. The development of talented medical specialists requires the creation of self-governing system that would provide identification and support of students, the development and implementation of their personal abilities, stimulation of creative work of students and teachers; revitalization of teaching and learning students' activities due to the creation of appropriate educational environment at educational institutions. Motivation as a key factor among features of teaching and learning medical students significantly increases social skills and cultural awareness, otherwise it may impede assertiveness. For opportunities to allow assertiveness and to teach skilled assertiveness successfully, educators must know much about their students' temperament, sensitivities, values, preferences, and curiosity. In addition to the positive assessment of their skills and abilities to self-confidence formation V.G. Romek adds the component such as behavioral repertoire and the belief in its efficacy [1]. Thus, an important step in teaching assertiveness is to take a genuine interest in their students and gather useful information for knowing them. Useful information can be obtained by observing behavior, finding out what is being communicated and determining the level of communication the student is capable of. The role of the native language also plays a very essential role in the formation of language culture in medical students, leading to creation of assertiveness. A certain foreign language level means a certain skill level in assertiveness. Efficiency of formation assertiveness in students is based on different types of creative activity (problematical principles and creative tasks).

**Conclusion.** The effective formation of future doctors' professional position in the process of professional training has to be systematically implemented due to transferring generalized psychological and pedagogical knowledge, their use in professional activity and relationships with students. Every time the level of teachers' requirements obliges proximal development of personality and personal character in the process of teaching humanities. Mastering assertiveness as a trait of character in the process of teaching foreign languages should be based on communicative skills while reading or retelling texts and discussing them. Foreign languages can help students to express their own feelings, thoughts, attitude to various situations or even life. Only with the help of a teacher future medical specialists can achieve better assertive results in communication with patients and medical staff hiding their feelings or in practical defense of their position and confident attitude to work in a team properly, to defend their point of view, to offer new solutions, to find compromises, to relate their opinion with the opinion of the community, to seek professional and personal growth. Thus, assertiveness as a quality of future caregivers seems to be very important in their career and daily life.

REFERENCES (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ромек В.Г. Уверенность в себе как социально-психологическая характеристика личности / дисс. ... канд. психол. наук. – Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1997.  
*Romek V.G. Uverennost' v sebe kak social'no-psihologicheskaya harakteristika lichnosti [Self-confidence as a socio-psychological characteristics of personality] / dis. ... kand. psihol. nauk. – Rostov n/D.: Izd-vo RGU, 1997.*
2. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.  
*Sazonenko G.S. Pedagogika uspihu (dosvid stanovlennya akmeologichnoi sustemu litseyu) [Pedagogy of success (the experience of acmeological system of Lyceum)]. – K.: Gnozus, 2004. – 684 s.*
3. Скотникова И.Г. Проблема уверенности: история и современное состояние // Психологический журнал, 2002, № 1. – 52-60 с.  
*Skotnikova I.G. Problema uverennosti: istoriya I sovremennoe sostoyanie [The problem of Confidence: history and current state] // Psihologicheskii zhurnal, 2002, № 1. – 52-60 s.*
4. Теличко Н.В. Організація навчання обдарованих молодших школярів у США / автореф. дис. канд. пед. наук. – Івано-Франківськ, 2005. – 21 с.  
*Teluchko N.V. Organizatsiya navchannya obdarovanih molodshuh shkolyariv u SShA [Organization of teaching gifted elementary schoolchildren in the USA] / avtoref. dus. kand. ped. nauk. – Ivano-Frankivs'k, 2005. – 21 s.*
5. Goleman D.P. Why It Can Matter More Than IQ / Emotional Intelligence. – 10<sup>th</sup> ed. – Random House Publishing Group, 2006. – 384 p.  
*Goleman D.P. Why It Can Matter More Than IQ / Emotional Intelligence. – 10<sup>th</sup> ed. – Random House Publishing Group, 2006. – 384 p.*
6. Hall E.T., Hall M.R. Hidden Differences: Doing Business with the Japanese. – Anchor Press / Doubleday // Garden City, NY, 1987. – 16-18 p.  
*Hall E.T., Hall M.R. Hidden Differences: Doing Business with the Japanese. – Anchor Press / Doubleday // Garden City, NY, 1987. – 16-18 p.*
7. Robbins S.P. Understanding cultural differences / Organizational Behavior. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. – 179 p.  
*Robbins S.P. Understanding cultural differences / Organizational Behavior. – Yarmouth, ME: Intercultural Press, 1998. – 179 p.*
8. Robbins S.P., Hunsaker P.L. Training in Interpersonal Skills: TIPS for Managing People at Work. – 4th ed. – Pearson education, Inc. Delphi, 2011.  
*Robbins S.P., Hunsaker P.L. Training in Interpersonal Skills: TIPS for Managing People at Work. – 4th ed. – Pearson education, Inc. Delphi, 2011.*
9. Schaffer J.A. Philosophy of Mind / Encyclopedia Britannica, 2005.  
*Schaffer J.A. Philosophy of Mind / Encyclopedia Britannica, 2005.*
10. Stein S.J., Book H.E. Emotional Intelligence and Your Success. – Stoddart Publishing Co. Ltd., 2000.  
*Stein S.J., Book H.E. Emotional Intelligence and Your Success. – Stoddart Publishing Co. Ltd., 2000.*

**Исаева О.С. Воспитание асертивности будущих врачей в процессе преподавания гуманитарных дисциплин**

**Аннотация.** В Украине высшее образование формируется на основе требований гуманитаризации учебного процесса, а также социального и этического опыта. Высшее образование направлено на обеспечение фундаментальной научной и общей культуры, а также практического обучения специалистов. Преподаватели должны предложить виды работы, которые необходимы студентам, интересны и реальны для выполнения. Будущие медицинские специалисты смогут достичь лучших результатов асертивности на практике и в коммуникации только в процессе преподавания гуманитарных предметов. В процессе преподавания иностранных языков освоение асертивности как черты характера должно основываться на коммуникативных навыках и практическом опыте.

**Ключевые слова:** асертивность, иностранные языки, гуманитарные дисциплины, будущие врачи, высшие медицинские учебные заведения.

**Korneshchuk V.V., Muzyka Y.O.**

### **Interactive education in the system of training of prospective social workers**

---

*Korneshchuk Victoria Victorovna, EdD, professor, Head of the Department for social work and staff management  
Muzyka Yuliya Olegovna, Cand. Sc., Associate professor of the Department for social work and staff management  
Odessa National Polytechnic University, Odessa, Ukraine*

**Abstract.** In the article experience of the use of the interactive education for prospective social workers has been generalized by the teachers of the Social work and staff management department of Odessa National Polytechnic University. The didactic possibilities of usage of different elements of interactive education at lectures and practical sessions on professionally tailored disciplines, such as "Social work: theory and practice", "Professional communication in social work", "Social pedagogics", "Age-specific and pedagogic psychology", "Work technologies of a social tutor" and others were discovered, which allowed to implement the systematic approach towards the professional development to the professional training of prospective social workers. It is shown that exactly the interactive education allows considering the peculiarities of professional activities in the social sphere, as it is based on interaction of social workers with different categories of population, requiring social security and support.

**Keywords:** *social worker, interactive education, professional development.*

**Introduction.** The transition of the social work in the professional frame of reference and implementation of the targeted professional development of the relevant experts at Ukrainian higher education institutions puts on the agenda the problem of ensuring the high level of qualification for them, effective development of professional knowledge and skills, as well as professional characteristics social workers should have.

Brief review of publications on the given topic. As far as social work is built upon communication with different categories of population, which require social help and support, interactive methods of education become inevitable part of the professional training for prospective social workers, witness scientific researches of D. Godlevskaya, I. Melnichenko and T. Sylva and other Ukrainian researches.

Aim of the article – to ground the efficiency of use of the interactive education in the process of the professional development of prospective social workers with reference to experience in teaching of professionally tailored disciplines.

**Materials and methods.** Teachers of the social work and staff management department of Odessa National Polytechnic University also widely use interactive methods of education in the professional training of prospective social workers. Different interactive tools are applied while studying the subjects: "Social work: theory and practice", "Professional communication in the social work", "Social pedagogy", "Age-specific and pedagogic psychology", "Work technologies of a social tutor" and many other disciplines, which have the key role in such training.

Main interactive tools, which are used at learning such disciplines, are: studying and pinning the new materials (interactive lecture, work with visual aids, video and audio materials, student qua (in a quality) of a teacher, everyone teaches everyone, mosaics, jigsaw, usage of questions, Socratic dialogue); creative tasks; group studies (work in pairs, in small groups); education games (role-playing, imitations, aquarium and others; usage of social (public) resources (inviting a specialist, excursions); social projects and other out-of-the-classroom activities (making up a portfolio; participation in tournaments; getting familiarized with radio programmes, newspapers, movies; performances, exhibitions, shows; listening to songs and fairy-tales); workouts; discussing

complicated and questionable issues and problems ("Take the attitude (scale of opinions)", PRES-formula, perspective techniques, "Alone – Both – All together", "Change the view", "Carousel", "Discussion a-la TV talk show", debates, symposium); solving problems ("Tree of decisions", "Brain storm", "Analysis of cases", "negotiations and meditation", "Stairs and Crocodile"); case-method; trainings; presentations and many others.

Results and discussion over results. Variety of forms and methods of the interactive education does not allow giving a detailed characteristic to each of them in this article. That's why we will contemplate over the most frequently used interactive elements in the professional training of prospective social workers. It is worth to mention that the interactive form can be represented both in practical and lecture studies. Amongst latter, the following for instance, could be defined: [1]: topical lecture, lecture with planned mistakes (provocation), lecture a-deux, lecture-visualization, lecture "press-conference", lecture-dialogue, etc.

In the course of a topical lecture, a teacher creates problematic situations and encourages students to analyze them. Solving discrepancies, put in the problematic situations, students themselves come to conclusions, which can be offered by the teacher as new knowledge. For instance, in the beginning of the lecture on the topic "Characteristics of the process of personality's socialization" on the subject "Social pedagogy" before delivering new material with the aim of attracting students' attention to the active work we offer to discuss and to characterize socialization factors in micro groups.

After declaring the topic of a lecture with planned mistakes (provocation) the teachers informs that it would contain definite number of mistakes of different types: informative, methodical, behavioristic, etc. At the end of the lecture students should name the introduced errors. Thus, in the process of delivering the lecture on "Organization of quenching and physical education in a family" in the framework of "Work technologies of a social tutor", the following mistakes are made (students are informed on their quantity – 4-5): 1) characterizing the system of physical education, the teacher "misses" such important components as doing morning exercises, as well as information about day regimen and habit formation on culture and hygiene; 2) a mistake is made in defining the notion "quenching", as a result the sense of the given method of

physical education is distorted "for the effective quenching of children the impact of very low temperatures over the body is needed" (instead of "quenching is possible not only from impact of coldness, but also from the impact of the odd warmness"); 3) the lecturer defines water as a mean of quenching, making no difference between wiping and affusion; 4) procedures for contrast bathing and combined path is mentioned incorrectly.

In the course of lecture – visualization the information that is transmitted by the lecturer to the students is accompanied by the demonstration of different pictures, structural and logical schemes, work-books, diagrams and others with the help of educational technical tools and computers (slides, video records, displays, interactive screen, etc.).

Organizing a lecture-press-conference, the teacher asks students to put questions to him in written within 3 minutes on the point of interest considering the topic of lecture that has been declared. Then the teacher within 3-5 minutes systematizes the questions in accordance with their content and starts to deliver a lecture, including answers to the given questions in its substance. Therefore, while studying disciplines "Age-specific and pedagogic psychology", covering the topic "Age crises: general characteristics and indicators", students have put the following questions: "How to avoid the crisis?", "How to realize that the crisis has come?", "How long does the crisis period last?", "What are the types of crises?", "Is that so that crises would be for the whole life?" and others. The narration of the content of the lecture in the form of a dialogue is made with the help of a series of questions, which students are supposed to give answers to immediately in the course of a lecture. Thus, if lectures on the topic "Age-related crises: general characteristics and features" are made in the form of a dialogue, then the lecturer sets the following questions, on which he/she bases himself/herself in the course of narration materials of the lecture: "On which indicators it's possible to define that a person is in crisis?", "What's the difference between the crisis and the stress situation?", "Is it possible to avoid the age-related crisis?", "What examples from your own life and the lives of your dear ones demonstrate the existence of the age-related crisis? How to identify it?"

The experience of conducting such lectures allows stating that interactive components supplement to the traditional forms of education and contribute towards better digestion of the material, and what is particularly important, shape opinions, relations and behavioral skills of the prospective social workers.

Work in pairs and small groups is a sufficiently effective interactive tool, which envisages the following procedure: problem definition, formation of micro groups (5-9 persons), fixing roles in them, discussing the problem in the micro groups, presenting results in front of the learning group and concluding. Work in pairs and micro groups has a range of benefits, as all the students are involved in the work, a "weaker" student feels the support of a "stronger" one, all the stakeholders have a possibility to speak out, to exchange ideas with their mates and only afterwards to speak out them to the whole group. Examples of such work on the practical seminars on the subject are the following: discussing the source text, interviewing the mate, analysis of the written work of the

mate, development of questions to the forum or answers to the questions of a teacher. Also the tools are used as "search for information", "Creative task" or "project". In the process of education in the ONPU the prospective social workers fulfill the variety of creative tasks: they select materials on the social and pedagogical topics, being based on the publications in the mass-media, making memory notes for parents, for instance on the topic "How to notice that a youngster started to use drugs", write creative articles, one of which is dedicated to the topic "Why I have chosen the profession of a social worker" (in a form of a composition, conversation piece, poem, novel or interview) and etc.

Method of projects, which is also very frequently used at the practical seminars on different subjects, is oriented at the creative self-realization of a personality of a prospective social worker by means of development of his intellectual ability, will and creative abilities. Thus, in the learning process of social pedagogy students conduct the following projects: "Educational work at school", "Preventing negative phenomena amongst youth", "Organization of leisure activities for young people of different ages", etc.

Portfolio, as a technique of work with the results of a learning activity of students, is used for demonstration and analysis of the results of learning, development of reflection, increasing level of consciousness, understanding and self assessment of the results of the educational activity. Portfolio is a collection of works during the definite period of time (usually it's a semester or an academic year), which is evaluated from a point of view of a progress of a student or from a point of view of correspondence to the studying curriculum [5]. For example, the result of learning the subject "technologies of work of a social tutor" is a portfolio (methodological folder), which contains the following documents and methodological materials: basic component of the preschool education in Ukraine; ethical code of a child nurse, list of tasks for a nurse for children of different ages; list of emergency situations and overcoming, and models of behavior for a tutor (for instance, what to do, if a door to the flat cannot be open); working plan of a tutor for the children of different ages in accordance with their age-related and psychological peculiarities: techniques, aimed at studying the micro climate in the family, complex of games and developing exercises for children with different psychological, pedagogical and social deviations (ADHD, autism, aggression, excessive anxiety, etc.); day regimen of a kid (age should be considered); list and lyrics of the well known lullabies; list of educational techniques (their essence, examples of exercises and games); complex of morning physical exercises (age should be considered), list of food products, recommended and forbidden as baby food as well as some recipes for children of different age; short manuals on how to use household devices (micro-wave oven, blender, radio nanny, washing machine, juicer, warmer for baby food, steamer, etc.); methodological cards "First aid on ..." (hitting a head, fracture, heat stroke, sun scald, bee or wasp bite, wrench, nose bleeding, dog bite, closed wound, motion sickness, etc.) as well as the list of pharmaceuticals that should be in the first aid kit; methodological cards "Active games" (considering different ages), methodological material "List of fiction"



(considering different ages); list of houseplants, forbidden and recommended for children rooms.

As the experience shows, the usage of portfolio in the learning process contributes towards the development of skills for prospective social workers for work with different types of studying and professional information, formation of their professional reflection as well as professional and intercultural competences.

As it is known, case study is a technique of education, where the description of real economic, social, every day or other problematic situations is used: "Its essence lies in the following, the students are offered to comprehend the real life situation, which describes not only some practical problem, but also actualizing the definite complex of knowledge, which is needed to be learnt while solving this problem". However the problem does not have the unambiguous solution" [8, c.10]. When having a work with the case, the prospective social workers, are making searches and the analysis of additional information from different branches of knowledge, which includes knowledge related to their future work. Thus, for instance, the work with a case at the practical seminar on the subject "Social pedagogy" foresees:

- 1) familiarization with the procedure of solving the pedagogical situation;
  - Identifying the pedagogical situation, which was described in the case, in details (what happened, who participated in the events, where it happened, how this event influences or will influence on the views of a kid, his/hers position, behavior, etc.);
  - allocation of the pedagogical problem, actually existing or brewing contradiction in the individual and personal make up of a child, to which the situation described in the case leads; identifying the reasons of a conflict;
  - identifying the pedagogic aim and forecasting the final result with the list of final goals;
  - allocation of some alternative variants of reaching the goals;
  - reasoning and choosing the optimal variant of solving the pedagogic situation;
  - identifying criteria that allow to judge about the achieved results as well as the methods of evaluating of the result.
- 2) solving the pedagogic situation in micro groups, which foresees its analysis (for instance with the help за answering the questions: "How the social teacher can help?", "which methods of the social and pedagogic impacts would be most effective under given circumstances?";
- 3) work in pairs, which foresees the selection by the prospective social workers the pedagogic situation from their personal (school, professional) experience and its solving in accordance with the suggested scheme.

As regards a training, like "group of methods for development skills for education and mastering any difficult type of activity, in particular, communication", "Ensemble of active methods in practical psychology, which are used with the aim of formation the skills of self-cognition and self-development" [7, c.11], it can include all the above mentioned interactive elements. For example, with the aim of development and realization of the effective strategy of interaction and building up the relationship, which lead to the successful performance of the professional activity, for the second year students in the framework of the subject "Professional communication in the social work" training seminars "Active listening", "techniques of convincing influence" and others are held. The aim of the mentioned trainings is to form competence of the prospective social workers in the field of business communication. At the training sessions the game situation are being modeled, connected to the professional communication of the prospective social workers, which allows to work out work out the behavior and communicative skills. Thus, for instance, the structure of a training seminar on the topic "Active listening" is the following:

- Foreword: actualization of knowledge of the participants regarding verbal and non-verbal methods of comprehension and transmission of information.
- Exercise "Misinterpretation". Its aim is to show to the participants the possibility of losing the information under circumstances of one-way communication, without confirmation of understanding and specifying questions; to demonstrate the possibility of distortion of the information being presented.
- Mini lecture "Loss of information within communication" – disturbances are revealed, which create barriers for transmission of information and ways how to eliminate them, control over the dialogue.
- Work in small groups. Each group is offered to compose and to analyze a situation in the professional activity on the matter of disturbances and mistakes in the process of communication.

Conclusions. Theoretical analysis of the deductive opportunities and benefits of the interactive methods of education (learning) as well as the experience of professional training for the prospective social workers give ground for their wide usage in the learning process, as the interactive education to the maximum extent consider the specificity of the professional activity in the social sphere and that's why is acknowledged to be one of the most effective ones.

#### LITERATURE (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аронова Г. А. Методика обучения взрослых: особенности лекционной формы подачи материала по гуманитарным дисциплинам [Электронный ресурс] / Г.А. Аронова // Фестиваль педагогических идей "Открытый урок": – 2012. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/513950/>  
*Aronova G. A. Metodika obuchenia vzroslih: osobennosti lekcionnoy formi podachi materiala po gumanitarnim disciplinam [Methodology of teaching adults: peculiarities of delivering lectures on humanitarian subjects] / G.A. Aronova // Festival pedagogicheskikh idey "Otkritiy urok": – 2012. – Rezhim dostupa: <http://festival.1september.ru/articles/513950/>*
2. Бодина Е.А. Педагогические ситуации: Пособие для преподавателей педвузов и классных руководителей средних школ / Е.А.Бодина, К.В. Ащеулова. – М.: Школьная пресса, 2002. – 96 с.

- Bodina E.A. Pedagogicheskie situacii: Posobie dlay prepodavateley pedvuzov i klassnih rukovoditeley srednih shkol [Pedagogic situations: manual for the teachers of the pedagogical institutes and masters of the secondary schools] / E.A. Bodina, K.V. Acheulova. – M.: Sholnay pressa, 2002. – 96 s.*
3. Бушуева Е. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс] / Е. Бушуева / Режим доступа: [http://katerina-bushueva.ru/publ/ikt\\_v\\_obrazovanii/ikt\\_v\\_obrazovanii/informacionnyye\\_tekhnologii\\_i\\_interaktivnoe\\_obuchenie/4-1-0-3](http://katerina-bushueva.ru/publ/ikt_v_obrazovanii/ikt_v_obrazovanii/informacionnyye_tekhnologii_i_interaktivnoe_obuchenie/4-1-0-3)  
*Bushueva E. Interaktivnye metody obucheniya [Interactive methods of teaching] / E. Bushueva / Rezhim dostupa: [http://katerina-bushueva.ru/publ/ikt\\_v\\_obrazovanii/ikt\\_v\\_obrazovanii/informacionnyye\\_tekhnologii\\_i\\_interaktivnoe\\_obuchenie/4-1-0-3](http://katerina-bushueva.ru/publ/ikt_v_obrazovanii/ikt_v_obrazovanii/informacionnyye_tekhnologii_i_interaktivnoe_obuchenie/4-1-0-3)*

4. Волков Б.С. Возрастная психология. В 2-х.ч. – Ч.1.: От рождения до поступления в школу: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по пед. специальностям / Б.С. Волков, Н.В. Волкова ; [под ред. Б.С. Волкова]. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 366 с.  
*Volkov B.S. Vozrastnaya Psihologiya. V 2-h. Ch. – Ch.1.: Ot rojdeniya do postupleniya v shkolu: uchebnoe posobie dlya studentov vuzov, obuchayuchihsya po pedagogicheskim specialnostyam [Age-related psychology. From birth up to school: manual for the students, who are having pedagogical specialty] / B.S. Volkov, N.V. Volkova ; [pod red. B.S. Volkova]. – M.: VLADOS, 2008. – 366 s.*
5. Гуцин Ю. Интерактивные методы обучения в высшей школе / Ю.Гуцин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека "Дубна". – 2012. – №2. – С 1-18.  
*Guchin Y. Interaktivnie metodi obucheniya v vishey shkole [Interactive methods of education in higher schools] / Y. Guchin // Psihologicheskiy jurnal Mejdunarodnogo universiteta prirodi, obchestva i cheloveka "Dubna". – 2012. – № 2. – S. 1-18.*
6. Колесникова И.А. Педагогическое проектирование : учеб. пос. для высш. учеб. заведений / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская ; [под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой]. – М.: Изд. центр "Академия", 2008. – 288 с.  
*Kolesnikova I.A. Pedagogicheskoe proektirovanie : uchebnoe posobie dlya vishih uchebnyh zavedeniy [Pedagogic projecting: manuals for higher schools] / I.A. Kolesnikova, M.P. Gorchakova-Sibirskaya ; [pod red. V.A. Slactenina, I.A. Kolesnikovoy]. – M.: Izd. centr "Akademiya", 2008. – 288 s.*
7. Пузиков В.Г. Технологии ведения тренинга / В.Г. Пузиков. – Спб.: "Речь", 2005. – 224 с.  
*Puzikov V.G. Tehnologii vedeniya treninga [Technique of conducting training] / V.G. Puzikov. – Spb.: "Rech", 2005. – 224 s.*
8. Ситуационный анализ или Анатомия кейс-метода / Ю. Сурмин и др. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.  
*Situacionniy analiz ili Anatomiya keys-metoda [Situational analysis and Anatomy of a case-method] / Y. Surmin i dr. – Kiev: Centr innivaciy i razvitiya, 2002. – 286 s.*

**Корнешук В. В., Музыка Ю. О. Интерактивное обучение в системе подготовки будущих социальных работников.**

**Аннотация.** В статье обобщен опыт использования интерактивного обучения в системе подготовки будущих социальных работников преподавателями кафедры социальной работы и кадрового менеджмента Одесского национального политехнического университета. Раскрыты дидактические возможности применения различных элементов интерактивного обучения на лекционных и практических занятиях по профессионально направленным дисциплинам, таких как «Социальная работа: теория и практика», «Профессиональное общение в социальной работе», «Социальная педагогика», «Возрастная и педагогическая психология», «Технологии работы социального гувернёра» и др., что позволяет осуществить системный подход к профессиональной подготовке будущих социальных работников. Показано, что именно интерактивное обучения позволяет учитывать специфику профессиональной деятельности в социальной сфере, поскольку она основана на интеракции социальных работников с разными категориями населения, требующими социальной защиты и поддержки.

**Ключевые слова:** социальный работник, интерактивное обучение, профессиональная подготовка.

*Melenets L.*

## **The role of public reviews in development of rural pre-school institutions of Ukraine and other republics of Soviet space in the 60-70s of the 20th century**

*Melenets Ludmila, graduate student*

*Borys Grinchenko Kyiv University*

*teacher of the department of methodology and psychology of preschool and primary education  
Institute of Postgraduate Education, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** Evaluated the role of public examinations in the development of pre-schools in rural areas of Ukraine and other republics of the Soviet space in the 60-70s of 20-th century. It is stressed that public reviews were the force that were able to raise public pre-school education to the next higher level. Determined the ways of future development of preschools in rural areas of Ukraine, relying on the past experience.

**Keywords:** *All-union reviews, collective preschools, development, rural area, kindergartens.*

Modern life brings new challenges to the individual. So, modern children need to be developed according to the challenges of our time. In the era of information boom, when all processes get huge acceleration, and time becomes stressful, rural child, having much more possibilities for learning environment, at the same time stays deprived of broad communication with the social environment.

Pre-school education is designed to ensure the harmony of unity with nature (From this point of view village children have great advantages over young citizens, who are being raised in urban kindergartens with reverse imbalance – enclosed space, dominance of communications, lack of direct contact with nature) and involvement to the dynamic, rapidly saturated by electronics today's world [6; 4].

It is time to adjust the national education policy, re-viewing priorities. At the core of the new education policy should be assigned the priority pre-school education as the foundation for an integral system of lifelong education. In recent years, Ukraine has not only created the legal basis of functioning of the system of preschool education, but also the conditions for its development. Childhood and pre-school education gained significant legislative support – enacted laws of Ukraine “About Education”, “About general secondary education”, “About preschool education”, “About child Welfare” [6; 5].

Ukrainian preschool education in its development was on the development of its own national pedagogical principles. But in pedagogical culture of each nation we can note close mutual relations and mutual influences. Learning more about ourselves, we can assess the state of Ukrainian preschool education in comparison with the preschool education of the other nations, discover common and different features, determine the significance of the contribution of our preschool pedagogic to the universal teaching culture, predict the prospects of its further development [7; 5].

In domestic education there are enough examples of successful organization of public preschool education in rural areas. Some aspects of the the problem we study are shown in dissertation works of T. N. Golovan', S. O. Ditkovskaya, Z. I. Nagachevskaya, S. S. Popichenko, N. P. Shevtsova and others.

Having used the periodicals, archives and other publications in this article we want to show the role of public

reviews in formation of rural pre-school institutions of Ukraine and other republics of Soviet space in the 2-nd half of XX-th century.

In late 60-ies of the XX century in republics of former Soviet Union All-Union review of collective and state farms for the best organization of pre-school organization took place. It was declared by Ministry of Education of the USSR, Ministry of Agriculture of the USSR, Central Committee of the Trade Union of Workers and officials of agriculture and harvesting of the USSR and magazine “Krestyanka” editorial office.

During the inspection, which lasted from 1967 to November 1, 1969, the issue of special buildings or good adaptation of existing buildings for permanent nursery-gardens were solved. Physical infrastructure of such buildings was to meet all the requirements of pre-school educational institution; with arranged and landscaped territory, well-equipped playing and fitness areas, a garden, vegetable garden, flower garden. The level of educational work in these nurseries should provide comprehensive development of children and prepare them for future schooling. Caregivers must have appropriate education and high level of special training and work diligently with children [3].

It was believed that high organizational level of the review is a matter of very necessary and important, which should provide greater transparency. Efficient result of mass public participation in the deployment and improvement of public preschool education in rural areas covered in the press and on the radio. However the idea to organize and lead the movement for the creation of kindergartens in every state and collective farms failed in some regions.

Consultative Seminar, held in Pyatigorsk in June 1970 was devoted to the conclusions of the Union review, and the discussion of radical improvement of the further development of public preschool education in rural areas.

Reports and presentations were devoted to the efficacy of public preschool education in rural areas, determining the achievements and challenges. This reports showed the successful sides and shortcomings in the development of the kindergartens all over the Soviet Union, drawbacks in the strengthening of the material base of preschool institutions, establishing and improvement of educational work in them and other burning problems.

But the question of selection and training of personnel for collective preschools remained unresolved, they were

still of low quality. Physical development of children, formation of their cultural behavior, instilling the love for nature and agricultural production needed an increased attention in the sense of rural preschool. The transition to the new elementary school program required that children entered the first class of a certain stock of knowledge, their language knowing level had to be high, they were to be disciplined and hardworking. Therefore it was necessary that the kindergartens visited as many children as possible, cause there, under the supervision of experienced educators, they could get necessary preparation before learning at school [4; 45].

At the conference the heads of regional executive committees, regional councils, departments of education, heads of farms, farm honored leaders of the Stavropol region, Ivanovo, Novosibirsk, Moscow region, heads of kindergartens – winners of the review, inspectors of the Ministry of Education of Moldavian, Georgian, Tajik republics shared the experience of organization the preschools in the collective and state farms. The speakers said that the costs of maintaining of the collective and state farms preschool were justified: with the opening of nursery-gardens mothers could work in producing constantly. It was also noted that teachers who work in collective preschools should be provided with benefits and they have to receive the same wages as the teachers of municipal kindergartens. The speakers also expressed wishes to ensure collective preschools with furniture and equipment for physical development and gaming activities [4; 46].

The supply of collective preschools with children's furniture was limited. In Ukraine, they were made to order collective farms at the enterprises of local industry and school workshops. First time in 1967 for collective preschools it was allocated limit the amount of which was one million rubles for the purchase of furniture [5; 5], in 1969 for collective farms it was allocated limit the amount of which was about 2609600 rubles. This was a significant breakthrough in comparison to previous years. However, the limits allocated by Gosplan of Ukrainian SSR for the purchase of furniture were enough only for new buildings and it remained very little for the replacement of the furniture in existing kindergartens [2; 5].

Engineer – economist of the Ministry of Agriculture of the Latvian SSR, N. S. Yeremeyeva, told the participants of the conference about the measures done to develop the grid of kindergartens in the collective and state farms, criticized the existing standard designs of the premises of the kindergartens, as they do not meet modern requirements and does not take into account the specificity of rural area and economic feasibility. The question of providing preschool collective and state farms with the furniture, sports and play equipment was solved positively in the Latvian SSR: it was made by specialized shops created in some collective farms. The supply with kitchen utensils and dishes and other equipment by trade organizations were taken under control of the Department of Agriculture, and the orders made by collective farms were merchandised to the full. Also N. S. Yeremeyeva told the participants about the great interest that show mothers, the toilers of agriculture, in the education of children in kindergartens, their desire to continue the work that the care-

givers do with children at home, request to attract children to work more, to perform job duties.

In his speech the head of Kherson Regional Department of Education I. G. Kasyanenko talked about organizational role of educators in the development of public pre-school education of children in the Ukrainian. He focused on the active explanatory work of the employees of public education among farmers on the need of organization of kindergartens, wide popularization of the beginning of Velykolepetysky district, which was the first one in the region to take the commitment to create permanent preschool in each collective farm. The experience of this collective farm and other farms of this region was widely covered at meetings of workers of collective farms, posters were released, for managers of farms it was organized the display of work of the best preschools. The attention of the heads of the farmers, party and Komsomol organizations, farmers were constantly attracted to the question of creation rural preschools and the and adjusting of their work. As a result, in all collective and state farms in the region created regular nursery-gardens, most of which are exemplary pre-school educational institutions [4; 46].

The participants of the conference listened with great interest to the reports of the scientists on the latest topics of contemporary public preschool. Deputy Director of the Research Institute of Preschool Education of the Academy of Pedagogical Sciences of USSR T. A. Markova in her speech spoke about the scientific development of basic questions of physical, moral, intellectual and aesthetic education of preschool children, the scientific study of the problem of sensory education. Topical and based on the major theoretical and practical basis were reports of researchers of the Research Institute of Preschool Education Academy of Pedagogical Sciences of the USSR V. N. Avanesova entitled "Education and teaching of children in rural kindergartens", V. I. Dobreytser – the mode of the day as means of physical education of preschool children. The report of F. O. Sohin on issues of preparing children to school was also valuable [4; 47].

As an example, in February 1969 60% of children six years of age were brought up in childcare of Crimean region and trained in preparation for school groups. Particularly rapidly there was created a large grid of preschool institutions. At that time in each collective and state farm of the region there were organized permanent preschools [1; 20].

A deputy chief editor of "Krestyanka" N. E. Pitsyk noted that the review showed not only leading but also those who lag behind – who needed active intervention of the Central Commission in the course of local inspection [4; 47].

Public review – the force that was able to raise public pre-school education to the next higher level. Agricultural building gradually turned organized settlements in the ordered villages, the best place in which, of course, was given to children. Questions of scientific bases about placement of preschools and meet the needs of the rural population in them need to be studied further.

Evidently, there is a need for rethinking our own and foreign teaching experience in our country, overcoming the stereotypes and excessive regulation of education. Ukrainian pre-school institute requires adjustment to individual needs of the person for the development of his

natural and acquired skills and talents. Therefore, the main order of the modern Ukrainian state remains an order to educate an independent person who will own in

the future the most important skill for him – to live in a society [6; 5].

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. About the preparing for the transition to the new curriculum in first grade schools Crimean and Ternopil regions. Memorandum of the Ministry of Education of the USSR from February 28, 1969 // Collection of orders and instructions of the Ministry of Education of the Ukrainian SSR. – 1969. – № 9 – S. 9-22.
2. Annual report about the work of preschool institutions for 1968-1969 year – TSDAVOVU Ukraine, f.166, op.15, spr.7119, ark.7.
3. At the New Frontier // Pre-school education. – 1969. – № 1. – P. 1-2.
4. Heiko A. For the further development of public preschool education in rural / A. Heiko // Pre-school education. – 1970. – № 8. – S. 45-47.
5. Management report on the work of preschool institutions of the Ministry of Education of the USSR for 1967-1968 - TSDAVOVU Ukraine, f.166, op.14, spr.6610, ark.12.
6. Ognevyyuk V. O. Introduction / V. O. Ognevyyuk // Baby: The education and training of children from two to seven years / science. hand. Project: V. O. Ognevyyuk, K. I. Wolynetz; science. hand. Program: A. V. Proskura, L. P. Cochina, V. U. Kuz'menko, N. V. Kudykina; bus. count.: A. B. Belenky, E. V. Belkina, O. L. Bohinich, N. I. Bogdanets Biloskalenko, S. A. Vasilieva, M. S. Vashulenko [et al.] / Min. SALT. and Sciences., Jr. and Sports of Ukraine, Chief. Exercise. SALT. and Sciences. Servomotor. Org. Kyvmiskrady (KSCA), Kyiv. univ-them. B. Grinchenko. – 3 rd ed., doopr. and add. – Kyiv: Kyiv. univ-them. B. Grinchenko, 2012. – 492 p. – S. 3-10.
7. Stelmahovych M. Cherish our Ukrainian Kindergarten / Miroslav Stelmahovych // Pre-school education. – 1996. – № 1. – P. 4-5.

#### **Меленец Л. Роль общественных смотров в развитии сельских дошкольных учреждений Украины и других республик Советского пространства в 60-70-х годах 20-го века**

**Аннотация.** В статье оценена роль общественных смотров в развитии дошкольных учреждений в сельских районах Украины и других республик Советского пространства в 60-70-х годах 20-го века. Акцентировано внимание на том, что общественные смотры были той силой, которые смогли поднять общественное дошкольное образование на более высокий уровень. Определены пути дальнейшего развития дошкольных учреждений в сельских районах Украины, с учетом прошлого опыта.

**Ключевые слова:** Всесоюзные смотры, развитие дошкольных учреждений, сельская местность, детские сады

*Moskalenko E.I.*

## **The role of pedagogical principles in professional preparation of aviation specialists**

*Moskalenko Elena Ivanovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor  
department of foreign languages  
Kirovograd flight academy of the national aviation university, Kirovograd, Ukraine*

**Abstract.** The article is devoted to the description of pedagogical principles in functioning of the system of professional preparation of aviation specialists. In the article the author determines two groups of principles, which are necessary for studying, taking into account international aviation requirements and their implementation in Flight Educational Establishments; it is stressed on the importance of these principles in the professional career of future pilots and controllers.

**Keywords:** *professional preparation, principles, aviation specialist, aviation requirements.*

**Introduction.** Methodology of flight studying is a result of collective creative job performance, based on experience of teachers, pilot-instructors and controller-instructors. Their experience of flights is discussed at methodical seminars and implemented into the educational programs, aviation techniques, and general methodical strategies. Then the generalized experience, which is based on principles of studying, is checked up in practice and serves as the foundation of the methodical material for professional preparation of pilots and controllers. Principles of studying are fundamental ideas and regulations, which stipulate maintenance, forms and methods of educational work [3, p. 118].

**Review of publications and researches.** Much attention is devoted to the importance of principles of studying in the scientific works of specialists. It is interesting to focus on scientific thoughts of A. I. Kuz'minskiy (general pedagogical principles of studying), V. V. Yagupov (principles of studying of military specialists), O. P. Petraschuk (principles, which are necessary in the process of knowledge testing of foreign languages); E. A. Ivanchenko (principles of studying of future specialists of economy and finances); V. M. Klachko (principles of studying for forming of motivation of the students at military educational establishments); S. V. Scherbina (principles of the research work of future air traffic controllers); L. S. Gerasimenko (basic principles, which are used for the teachers at Flight Schools); B. L. Asriyan, I. L. Smirnova, I. D. Zverev and V. M. Maksimova (principles of intersubject connections in the process of studying of professional subjects at Flight educational establishments); R. N. Makarov (specific principles of flight studying).

**Purpose of the article** is to conduct the review of general pedagogical principles of professional preparation; to define priority principles for professional preparation of aviation specialists and to determine their role at Flight educational establishments.

**Main material.** Taking into account the construction of the system of professional preparation of future aviation specialists, and having studied the main provisions of researches in the aspect of development of principles of studying, we determine the main principles of professional preparation of aviation specialists; we have divided them into two groups: general didactical principles and specific professional principles, which are characteristic for flight activity. Let's briefly characterize these two groups of principles.

Principle of practical orientation of studying can be realized through the awareness of the role of flight educa-

tional establishment – preparation of a student to effective professional activity, active life orientation. Practice is derivative from a theory. It is therefore needed to connect theoretical knowledge to life. In the process of doing practical tasks a student gets the ability to use the received knowledge in life situations. Making decisions in educational situations forms a strong desire to get knowledge, facilitates educational activity. Therefore this principle mostly reflects in the use of problem tasks, taken from the real aviation environment.

Effective flight studying is possible on terms of using the principle of systemacy and sequence. Breaking of this principle in studying leads to fragmentary and abrupt knowledge of students. With the purpose of structuring of educational material teachers and instructors create educational guides, in which material is systematized in accordance with the certain system. The educational material is broken up into parts, selecting main and substantial issues, explaining mechanisms. The studying of English also takes place according to certain stages: at first student study the general English language, then aviation English and the phraseology of radio communication. Thus there is interconnection with other subjects: for example, at first students study meteorology, navigation, and then the teacher can apply methods of training of professional examples and situations at English classes. This systemacy and sequence in teaching of educational material is more effective in educational process.

Principle of optimization of studying also contributes to the increase of level of educational process by using the most effective facilities, which would be suitable exactly for this industry, direction and subject. Speaking about Flight educational establishments, principle of optimization can be realized in effective combination of theoretical, simulator and practical types of preparation. It is reasonable to define correctly the content of studying, which implies structuring of educational material, taking into account the intersubject connections, analysis of the received results, selection of effective methods of studying. Application of principle of optimization needs a complex approach. For example, with the purpose of the gradual changing of the national educational system to European standards, credit-module system (ECTS) and accordingly its scale of evaluation have been implemented. It can be considered as optimization of studying, because credit-module system enables every separate theme to be explained in detail.

Principle of simplicity of studying is based on mutual activity of a teacher and students. On one hand, educational material for students-pilots and students-controllers

is difficult enough. A teacher (instructor) must inform the material to the students in a definite structure, in feasible tasks, which is the main requirement of carrying out this principle. First of all, studying is oriented at receiving necessary professional knowledge, skills and proficiency. If during a long period a student does not understand the material, although he visits all classes, and he does not get positive marks, his confidence in achievement of success will disappear. Reason of this can be in non-understanding of studying and complexity of material. On the other hand, students must also demonstrate persistence, patience and self-control, put questions to a teacher, be interested in nature of phenomena, processes and be not afraid of negative reaction.

One of leading principles discussed in the article is the principle of motivation of educational-cognitive activity. Motivation is the qualification standard which must be constantly raised during years of studying. This principle is connected with the previous one – the principle of simplicity, as a student, having a positive mark for his knowledge, wants to learn more informative and interesting material. For pilots and controllers motivation is especially important. The teacher must support the high inner self-approval of students, praise for success; develop the outlook of interests in relation to Ukraine, its position in the world society and aviation. The leading idea of forming and developing of motivation, to our opinion, is in collaboration of a teacher and students, which has two paths within the limits of the class time, united into one purpose, – to teach and to learn.

Principle of individual approach plays an important role among principles of studying. This principle means understanding of psychological features of every student and their use as the basis of studying and education of future aviation specialist [6]. In the process of flight activity an individual approach is of special significance. Pilots and controllers must demonstrate more independence, initiative, responsibility in the process of studying, orientate in dangerous situations and extreme conditions of flight. Implementation of this activity needs the development of natural abilities such as: level of attention, memory, quickness, persistence, will-power, ability to orientate quickly and make decisions. That's why the instructor should be interested in the level of knowledge in theoretical subjects before the beginning of flights, the level of physical preparation, the cultural level of a student, with the purpose of discovering his personality, inner world, correct evaluation of the behavior and professional actions.

The efficiency of flight preparation is also provided by the use of principle of variation in studying. It can be achieved by changing the conditions of studying. For example, training of skills by changing from one type of an aircraft to another. Each type of aircraft has its individual operational features and peculiarities, which students must know. Variation of studying also widens the number of problem situations in the air, which appear suddenly and must be coped with very quickly. With the purpose of training these skills an instructor may switch off navigation instruments on the panel, taking into account the level of preparation of the student-pilot. A student-pilot must be always ready for such situations. The use of principle of variation implies not only the use of

different educational tasks, outside factors, presence of dangerous situations, but also the reaction of mental abilities, adequate to the given conditions. But the maintaining of steady psychological condition of readiness is impossible during the whole flight. Therefore it must be combined with the periods of partial relaxation, but not the complete one. The student must be ready to return to the condition of readiness in the case of sudden change of the situation.

Principle of compliance of teachers' professional level with the requirements of the system of professional preparation of future aviation specialists means the competence and knowledge in aviation industry, processes, which take place in a world aviation, role of Flight educational establishment. Teachers must constantly increase the level of knowledge, study professional subjects. To our opinion, such studying must take place in complex. In ICAO Circular 323 «Guidelines for Aviation English Language Program» the requirements to Aviation English teachers are the following [4]: the ability to improve linguistic conditions of students; the ability to induce interest among students; orientation on communicative efficiency, rather than on grammar or pronunciation structure of the language; wish to help, observe, coordinate and teach. We think, that general recommendation for the teachers of Flight educational establishments is studying of professional documents of ICAO and JAR, taking part in professional seminars, which are organized at aviation companies, teaching practice at workplaces, socializing with the colleagues-teachers of professional subjects, flight instructors and controller instructors, instructors of the simulator training centers.

There is no doubt in the efficiency of the principle of intersubject connections in the studying of future pilots and controllers. This principle is one of the leading one, modern and effective. Intersubject connections imply coordination between professional subjects that makes possible the understanding of facts and phenomena of the surrounding reality through different subjects, from the different points of view [7]. Research of I. L. Smirnova [5] is aimed at forming of integrative theoretical knowledge by means of intersubject connections in the process of studying of professional subjects at Flight educational establishments. Her scientific work offers the optimization of studying of the professional subject «Aviation instruments», which is carried out in three stages: first is theoretical preparation; second is professional practical preparation (according to the standard program); third is practical preparation of professional subjects with the application of intersubject connections (work out of problem situations, related to failures of aviation devices and instruments on board the aircraft). In the article the realization of the principle of intersubject connections is offered in counter direction: studying of the professional subjects in English, rather than simple studying of basic concepts and terms at English classes. To our opinion, this approach may be effective for achieving of two aims: increase of level of English and basic knowledge in professional subjects.

We have also chosen the principle of context approach, developed by A. A. Verbitsky [2]. In order to get professional knowledge, the information from the beginning of studying must be mastered by a student in the context of

his future professional activity. Therefore, educational actions must be problematic and close to the working situations (contexts) of future professional activity. Due to the context pilots and controllers know what to expect and are able to interpret the given context in a proper way. Before operation a student collects all the necessary relevant context information: meteorological situation, nature of the problem, radio communication with a controller, level of threat of passengers' life. The content of context studying is not the portion of information, but a problem situation in a professional context.

Implementation of the teaching tasks is also provided by the application of specific principles, which demonstrate the nature of professional activity of future pilots and controllers.

Principle of strict regulation and time limitation of actions which are mastered connected with the specifics of flight. This activity is provided in accordance with the standards and criteria of implementation of professional operations. Therefore it is important to form the abilities of doing professional actions within limits of time. It is also needed to form the high level of professional resistance, in order that a pilot and controller were ready to work in stress (extreme) situations. So, during studying process the students are brought to such conditions, in which they must memorize and do the professional actions very quickly. It can be achieved by means of [1]: 1) the gradual decreasing of time during the implementation of operation; 2) the increase of level of complication of exercises.

However, it is important to remember that time and level of complication of the tasks also have certain limits. Loading must be feasible. During the imitation of emergency situations the tasks for students must be as follows: correct identification of the problem; estimation of the whole situation; taking of timely and correct decision; successful completion of the flight. For the high level of complication of exercises it is possible to introduce failures of navigation instruments combined with adverse meteorological conditions. Thus it is possible to work out the skills in accordance with the principle of strict regulation and time limitation of actions, which are mastered.

Principle of additional psycho-physiological loading of basic activity is in the necessity of the additional processing of information by an organism of a student, which takes place in such cases [1]: at doing complex task; at complication of flight conditions (for a controller – at complication of control conditions in airspace); at failure of instruments and systems of airplane; at switching from the automatic to manual mode of operating an airplane. The psycho-physiological loading means equal distribution of attention. The level of professional reliability is determined by the concentration of attention of a pilot on integral flight picture, but not only on certain instruments. It also concerns a controller – he must concentrate attention on the integral picture of air situation on the radar screen, but not on one aircraft in the control area. Thus, training of professional skills with correct distributing of attention and additional psycho-physiological loading is the sign of professional readiness, which results in less time needed for operations, and therefore the reserves of organism are saved. But the

additional loading must not be harmful for doing of basic activity.

Principle of rhythmic increase of the psycho-physiological loading is stipulated by implementation of the following rules [1]: 1) periodic changing of the psycho-physiological and physical loading; 2) to provide the gradual decrease of the psycho-physiological loading after the task, which needs high level of concentration of attention and nervous-emotional state; 3) professional activity must consist of simple, familiar, well trained simulator training operations; 4) to increase the psycho-physiological loading after the period of relax, thus it must exceed the previous loading; 5) the level of psycho-physiological loading is regulated by novelty and volume of material, complication of tasks. To our opinion, this principle plays an important role in the process of studying of all subjects. From own experience we can notice that introduction of difficult tasks for training of linguistic skills of pilots / controllers (for example, listening of radio transmissions with interferences, in adverse meteorological conditions or in emergency situations) causes the increase of psycho-physiological loading and fatigue of students. After 30 minutes of such intensive work they need rest. It is therefore possible to enter the gradual decrease of loading by more simple tasks (reading of a dialog in pairs, play the game "Guess an instrument"). Therefore, changing of tasks is the effective mean of saving of mental resources of students and does not cause organism to "wear".

Principle of complex forming of professional qualities and mechanisms of adaptation means the accommodation of organism of an aviation specialist to professional activity which can be provided in various conditions: overloading, rocking, fatigue and hypoxia. Therefore, professional preparation consists in the complex training of qualities of pilots and controllers, which then unite in integral basis for professional readiness.

**The results and their discussion.** To build the system of a continuous professional preparation of aviation specialists, it is necessary to realize the role of the above mentioned general didactical and specific flight principles; each of them has the content, formulated according to the purpose and tasks of professional aviation studying. The analysis of research works enabled the author of the article to explain the concept «principles of professional preparation of aviation specialists» as the guidelines, according to which an educational activity of aviation specialists will be realized, with the purpose of forming of professional knowledge, skills and proficiency.

**Conclusion.** So, in the article much attention is devoted to general didactical and specific flight principles of professional preparation of aviation specialists for training of professional actions in standard and extreme situations. Following the principles of studying is effective in the complex forming of psycho-physiological qualities of specialists. These principles are the important component of educational process on all stages of professional preparation: theoretical, simulator training, practical flights and working at the controller's radar screen. It is thus important to follow complex implementation of pedagogical principles on every stage of studying.



**ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Авиационная педагогика. Учебник / [Р. Н. Макаров, М. И. Рубец, С. Н. Неделько, А. П. Бамбуркин]. – Москва – Кировоград : МНАПЧАК, ГЛАУ, 2005. – 433 с.  
Avyatsyonnaya pedahohyka [Aviation pedagogy]. Uchebnyk / [R. N. Makarov, M. Y. Rubets, S. N. Nedel'ko, A. P. Bamburkin]. – Moskva – Kyrovohrad : MNAPCHAK, HLAU, 2005. – 433 s.
2. Вербицкий А. А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение. Монография / А. А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.  
Verbytskyy A. A. Novaya obrazovatel'naya paradyhma y kontekstnoe obucheniye [New educational paradigm of context studying]. Monohrafiya / A. A. Verbytskyy – M.: Yssledovatel'skiy tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 1999. – 75 s.
3. Кузьмінський А. І. Педагогіка: Підручник / А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. – К. : Знання, 2007. – 447 с.  
Kuz'mins'kiy A. I. Pedahohika [Pedagogy]: pidruchnyk / A. I. Kuz'mins'kiy, V. L. Omel'yanenko. – K. : Znannya, 2007. – 447 s.
4. Рекомендации по программам обучения авиационному английскому языку : ICAO Циркуляр 323-Ап / 185. – ICAO, 2010. – 72 с.  
Rekomendatsyy po prohrammam obuchenyya avyatsyonnomu anhlyyskomu yazyku [Guidelines for Aviation English Language Program]: ICAO Tsyrkulyar 323-AN / 185. – ICAO, 2010. – 72 s.
5. Смирнова И. Л. Интегративные теоретические знания пилотов – залог безопасности полетов / Ирина Леонидовна Смирнова. – Кировоград: КОД, 2008. – 184 с.  
Smyrnova Y. L. Yntehratyvnye teoretycheskye znaniya pylotov – zaloh bezopasnosti poletov [Integrative theoretical knowledge of pilots is guarantee of safety of flights] / Yryna Leonydovna Smyrnova. – Kyrovohrad: KOD, 2008. – 184 s.
6. Сычев В. А. Обучение полету. Методическое пособие для первоначального обучения пилотов в полете по кругу / В. А. Сычев. – М.: ДОСАРМ, 1950. – 196 с.  
Sychev V. A. Obucheniye poletu. Metodicheskoe posobyie dlya pervonachal'noho obuchenyya pylotov v polete po kruhu [Teaching flights. Guide for initial studying of circuit flights for pilots] / V. A. Sychev. – M.: DOSARM, 1950. – 196 s.
7. Фицула М. М. Педагогіка : Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фицула. – К. : видавничий центр “Академія”, 2002. – 528 с.  
Fitsula M. M. Pedahohika [Pedagogics]: navchal'nyy posibnyk dlya studentiv vyshchyykh pedahohichnykh zakladiv osvity / M. M. Fitsula. – K. : vydavnychyuy tsentr “Akademiya”, 2002. – 528 s.

**Москаленко Е.И. Роль педагогических принципов в профессиональной подготовке авиационных специалистов**

**Аннотация.** Статья посвящена обоснованию педагогических принципов в функционировании системы профессиональной подготовки авиационных специалистов. В статье автор определяет две группы принципов, необходимых для обучения, исходя из международных авиационных требований и их имплементацию в высшие летные учебные заведения, а также обосновывает важность этих принципов в профессиональном становлении будущих пилотов и диспетчеров.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, принципы, авиационный специалист, авиационные требования.

Pododimenko I.I.

## Didactic peculiarities of bachelors of computer science training at the higher educational establishments of Japan

Pododimenko Inna Ivanivna, post-graduate student  
Khmelnitskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine

**Abstract.** The improvement of quality of the specialists training at the establishments of higher education is currently the main priority of the modern state policy of the government of Ukraine concerning issues on education. There is a question of combining of the old and new forms and methods of training organization. On the basis of the analysis of the original monographic literature of Japanese and foreign scientists the peculiarities of organization of bachelors of computer science professional training in the system of higher university education of Japan are distinguished. It is established that in pedagogical process along with traditional methods and forms of teaching, such as lecture and others, the new ones become rather interesting, such as method of field study, design method, method of distance creativity, method of cooperated teaching. It is emphasized that the choice of forms, methods, facilities of teaching and educational techniques at the universities of Japan is focused on the problematic of teaching-learning process, analytical, reflective and creative activity, development of student's personality as a future highly qualified specialist and citizen. The attention is focused on the role of teacher in the modern conditions of educational process. The importance and need of the implementation of progressive ideas of foreign experience concerning the training of bachelors of computer science in the practice of native higher education is stressed. The prospects for further research concerning the training practice of specialists in this field of knowledge have been outlined.

**Keywords:** forms of teaching, teaching methods, interactive teaching techniques, bachelor of computer science.

**Introduction.** According to UNESCO, higher education has given ample proof of its viability over the centuries and of its ability to change and to induce change and progress in society. Owing to the scope and pace of change, society has become increasingly knowledge-based so that higher learning and research now act as essential components of cultural, socio-economic and environmentally sustainable development of individuals, communities and nations. Higher education itself is confronted therefore with formidable challenges and must proceed to the most radical change and renewal it has ever been required to undertake, so that our society, which is currently undergoing a profound crisis of values, can transcend mere economic considerations and incorporate deeper dimensions of morality and spirituality [9].

In the conditions of paradigm change of modern higher education in Ukraine the need in comprehension and introduction of the progressive ideas of foreign experience of the highly developed countries in the aspect of competitive specialists training, in particular bachelors of computer science, in accordance with the modern requirements of labour market, has become of great importance in recent years. In such a case the accumulated experience of foreign colleagues should be taken into account for reforming not only the content and structure of native higher education but also for improvement of already existing and development of new forms and methods of training.

In accordance with it, the experience of Japan presents considerable interest for pedagogical public of higher educational establishments, as both high economic and intellectual development of nation testify the efficiency of Japanese system of education. The upgrading of teaching quality in the didactics of higher education of Japan is fulfilled mainly by permanent modification and improvement of the academic programs, revision of traditional teaching forms and methods, increase of complex of the newest technical equipment, wide use of new unconventional forms of training organization.

**The aim of the study.** To reveal and substantiate the peculiarities of implementation of new and traditional forms and methods of bachelors of computer science

training in the pedagogical process of higher educational establishments of Japan.

### Theoretical framework and research methods.

Many researchers contributed to the problem of the training of engineers in the information communication technologies industry in Ukraine and abroad. The problem of the training of future professionals in the field of computing is investigated in the dissertations of A. Gudzhiv (the teaching of programming at higher education), H. Kozlakova (the continuous training of specialists in computer systems), T. Morozova (the theoretical-methodological fundamentals of higher information technology education), Z. Seidametova (the methodical system of continuous training of specialists in information technologies), S. Semerikov (the basics of fundamentalization of computing courses teaching), et al.

The study of foreign experience acquires great importance for the training of highly skilled, competitive specialists in the conditions of globalization and integration processes. The problems of the professional training of specialists abroad are investigated in the research of Ukrainian scientists in comparative professional pedagogics such as N. Bidiuk, T. Desiatov, V. Kovalenko, T. Koshmanova, K. Korsak, N. Patsevko, L. Pukhovska, A. Sbruieva, N. Sobchak, B. Shunevych.

The research works of V. Bykov, B. Vulfson, O. Karelina, I. Kozubovska, V. Kukhareno, N. Nychkalo, P. Stefanenko, N. Syrotenko, et al are dedicated to the aspects of lifelong education and distance education.

The scientific pedagogical research on the problem of development of Japanese pedagogical theory and practice with the aim of creative implementation of progressive ideas at the native educational practice were conducted by Yu. Boiarchuk, A. Dzhurynskyi, V. Elmanov, V. Kudin, I. Ladanov (the modern state of the education system), O. Myhailychenko, Ya. Neimatov, O. Ozerska (the professional training of English language teachers at higher educational establishments), N. Paziura (the theory and practice of intercompany training of specialists), V. Pronnikov, N. Repetiuk (the formation of education in modern Japan), T. Sverdlova (the theoretical fundamentals of the process of education humanization), L. Tsarova (the aesthetic culture of personality in modern school education).

The theoretical analysis of scientific works shows that the problem of the professional training of bachelors of computer science and also the necessity of development of modern teaching methods on the principles of positive ideas of Japan's experience has not been investigated and developed in theoretical and practical aspects on the appropriate level that makes this problem rather urgent.

**Results.** The analysis of original monographic literature of Japanese and foreign scientists allowed to distinguish the peculiarities of organization of professional training of bachelors of computer science in the system of higher university education of Japan, namely: the flexible mechanism of forming of study content with the orientation on current requirements of labour market and personal necessities of students; the orientation on the fundamental integrated professional training; providing of feedback with students in educational process; the introduction of modern innovative pedagogical technologies in the different modes of study; the high level of scientifically-methodical and information providing; upgrading of quality of specialists training due to differentiation and individualization of study process.

It should be noted that the peculiarity of Japanese education is the "cult of teacher", that is why during the protracted period of time most classes at higher educational establishments were characterized by the monologue teaching. However in the conditions of globalization calls of time and integration processes the problem of upgrading of quality of specialists training at the establishments of higher education has become rather urgent that pre-determines the urgent need in the diversification of educational process and activation of cognitive activity of students. It is the improvement of methods and organizational forms of educational-cognitive work of students thus to provide their active and independent theoretical and practical activity on all stages of study, on what the modern state policy on the issues of education of Japanese government is directed [1, p. 78].

With the aim of training of competitive specialists on computer sciences at the universities of Japan the different individually-group forms of educational process organization are used: lecture, seminar, practical training and laboratory training, individual classes of students with their consultants-tutors (tutorials), field study, course project, Bachelor's theses and consultations. The most widely spread teaching and learning methods are the following: interactive teaching, cooperative teaching, collaborative work, e-learning, problem-based learning (PBL), activity-oriented teaching, blended learning.

K. Soetanto, famous Japanese researcher on questions of higher education, whose ideas in the countries of South-East Asia got the title "the effect of Soetanto", emphasizes the necessity of the creation of optimal conditions of educational activity of students organization that would assist the formation of expedient motivation of learning, acquainting them with the effective methods of cognitive activity and defining optimal facilities of gaining the aim [7].

In the new conditions of educational process the role of teacher is in the facilitation of study, consulting, supervision, adjustment, as the observance of principles of democratization and freedom of choice will assist to development of independence and responsibility of students for

the realization of the aim and tasks of education. And beyond that, it is necessary for teacher to own the ability complexly plan the nurturing and instruction task, developing abilities of students on the basis of study their real possibilities, choose proper methods, facilities and forms of training organization, fulfil differentiated approach to students, operatively correct the chosen variant of educational process at the necessity [8].

The main source of motivation in the conditions of interactive learning is the own interest of student, and as a result the learning activity is characterized by high level of activity. The implementation of interactive teaching techniques in the process of specialists training stimulates student's need in realization of his potential, allows to increase the percent of information mastering considerably; study is oriented, unlike in traditional, not only on knowledge mastering but also on understanding, application, analysis, synthesis, evaluation [4].

The distinguishing feature of most group forms of organization of bachelors of computer science training in Japan is the method of discussion, at the use of which a basic accent is done on the development in students the skills creative and critical thinking.

For the successful realization of aims of bachelors of computer science training at the universities of Japan the system of traditional and innovative methods of stimulation and motivation of students to cognitive activity, providing of effective feedback, is used, in particular: method of projects (prescribed in the curricula of specialists training), method of demonstration examples, method of expediently chosen tasks, method of "study through tasks", method of computer models, case method, method of strategies, method of experts, method of study in collaboration, method of microteaching, methods of distance work (methods of participation at distance conferences, distance "brain storming", methods of interactive web pages creation, network creative works, methods of work with searching systems, comparative analysis of information on WWW, methods of distance research works, collective educational projects, etc.), methods "brain storming", "press", "microphone", "continuous scale of ideas", "change of positions", etc. These methods are aimed at diversified training of creative capabilities of students, bring up in them the aspiration for the future, independence, desire to create and solve new problems in the industry of information-communication technologies. However it should be noted that such methods are counted on the intensive independent preparation of students, as participating at study that is conducted by these methods requires solid independent previous preparation.

Educational multimedia systems, multimedia Internet resources, multimedia presentation, electronic study register, etc. should be named as the most popular facilities of multimedia in the establishments of higher education of Japan [6].

On the basis of analysis of scientific works of Japanese scientists it is established that next to the traditionally-didactic and problem-searching methods interactive information-communication teaching technologies are actively implemented in the educational process, as the following: virtual class, interactive lecture, Grid-system, podcasting, teleconferences, electronic "meetings", telecommunication excursions and so on [5].

The amount of users of multimedia content, especially videolectures, increases with modern information processes. For this reason in research [3] the importance and necessity of expansion of association of users of project of OpenCourseWare (OCW), the publication in open access of materials of all courses of a higher educational establishment, that include the plans of courses, lectures content, homework tasks, examination questions, videotape recording of lectures and so on, that in Japan yet on a due levels are implemented at Keio University, Kyoto University, Osaka University, Tokyo Institute of Technology, University of Tokyo, Waseda University, is demonstrated. According to [2], potential possibilities of the implementation of mobile phones and plane-table personal computers as innovative facilities of study in the educational system of Japan are investigated.

It should be noted that the choice of forms, methods and teaching techniques at the universities of Japan is oriented on the problematic of teaching-learning process, analytical, reflective and creative activity, development of student's personality as a future highly qualified specialist and citizen.

The compulsory component of bachelors of computer science curriculum at the universities of Japan is practical training that envisages different forms: individual research work in computer laboratories; computational experiments; telecommunication projects; students' participation at complex theoretical and empiric research of the department; field study; participation at various pro-

fessional societies for research projects, acquisition of necessary professional experience and increase of professional competence; internship on enterprises and organizations of Japan and abroad.

In this context it is appropriate to mark that Japanese establishments of higher education have the unique in the world institute of "student-researcher" (kenkyusei): a student who puts an aim to obtain a scientific degree has the opportunity to be engaged in research work in the select by him area of knowledge from six months to one academic year.

**Conclusions.** The use of different forms and types of study assists the formation of highly educated, mobile, competent, self-organized, competitive specialists in industry of information-communication technologies, ready to be included into the globalized world, open information society. We consider that leading world educational achievements should be implemented into the educational process of native establishments of higher education with the aim of training of bachelors of computer science as highly skilled professionals, ready to continuous life-long study, rapid adaptation in the rapidly changeable conditions of industry development and requirements of labour market. Having regard to urgency of this problem, the perspective directions for further scientific investigations we see in the process of improvement of specialists on computer sciences training in the native practice of higher education by the creative use of progressive ideas of the experience of Japan.

#### REFERENCES

1. Bachnil, J. (2003). Roadblocks on the Information Highway: The IT Revolution in Japanese Education. – Lexington Books, 2003. – 354 p.
2. Bray, E. & Khaddage, F. (2013). Mobile Computing and Educational Innovation in Japan. In R. McBride & M. Searson (Eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2013* (pp. 3470-3472). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved August 25, 2013 from <http://www.editlib.org/p/48635>.
3. Fukuhara, Y. & Matsumura, T. (2009). Creating user community for OCW through sharing lecture movies. In G. Siemens & C. Fulford (Eds.), *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2009* (pp. 4190-4193). Chesapeake, VA: AACE. Retrieved August 21, 2013 from <http://www.editlib.org/p/32085>.
4. Hativa, N. (2000). *Teaching for Effective Learning in Higher Education*. Norwell, MA : Kluwer Academic Publishers. – 400p.
5. Kumagai, F. (2001). Japanese education in the information age society [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://archive.unu.edu/globseminar/2001/shimane/kumagai-ft.pdf>
6. Mishra, S. (2005). *Interactive Multimedia in Education and Training* / ed. S. Mishra, R. C. Sharma. – Idea Group Inc (IGI), 2005. – 417 p.
7. Soetanto, K. (2003). *Study on the Higher Education in an Universal Era by Using the IOC Pedagogy and its Practice*. PhD Dissertation, Waseda University.
8. *Towards Sustainable and Scalable Educational Innovations Informed by the Learning Sciences: Sharing Good Practices of Research, Experimentation and Innovation* / ed. Chee-Kit Looi, D. H. Jonassen, M. Ikeda. – IOS Press, 2005. – 985 p.
9. UNESCO, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Retrieved January 3, 2014, from: <http://www.unesco.org>

#### **Пододименко И.И. Дидактические особенности подготовки бакалавров компьютерных наук в учреждениях высшего образования Японии**

**Аннотация.** Повышение качества подготовки специалистов в учреждениях высшего образования в настоящее время является основным приоритетом современной государственной политики правительства Украины по вопросам образования. Возникает вопрос объединения старых и новых форм и методов организации обучения. На основе анализа оригинальной монографической литературы японских и зарубежных ученых выделены особенности организации подготовки бакалавров компьютерных наук в системе высшего университетского образования Японии. Установлено, что в педагогическом процессе наряду с традиционными методами и формами обучения, такими как лекция и другие, достаточно интересными становятся новые, такие как метод полевого обучения, метод проектирования, метод дистанционного творчества, метод кооперированного обучения. Подчеркнуто, что выбор форм, методов, средств и образовательных технологий в университетах Японии ориентированный на проблемность в обучении, аналитико-рефлексивную и творческую деятельность, развитие личности студента как будущего высококвалифицированного специалиста и гражданина. Акцентировано внимание на роли преподавателя в современных условиях учебно-воспитательного процесса. Отмечено важность и необходимость использования прогрессивных идей зарубежного опыта относительно подготовки бакалавров компьютерных наук в отечественной практике высшей школы. Выделены перспективы дальнейших исследований относительно практики подготовки специалистов данной области знаний.

**Ключевые слова:** формы обучения, методы обучения, интерактивные методы обучения, бакалавр компьютерных наук.

**Shmidt V.V., Strelchuk Y.V.**  
**Developing English potential vocabulary of students of non-philological specialties  
with the help of modern technologies**

*Shmidt Vitaliia, teacher-instructor of ESP  
Strelchuk Yana, associate professor of ESP  
Petro Mohyla Black Sea State University Mykolaiv, Ukraine*

**Abstract.** The article reveals the importance of expansion of potential vocabulary of students of non-philological specialties in the study of vocabulary in English. The basic strategies of modern technologies application in learning vocabulary are considered.

**Keywords:** *potential vocabulary, lexical skills, information technologies, eVoc strategy, mapping online tools, multimedia computer programs.*

**Defining the problem.** Strengthening international relations in the modern era, the expansion of contacts between countries led to appearance of different literature from many disciplines. For the reading of popular scientific, fiction, journalistic and other types of foreign literature it is essential not only the actual vocabulary of students, which includes active and passive vocabulary, but the potential vocabulary.

Knowledge of foreign languages is associated with knowledge of words, while the command of language - with lexical skills, that provide the operation of lexical units in communication. Thus, lexical skills should be considered as an important and integral component of the content of learning foreign languages, and their formation is precisely the purpose of learning vocabulary. Nowadays new information technologies, such as internet usage and learning computer programs, are intensely introduced into university studying process.

**Analysis of research and publications.** The problem of expanding the potential vocabulary is paid some attention in the methodological research of scientists and educators, in the writings of teachers and practitioners. The concept of potential vocabulary and all of its components are considered in all major works on teaching foreign languages. This problem was researched by A.N. Shapkin and V.D. Semyryak, M.V. Lyahovytsky and others. They highlighted the main components of the potential vocabulary, levels of difficulties in understanding unstudied words by students that are related to the potential vocabulary. E.I. Pasov, R.V. Rogov considered ways to expand the potential vocabulary in his writings. However, the question of methodical work in universities to expand the potential vocabulary has not been studied sufficiently, so this issue remains important for further investigation.

Development and application of new information technologies in the process of learning is investigated by scholars Y. Dmitrieva, S. Novikhov, Y. Polat, T. Polipova, L. Tsvetkova. Theoretical and methodological basis of technologies introduction in the process of teaching and learning English was the object of works of the following modern scholars: V. Andruschenko, N. Balyk, Y. Baturin, N. Viner, M. Zhaldak, N. Morze, A. David, R. Williams, C. Maclean, P. Ross.

**The purpose of the article** is to find peculiarities of using modern online and offline tools while learning English potential vocabulary components by students of non-philological specialties.

**The main material.** Lexical aspect of communication has certain features that facilitate its assimilation and those that impede it. The first includes the connection of

vocabulary with the content of communication. This contributes to the concentration of learners' attention and ultimately assimilation. The second includes almost inexhaustible supply of any Western language, and great difficulties in mastering foreign language vocabulary, which is associated with a form of word (sound, graphic, grammatical), its meaning (compatibility with other words, the use of words as well as differences with words in the native language). It leads to laborious work on mastering foreign language vocabulary, which provides a continuous accumulation and expansion of vocabulary and mainly handling it in different kinds of language activities - listening, speaking, reading and writing. Conditions of studying in higher educational establishments, primarily limited amount of training time, and limited topics predetermine the necessity of selecting lexical units, which is relevant to the purpose and content of foreign language.

The most relevant for the teaching reading in non-language universities is the problem of selection and differential accumulation of vocabulary. The main focus should be the development of students' skills identification of new words in the process of reading texts without a dictionary.

While studying at the university student should learn quite a significant amount of vocabulary (at least 2500 units) to its competence to be sufficient for mature readers. Considering the real conditions of training and insufficient number of teaching hours, which are given for foreign language teaching in higher establishments we agree to the idea of S.K. Folomkina that it is appropriate to separate the real passive vocabulary of student with a potential vocabulary [6, p. 135].

All unfamiliar words in the text can be divided into two groups: 1) words that a reader can not understand by themselves, so they ignore them when reading or refer to the dictionary, and 2) words that a reader can understand independently on the basis of context or through internal features of unknown words. These are the words that belong to the second group, and they are sources of expanding vocabulary, or have a kind of "potential." Thus, the term "potential vocabulary" found its place in the long-term methods of teaching foreign languages. The potential vocabulary includes unexplored lexical items the content of which can be interpreted independently. By potential vocabulary we mean such affixal derivatives, complex and ambiguous words, convertible and international words that the students haven't seen yet, but they can be understood by them, if you teach them to disclose the meaning of such words [2, p. 67].

Based on the psychological language analysis of vocabulary of English in terms of motivation, the following sources of potential dictionary were isolated: international words, derived words, ambiguous words, convertible words, compound words, language guess.

Intensification of international relations in the modern era leads to expansion of borrowings and international words in each national language. Students easily understand English words, which sound similarly to the words of their native language. However, there may be some difficulties associated with the so-called "interpreter false friends" – international lexical units that have entirely different meaning in the target language comparing with the native language.

One of the most productive means of word formation is affixation - formation of new words by attaching grammatical affixes (suffixes and prefixes) to the basic word. Derived words can be formed by attaching affixes to basic derivative, which coincides with the basic word: e.g.: kind – kindness, use – useful. Components of derived words in English are well allocated, which is a prerequisite for self identification of unexplored derived words of potential vocabulary.

Ambiguity is the presence of several interconnected meanings of the same word, which arise from the modification and development of the original meaning of the word [3, p. 132]. Ambiguous word has different lexical-semantic variations that form the semantic structure of the ambiguous word. In the semantic structure we distinguish main and secondary meaning.

Conversion is one of the fundamental principal means of forming words in modern English by translating words from one part of speech to another. This tool is very efficient in enhancing English vocabulary with new words, e.g.: a screen - to screen, work - to work; a mirror - to mirror.

Compounding is the formation of new words by combining into one of two or more bases. The lexical meanings of compound words can be derived from the lexical meanings of their components, e.g. blackbird; baby-sitter.

In the case of applying knowledge of affixation and conversion understanding is reached on the basis of knowledge about the meanings of the elements that make up the unfamiliar. For example, when reading English text one can understand unfamiliar words derived from the root of familiar noun "head": headless, header, heady, headway, headset, headstrong [5, p. 75].

Based on the potential vocabulary linguistic guess is developed that is not caused by a natural conclusion of meaning, and it is the result of heuristic search in reliance on the context and the structural and semantic features of lexical items. If a reader meets unfamiliar words in simple context, this word does not interfere with understanding and can even be learned in the sense of what the reader guesses. The development of abilities of students to guess the meaning of unknown words using formal support in the text or the overall context is very important: this ability will help to expand vocabulary of students during reading. This ability helps to develop the ability to predict, which is necessary for the formation of mature reading. [1, p. 112].

Language psychological analysis of unstudied lexical items of each source of potential vocabulary showed that

the probability of their understanding is different and it depends on the nature and type of motivation. Motivation is understood as the presence of semantic and structural correspondences. [4, p. 100]. Unfamiliar lexical items may have structural and semantic similarity with the corresponding units in the native language, that is, they are motivated by their own language: for example, tank, lift. This motivation is called interlingual. Unexplored lexical items may have structural and semantic correspondences with the known basic words: useful, useless – from the word use. In such cases we can talk about internal language motivation. Some lexical items have both internal and interlingual motivations, others - only one kind of motivation.

Modern technologies give various opportunities for the formation of foreign language communicative competence. There exist Internet-sources which offer foreign language vocabulary acquisition with the help of translation. The other are completely constructed in a foreign language and are formed on a more advanced language level.

The point is that there should be clear electronic or technology-based strategies that teachers can use to develop students' vocabulary learning and interest in words. This term is formulated as eVoc strategy. This formulation shows that such strategies are based on digital tools and resources and at the same time are aimed at evoking of learning potential, improved by technologies and media application.

Wide usage of modern computing technologies adds new sides to a learning process. For example, an advantage of Internet-sources in teaching vocabulary is simultaneous application of visual and audio basis with the possibility of lexical units' semantization with the help of translation or context understanding.

Visual line which reflects natural situation shows surrounding, and conditions of an action, is naturally connected with a topic, can form students' additional associations, and helps to understand interdependence of language, speech, and situation due to direct sensual perception. The most popular visual I-net means are mapping online tools: Wordle and Wordshift. Wordle is a free Web application that helps to create a word cloud based on the frequency of words in a certain text [11]. It can for the tasks of determining the meaning, and relations of words in the process of analyzing and creating Wordles. Wordles can be published, printed, and there is also an opportunity to screen capture Wordles as images, creating a bank of images on the institution server. They can then be inserted into a document, PowerPoint presentation, a blog, or other text. WordSift is another free word cloud tool available on the Internet. Like Wordle, a word cloud is created based on text that is cut and pasted into the application. WordSift is less creative from the point of designing, although each word in it can be clicked on to show a collection of related images, a word map, and a listing of sentences from the text that present the word in different contexts.

A multimedia and presentation computer program that can be used offline is PowerPoint. PowerPoint can be used creatively for demonstration and explanation of new words. Except for reading and viewing presentations of vocabulary, recent research explains that multimedia

representations of words in PowerPoint slides, which are hyperlinked together, can also be useful in vocabulary instruction. (Pritchard & O'Hara, 2009) [11]. Students' glossary items can be sorted into slides by subtopics or multiple meaning. This learning opportunity can also be transformed into an individual task of independent learning when students create their own hyperlinked presentations of lexical material.

The simplest offline visual tool for vocabulary instruction is using learning videos. Most of the DVD discs contain large volume of information, are aural and visual, give the idea about the authentic context and situation in which a lexical unit should be used, and at the same time it provides regular repetition of words and word-combinations. When students watch a DVD, they remember new lexis naturally through perception of a new word, understanding, and using it. Moreover, most of the DVDs enable to choose a demonstration mode (sound, music, images, episodes, subtitles). When choosing fragments of authentic videos for teaching lexis, a teacher pays attention to defining rational correlation of visual and audio information in a fragment. Authentic fragments show language units functioning in real situations, so it leads to "contextualization" [10]. Moreover, authentic visuals are versatile and can combine genre and expressive opportunities of scientific movies, chronicles, and cartoons. Speech in a fragment of video which is used for teaching lexis is a source of foreign language linguistic and extra-linguistic information, which gives basic characteristics to a video and specifies its details. A word adds to images, and contains information, which cannot be expressed by images. These advantages make multimedia DVDs so convenient for usage in the process of learning new vocabulary. So synthesis of visual and audio information provides linguistic and extra-linguistic basis. Interdependence of these components, which is an important condition for obtaining foreign language skills, should be determined according to subject and tasks.

Many online word reference tools are also useful teaching resources. For example, the Visual Thesaurus website contains free information in its Behind the Dictionary and Teachers at Work columns and teacher-created themed word lists. Multiple distribution platforms are widely used in distant learning, because they have various opportunities for getting information through social networking and mobile applications. For example, the Back in School webpage of Dictionary.com, links to Facebook, has an iPhone application, a free toolbar application, a word of the day, communicated on Twitter or as a text message on the phone, and a free weekly word explorer audio podcast on iTunes.

There are powerful tools for learning new lexis while reading digital online or offline texts: online dictionaries and thesauri. Some word reference tools can be inserted to the browser toolbar, allowing a student to right click on any word to have a brief definition display. Other dictionaries can be bookmarked for easier access while reading on the computer. The increasingly popular e-book readers usually provide a dictionary which has a function of audio pronunciation of the word and brief definitions to it. Two

widely-used free online dictionaries/thesauri are Reference.com and Merriam-Webster. Another resource is a language translator. The value of a translator is that it supports learning words simultaneously as they occur naturally in an authentic text and allows students to use their first-language knowledge to develop their English vocabulary. One can use Babelfish, Google translator, and Bing Translator for that purpose. One more powerful strategy is to allow students to listen to a text with a text-to-speech (TTS) tool or to listen to an audio narration. There are free TTS tools that can be mounted on the browser toolbar, such as Click, Speak for Firefox (click.speak.clcworld.net), or downloaded to your desktop, such as the NaturalReader free TTS utility. Balabolka is a PC-based TTS application. Some e-book readers such as Microsoft Reader are free to download and can be used with public domain content that is a part of their e-book library. Training computer programs provide task and control of the process at the same time. While learning with the help of computers, students get both teaching and checking issues, which change each other regularly, so a teacher can get a step-by-step feedback of the success of learning lexical units.

**Conclusions.** The ability of students to overcome difficulties associated with understanding unexplored lexical items can be viewed as the ability to solve the problem tasks. This is consistent with the desire of students of conscious creative search activity and meets the demands of pedagogic in teaching language as a stable system of solving cognitive tasks. Ability to solve cognitive tasks is considered, on the one hand, as an important criterion of accomplished independence, on the other – as an essential prerequisite for the formation of independence.

Teaching methods in understanding unexplored vocabulary are provided by training techniques developed for each source of potential vocabulary and the target set of exercises. Knowledge of foreign languages is associated with knowledge of words, while command of language – with the lexical skills that provide the operation of lexical units in communication. Thus, lexical skills should be considered as an important and integral component of the content of foreign languages, and their formation is precisely the purpose of learning vocabulary.

So application of computing technologies creates conditions for intensified learning process. They allow a teacher to use psychological and pedagogical studies which provide a transition from mechanical memorizing of issues to acquirement of skills to get new knowledge. Technologies contribute to the development of students' individual skills. The conclusion of experience of using computer and multimedia at classes of ESP/ ESL is that multimedia boosts learning process, leads to increasing learning interest, and makes mastering quality better. Online and offline learning tools individualize learning and teaching, and disable teacher's subjectivity. Many word reference online means, multimedia computer programs, dictionaries have a high potential of usefulness in improving students lexical skills. More traditional but not less productive methods of teaching vocabulary are videos and PowerPoint presentations.

**ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному вищому навчальному закладі: Монографія / Галина Василівна Барабанова. – К. : ІНКОС, 2005. – 315 с.  
*Barabanova G. V. Metodika navchannya profesijno-orijentovanogo chitannya v nemovnomu vishchomu navchal'nomu zakladі [Methods of teaching vocational-oriented reading in nonlinguistic higher education]: Monografiya / Galina Vasilivna Barabanova. – K. : İNKOS, 2005. – 315 s.*
2. Васильків І., Васильків О. Інформаційні технології у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя маркетингу// Молодь і ринок. – 2011. - № 2 (73). – С.131-135.  
*Vasyl'kiv I., Vasyl'kiv O. Informational technologies in forming professional competence of a future marketing teacher [Informational technologies in forming professional competence of a future marketing teacher] // Youth and market. – 2011. - 2 (73). – P.131-135.*
3. Карабан В.І. Переклад англійської наукової і технічної літератури. Частина 2. Лексичні, термінологічні та жанрово-стилістичні труднощі / В.І. Карабан.- В.: Нова Книга, 2001.- 302 с.  
*Karaban V.İ. Pereklad angliys'koї naukovoї i tekhnichnoї literaturi. Chastina 2. Leksichni, terminologichni ta zhanrovostilistichni trudnoshchi [English translation of scientific and technical literature. Part 2. Lexical, terminological and genre-stylistic difficulties] / V.İ. Karaban.- V.: Nova Kniga, 2001.- 302 s.*
4. Казакова Т.А. Практические основы перевода. Серия: Изучаем иностранные языки / Т.А. Казакова. - СПб.: "Издательство Союз", 2001.- 320 с.  
*Kazakova T.A. Prakticheskiye osnovy perevoda. Seriya: Izuchayem inostrannyye yazyki [Practical fundamentals of translation] / T.A. Kazakova. - SPb.: "Izdatel'stvo Soyuz", 2001.- 320 s.*
5. Носенко І.А., Горбунова Е.В. Пособие по переводу научно-технической литературы с английского языка на русский / И.А. Носенко, Е.В. Горбунова.- Учеб. пос. для студентов техн. вузов.- М.: "Высш. школа", 1996.- 152 с.  
*Nosenko I.A., Gorbunova Ye.V. Posobiye po perevodu nauchno-tekhnicheskoy literatury s angliyskogo yazyka na russkiy [Book on translation of scientific and technical literature from English into Russian] / I.A. Nosenko, Ye.V. Gorbunova.- Ucheb. pos. dlya studentov tekhn. vuzov.- M.: "Vyssh. shkola", 1996.- 152 s.*
6. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному навчальному закладі освіти: навч. пос. / Олег Борисович Тарнопольський. – К. : «ІНКОС», 2006. – 248 с.  
*Tarnopol's'kiy O. B. Metodika navchannya inshomovnoї movlennjevoї diyal'nosti u vishchomu movnomu navchal'nomu zakladі osviti: navch. pos. [Methods of teaching of foreign language in high school of language education: textbook] / Oleg Borisovich Tarnopol's'kiy. – K. : «İNKOS», 2006. – 248 s.*
7. Телицин, Т.Н. Використання комп'ютерних програм на уроках англійської мови/Т.М. Телицин, А.Ф. Сидоренко// Іноземні мови в школі.-2002. - № 2.-С.41-43.  
*Telitsyn T.N. Application of computer programs at the English lessons [Application of computer programs at the English lessons] /T.M. Telitsyn, A.F. Sydorenko// Foreign languages at school. – 2002. - # 2. – P.41-43.*
8. Фоломкина С. К. Обучение на иностранном языке в неязыковом вузе: учеб.-метод. пос. / С. К. Фоломкина. – 2-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 2005. – 225 с.  
*Folomkina S. K. Obucheniye na inostrannom yazyke v neyazykovom vuze: ucheb.-metod. pos. [Teaching in foreign language in Non-language University: method. book.] / S. K. Folomkina. – 2-ye izd., ispr. – M. : Vysshaya shkola, 2005. – 225 s.*
9. Цветкова, Л. А. Використання комп'ютера при навчанні лексиці в початковій школі/Л. А. Цветкова// Іноземні мови в школі.-2002. - № 2.-С.43-47.  
*Tsvietkova L.A. Usage of a computer in teaching lexis at the elementary school [Usage of a computer in teaching lexis at the elementary school] / L.A. Tsvietkova// Foreign languages at school. – 2002. - # 2. – P.43-47.*
10. Bates E.I. Language and context. The equisition of pragmatics. – N.Y. – L., 2010. -320 p.
11. Dalton, B. and Grisham, D. L. (2011), eVoc Strategies: 10 Ways to Use Technology to Build Vocabulary. The Reading Teacher, 64: 306–317. doi: 10.1598/RT.64.5.1.
12. Lyons J. Language, meaning and context. – Cambridge, 2008.- 183 p.
13. Vassa R.T., Vassa S.T. Content area reading. – Boston, 2006.- 212 p.

**Шмидт В.В., Стрельчук Я.В. Развитие англоязычного потенциального словаря студентов нефилологических специальностей с помощью современных технологий**

**Аннотация.** Статья раскрывает важность расширения потенциального словаря студентов нефилологических специальностей в изучении лексики английского языка. Рассмотрены базовые стратегии применения современных технологий в обучении лексическим навыкам, включая онлайн и оффлайн способы.

**Ключевые слова:** потенциальный словарный запас, лексические навыки, информационные технологии, стратегия eVoc, приемы онлайн схематизации, мультимедийные компьютерные программы.



Акуленко І.А.

## Деякі аспекти практичної частини компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи

Акуленко Ірина Анатоліївна, доктор педагогічних наук, доцент  
професор кафедра алгебри і математичного аналізу

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

**Анотація.** У статті розглянуто мету, зміст, організаційні форми і засоби, що забезпечують практичну частину компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи.

**Ключові слова:** методична підготовка, майбутній учитель математики профільної школи.

**Вступ.** У сучасних умовах реформування й модернізація вітчизняної природничо-математичної освіти відбуваються в контексті профілізації старшої ланки загальної середньої освіти. Завданням профільної математичної освіти є не лише набуття старшокласниками теоретичних математичних знань відповідно до їх індивідуальних інтелектуальних здібностей, можливостей та соціальних прагнень, а й подолання тих труднощів, що виникають у практичному використанні цих знань у процесі життєдіяльності або у професійній сфері, формування теоретичної готовності й практичної спроможності учнів до їхнього використання. Такі суспільні запити щодо результатів профільної математичної освіти індукують процеси модернізації й у системі методичної підготовки майбутніх учителів природничо-математичних дисциплін. Методична підготовка майбутнього вчителя математики є однією з провідних складових у системі його фахової підготовки. Під методичною підготовкою майбутнього вчителя математики будемо розуміти процес оволодіння ним основами методичної діяльності з урахуванням її видової різноманітності, що ґрунтується на інтеграції наукових знань і досягнень у галузі теорії та методики навчання математики, а також фахових математичних, психолого-педагогічних та інших суміжних дисциплін, під час навчання у вищому навчальному закладі системи педагогічної освіти за відповідним напрямом підготовки. Сучасне реформування вітчизняної системи методичної підготовки майбутнього вчителя математики реалізується на компетентнісній основі. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи має специфічне спрямування – досягнення студентами під час навчання у вищому навчальному закладі рівня методичної компетентності, достатнього для якісного виконання ними фахових функцій і розв'язування фахових завдань методичної діяльності вчителя математики з урахуванням її специфіки в профільній школі.

**Огляд останніх досліджень та публікацій.** Окремі аспекти формування методичної компетентності майбутнього вчителя математики розглядають такі науковці, як Н. Стефанова, І. Малова, В. Моторіна, О. Скафа, С. Скворцова, Л. Шкеріна, В. Адольф, О. Ларіонова, О. Лебедева, Н. Кучугова та ін. Серед наукових розвідок представлені роботи, в яких формування методичної компетентності у студентів математичних спеціальностей ВНЗ як майбутніх учителів математики пов'язується із формуванням їхньої методичної культури (І. Новік), технологічної грамотності (В. Моторіна), із пріоритетністю технологічних знань у змісті

методичної підготовки (Н. Стефанова), знань теоретичних основ методики навчання та методів її дослідження (В. Гусев), із акцентуванням на професійній спрямованості (або «педагогізації») фахової математичної підготовки, а також на посиленні науково-теоретичної й практичної (Г. Луканкін) та евристичної (О. Скафа) спрямованості методичної підготовки майбутніх фахівців. У науковій літературі також представлені роботи, в яких стверджується, що досягнення певного рівня сформованості методичної компетентності можливе лише після закінчення студентом навчання у ВНЗ, у період практичної діяльності молодого фахівця (І. Малова [5], О. Лебедева [4] та ін.). Однак, на наше переконання, недоцільно відтерміновувати в часі процес формування методичної компетентності вчителів математики на період підвищення їхньої кваліфікації. Ми підтримуємо позицію таких науковців, як С. Скворцова [7], В. Моторіна [6], А. Кузьмінський і Н. Тарасенкова [3] та ін., які вказують на необхідність і можливість формування, розвитку й удосконалення комплексу соціально-професійних (у тому числі й методичних) компетентностей у студентів математичних спеціальностей ВНЗ як майбутніх фахівців у період їхнього навчання у ВНЗ.

Компетентнісно орієнтовану методичну підготовку майбутнього вчителя математики необхідно розглядати у взаємозумовленості, взаємопов'язаності та взаємодоповняльності процесів: 1) формування в майбутнього вчителя ціннісного ставлення до категорій дидактики математики й особистої професійної позиції; 2) формування методичних знань і вмінь як основи становлення методичної компетентності; 3) опанування студентами системи методичних компетенцій на основі засвоєння різних видів методичної діяльності й набуття продуктивного суб'єктного досвіду такої діяльності. Тобто методична система формування методичної компетентності у майбутнього вчителя математики профільної школи має забезпечувати дидактично виважене поєднання науково-теоретичної та практичної частини методичної підготовки студентів.

**Мета статті** розглянути специфіку практичної частини компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи.

**Матеріали і методи.** Практична частина компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи спрямована на опанування студентами системи методичних компетенцій та максимізації суб'єктного досвіду методичної діяльності. Вона забезпечує, з одного боку, засвоєння майбутніми фахівцями змісту мето-

дичних об'єктів та способів діяльності щодо їхнього застосування в процесі навчання математики в класах різних профілів (як у активному, так і у фоновому режимах), з іншого боку, – продукує й узгоджує різні форми взаємодії всіх ланок структури ВНЗ (системи довузівської підготовки, шкіл юного науковця, кафедр тощо) і школи, що максимально сприяють самореалізації творчого потенціалу студентів. Реалізується ця частина компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи в ході практичних/семінарських, лабораторних занять, самостійної роботи студентів і педагогічної навчальної практики.

Об'єктами засвоєння під час практичних / семінарських занять є зміст таких методичних об'єктів, пов'язаних із навчанням математики у профільній школі: 1) цілі навчання (на рівні окремих одиниць математичного змісту, їх систем, змістових ліній, тем, розділів тощо) та прийоми забезпечення прийняття учнями цілей вивчення навчального матеріалу курсу математики; 2) зміст навчання (об'єкти засвоєння шкільного курсу на рівні окремих понять, фактів, способів діяльності, їх систем у межах змістової лінії, програмової теми, розділу, класу тощо); 3) методи і прийоми, організаційні форми та засоби, спрямовані на сприймання та засвоєння учнями окремих одиниць математичного змісту (ОМЗ) на рівні загальної методики, на рівні окремих методик; 4) прийоми організації навчальної діяльності учнів та керування цією діяльністю; 5) різні форми контролю, оцінювання й коригування діяльності учнів у процесі навчання математики, що вивчається на рівні стандарту, академічному та профільному рівнях, а також прийомів рефлексії та способи формування адекватної самооцінки учнів; 6) узагальнені способи й результати здійснення різних видів методичної діяльності (аналітико-синтетичної, діяльності з моделювання, проектування, конструювання, прогнозування, моніторингу навчальних досягнень учнів тощо); 7) міжпредметні та внутрішньопредметні зв'язки шкільного курсу математики; 8) математичні, навчальні та методичні задачі, а також прийоми їх постановки й формулювання в процесі навчання математики, дії та відповідні їм операції під час розв'язування різних видів задач; 9) типи та види математичних моделей, які є пріоритетними у процесі вивчення профільних дисциплін у класах відповідного профілю та у ВНЗ відповідного напрямку; 10) система методів математики, які застосовуються для моделювання об'єктів, процесів і явищ, що вивчаються у межах профільних дисциплін; 11) система методів навчання профільних дисциплін та варіанти її урахування у процесі навчання математики у класах різного профілю. Засвоєння змісту цих методичних об'єктів відбувається на практичних/семінарських заняттях опосередковано під час конструювання, дослідження та трансформації моделей цих методичних об'єктів. Об'єктом формування є суб'єктний *досвід* студентів із трансформування цих моделей залежно від профілю та рівня навчання математики. Один із можливих варіантів організації, підготовки й проведення практичних занять описано в [2].

Провідними методичними об'єктами засвоєння на лабораторних заняттях виступають: 1) прикладні ас-

пекти математичних понять, фактів, способів діяльності, які опановують учні старшої профільної школи, типи та види математичних моделей, що є пріоритетними під час вивчення профільних дисциплін у класах відповідних профілів та у ВНЗ відповідних напрямків; 2) поняття освітньої технології, генеза, сучасний стан і перспективи технологічного підходу в освіті; 3) концептуальні положення актуальних технологій навчання математики; 4) етапи проектування технології навчання (цілепокладання, відбір і структурування змісту навчального матеріалу; розробка методичного інструментарію; визначення рівнів засвоєння навчального матеріалу; контроль і оцінювання ефективності навчального процесу); 5) особливості застосування технології проблемного, ситуативного навчання, інтерактивних та ігрових технологій, технології задачного підходу в навчанні математики учнів у класах різних профілів. Об'єктом формування є суб'єктний математичний і методичний *досвід* студентів зі здійснення діяльності математичного моделювання та навчання такої діяльності інших, а також *досвід* діяльності з методичного проектування.

Під *методичним проектуванням* розуміємо специфічний вид науково-практичної методичної діяльності, що являє собою систему послідовних взаємопов'язаних процедур і операцій, що виконуються із моделями методичних об'єктів, на основі прогнозу й передбачення результатів цієї діяльності у вигляді методичного проекту. Результати методичного проектування (методичні проекти) необхідно розглядати в двох аспектах: когнітивному та діяльнісному. Результатом методичного проектування в когнітивному аспекті може бути трансформація самого методичного об'єкта або його моделі, наприклад, системи дидактичних цілей навчання теми; певної технології навчання теми відповідно до конкретних умов її передбаченого застосування; процедурна модель спільної діяльності вчителя та учнів у процесі реалізації адаптованого способу навчання тощо. Цей результат методичного проектування, яке здійснює майбутній вчитель математики профільної школи, значною мірою зумовлений тим профілем, у якому планується здійснювати це навчання. Результатом методичного проектування в діяльнісному аспекті виступає послідовність кроків, що приводять до бажаного (прогнозованого) результату. Цей результат не має такого безпосереднього зв'язку із майбутнім профілем навчання, оскільки формує узагальнений спосіб діяльності.

Під час лабораторних занять студенти здійснюють проектування: 1) технології навчання через зіставлення теоретичних моделей з уточненою дидактичною метою; 2) дидактичного циклу та його підциклів, що є відповідними для певної технології навчання, що застосовується у навчанні математики в класі наперед заданого профілю; 3) конкретної педагогічної ситуації в процесі профільного навчання математики; 4) варіанта трансформації й адаптації певної технології навчання до конкретних умов вивчення програмової теми учнями відповідного профілю; 5) процедури спільної діяльності вчителя й учнів у процесі реалізації адаптованого способу навчання; 6) системи засобів діагностики рівня та якості засвоєння учнями навчального матеріалу.

Лабораторні заняття доцільно проводити за кейс-методом, оскільки за таких умов забезпечується самостійне розв'язування студентами прикладних задач та конструювання зразків математичної діяльності щодо способів їхнього розв'язування. У нагоді стане відео-лабораторія майбутнього вчителя, де представлено відеоматеріали уроків, проведених вчителями, із застосуванням певної технології навчання математики. Важливо, щоб відеоматеріали відображали не лише навчальну діяльність вчителя, а й діяльність учнів із засвоєння одиниць математичного змісту (понять, фактів, способів математичної діяльності).

Самостійна й індивідуальна робота студентів є вагомою складовою компетентнісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи. Така робота може мати колективний, груповий та індивідуальний характер і передбачає розв'язування методичних задач.

Для організації самостійної роботи студентів можливі, наприклад, такі задачі.

*Загальне завдання (вправи 1 – 3)*

**Вправа 1.** Конкретизуйте зміст складової математичної компетентності, яку ви плануєте формувати в учнів, що навчаються у класі економічного профілю, у ході вивчення теми «Означення похідної. Геометричний та економічний зміст похідної. Таблиця похідних».

**Вправа 2.** Проаналізуйте програмові вимоги з математики до учнів, що навчаються у класах економічного профілю (рівень академічний), з теми «Означення похідної. Геометричний та економічний зміст похідної. Таблиця похідних». Визначте ієрархію цілей вивчення теми та складові математичної компетентності, що формуються в активному й у фоновому режимах у навчанні даної теми.

**Вправа 3.** Виконайте логіко-математичний аналіз змісту навчального матеріалу з теми «Означення похідної. Геометричний та економічний зміст похідної. Таблиця похідних». Побудуйте структурно-логічну схему, яка б відображала взаємозв'язки між основними поняттями, фактами й способами діяльності при вивченні цієї теми.

Для розв'язування у групі можна запропонувати такі завдання (вправи 4-8).

**Вправа 4.** Розробіть систему інтерактивних вправ для закріплення основних математичних понять, фактів і їхніх зв'язків з економічними поняттями із використанням таблиці (табл. 1).

Таблиця 1.

| Математичні поняття | Економічні поняття   |
|---------------------|--|
| Похідна             | Еластичність функції, еластичність попиту, еластичність пропозиції   |
| Зміст похідної      | Продуктивність праці в момент часу $t_0$ , швидкість зростання кількості населення, швидкість витрат ресурсів, швидкість зносу обладнання, гранична виручка, граничні витрати, граничний дохід |

**Вправа 5.** Наведемо етап мотивації вивчення теми «Означення похідної. Геометричний та економічний зміст похідної. Таблиця похідних» у класі економічного профілю, який запропонував учитель. Знайдіть методичні помилки, які допускає вчитель.

Учитель пропонує учням розглянути задачу. Нехай функція  $u = u(t)$  відображає кількість виробленої продукції  $u$  за час  $t$ . Необхідно визначити, якою є продуктивність праці в момент часу  $t_0$ . Учні міркують у такий спосіб. За період часу від  $t_0$  до  $t_0 + \Delta t$  кількість виробленої продукції зміниться від значення  $u_0 = u(t_0)$  до значення  $u(t_0 + \Delta t)$ . Тоді відношення

кількості виробленої продукції до затраченого часу є середньою продуктивністю праці за цей період часу  $z_{сеп}$ . Очевидно, що продуктивність праці в момент  $t_0$

можна визначити як граничне значення середньої продуктивності за період часу від  $t_0$  до  $t_0 + \Delta t$  при умові, що  $\Delta t \rightarrow 0$ , тобто  $z = \lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta u}{\Delta t}$ . Границя від-

ношення проросту функції до приросту аргументу у математиці називається похідною функції  $u(t)$  в точці  $t_0$  і позначають  $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta u}{\Delta t} = u'(t_0)$ . Таким чином,

продуктивність праці є похідною від функції, що описує обсяг виробленої продукції у залежності від часу.

Для ілюстрації економічного змісту похідної вчитель пропонує учням такі приклади.

**Приклад 1.** Зростання кількості населення  $N$  протягом певного періоду  $t$  є функція  $N = f(t)$ . Границя  $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta N}{\Delta t}$ , якщо вона існує,

визначає швидкість зростання кількості населення:

$$\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta N}{\Delta t} = N'(t)$$

**Приклад 2.** Витрати природних ресурсів  $Q$  протягом часу  $t$  є функція  $Q = f(t)$ . Границя  $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta Q}{\Delta t}$ , якщо вона існує, визначає швид-

кість витрат ресурсів:  $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta Q}{\Delta t} = Q'(t)$ .

**Приклад 3.** Виручка  $u$  від продажу товару залежить від його кількості  $x$ :  $u = u(x)$ . Границя  $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta u}{\Delta x}$ , якщо вона існує, назива-

ється граничною виручкою:  $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta u}{\Delta x} = u'(x)$ .

**Приклад 4.** Витрати виробництва  $K$  залежать від кількості продукції, що випускається,  $x$ :  $K = K(x)$ . Границя  $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta x}$ , якщо вона

існує, називається граничними витратами:  $\lim_{\Delta x \rightarrow 0} \frac{\Delta K}{\Delta x} = K'(x)$ .

Величина  $K'(x)$  характеризує наближено додаткові витрати на виробництво додаткової одиниці продукції.

**Приклад 5.** Процес зношування обладнання  $T$  протягом певного часу  $t$  є функція  $T = T(t)$ . Границя  $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta T}{\Delta t}$ , якщо вона існує, визна-

чає швидкість зносу обладнання:  $\lim_{\Delta t \rightarrow 0} \frac{\Delta T}{\Delta t} = T'(t)$ .

Після наведених прикладів учитель пропонує учням, об'єднавшись у групи, знайти похідні функцій, використовуючи означення похідної:

$$f(x) = x^2; f(x) = 2x^3; f(x) = 5x + 1.$$

**Вправа 6.** Розв'яжіть задачі (1 – 5), переформулюйте умови цих задач так, щоб з їхньою допомогою формувалися в активному режимі логічна, технологічна, процедурна, дослідницька та методологічна складові математичної компетентності учнів.

**Задача 1.** Дослідіть на екстремум функції:

а)  $f(x) = 4x^3 + 6x^2 - 24x - 10$ ,

б)  $f(x) = 2 + \sqrt{\frac{x^3}{x-6}}$ , в)  $f(x) = (x+1)e^{-5x}$ .

**Задача 2.** Прибуток від реалізації товару по ціні  $p$  складає  $U(p) = p \cdot d(p) = pe^{-2p^2}$  грошових одиниць, де функція попиту на товар задана формулою  $d(p) = pe^{-2p^2}$  ( $p \geq 0$ ). Дослідіть функцію прибутку та з'ясуйте, при якому значенні  $p$  прибуток збільшується (зменшується).

**Задача 3.** Знайдіть найбільше та найменше значення функції на відрізку  $[a; b]$ :

$$а) f(x) = \frac{1}{x+3} - \frac{1}{x-3}, б) f(x) = \frac{1}{5}x^5 + 4x^2.$$

**Задача 4.** Залежність попиту від ціни задається функцією  $d(p) = e^{-2p^2}$ , ( $p \geq 0$ ). Визначте при якому  $p$  попит спадає повільніше (швидше)?

**Задача 5.** Знайдіть похідну функції: а)  $y = \frac{1+e^x}{1-e^x}$ ;

б)  $y = \log_2 x \cdot \log_3 x$ ;

**Вправа 7.** Розв'яжіть задачу 6. Які математичні моделі описують ситуацію, наведену в задачі?

**Задача 6.** Залежність між витратами виробництва  $y$  і обсягом продукції  $x$ , що випускається, виражається функцією  $y = 50x - 0,05x^3$  (грош. од.). Визначте середні й граничні витрати, якщо обсяг продукції складає 10 од.

**Вправа 8.** Розгляньте задачу та її розв'язання, перевірте його правильність, визначте, які економічні поняття застосовуються у фоновому режимі під час розв'язування цієї задачі. Які математичні поняття та факти шкільного курсу математики мають бути попередньо засвоєні учнями для успішного розв'язування цієї задачі?

**Задача.** Підприємство виготовляє  $x$  одиниць деякої продукції в місяць. Встановлено, що залежність фінансових накопичень підприємства від об'єму випуску виражається формулою  $f(x) = -0,02x^3 + 600x - 1000$ . Який обсяг виробництва забезпечить максимально можливе значення фінансових накопичень на підприємстві?

Розв'язання. Функція досліджується за допомогою похідної:

$$f'(x) = -0,06x^2 + 600; \quad -0,06x^2 + 600 = 0; \\ -0,06x^2 = -600; \quad x^2 = 10000; \quad x = 100.$$

Отримали, що при  $x = 100$  функція досягає максимуму. Обчислимо значення функції в точці максимуму:

$$f(100) = -0,02 \cdot 100^3 + 600 \cdot 100 - 1000 = -20000 + 60000 - 1000 = 39000.$$

Отже, фінансові накопичення підприємства зростають зі збільшенням обсягу виробництва до 100 одиниць, при  $x = 100$  вони досягають максимуму і обсяг накопичень дорівнює 39000 грошових одиниць. Подальше зростання виробництва призводить до скорочення фінансових накопичень.

Для індивідуального виконання студентам доцільно запропонувати виконати завдання, для розв'язування яких необхідно виконати діяльність з методичного конструювання (вправи 9-11).

**Вправа 9.** Запропонуйте власний спосіб мотивації та етапу закріплення і застосування нових знань у процесі вивчення теми «Означення похідної. Геометричний та економічний зміст похідної. Таблиця похідних» із використанням прикладних задач економічного змісту.

**Вправа 10.** Запропонуйте свій варіант тесту, складеного із задач економічного й фінансового змісту, для контролю й визначення рівня навчальних досягнень учнів з теми «Означення похідної. Геометричний та економічний зміст похідної. Таблиця похідних». Визначте критерії оцінювання рівня навчальних досягнень учнів за допомогою складеного Вами тесту.

**Вправа 11.** Запропонуйте тему для учнівського проекту й розробіть технологічну карту його виконання для формування дослідницької компетентності учнів під час вивчення теми «Означення похідної. Геометричний та економічний зміст похідної. Таблиця похідних».

**Результати та їх обговорення.** Як показала практика, дієвість та ефективність практичної частини компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи суттєвою мірою залежать від освітньо-інформаційного середовища, у якому вона реалізується. Освітньо-інформаційне середовище – це полікомпонентний простір, що функціонує в умовах взаємодії таких підпросторів: навчально-інформаційного, суб'єктного, ресурсного, результатно-продуктного. У навчально-інформаційному підпросторі циркулює наукова й навчальна інформація про методичні об'єкти, що відображає суспільно-історичний досвід, накопичений у галузі дидактики математики. Суб'єктний підпростір – сфера взаємодії учасників освітнього процесу (викладачів, студентів та учнів як суб'єктів профільного навчання). Ресурсний підпростір об'єднує взаємодію трьох основних груп засобів навчання: навчально-методичного комплексу, дидактичного комп'ютерного комплексу і соціально-культурного освітнього ресурсу. Навчально-методичний комплекс, як показало експериментальне навчання, доцільно компонувати з початково-методичних й методичних посібників, дидактичних матеріалів, методичних розробок, зразків розробок уроків, проектів, зразків навчальних портфоліо учнів та методичних портфоліо студентів, а також матеріалів для моніторингу навчальних досягнень студентів, анкет для самооцінювання студентами своїх професійних якостей тощо. До дидактичного комп'ютерного комплексу варто долучити електронний навчальний посібник, комп'ютерну тестову програму, скомпоновану з методичних задач, та «Відео-лабораторію майбутнього вчителя математики профільної школи» [1], укладену з відеоуроків, що демонструють зразки для навчального моделювання студентами технологій навчання математики в класах різних профілів. Компонування у такий спосіб навчально-методичного комплексу сприяє реалізацію провідної стратегії компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики – максимізації суб'єктного досвіду студентів із виконання різних видів методичної діяльності у різних моделях організації навчання у вищому навчальному закладі.

**Висновки.** Отже, практична частина компетентісно орієнтованої методичної підготовки майбутнього вчителя математики профільної школи скерована, насамперед, на формування практичної спроможності молодого фахівця забезпечити дидактично виважено варіювання методичних систем навчання відповідно до профілю та рівня навчання. Реалізується це завдання шляхом засвоєння майбутніми фахівцями змісту методичних об'єктів та способів діяльності щодо їхнього застосування в процесі навчання математики в класах різних профілів та за рахунок максимізації суб'єктного досвіду студентів із виконання різних видів методичної діяльності в ході виготовлення комплексу уречевлених продуктів (проектів, презентацій, розробок уроків або їхніх фрагментів, тестів, систем задач, зразків портфоліо учня та вчителя, зразків електронних підручників, міні-підручників, міні-посібників тощо), що входять до методичного портфоліо студента.

**ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Акуленко І. А. Відеолaborаторія майбутнього вчителя математики профільної школи: електрон. посіб. для студ. пед. ВНЗ [Електронний ресурс] / І. А. Акуленко. – 1,48 Гб. – Черкаси: ЧНУ, 2013. – 1 електрон. опт. диск (DVD-ROM); 12 см. – Систем. вимоги: Autoplay Menu Designer 3.6, Microsoft Office PowerPoint 2007, Adobe Flash Player. – Назва з контейнера.
2. Акуленко І. А. *Videolaboratoriya maybut'oho vchytelya matematyky profil'noyi shkoly: elektron. posib. dlya stud. ped. VNZ [Elektronnyy resurs]* [Video laboratory of future math teacher of specialized schools] / I. A. Akulenko. – 1,48 Hb. – Черкаси: CHNU, 2013. – 1 elektron. opt. dysk (DVD-ROM); 12 sm. – System. vymohy: Autoplay Menu Designer 3.6, Microsoft Office PowerPoint 2007, Adobe Flash Player. – Nazva z konteynera.
3. Акуленко І. А. *Metodyka navchannya matematyky v profil'niy shkoli: metodychni rekomendatsiyi do provedennya praktichno-seminars'kykh zanyat'* [Teaching mathematics in a profile school: guidelines for the practical seminars]: metod. posib. dlya orh. aud. ta sam. rob. stud. / I. A. Akulenko; za zah. red. N. A. Tarasenkovoї. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2012. – 165 с.
4. Акуленко І. А. *Metodyka navchannya matematyky v profil'niy shkoli: metodychni rekomendatsiyi do provedennya praktichno-seminars'kykh zanyat'* [Teaching mathematics in a profile school: guidelines for the practical seminars]: metod. posib. dlya orh. aud. ta sam. rob. stud. / I. A. Akulenko; za zah. red. N. A. Tarasenkovoї. – Черкаси: vydavets' Chabanenko YU., 2012. – 165 s.
5. Кузьмінський А. І. *Наукові засади методичної підготовки майбутнього вчителя математики: монографія / А. І. Кузьмінський, Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко.* – Черкаси: вид. від. ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – 320 с.
6. Кузьмінський А. І. *Naukovi zasady metodychnoyi pidhotovky maybut'oho vchytelya matematyky: monohrafiya [Scientific basis of future math teachers' methodical training: monograph]* / A. I. Kuz'mins'kyu, N. A. Tarasenkova, I. A. Akulenko. – Cherkasy: vyd. vid. CHNU im. B. Khmel'nyts'koho, 2009. – 320s.
7. Лебедева О. В. *Развитие методической компетентности учителя как средство повышения эффективности учебного процесса в общеобразовательной школе: автореф. дисс.... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Ольга Васильевна Лебедева; ГОУ ВПО «Нижегородский государственный ун-т им. Н. И. Лобачевского».* – Нижний Новгород, 2007. – 24 с.
8. Лебедева О. В. *Razvitiye metodicheskoy kompetentnosti uchitelya kak sredstvo povysheniya effektivnosti uchebnogo protsessa v obshcheobrazovatel'noy shkole [Development of teacher's methodical competence as a means to improve the efficiency of the educational process in secondary school]: avtoref. diss.... kand. ped. nauk: 13.00.01 «Obshchaya pedagogika, istorya pedagogiki i obrazovaniya» / Ol'ga Vasil'yevna Lebedeva; GOU VPO «Nizhegorodskiy gosudarstvennyy un-t im. N. I. Lobachevskogo».* – Nizhniy Novgorod, 2007. – 24 s.
9. Малова И. Е. *Непрерывная методическая подготовка учителя математики: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ирина Евгеньевна Малова.* – Ярославль: ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2007. – 42 с.
10. Малова І. Е. *Nepreryvnaya metodicheskaya podgotovka uchitelya matematiki [Continuous methodical preparation of teachers of mathematics]: avtoref. diss. ... d-ra ped. nauk: 13.00.08 «Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya» / Irina Yevgen'yevna Malova.* – Yaroslavl': YAGPU im. K. D. Ushinskogo, 2007. – 42 s.
11. Моторіна В. Г. *Професійна компетентність учителя математики профільної школи: навч. посіб. для студ. природничо-математичних спеціальностей педагогічних ВНЗ / В. Г. Моторіна.* – Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. – 268 с.
12. Моторіна В. Г. *Profesiyna kompetentnist' uchytelya matematyky profil'noyi shkoly [Math teachers of profile school professional competence]: navch. posib. dlya stud. pryrodnycho-matematychnykh spetsial'nostey pedahohichnykh VNZ / V. H. Motorina.* – KH.: KHNPU im. H. S. Skovorody, 2012. – 268 s.
13. Сковорцова С. О. *Професійна компетентність вчителя математики / С. О. Сковорцова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць / редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін. – Вінниця, 2009. – Вип. 22. – С. 469–477.*
14. Сковорцова С. О. *Profesiyna kompetentnist' vchytelya matematyky [Professional competence of teachers of mathematics] / S. O. Skvortsova // Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy: zb. nauk. prats' / redkol.: I. A. Zyazyun (holova) ta in. – Vinnytsya, 2009. – Vyp. 22. – S. 469–477.*

**Akulenko I.A. Some aspects of the practical part of competence-oriented future math teachers' of profile schools methodical training**

**Abstract.** The article reviles the peculiarity of the practical part of the competence-oriented future math teachers of specialized schools methodical training. The concept is based on the idea of developing the necessary professional competences of future teachers still during the university years thus making them ready to work in the Math majoring schools. The mechanism of this process lies in providing the following: students should fully accept it that teaching methods should vary depending on the aim of the math education process and its level, students should assimilate the content of teaching facilities which reflect the peculiarities of teaching mathematics in the senior specialized school. The practical part should enable students get as much experience as possible in the implementation of the methodology because of its specificity and species diversity which is typical for math targeted training, and the socialization and creative self-actualization of students in a learner-centered and competence-oriented approach to the educational process as well as to their extracurricular social activities.

**Keywords:** competence-oriented methodological training of future math teachers, methodical competence.

**Акуленко І.А. Некоторые аспекты практической части компетентностно ориентированной методической подготовки будущего учителя математики профильной школы.**

**Аннотация.** В статье рассмотрены цели, содержание, организационные формы и средства, обеспечивающие практическую часть компетентно ориентированной методической подготовки будущего учителя математики профильной школы.

**Ключевые слова.** Методическая подготовка, будущий учитель математики профильной школы.

**Амет-Уста З.Р.**  
**Старший дошкільний вік як первинний етап становлення**  
**етнічної ідентичності дитини**

*Амет-Уста Зарема Ремзіївна, викладач кафедри дошкільної освіти  
Республіканський вищий навчальний заклад "Кримський інженерно-педагогічний університет"  
м. Сімферополь, Автономна Республіка Крим, Україна*

**Анотація.** У статті здійснена спроба розкрити значення становлення першооснов етнічної ідентичності дитини у старшому дошкільному віці як сенситивному періоді формування самосвідомості особистості. Етнічна ідентичність являє собою складову соціальної ідентичності та відноситься до процесу усвідомлення своєї приналежності до певної етнічної спільноти. Витіснення етнічної ідентичності зі структури соціальної ідентичності загрожує, з одного боку, втратою цілісного образу "Я" дитини, а з іншого – втратою зв'язків, з якою б то не було іншою культурою. На формування етнічної ідентичності дитини старшого дошкільного віку впливає цілий ряд факторів, найбільш істотними з-поміж яких є: особливості етнічної соціалізації в сім'ї, дошкільному навчальному закладі та найближчому національному оточенні; гомогенність або гетерогенність національного оточення; статусні відносини між етнічними групами. У статті також представлені емпіричні данні стосовно впливу деяких з цих факторів на формування етнічної ідентичності дітей старшого дошкільного віку в умовах поліетнічного простору кримської автономії. Автор вважає, що формування позитивної етнічної ідентичності особистості, яка передбачає наявність позитивного образу власної етнічної групи та позитивного ціннісного ставлення до інших етнокультурних груп, є основою задля побудови гармонійних стосунків у широкому поліетнічному просторі.

**Ключові слова:** національність, старший дошкільний вік, етнічна ідентичність, поліетнічність, доброзичливе ставлення, особистість.

Проблематика етнічної ідентичності знаходиться на стику інтересів багатьох наук, з-поміж яких – соціологія, культурологія, психологія, історія, педагогіка та інші. Це пояснюється тим, що етнічна ідентичність – складне соціально-психологічне утворення, яке акумулює в собі різні аспекти розвитку особистості та відноситься до однієї з найбільш складних і стійких ідентичностей. Важливість становлення першооснов етнічної ідентичності у дітей старшого дошкільного віку обумовлена тим, що припускаючи наявність позитивних образів власної та інших етнічних культур, вона виступає важливим фактором розвитку у підростаючого покоління емоційно-позитивного ставлення до представників інших етносів.

Наукові пошуки з проблеми становлення особистості, її етнічної ідентичності та культурного самовизначення у період дошкільного дитинства здобули своє висвітлення у дослідженнях багатьох вчених, з-поміж яких І. О. Газіна [2], О. І. Міхальова [4], Е. К. Суслова [6], В. Ю. Хотинець [7] та інші. Науковці акцентують увагу на тому, що не дивлячись на те, що старший дошкільний вік характеризується нечітким усвідомленням дитиною спільності із людьми своєї національності (О. І. Міхальова), слабкими етнічними знаннями (В. Ю. Хотинець) та відсутністю диференційованого ставлення до себе та інших етнічних груп (Е. К. Суслова, О. Н. Юденко) – зародження етнічної самосвідомості (В. В. Лаппо), формування когнітивної, емоційної та поведінкової схожості індивіда із представниками свого етносу (В. Ю. Хотинець), а також формування першооснов системи ставлень до представників інших етносів (В. С. Степова) відбувається саме в цей період.

*Метою статті* є розкриття значення становлення першооснов етнічної ідентичності дитини у старшому дошкільному віці як сенситивному періоді формування самосвідомості особистості.

Одна з основних потреб людини полягає в різноманітних взаємозв'язках з оточуючим світом, яка реалізується шляхом самоототожнення індивіда з різними соціальними групами. Такого роду самоототожнення

визначається в науці поняттям "ідентичність". Ідентичність – це одна з найістотніших характеристик людини, без якої вона не може існувати як свідомо автономна особистість. Іншою мовою, ідентичність – це збереження та підтримка особистістю власної цілісності й тотожності, що має вияв крізь стійкий образ "Я".

Аналіз наукових джерел [1; 3; 6; 7] дозволяє стверджувати, що етнічна ідентичність являє собою складову соціальної ідентичності особистості та відноситься до процесу усвідомлення нею своєї приналежності до певної етнічної спільноти. У сучасній науці етнічну ідентичність структурно представляють як єдність трьох основних компонентів: а) когнітивного (знання, уявлення про особливості власної етнічної групи та усвідомлення себе її членом); б) афективного – ставлення до власної групи та членства в ній; в) поведінкового – вибудовування системи відносин і дій у різних етноконтактних ситуаціях. Самоідентифікуючи себе з етносом, індивід не лише визначає своє місцезнаходження в системі зв'язків, але й відчуває свою безперервність в історичному часі як його невід'ємна складова частина. Водночас самоідентифікація має і практичне значення, бо підтримує реальні зв'язки, реальну єдність членів етносу через систему споріднених традиційних культурних, побутових, господарських і соціальних рис [3].

З огляду на те, що етнічні групи і приналежність до них пов'язані з супутньою ним позитивною або негативною оцінкою, що існує в суспільстві, етнічна ідентичність може бути позитивною або негативною. Позитивна етнічна ідентичність, що передбачає наявність позитивного образу власної етнічної групи та позитивного ціннісного ставлення до інших етнокультурних груп, є основою для формування у людини доброзичливого відношення до людей різних національностей.

Формується етнічна ідентичність у процесі інкультурації, коли індивід освоює властиві певній культурі духовні, матеріальні та нормативні цінності, в результаті чого формується його когнітивна, емоційна та

поведінкова схожість з членами даної культури, а також відмінність від членів інших культур [4]. В процесі свого становлення етнічна ідентичність проходить ряд етапів, які співвідносяться з етапами розвитку особистості. Старший дошкільний вік – сенситивний період у становленні етнічної ідентичності людини, адже це важливий період інтенсивного формування її самосвідомості. Етнічна ідентичність розвивається разом з розширенням образу "Я" дитини, її соціалізацією та інкультурацією.

Ж. Піаже виокремив три етапи в усвідомленні дитиною своєї етнічної приналежності:

- 1) 6-7 років дитина здобуває первинні, а відтак визначальні знання про етнокультурні особливості рідного народу, в осередку якого вона зростає;
- 2) 8-9 років (за умови системності й наступності первинного етапу) дитина чітко ідентифікує себе зі своєю етноспільнотою, висуває підстави ідентифікації – етнічна приналежність батьків, місце проживання, рідна мова;
- 3) 10-11 років дитина здатна більш-менш успішно визначити унікальність історії, специфіку народних традицій та побутової культури своєї етнічної спільноти [5, с. 37-45].

Особливу значущість також становить періодизація розвитку етнічної ідентичності І. А. Снежкової та В. Ю. Хотинця [7].

Перший етап – 5-10 років – припадає на дошкільний та молодший шкільний вік. Характерна особливість цього етапу – нечітке усвідомлення дітьми спільності з людьми своєї національності, а також немотивований вибір своєї етнічної приналежності, слабкі етнічні знання. Цей період небезпечний тим, що в цей час закладається основа для майбутніх забобонів і конфліктів. Однак безпосередні контакти з дітьми інших народів значно послаблюють силу негативних етнічних установок. Інша небезпека цієї стадії – в розвитку почуття неповноцінності. Якщо дитина виявить, що колір її шкіри або становище її батьків значно більшою мірою визначають її цінність як учня, ніж її бажання та воля вчитися, то відчуття себе негідною, малоцінною може фатальним чином відбитися на характері.

Другий етап – 11-15 років – характеризується формуванням системи уявлень про етнокультурні та етнопсихологічні особливості своєї спільноти в порівнянні з іноетнічним оточенням, а також мотиваційно-ціннісних відносин до власної етнічної приналежності. Можливою складністю цього періоду є сплутаність психосоціальної ідентичності, яка може супроводжуватися рольовою сплутаністю, а також сумнівами щодо свого місця в соціальній групі. При цьому підлітки з родин національних меншин стикаються з набагато великими труднощами. Вони відчують свою відчуженість від суспільства гостріше, так як явно відчують відсутність підтримки з його боку. Позитивна оцінка батьків та їхньої етнічної групи в цьому випадку є для підлітка умовою обґрунтування його етнічної самоідентифікації, вибору певної національності.

Третій етап припадає на 16-17 років. Укорінюється усвідомлення своєї етнічної приналежності, формується мотивація вибору етнічної групи, розвивається етнічний світогляд. У старшому шкільному віці на формування етнічної ідентичності дітей найбільший вплив надає школа.

Таким чином, можна побачити, що процес становлення етнічної ідентичності тривалий та непростий. На сучасному етапі розвитку науки проводиться значна кількість досліджень, в яких уточнюються і конкретизуються вікові межі етапів розвитку етнічної ідентичності. Проте, більшість дослідників відзначають, що первинні, а відтак визначальні знання про етнокультурні особливості народів, дитина отримує у 5-6 років.

Аналіз наукових джерел [2; 4; 6], засвідчує, що на формування етнічної ідентичності дитини старшого дошкільного віку впливає цілий ряд факторів, найбільш істотними з-поміж яких є:

- особливості етнічної соціалізації в сім'ї, дошкільному навчальному закладі та найближчому національному оточенні;
- гомогенність або гетерогенність національного оточення;
- статусні відносини між етнічними групами.

Так, на думку О.В. Булавкіної, діти, які проходили етнічну соціалізацію в умовах сімейного осередку більш усвідомлено та адекватно відносять себе до певної етнічної спільноти, а також швидше та точніше орієнтуються в національному оточенні. Стосовно характеру етноконтактного середовища, науковець стверджує, що важливо перш за все те, чи живе дитина в поліетнічному або моноетнічному середовищі, та яка компактність етнічного оточення. Так, у дітей, які живуть у різних гетерогених середовищах виявлені суттєві відмінності у ступеню сформованості етнічної ідентичності. Етнічна ідентичність сильніше виражена у тих дітей, які живуть в культурному середовищі, яке значно відрізняється від їхнього власного. З огляду на це, свою етнічну приналежність дитина усвідомлює швидше, і знання про відмінності між етнічними групами набуваються нею раніше, якщо соціалізація дитини проходить у широкому поліетнічному просторі. Ситуація широкого міжетнічного спілкування дає дитині більше можливостей для придбання уявлень про особливості культури різних народів, а також сприяє розвитку дружніх відносин. Натомість, відсутність досвіду міжетнічного спілкування обумовлює і меншу схильність дитини до подібних контактів, і менший інтерес до власної ідентичності [1, с.78-79].

Важливо і те, як стверджує науковець, до якої групи – етнічної більшості або меншості – належить дитина. Уявлення про традиції та культуру етнічних груп швидше формуються у представників етнічних меншин. У той же час, аналіз наукових джерел [1; 5] свідчить, що представники етнічної більшості можуть навіть не замислюватися про свою етнічну приналежність, тоді як для представників етнічних меншин національна ідентифікація виявляється суттєвою, а пов'язані з нею проблеми потрапляють в розряд життєво важливих. Ці теоретичні положення були підтверджені нами емпіричними даними у ході дослідження уявлень дітей різних національностей стосовно елементів національної культури свого народу та народів Криму, що проживають поруч (українського, російського, кримськотатарського). Так, результати першої дидактичної вправи – "Вибір ілюстрацій з елементами етнокультурних особливостей рідного народу" – зорієнтованої на визначення уявлень дітей про культуру

та традиції рідного народу, показали, що діти старшого дошкільного віку, різні за етнічним походженням, мають певні уявлення про елементи культури рідного народу, проте вони розмиті, розрізнені та несистематизовані. Важливо відмітити, що діти-кримські татари виявили більшу обізнаність з елементами культури рідного народу, ніж діти-росіяни та українці. Результати другої дидактичної вправи – "Вибір ілюстрацій з елементами етнокультурних особливостей інших народів Криму" – показали, що більшість вихованців різних етногруп необізнана з етнічними особливостями людей різних національностей. Зокрема, діти російської та української національностей, не зважаючи на те, що проживають у поліетнічному середовищі Криму, менше обізнані з культурою, як свого, так і інших народів. На противагу їм, діти кримськотатарської національності виявили більшу обізнаність з елементами національних культур, які функціонують на території Криму. Цей факт можна пояснити тим, що у дітей кримськотатарської національності, що проживають в Криму, де переважна більшість населення це росіяни (58,3% від загальної чисельності населення), уявлення про етнічні особливості своєї та інших етногруп складається раніше, ніж у дітей-росіян, які є групою етнічної більшості та українців, чия культура є досить схожою на культуру росіян. Тобто, діти-кримські татари проживають у культурному середовищі, яке значимо відрізняється від їхнього власного, тоді як діти української та російської

національностей проживають у контексті рідної їм культури. Відтак, для дітей-росіян та українців, у порівнянні з дітьми-кримськими татарами, усвідомлення своєї етнічної належності та народознавча обізнаність не є такою життєво важливою проблемою.

*Висновки та перспективи подальших досліджень.* Підсумовуючи вищенаведені наукові положення зазначимо, що незважаючи на те, що для дітей старшого дошкільного віку характерне нечітке усвідомлення своєї національної приналежності, слабкі етнічні знання, відсутність диференційованого ставлення до представників свого та інших народів – зародження етнічної самосвідомості, а також формування першооснов системи відносин до представників інших етносів відбувається саме в цей період. Ситуації повсякденного спілкування дітей різних національностей не тільки дають їм більше можливостей для придбання уявлень про особливості культури власного народу та народів, що проживають поруч, але й сприяють їхньому гармонійному розвитку. Витіснення етнічної ідентичності зі структури соціальної ідентичності загрожує, з одного боку, втратою цілісного образу "Я" дитини, а з іншого – втратою зв'язків, з якою б то не було іншою культурою.

Перспективою дослідження є вивчення факторів, що позитивно впливають на становлення етнічної ідентичності у дітей дошкільного віку в умовах поліетнічного дошкільного навчального закладу.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- Булавкіна О.В. Развитие позитивного отношения школьников к сверстникам различных этнических групп [Текст] : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / О.В. Булавкіна. – Ставрополь, 2006. – 183 с.  
*Bulavkina O.V. Razvitiye pozitivnogo otnosheniya shkol'nikov k sverstnikam razlichnykh etnicheskikh grupp [The development of a positive attitude of schoolchildren to the same aged children of different ethnic groups] : diss. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.13 / O.V. Bulavkina. – Stavropol', 2006. – 183s.*
- Газіна І.О. Формування першооснов національної свідомості у дітей старшого дошкільного віку засобами української народної музики [Текст] : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / І.О. Газіна ; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2008. – 198 с.  
*Gazina I.O. Formuvannya pershoosnov natsional'noi svidomosti u ditey starshoho doshkil'nogo viku zasobamy ukrains'koi narodnoi muzyki [The formation of the principles of national consciousness of senior preschool aged children by means of the Ukrainian folk music] : dyss. ... kand. ped. nauk : 13.00.08 / I.O. Gazina ; NPU im. M.P. Dragomanova. – Kyiv, 2008. – 198 s.*
- Махній М. Етноеволюція: Науково-пізнавальні нариси [Текст] / М. Махній // – Режим доступу : <http://makhniy.blox.ua/2009/10/Etnichna-identichnist.html>.  
*Makhniy M. Yetnoyevolyutsiya: Naukovo-piznaval'ni narisi [Ethnoevolution: Scientific and educational essays] / M. Makhniy – Rezhim dostupu : http://makhniy.blox.ua/2009/10/Etnichna-identichnist.html.*
- Михалева О.И. Педагогические условия формирования этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.И. Михалева ; Удмуртский государственный университет. – Ижевск, 2006. – 32 с.  
*Mikhaleva O.I. Pedagogicheskiye usloviya formirovaniya etnicheskoy identichnosti detey starshogo doshkol'nogo vozrasta [The pedagogical conditions of forming of ethnic identity of senior preschool aged children] : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.01 / O.I. Mikhaleva ; Udmurtskiy gosudarstvennyy universitet. – Izhevsk, 2006. – 32 s.*
- Пиаже Ж. Избранные психологические труды [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.  
*Piazhe ZH. Izbrannyye psikhologicheskiye trudy [The selected psychological works] / ZH. Piazhe. – M. : Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. – 680 s.*
- Суслова Э.К. Воспитание у детей эмоционально-положительного отношения к людям разных национальностей [Текст] / Э. Суслова // Дошкольное воспитание. – 1999. – № 1. – С. 82–91  
*Suslova E.K. Vospitaniye u detey emotsional'no-polozhitel'nogo otnosheniya k lyudyam raznykh natsional'nostey [The upbringing of the emotionally positive attitude of the children to people of different nationalities] / E. Suslova // Doshkol'noye vospitaniye. – 1999. – № 1. – S. 82–91 9.*
- Хотинец В. Ю. Психологические характеристики этнокультурного развития человека [Текст] / В.Ю. Хотинец // Вопросы психологии. – 2001. – № 5. – с. 60–73.  
*Khotinets V. YU. Psikhologicheskiye kharakteristiki etnokul'turnogo razvitiya cheloveka [Psychological characteristics of the ethno-cultural development of a person] / V. YU. Khotinets // Voprosy psikhologii. – 2001. – № 5. – s. 60–73.*

#### Amet-Usta Z.

##### The senior preschool age as an initial stage of ethnic identity formation of the child

**Abstract.** An attempt in order to reveal the meaning of the formation of the principles of ethnic identity of the senior preschool aged child as sensitive period of the formation of the person's consciousness is carried out in the presented publication. The ethnic identity is a constituent of the social identity and it refers to the process of awareness of their affiliation with a certain ethnic community. The



replacement of ethnic identity from the structure of social identity threatens, on the one hand, with the loss of a complete image "the I" of the child, and with another – with the loss of communications with any other culture. A number of factors, the most significant of which are: the peculiarities of ethnic socialization in the family, kindergarten and the nearest national environment; homogeneity or heterogeneity of the national environment; status relations between ethnic groups – influence to formation of ethnic identity of the senior preschool aged child. Also the article presents the empirical data of the impact of some of these factors to the formation of ethnic identity of senior preschool aged children in the conditions of the Crimean autonomy's polyethnic space. The author considers that the emergence of ethnic identity as well as forming of the fundamental principles of the relations' system with the representatives of other ethnic groups is occurred precisely in this period despite the fact that at the senior preschool aged children there are fuzzy awareness of their national identity, weak ethnic knowledge, lack of a differentiated attitude towards representatives of their own and other peoples. The author believes that formation of positive ethnic identity of the personality is the basis of developing tolerant and benevolent relations with the representatives of the other culture.

**Keywords:** *nationality, senior preschool age, ethnic identity, polyethnicity, benevolent attitude, personality.*

### **Амет-Уста З.Р.**

#### **Старший дошкольный возраст как первоначальный этап становления этнической идентичности ребенка**

**Аннотация.** В представленной публикации осуществлена попытка раскрыть значение становления первооснов этнической идентичности ребенка в старшем дошкольном возрасте как сенситивном периоде формирования самосознания личности. Этническая идентичность представляет собой составляющую социальной идентичности и относится к процессу осознания своей принадлежности к определенной этнической общности. Вытеснение этнической идентичности из структуры социальной идентичности угрожает, с одной стороны, потерей целостного образа "Я" ребенка, а с другой – потерей связей с какой бы то ни было другой культурой. На формирование этнической идентичности ребенка старшего дошкольного возраста влияет целый ряд факторов, наиболее существенными из которых являются: особенности этнической социализации в семье, детском саду и ближайшем национальном окружении; гомогенность или гетерогенность национального окружения; статусные отношения между этническими группами. В статье также представлены эмпирические данные о влиянии некоторых из этих факторов на формирование этнической идентичности детей старшего дошкольного возраста в условиях полиэтничного пространства крымской автономии. Автор считает, что несмотря на то, что для детей старшего дошкольного возраста характерно нечеткое осознание своей национальной принадлежности, слабые этнические знания, отсутствие дифференцированного отношения к представителям своего и других народов – зарождение этнического самосознания, а также формирование первооснов системы отношений к представителям других этносов происходит именно в этот период.

**Ключевые слова:** *национальность, старший дошкольный возраст, этническая идентичность, полиэтничность, доброжелательное отношение, личность.*

*Андрियाко Т.Ю., Россоха М.Ю.*

## **Экономическая культура как условие конкурентоспособности выпускника ВУЗа**

*Андрियाко Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент*

*Россоха Мария Юрьевна, аспирант*

*Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, г. Черкассы, Украина*

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность феноменов экономической культуры и конкурентоспособности выпускника высшего учебного заведения. Обосновывается, что результат подготовки специалиста воплощается в продукте образовательной деятельности, конкурентоспособность которого зависит от степени удовлетворения его параметрами потребностей работодателей. На основе положений теории человеческого капитала сформулированы основные характеристики конкурентоспособности личности. Сделан вывод о том, что экономическая культура выпускника ВУЗа является условием его конкурентоспособности.

**Ключевые слова:** *экономическая культура, конкурентоспособность выпускника ВУЗа, продукт образовательной деятельности.*

Известно, что эффективность социально-экономического развития национальной экономики в значительной степени зависит от конкурентоспособности рабочей силы, для которой характерны совокупность производительных качеств работников, дающих возможность удовлетворять потребности работодателей и владельцев рабочей силы, создавать конкурентоспособную продукцию. В этом русле очевидно, что среди множества социально значимых проблем, перед педагогической наукой стоит задача подготовки квалифицированных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. Решение этой проблемы требует теоретико-методологического обоснования основных направлений и подходов, поиска технологий, условий и механизмов процесса формирования конкурентоспособности будущего специалиста.

Анализ педагогической, психологической, философской литературы по вопросам формирования конкурентоспособности будущего специалиста свидетельствует о том, что различные аспекты исследуемой проблемы отражены в следующих направлениях научной мысли. Это формирование конкурентоспособности выпускников учебных заведений (В. Андреев, В. Бондарь, М. Кибанов, В. Мезинов, Л. Ничеговская, Н. Нычкало, Т. Пронюшкина, С. Резник, Т. Сливина, Б. Тамбиев, В. Шаповалов), развитие и становление личности (К. Альбуханова-Славская, Р. Бернс, Т. Гуменникова, О. Злобина, Г. Костюк, А. Леонтьев, Б. Ломов, А. Реан, С. Розум, С. Рубинштейн), адаптация студентов и выпускников учебных заведений (Н. Бибик, М. Головань, О. Овчарук, В. Петрук, О. Пехота, В. Федина) и другие.

Однако, как утверждает Л. Ничеговская, проблема формирования конкурентоспособности выпускника высшего учебного заведения еще не была предметом комплексного философского, социологического и психолого-педагогического изучения [4, с. 2]. Важность исследования указанной проблемы обусловлена еще и тем, что современный специалист осуществляет свою деятельность в условиях, когда от него требуются новые качества, которые соответствуют особенностям рыночной экономики. Это высокий уровень профессионализма, социальной эрудиции, значимость личностных, культурных, интеллектуальных, волевых качеств и способностей, которые находятся в тесной связи с экономическими знаниями.

В педагогике культура и связанные с ней явления обоснованно занимают центральные позиции. Как отмечают Н. Бордовская и А. Реан, “накопление и передача опыта культуры и цивилизации во взаимосвязи с ростом научного знания стали не только неотъемлемой функцией общества, но и условием его развития. В настоящее время образование и воспитание рассматриваются как основные факторы формирования общества и государства, науки и культуры” [2, с.26]. На современном этапе решение всех назревших проблем сфокусировано на таком важном и мощном ресурсе, как человеческий фактор. Поэтому в современном образовательном пространстве особое место занимает экономическое образование, направленное на подготовку кадров, способных жить и работать в условиях рыночных отношений. В этой связи представляется актуальным исследование связи конкурентоспособности будущего специалиста с уровнем его экономической культуры.

Цель статьи – определить сущность феноменов конкурентоспособности и экономической культуры выпускника высшего учебного заведения, выявить их взаимосвязь.

Культура всегда была мощным фактором социального развития человеческой цивилизации. Она отражает качественную характеристику общественной жизни, олицетворяет специфический способ развития человеческой жизнедеятельности, зафиксированный в результатах деятельности и системе социальных норм. Анализ значительного количества научных публикаций, посвященных проблемам культуры, позволяет сделать определенные выводы. Во-первых, культура существует на нескольких уровнях, а именно – на уровне общества, на уровне группы и на личностном уровне. Во-вторых, культура выполняет ряд функций, которые определяются ее видами (политическая, правовая, эстетическая, культура труда, быта, социальная, экономическая, корпоративная, профессиональная, педагогическая и др.). В-третьих, культура – это способ овладения человеком миром, а именно природой и обществом в результате своей деятельности, а также способ формирования и развития его внутреннего мира. Наконец, культура означает приобщение человека к социуму.

В научной литературе приводятся разные определения сущности феномена экономической культуры. Нами выделены наиболее типичные подходы, изло-

женные в работах А. Дзунзы, Т. Заславской, Р. Рывкиной, Н. Соколовой, В. Лагутина, К. Балашова, Н. Дембицкой, С. Шадринной, Т. Ефременко и других, обобщение которых позволяет утверждать следующее. Экономическая культура личности представляет собой совокупность экономических и социальных знаний, социальных ценностей и норм; уровень экономически значимых качеств личности; синтез экономических знаний, качеств и стереотипов экономического мышления которые выступают регуляторами социально-экономического поведения и деятельности и которые реализуются через отношение индивида к экономической реальности и взаимоотношений с другими людьми. Однако при этом следует учитывать позицию, представленную В. Ивановым, который утверждает, и мы с этим согласны, что каждая из составляющих экономической культуры (организационная, социально-психологическая и т.д.) “проверяются” через механизм конкуренции как только они “вступают” в экономическую сферу [3].

Такой подход к определению сущности экономической культуры личности важен прежде всего потому, что экономика управляется людьми, а личностные качества выпускника высшего учебного заведения при этом составляют экономический фактор. Кроме того, каждый выпускник высшего учебного заведения рано или поздно становится субъектом рынка труда, для которого характерны все особенности рыночной системы, в том числе и конкуренция, а это означает, что необходимо обладать соответствующим уровнем экономической культуры для формирования личностного поведения, направленного на создание собственных преимуществ. При этом стратегия поведения и ее эффективность определяется уровнем его экономической культуры и формируется в соответствии с требованиями того сектора социально-экономического пространства, в котором реализуется экономическая жизнедеятельность индивида. Последний тезис представляется достаточно существенным для выяснения связи экономической культуры и конкурентоспособности индивида.

Относительно сущности конкурентоспособности. В многочисленных исследованиях ученых-экономистов используется два подхода к трактовке этого понятия. В первом случае конкурентоспособность рассматривается на уровне производителя и представляет собой степень преимущества или отставания по отношению к другим участникам-конкурентам на соответствующем рынке. Во втором случае конкурентоспособность определяется как свойство объекта, которое характеризует степень удовлетворения потребностей потребителей в сравнении с аналогичными объектами, представленными на рынке. На наш взгляд, именно такой подход должен служить основой для определения сущности конкурентоспособности выпускника высшего учебного заведения. Эта позиция базируется на следующем. В свое время Г. Щедровицкий предложил модель структуры содержания знаний, обслуживающих практическую деятельность [6, с. 212]. Особенность этой модели состоит в том, что все объекты практической деятельности, а именно материал преобразований, используемые средства, продукт, или

результат преобразований фиксируются как объекты деятельности и все они ориентированы на получение конкретного продукта. В этой модели (рисунок 1) ОИ – начальное состояние объекта, ОК – продукт деятельности, О1 и О2 – промежуточное состояние объекта преобразования, СР – средства, Д – действия.

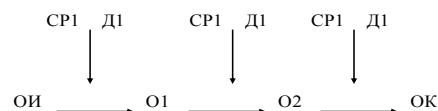


Рис. 1. Модель структуры содержания знаний, обслуживающих практическую деятельность

Анализ указанной модели свидетельствует о следующем. На входе системы есть определенный объект, который характеризуется определенными параметрами. Этот объект на протяжении некоторого времени испытывает влияние ресурсов, задействованных в системе, и приобретает новое состояние и новые качества. На выходе системы объект пребывает в новом состоянии, а его количественные и качественные параметры будут отличаться от исходных.

Рассмотрение образовательного процесса через призму данной модели позволяет сделать вывод о том, что результат подготовки специалиста воплощается в продукте образовательной деятельности. Соответственно, востребованность (и конкурентоспособность) этого продукта на рынке труда будет зависеть в первую очередь от степени удовлетворения его параметрами потребностей его потребителей (работодателей).

В педагогических исследованиях (В. Мезинов, Т. Сливина, Т. Пронюшкина, В. Шаповалов и др.) конкурентоспособность определяется как динамическое, системное, многоуровневое личностное образование, которое характеризуется совокупностью сформированных личностных и профессиональных качеств. В обобщенной форме оно отражает систему отношений человека к обществу, профессии, коллегам, самому себе; профессиональные знания и адекватные способы поведения в профессиональной деятельности. В. Андреев понятие “конкурентоспособная личность” трактует как “личность, для которой характерны стремление и способность к высокому качеству и эффективности своей деятельности, а также к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами” [1, с. 26].

Особое место среди основных признаков конкурентоспособности личности занимают способность адаптироваться (М. Варий, В. Хапилова, В. Фомин, Г. Бордовский) и стремление к успеху (О. Злобина, В. Тихонович, О. Филь). При этом конкурентоспособная личность определяется как такая, которая способна быстро и безболезненно адаптироваться к постоянным изменениям в окружающей среде, новым видам деятельности и форм общения. Относительно стремления к успеху, то понимая под успехом положительные результаты работы, значительные достижения, удачу, везение, конкурентоспособность личности определяется ее поведением, в том числе желанием победить в соперничестве с другими, достижения

поставленной цели, занять более значимое место в обществе.

Выяснение сущности конкурентоспособности выпускника высшего учебного заведения возможно, по нашему мнению, исходя из основных положений теории человеческого капитала.

Обобщение основных положений теории человеческого капитала (Т. Шульц, Г. Беккер, Л. Хансен, Дж. Минцер, О. Гришнова, А. Добрынин, В. Кавецкий, Р. Капелюшников, А. Корицкий, Н. Наровлянский, В. Щетинин и др.) позволяет определить человеческий капитал как капитал в виде знаний, умений и навыков, которые человек получает в процессе обучения и практической деятельности и который позволяет ему успешно осуществлять профессиональную деятельность. Этот капитал формируется в процессе образовательной деятельности и используется человеком в сфере общественного производства. Кроме того, обобщение положений этой теории позволяет подчеркнуть особенности и специфику человеческого капитала и провести определенную аналогию с конкурентоспособностью как комплексной характеристикой личности выпускника высшего учебного заведения. Особенности и специфика человеческого капитала состоят в следующем. Во-первых, человеческий капитал воплощается в человеке, который выступает в качестве его носителя. Во-вторых, знания, умения и навыки человека являются запасом, который может накапливаться на протяжении длительного периода времени. В-третьих, процесс формирования человеческого капитала невозможен без участия человека – его будущего владельца. Следующая особенность человеческого капитала определяется временной характеристикой – знания, умения и навыки набирают свойства капитала только после допуска субъекта до рабочего места. И, наконец, такая особенность, как разделение человеческого капитала на общий и специфический. Под общим капиталом принято понимать знания и навыки, которые имеют ценность и применимость при выполнении различных видов деятельности. В свою очередь, специфический капитал – это те знания и навыки, которые представляют ценность для какой-либо отдельной организации или вида деятельности. Как правило, специфический капитал создается на конкретном рабочем месте или при осуществлении определенного вида деятельности и при переходе на другое место работы теряет свою ценность. По нашему мнению, перечисленные особенности человеческого капитала в значительной мере присущи и качеству конкурентоспособности личности.

В тоже время, анализ педагогических научных исследований, посвященных определению сущности и формированию конкурентоспособности будущего специалиста, показывает, что не всегда учитываются два принципиальных момента. Первый – главное условие конкурентной среды – соперничество между субъектами рынка труда и удовлетворение потребностей потребителей продукта образовательной деятельности (работодателей). При этом не принимается во внимание насколько быстро в сравнении с другими, новый работник обеспечит свою максимальную производительность и эффективность. Второй – то, что в условиях учебного заведения в процессе подго-

товки будущих специалистов невозможно оценить реальный уровень их конкурентоспособности, поскольку это качество проявляется после окончания цикла обучения при непосредственном включении в профессиональную деятельность в условиях соперничества с другими претендентами.

С учетом изложенного, обобщая, мы предлагаем характеризовать конкурентоспособность как динамичную, интегральную, комплексную характеристику личности, которая позволяет реализовать себя в условиях соперничества при решении профессиональных и жизненных задач; как качественное состояние специалиста, позволяющее ему обеспечить преимущества в сравнении с другими в профессиональном и жизненном планах; как качество, которое проявляется на конкретном рабочем месте или при осуществлении определенной деятельности и которое находит свое выражение в быстрой адаптации к новым условиям окружающей среды; как способность переосмысливать профессиональный и личностный опыт, проектировать будущие профессиональные и жизненные ситуации и, на основе самоанализа и самоменеджмента, интегрировать новообразованные инновации в систему своей деятельности и поведения; как уровень качества рабочей силы, который в соединении с личностными характеристиками специалиста дает возможность соответствовать требованиям конкурентного рынка и удовлетворять интересы и потребности потребителей (работодателей); как свойство личности, которое проявляется в эффективном самопозиционировании, самоконтроле, корректировании вектора своего поведения в направлении получения преимуществ в соперничестве с другими претендентами в достижении поставленной цели, формировании и реализации программы саморазвития на всех этапах профессиональной деятельности.

Сравнение сущности конкурентоспособности специалиста и экономической культуры позволяют установить их тесную взаимосвязь. Она проявляется в общих чертах и характеристиках как система личностных качеств и деятельности; как личностное качество, которое обеспечивает успешность адаптационных процессов, ускорения процесса саморазвития, фиксации достижений и корректировки траектории собственного развития, обеспечения согласованности индивидуально-личностных особенностей человека с условиями его жизнедеятельности и т.п. При этом, как видим, ключевым элементом проявления как экономической культуры, так и конкурентоспособности выпускника высшего учебного заведения является поведенческий аспект. Таким образом можно утверждать, что экономическая культура выпускника высшего учебного заведения является условием его конкурентоспособности.

Становится очевидным, что в процессе подготовки будущего специалиста в высшем учебном заведении формирование экономической культуры является необходимым элементом обеспечения конкурентоспособности выпускника. По этому поводу мы поддерживаем мнение С. Резника о том, что главное в процессе обучения – определить роль и механизмы поведения самого студента в обеспечении собственной конкурентоспособности [5, с. 4]. Таким образом,

в условиях высшего учебного заведения конкурентоспособность будущего специалиста должна определяться как его потенциальная возможность соответствовать и успешно реагировать на изменяющиеся условия окружающей социально-экономической среды. Соответственно, система подготовки будущих специалистов должна быть ориентирована не только

на формирование профессиональных компетентностей, но и на формирование соответствующего уровня экономической культуры, предполагающего успешное построение собственной карьеры в условиях конкурентной среды, саморазвитие личности, самоактуализацию, самосовершенствование и самореализацию.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андреев В. И. Конкурентология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В. И. Андреев. – Казань, 2004. – 467 с.  
Andreev V. I. Konkurentologiya. Uchebnyiy kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya konkurentosposobnosti [Konkurentologiya. Training course for creative self competitiveness] / V. I. Andreev. – Kazan, 2004. – 467 s.
2. Бордовская Н. В. Педагогика. Учебник для вузов / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.  
Bordovskaya N. V. Pedagogika. Uchebnik dlya vuzov [Pedagogy. Textbook for High Schools] / N. V. Bordovskaya, A. A. Rean. – SPb: Izdatelstvo «Piter», 2000. – 304 s.
3. Иванов В. Г. Экономическая культура специалиста как условие его конкурентоспособности [Э. ресурс] Режим доступа: <http://www.pedagogika-cultura.ru/po-rubrikam-3/kultura-upravleniya-ekonomicheskaya-kultura-kultura-truda/ivanov-v-g-ekonomicheskaya-kultura-spetsialista-kak-uslovie-ego-konkurentosposobnosti> (дата обращения 08.01.2014).  
Ivanov V.G. Ekonomicheskaya kultura spetsialista kak uslovie ego konkurentosposobnosti [Economic culture specialist as a condition of its competitiveness] [E. resurs] Rezhim dostupa: <http://www.pedagogika-cultu...> (data obrascheniya 08.01.2014).
4. Ничуговська Л. І. Адаптивна концепція математичної освіти студентів ВНЗ як основа формування їх конкурентоспроможності / Л. І. Ничуговська // Пост-методика. – 2008. – № 4(81). – с. 2-5.  
Nichugovska L. I. Adaptivna kontsepsiya matematichnoyi osviti studentiv VNZ yak osnova formuvannya yih konkurentospromozhnosti [Adaptive concept of mathematical education of university students as a basis for forming their competitiveness] / L. I. Nichugovska // Post-metodika. – 2008. – # 4(81). – s. 2-5.
5. Резник С. Д. Основы личной конкурентоспособности: учеб. Пособие / С. Д. Резник, А. А. Соколова. – Инфра-М, 2009. – 256 с.  
Reznik S. D. Osnovy lichnoy konkurentosposobnosti: ucheb. posobie [Basics personal competitiveness] / S. D. Reznik, A. A. Sokolova. – Infra-M, 2009. – 256 s.
6. Щедровицкий Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – М.: Шк. культ. полит., 1995. – 800 с.  
Schedrovitskiy G. P. Izbrannyye trudy [Selected Works] / G. P. Schedrovitskiy. – M.: Shk. kult. polit., 1995. – 800 s.

**Andrijako T.J., Rossokha M.Y. Economic culture as a pre-requisite for the competitiveness of a university graduate.**

**Abstract.** The article deals with the economic culture and competitiveness of university graduates phenomena essence. It is proved that the result of specialist training is embodied in the product of educational activity whose competitiveness depends on the degree of satisfaction of employers' needs with its parameters. Basic characteristics of the individual's competitiveness are formulated on the basis of the human capital theory. The conclusion is drawn that economic culture of a university graduate is a pre-requisite of their competitiveness.

**Keywords:** economic culture, competitiveness of a university graduate, a product of educational activities.

**Бірілло І.В.**

## **Формування інформатичної компетентності – одне із провідних завдань підготовки майбутніх архітекторів**

*Бірілло Інна, кандидат технічних наук, доцент кафедри дизайну  
Київський університет культури і мистецтв, м. Київ, Україна*

**Анотація.** у статті висвітлюється формування інформаційної компетентності, як однієї з провідних завдань підготовки майбутніх архітекторів.

**Ключові слова:** компетентність, компетентнісний, інформатична підготовка, архітектор.

**Вступ.** Глибокі структурні зміни, що відбуваються у сучасному світі, потребують розвитку нових підходів до побудови професійної підготовки фахівців. Це зумовлює модернізацію системи вищої освіти. Сучасний ринок праці потребує висококваліфікованих працівників в обраній сфері діяльності, які здатні до гнучкого ділового реагування та вміють самостійно обирати напрями подальшого професійного зростання. Тому система освіти має формувати такі якості, вміння та навички, які забезпечували б вміння випускників [2]:

- гнучко адаптуватися у життєвих умовах, що змінюються, самостійно набувати необхідні знання, застосовувати їх на практиці для розв'язування різних проблем, що виникають у повсякденному житті;
- самостійно критично мислити, передбачати труднощі у реальному світі та шукати шляхи раціонального їх подолання, використовуючи сучасні технології; чітко усвідомлювати, де і яким чином набуті знання можуть бути застосовані;
- творчо мислити та генерувати нові ідеї;
- грамотно працювати з даними (вміти збирати необхідні для дослідження певної задачі факти, аналізувати їх, ставити проблеми, висувати гіпотези щодо їх вирішення та перевіряти ці гіпотези, робити необхідні узагальнення, співставлення з аналогічними чи альтернативними варіантами, встановлювати статистичні закономірності, формувати аргументовані висновки);
- бути комунікабельними, контактними в різних соціальних групах, вміти працювати разом в різних областях, не створювати конфліктних ситуацій;
- самостійно працювати над розвитком власного інтелекту, культурного рівня, моральності.

Тому у сучасному суспільстві цінуються вже не самі знання, а вміння їх самостійно добувати та використовувати для розв'язання конкретних завдань.

Компетентнісний підхід є своєрідною відповіддю на проблемну ситуацію в освіті, що виникла внаслідок протиріччя між необхідністю забезпечити належну якість освіти в умовах динамічного розвитку науки і технологій та неможливістю розв'язати цю задачу традиційним шляхом. Компетентнісний підхід на сьогоднішній день є основою розвитку освітніх програм у більшості розвинутих країн.

Аналіз попередніх досліджень. Прикладними питаннями запровадження компетентнісного підходу в освіті та осмислення засадничих питань взаємозв'язку системоутворюючих категорій компетентнісного підходу займаються українські та російські науковці і практики: Н. Бібік, Л. Ващенко, І. Зимня, С. Калашнікова, Л. Парашенко, С. Трубочова, Л. Хоружа, А. Хуторський та ін. Аналіз досвіду впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу до навчання

у зарубіжних країнах здійснили українські науковці: О. Овчарук, О. Пошетун, О. Локшина та інші.

Розгляд комплексу питань, пов'язаних з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчанні у вищій школі, здійснюється у роботах Н.В. Апатової, А.Ф. Верляня, А.П. Єршова, М.І. Жалдака, В.М. Касаткіна, В.І. Клочка, О.А. Кузнєцова, М.П. Лапчика, В.М. Монахова, Н.В. Морзе, С.А. Ракова, І.В. Роберт, В.Г. Разумовського, Ю.В. Триуса та інших дослідників.

Дидактичні та психологічні аспекти використання інформатичних технологій навчання знайшли відображення у працях В.П. Беспалько, В.П. Зінченко, В.С. Ледньова, В.Я. Ляудиса, Ю.І. Машбіца, О.М. Леонтєва, О.М. Пенікала, В.В. Рубцова, В.Ф. Паламарчук, Л.Н. Прокопенко, О.К. Тіхомірова та ін.

Різним теоретичним і методичним аспектам підготовки архітекторів у системі вищої освіти присвячено дослідження К.С. Алабяна, Ю.С. Асєєва, Л.Г. Бачинської, М.Г. Бархіна, Є.Д. Білоусова, В.М. Вадимова, Ю.П. Волчок, Ковальського Л.М., А.Е. Коротковського, А.П. Кудрявцева, Лаврика Г.І., І.Г. Лежави, Мардера А.П., Слепцова О.С., А.В. Степанова, Г.Ю. Сомова, Тімохіна В.О., А.А. Тиц, М.А. Туркуса, І.С. Ніколаєва, М.В. Никольського, Н.Ф. Нечаєва, Е.А. Левінсона, С.О. Хан-Магомедова, Л.П. Холодова та ін.

На жаль, науковці не достатньо займаються глибоким дослідженням проблем використання ІКТ у навчанні майбутніх архітекторів. Існують спроби деяких авторів наблизитись до вирішення часткових питань цієї проблеми, що стосуються виявлення особливостей методик викладання в умовах використання засобів ІКТ, трансформації парадигми навчальної взаємодії в інформаційно-освітньому середовищі, але вони не носять системного та цілеспрямованого характеру. Здійснення інформаційно-технологічної освіти майбутнього архітектора потребує розробки інноваційних методів, форм і засобів навчання. У таких умовах питання інформатичної підготовки архітекторів постають особливо гостро.

Мета статті. Розкриття сутності та специфіки формування інформатичних компетентностей майбутніх архітекторів.

Поняття “компетентність” багатогранне і багатокомпонентне, тому різні автори, підкреслюючи його сутнісні характеристики, в означеннях цього терміну використовують такі ключові слова і словосполучення [1]: якість або сукупність якостей особистості; здатність щось робити добре, ефективно; знання, уміння, навички; досвід діяльності; уміння вирішувати

ти проблеми; відповідність до вимог; особисте ставлення до предмету і результату діяльності; охоплює мотивацію, здатності, досвід; способи мислення, способи дій; особливий тип організації предметно-специфічних знань.

Серед усіх компетентностей особливе місце посідають компетентності в галузі інформаційно-комунікаційних технологій або інформатичні компетентності.

Компетентність у сфері ІКТ включена у перелік ключових компетентностей, визначений науковцями міжнародної спільноти на Лісабонській конференції 2001 року. Однією з п'яти ключових компетентностей, прийнятих Радою Європи, що мають бути сформовані у європейської молоді, є компетентності, пов'язані з поглибленням інформатизації суспільства; опануванням цими технологіями, розумінням їх застосування.

Інформатичні компетентності студентів визначаються як такі, володіння якими забезпечує здатність використовувати у роботі великі обсяги знань і інтегрувати знання в обраній предметній галузі.

Згідно [1], [3], мета набуття студентами інформатичних компетентностей – це не тільки вміння працювати з різноманітними інформаційними матеріалами, але і формування компетентностей, що забезпечують спеціалісту ефективне використання ІКТ у своїй професійній діяльності.

Є.М Смирнова-Трибульська називає інформатичними компетентностями знання і необхідні вміння застосування ІКТ для розв'язування особистісно значимих задач у галузі освіти і майбутньої професійної діяльності.

Є.М. Смирнова-Трибульська виводить свою формулу компетентності:

компетентність = мобільність знання + гнучкість методів + крипичність, а також виділяє два послідовні шляхи формування інформатичних компетентностей:

1. Майбутній фахівець одержує елементарні знання та необхідні вміння застосування комп'ютера для розв'язування різноманітних завдань в галузі своєї професійної діяльності;
2. Майбутній фахівець, самостійно розширює і поглиблює знання в галузі інформатичної освіти, отримані раніше на курсах комп'ютерного навчання.

У вузі першочерговою запорукою успішного оволодіння предметними та професійними компетентностями виступає інформатична компетентність. За визначенням М.Голованя інформатична компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання (про основні методи інформаційних технологій), вміння (використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач), навички (використання комп'ютера і технологій зв'язку), здатності (представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі) і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для вирішення завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності. Формування інформатичної компетентності передбачає розвиток універсальних навичок критичного мислення, зокрема вміння спостерігати та робити логічні висновки, використовувати інформаційні моделі, аналізувати ситуацію,

розуміти загальний зміст повідомлення та його прихований смисл.

У наукових дослідженнях описані різні точки зору на рівень сформованості інформатичних компетентностей. Узагальнюючи результати досліджень можна виділити чотири основних рівні:

- 1) ознайомлювальний - це рівень комп'ютерного користувача, який має уявлення про процеси інформатизації;
- 2) базовий - це рівень студента, який вільно володіє програмним інструментарієм загального (офісного) призначення, знаючим можливості і має достатній рівень роботи з операційною системою комп'ютера, початкові знання і вміння з комп'ютерного моделювання;
- 3) репродуктивно - пошуковий - рівень студента, що володіє науково - методичними знаннями, різноманітними методичними прийомами і методиками, здатного конструювати, але дотримується запропонованого алгоритму роботи;
- 4) продуктивний - рівень фахівця, який володіє науково - методичними знаннями інформатизації освіти, який є активним його учасником. Студент усвідомлює мету, специфіку своєї майбутньої професійної діяльності.

Проведений аналіз понять компетентності та інформатичної компетентності дозволяє зробити висновки:

- інформатична компетентність може розглядатися як якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформатичної діяльності і ціннісне ставлення до цієї діяльності, при цьому під інформатичною діяльністю розуміють сукупність процесів збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку і розповсюдження інформації;

- інформатична компетентність спеціаліста безпосередньо пов'язана із сферою його професійної діяльності;

- інформатична компетентність може розглядатися в трьох аспектах: у складі ключових компетенцій; як складова професійної компетентності фахівця; як етап у становленні його професійної або інформатичної культури.

Формування компетентностей в галузі інформатичної діяльності у студентів архітектурного профілю здійснюється у процесі вивчення дисциплін, пов'язаних із використанням ІКТ.

Структура підготовки майбутніх архітекторів повинна включати три блоки:

1. Блок – дисципліни, в яких безпосередньо відбувається інформатична підготовка (базова фахова підготовка);
2. Блок – дисципліни, де використовуються вміння і навички, одержані після базової фахової підготовки;
3. Блок – дисципліни із використанням засобів ІКТ (інформатизація навчального процесу).

Можливості ІКТ, які дозволяють вирішувати складні проектно-композиційні завдання, сприяють формуванню професійного мислення та розкриттю творчого потенціалу студентів. У процесі навчання майбутні архітектори мають опанувати технології та сучасні версії програмних системи для створення й оброблення двовимірних зображень, тривимірних архітектурних об'єктів, розроблення мультимедійних продуктів.

Архітектор має бути підготовленим у сфері архітектурного проектування, у сфері об'ємно-просторової композиції, у сфері інженерного облаштування будівель та у сфері технології будівельного виробництва, економіки і організації архітектурного проектування і будівництва. Тому, зважаючи на різноплановість фахової підготовки та складність професійного й духовного становлення молодого архітектора, системна інтеграція художніх, наукових і технічних (інженерних) знань має відбуватися впродовж усього процесу

формування, становлення і розвитку архітектора як професіонала: спочатку під час допрофесійного (пропедевтичного) навчання, затим – під час фахової підготовки у ВНЗ, насамкінець, у процесі професійного (акмеологічного) зростання і саморозвитку під час виробничої діяльності. Впровадження наскрізної інформатичної підготовки архітекторів є основною задачею у формуванні професійної підготовки спеціалістів.

Внутрішня структура інформатичної компетентності, на наш погляд, містить мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, ціннісно-рефлексивний, емоційно-вольовий компоненти. Компоненти тісно взаємопов'язані між собою.

До складу мотиваційного компоненту входить потреба у створенні інформаційних продуктів; прагнення до творчої обробки інформації і створення інформаційних моделей з використанням комп'ютерних технологій; інтерес до інформатичної діяльності; пізнавальні, професійні і творчі мотиви. Мотиваційний компонент відбиває ставлення студента до інформатичної діяльності, виражене у цільових установках.

Когнітивний компонент включає знання теоретичного і технологічного характеру: сукупність знань, що відображають систему сучасного інформатичного суспільства; знання, які складають інформативну основу пошукової пізнавальної діяльності; теоретичні знання про основні поняття та методи інформатики як наукової дисципліни; знання інформатичних технологій, їх можливостей для розв'язання задач у галузі економіки; проявляти креативність, гнучкість, критичність, системність, мобільність, оперативність мислення в ситуаціях пошуку та перетворення необхідних даних.

Діяльнісний компонент ґрунтується на загальних прийомах і способах інтелектуальної діяльності (аналізу, синтезу, порівнянні, абстрагуванні, узагальненні, конкретизації), загальних і специфічних умінь роботи з даними, які у своїй сукупності складають інформатичні умінь.

Ціннісно-рефлексивний компонент включає сукупність особисто значущих і цінних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів, ставлень до продукту і предмету діяльності у сфері інформатичних процесів і відношень; розуміння інформатичної компетентності як однієї з провідних професійних і соціальних цінностей; адекватну самооцінку власних можливостей у використанні інформатичних технологій, інформаційних ресурсів, упевненість у їх виборі та реалізації; наявність власної позиції щодо застосування інформатичних технологій у професійній діяльності для розв'язання проектних задач; прагнення до самоактуалізації, саморозвитку, постійної роботи над собою у сфері інформатичних технологій; прагнення до професійного самовдосконалення на основі інформатичних технологій; здатність адекватно орієнтуватися в інформаційних інноваціях; здатність брати на себе відповідальність за інформатизацію професійної діяльності; здатність до рефлексії у сфері пошуку та перетворення інформації, в опануванні та використанні інформаційних технологій; самоаналіз і самооцінка професійної діяльності на основі інформатичних технологій; здатність адекватно оцінювати власні

досягнення, свій рівень інформатичної компетентності; умінь визначати переваги і недоліки своєї власної компетентності в галузі інформатичних технологій; умінь визначати резерви свого подальшого професійного зростання; умінь регулювати свою інформатичну діяльність і ставлення до неї.

Емоційно-вольовий компонент включає здатність розуміти власний емоційний стан в ситуації пошуку та перетворення потрібної інформації; здатність достойно переживати відсутність результату, технічні та інші збої у процесі роботи в інформаційному середовищі; здатність відкрито ділитися своїми почуттями і переживаннями щодо використання інформатичних технологій; цілеспрямованість дій в інформаційному середовищі; терпіння і володіння собою в ситуаціях пошуку та перетворення інформації за допомогою інформатичних технологій; наполегливість в опануванні знань у галузі інформатики і умінь у використанні нових інформатичних технологій у професійній сфері; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і професійних проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і професійних проектів на основі інформатичних технологій. Вивчення проблеми інформатичної компетентності на теоретико-методологічному рівні дає підстави стверджувати, що у процесі її становлення доцільно дотримуватися таких підходів: системного – дає змогу розкрити цілісність, послідовність і наскрізність інформатичної підготовки, що її забезпечують, виявити взаємозумовленість окремих її компонентів, структуру, особливості організації; аксіологічного – спрямовує процес інформатичної підготовки майбутніх архітекторів на формування у них професійних мотивів і цінностей, базуючись на визнанні суспільної цінності і значущості архітектурно-дизайнерської діяльності; особистісно зорієнтованого – сприяє здійсненню диференційованого відбору змісту навчання, засобів, форм і методів організації навчально-виховної діяльності у процесі підготовки майбутніх архітекторів, враховуючи їх особистісні та індивідуальні особливості, рівень інтелектуальної, ціннісно-сислової готовності до навчання, самоосвіти, самовиховання і саморозвитку; професійно-особистісного – забезпечує підготовку студентів до комп'ютерно-орієнтованої архітектурної діяльності; особистісно-розвивального – реалізується як науково обґрунтована система розвитку особистості майбутнього архітектора; полісуб'єктного – відображає єдність діалогічного, особистісного і діяльнісного аспектів, що становить суть методології гуманістичної педагогіки. Це дозволяє розглядати інформатичну компетентність як засіб професійної самореалізації особистості в сучасному інформаційному суспільстві; середовищного – як один з методологічних напрямів соціології, психології і педагогіки; інформаційно-семіотичного – відображає комп'ютерно-графічну діяльність архітектора як складову його знаково-символьної діяльності і дає змогу визначити особливості сприйняття, перетворення та інтерпретації графічних форм інформації студентами-архітекторами; діяльнісного – визначає організацію діяльності викладачів і студентів у єдності її стратегі-



чної, тактичної і операційної складових, сприяє виявленню сукупності педагогічних умов ефективної інформатичної підготовки майбутніх архітекторів, а також успішної реалізації цих умов; задачного – сприяє інтенсивному розвитку інтелектуальної сфери свідомості студента, насамперед, логічного мислення; компетентнісного – забезпечує формування у майбутніх архітекторів базової інформатичної та фахово-інформатичної компетентностей і їх складових компетенцій для здійснення успішної фахової діяльності; а також дає змогу заохочувати студентів до саморозвитку, самореалізації та формування власного суб'єктивного досвіду комп'ютерно-інформаційної архітектурної діяльності; рефлексивного – дозволяє сформувати у майбутніх архітекторів уміння і навички для проектування на основі критичного самоаналізу власної професійної діяльності, направленої на ефективне застосування комп'ютерних засобів і інформатичних технологій, а також готовність самостійно вирішувати проблемні ситуації у майбутній професійній діяльності; акмеологічного – зумовлюється високим рівнем креативності праці архітектора і забезпечує формування у майбутніх архітекторів групи якостей з метою особистісного професійного зростання студента, що проявляється в оволодінні ефективними інформатичними технологіями архітектурної

діяльності в контексті неперервного особистісно-професійного розвитку для досягнення найвищого рівня продуктивності і фахової майстерності.

**Висновки.** Підвищення якості архітектурної освіти – одне з найактуальніших проблемних завдань, розв'язання якого пов'язано з модернізацією змісту освіти, з переосмисленням і адекватною зміною ставлення до кінцевої мети і результату освіти (впровадження компетентнісного підходу).

Використання компетентнісного підходу у проектуванні й оцінюванні результатів освіти має забезпечити подолання традиційних когнітивних орієнтацій освіти, що у свою чергу призведе до формування нового змісту освіти, вироблення і використання інноваційних методів і технологій.

Інформатична компетентність майбутніх архітекторів – це інтегративна якість особистості, що характеризує ступінь освоєння компетенцій, формування і розвиток яких здійснюється під час наскрізної інформатичної підготовки у вищому навчальному закладі. Впровадження наскрізної інформатичної підготовки майбутніх архітекторів дозволить не тільки підвищити ефективність професійної підготовки спеціаліста, але й розвинути особистість студента, підготувати його до успішної життєдіяльності в умовах сучасного суспільства.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND RANSLITERATED)

1. Головань М.С. Інформатична компетентність. // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Збірник наукових праць – 2007. - № 16 с.314-324.

*Golovan M.S. Informatychna competence. // Problems of engineering and teacher education: Scientific papers - 2007. - № 16, s.314 - 324.*

2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С.Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В.Моисеева, А.Е.Петров; под ред. Е.С.Полат. – М.: Издательский центр «Академия», 2003.

*New projects teaching and information technology in the system of education: learning. manual for students. ped. colleges and pov. system kvalyf. ped. personnel / E.S.Polat, M.Buharkyna,*

*M.V.Moysseva, A.E.Petrov, red. E.S.Polat. - Moscow: Yzdatelskyu center "Academy", 2003.*

3. Смирнова-Трибульська Е.М. Деякі результати досліджень в галузі дистанційних форм навчання в підготовці, післядипломній діяльності вчителів на Херсонщині. // Науковий часопис НПУ ім. Драгоманова. Серія №2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: 36. наукових праць/Редрада.-К.: - НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. - №5 (12) – с. 13-27.

*Smirnova-Trybulska E.M. Some research in the field of distance learning in training, postgraduate of teachers in Kherson // Scientific journal NPU. Drahomanova. Series № 2. Computer - oriented learning systems: Sat. research papers / Redrada. -K.: - NPU Drahomanova, 2007. - № 5 (12) - p. 13-27.*

#### **Birillo I. Formation of informatics competency - one of the leading problems training of future architects**

**Abstract.** The article deals with the formation of information competence as one of the top objectives of training future architects.

**Keywords:** *competence competentive, informatychna preparation, architect.*

#### **Бирилло И.В. Формирование информатической компетентности - одна из ведущих задач подготовки будущих архитекторов**

**Аннотация.** в статье освещается формирование информационной компетентности, как одной из ведущих задач подготовки будущих архитекторов.

**Ключевые слова:** *компетентность, компетентностный, информатическая подготовка, архитектор.*

**Брижата І.Г.**

## **Формування предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва засобами педагогічної практики**

*Брижата Ірина Григорівна, старший викладач  
кафедра образотворчого мистецтва КПП ДВНЗ «КНУ», м. Кривий Ріг, Україна*

**Анотація.** У статті конкретизується поняття предметних компетентностей майбутніх вчителів образотворчого мистецтва, обґрунтовується думка про те, що саме педагогічна практика студентів є ефективним інструментом формування предметних компетентностей сучасних студентів.

**Ключові слова:** предметні компетентності, майбутні учителі образотворчого мистецтва, педагогічна практика.

У сучасних умовах початку ХХІ століття доволі стрімко здійснюється зміна освітніх парадигм: знанневоєцентричний підхід, що був домінуючим у вітчизняній освіті протягом століть, поволі поступається підходу компетентнісному. Компетентнісно орієнтована освіта синтезує у своїй структурі методологічні здобутки та напрацювання системно-діяльнісного, особистісно орієнтованого, синергетичного та інших підходів, проголошуючи основним пріоритетом діяльності сучасної вищої школи формування компетентного спеціаліста.

Проблема формування предметних компетентностей майбутніх учителів постає в наукових дослідженнях на тлі формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Різні аспекти цієї проблеми висвітлено у працях фундаторів компетентнісного підходу – В. Байденка, Н. Бібік, Е. Зеєра, І. Зимньої, Л. Кондрашової, О. Локшиної, О. Пометун, О. Савченко, А. Хуторського та інших. Роботами цих вчених створено методологічне підґрунтя для розв'язання питань формування предметних компетентностей сучасних студентів за певними напрямками підготовки. Окремі складові професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва нині вивчають К. Джеджер, Л. Кондратьєва, А. Пасічний, Л. Покровщук, В. Орлов, Е. Помиткін, Н. Резніченко, А. Терентєв, С.Хаєнко та інші. Сучасні підходи в галузі психології та методики навчання мистецтву в системі художньої освіти розкриті в працях дослідників, в яких освіта, виховання і розвиток професійних здібностей і якостей особистості розглядаються в цілісній системі художньої освіти та естетичного виховання (Т. Ба-кланова, І. Ветрова, Л. Єршова, С. Ігнатєєва, Т. Ко-марова, Н. Ростовцева, Н. Сокольнікова, О. Шорохова, Г. Шевченко та інші). Ці дослідження відбивають широкий спектр підходів до розкриття сутності естетичного виховання, художньої творчості, творчих здібностей особистості, проблем, пов'язаних з пошуком оптимальних засобів і методів формування естетичної культури людини, шляхів наповнення естетичним змістом цілісного процесу навчання. Водночас, аналіз сучасних наукових досліджень та зіставлення теоретичних наробок і власного багаторічного досвіду викладання дисциплін мистецького циклу у педагогічному інституті дозволяє стверджувати: нині маємо певне протиріччя між теоретичними здобутками у площині дослідження різноманітних компетентностей тих, хто навчається, і дієвістю практичного інструментарію, спрямованого на формування цих компетентностей. Різновидом такого інструментарію може слугувати педагогічна практика. Тож метою нашої статті є розкриття механізмів застосування засобів педагогічної практики у процесі фор-

мування предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

З'ясуємо, яким чином позиціуються поняття професійних компетентностей та поняття “предметна компетентність майбутніх учителів образотворчого мистецтва”. Українська дослідниця О. Локишина, висвітлюючи питання моніторингу рівнів досягнень компетентностей, пише про існування як “ключових компетентностей, так і предметних компетенцій” [2, с. 26]. Перші – постійно змінна величина, багатовимірне утворення що містить когнітивні, емоційні, мотиваційні, ціннісні елементи, другі – безпосередньо пов'язані з якісними характеристиками засвоєння знань із певного предмету. С. Сисоєва виокремлює соціально-особистісні, інструментальні, загальнонаукові компетенції майбутнього вчителя. У “Лекціях з педагогіки вищої школи” В. Лозової подається «комплекс компетенцій фахівця», до складу яких включені інструментальні, міжособистісні, системні та спеціальні компетенції першого та другого рівнів [3, с.487-488].

У дисертаційних дослідженнях сучасних українських науковців вивчаються предметні компетентності майбутніх учителів, які визначаються як інтегрована характеристика, що містить комплекс інтеріоризованих знань за обраним фахом, розуміння та поліфункціональне вміння використовувати набуті предметні знання у педагогічно значущій діяльності, здатність прищепити іншому норми й цінності та забезпечити у подальшому гарантовану якість навчально-виховного процесу. В останніх публікаціях російських учених активується як аналог надпредметним (системним) компетентностям явище “багатомірних компетенцій та компетентностей»: «замість вузькопрофільних односпрямованих компетенцій з'являються багатоспрямовані, себто багатомірні» [7, с.45] – пише Ф. Ялалов, формується нова парадигма, пов'язана з багатомірним підходом до професійної підготовки спеціаліста у ХХІ столітті.

Узагальнюючи погляди науковців, можемо стверджувати, що професійна компетентність майбутнього вчителя є синтезом висхідних компетентностей – предметних, надпредметних, міжособистісних, ціннісних тощо. Варто також зважати на те, що в сучасних нормативних документах професійна компетентність тлумачиться як компетентність, що має узагальнений характер, притаманний професіоналу (фахівцю) взагалі або з певного класу (підкласу, групи) професій, а також визначаються вимогами конкретних професійних стандартів певної професії або (у разі їх відсутності) експертним шляхом за пропозиціями відповідних робочих груп на основі європейських аналогів та кваліфікаційною характеристикою професії працівника.

Власне предметні компетентності досліджує О.Дорошенко, яка пише про те, що сутність предметної компетентності майбутнього вчителя полягає в готов-

ності та здатності використовувати фундаментальні предметні знання в якості основи продуктивної навчальної, дослідницької та професійної діяльності [1]. На думку Л. Малинської, професійна компетентність майбутнього вчителя образотворчого мистецтва містить художньо-педагогічну спрямованість майбутнього професіонала (мотиви, прагнення до художньо-педагогічної діяльності), синтез компетенцій в галузі творення художнього образу, мови образотворчого мистецтва, оволодіння технологіями навчання художньо-творчої діяльності, професійно значущі якості та властивості (художньо-творчі здібності, організаційні здібності тощо) [5]. На нашу думку, предметні компетентності майбутніх учителів образотворчого мистецтва є складником професійної компетентності, можуть тлумачитись як інтегровано-цілісна властивість, що характеризується педагогічно-мистецькою метою та мотивами, наявністю стійкої системи спеціальних фахових знань, відповідних умінь та навичок, мистецькими здібностями та педагогічною спрямованістю.

Дієвим інструментом формування предметних компетентностей майбутніх учителів образотворчого мистецтва є педагогічна практика. Зауважимо, що педагогічна практика – це невід’ємний елемент фахової підготовки майбутнього вчителя у період навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Професійна (фахова) підготовка визначається науковцями як “система організаційних та педагогічних заходів, що забезпечує формування в особистості професійної спрямованості знань, навичок, умінь та професійної готовності до діяльності” [6, с. 250]. У дослідженнях підкреслюється, що професійна підготовка має на меті швидке набуття знань, умінь та навичок, особистісних якостей і властивостей, необхідних для якісного виконання певної роботи або різновидів робіт.

Відомо, що зміст мистецьких дисциплін реалізується через особистість учителя, його художньо-естетичну і професійну культуру. Тому у фаховій підготовці майбутніх учителів образотворчого мистецтва провідною є спрямованість на розвиток індивідуальної культури, формування й розвиток професійно-мистецької свідомості майбутніх педагогів. Вже сьогодні у художньо-педагогічній освіті для формування професійного мислення і сприйняття студента “використовується переважно технологічний, а не інтуїтивно-відчутний смисловий образ... це спрощений підхід науковців, які захопилися оперативнотехнологічними аспектами” [5, с. 8].

Мистецька освіта та мистецька фахова підготовка завжди були і залишаються максимально індивідуалізованими. Нормативні характеристики, стандарти професійної підготовки і професійного становлення є відповідними тим методологічним засадам, які закладені в теорію і практику вищої освіти, зокрема, професійної художньо-педагогічної підготовки вчителів мистецьких дисциплін. Концептуальні засади такої підготовки (О.Отіч, О. Рудницька) полягають у розкритті природи та умов реалізації особистісно-розвивальних функцій навчально-виховного процесу вищої школи, у визначенні цільових, змістових та процесуальних характеристик системи підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва.

Професійне становлення майбутніх учителів образотворчого мистецтва зумовлене цілісністю і цілеспрямованістю художньо-педагогічної підготовки, необхідністю неперервного професійного розвитку та самодосконалення особистості майбутнього фахівця. Однак цілісність і неперервність певною мірою порушуються діалектичним протиріччям між фаховою психолого-педагогічною і спеціальною підготовкою з мистецьких дисциплін. У навчальних планах вищих педагогічних навчальних закладів мистецького профілю спеціальність, як правило, ототожнюється з галузями мистецтва (наприклад, учитель образотворчого мистецтва, де власне “вчитель” - означення фаху, “образотворчого мистецтва” - означення спеціальності). Ця двоєдність професійної підготовки практично знімається, якщо і психолого-педагогічні, і мистецькі дисципліни будуть просякнуті аксіологічним змістом.

Також дослідники зазначають: численні проблеми сучасної художньо-педагогічної освіти виникають тому, що значна частина студентів мистецьких факультетів вищих педагогічних навчальних закладів орієнтується не на професію педагога, вчителя, а власне на предметну, мистецьку спеціалізацію. Така хибна орієнтація негативно впливає на розв’язання проблеми професійного розвитку, професійної адаптації та професійного становлення на заключних етапах фахової підготовки, де акцент повинен робитися саме на фаховій специфіці. З іншого боку, екстраполяція соціальних функцій мистецтва у педагогічну площину дозволяє виявити педагогічні аспекти їх реалізації, й конституювати новий теоретичний дискурс, що охоплює філософське, наукове й художнє світобачення, забезпечуючи їх полілог [5]. Взаємодія мистецтва й педагогіки вже породила такі унікальні феномени, як педагогічне мистецтво, мистецька педагогіка, педагогіка мистецтва та арт-педагогіка. Означені поняття мають відмінні семантичні значення, три останні репрезентують самостійні субдисципліни. Проте всі вони дозволяють стверджувати: взаємопроникнення та взаємодоповнення педагогічного й мистецького циклів сприяє фундаменталізації ціннісних основ фахової підготовки майбутнього вчителя.

Невід’ємним елементом професійної підготовки майбутнього спеціаліста є педагогічна практика. Загальну характеристику цього різновиду навчально-професійної діяльності майбутніх спеціалістів дає М. Фіцула: у процесі практики “студенти виконують за спеціальністю весь цикл основних робіт, перебуваючи на робочих місцях, вивчаючи значну за обсягом ділянку... і набуваючи навичок організування, управління і контролю” [6, с.227]. На думку дидакта, студент під час педагогічної практики повинен:

- виконувати завдання, передбачені програмою практики та планом-графіком проходження практики;
- підпорядковуватись чинним у закладі, організації правилам внутрішнього розпорядку;
- вивчити та суворо дотримуватись правил охорони праці та санітарії;
- нести відповідальність за виконану роботу та її результати нарівні зі штатними працівниками;
- вести щоденник практики, куди слід систематично записувати проведену роботу;
- надати керівнику практики письмовий звіт про виконання усіх завдань і здати звіт про практику [6].

Власне педагогічна практика тлумачиться як організаційна форма навчання в педагогічних інститутах та університетах, що має своєю метою навчити студентів творчо використовувати в педагогічній діяльності науково-теоретичні знання та практичні навички, отримані під час вивчення педагогіки, психології, часткових методик та спеціальних дисциплін, а також сприяти розвитку у майбутніх учителів інтересу до науково-дослідницької роботи в галузі педагогічних наук [4, с.207]. А. Шукін зазначає, що у процесі здійснення педагогічної практики передбачається вивчення всіх сторін діяльності навчального закладу (навчально-виховна, методична робота, організація позакласної діяльності), а також проведення занять (уроків) під керівництвом методиста [4].

Оскільки стрижнем предметних компетенцій майбутніх учителів образотворчого мистецтва є фахові знання (цикл мистецтвознавчих, психолого-педагогічних, загальногуманітарних дисциплін) та відповідні уміння (творчі, педагогічні) й навички, дієвою формою роботи у процесі педагогічної практики може стати розробка та проведення студентами комплексних мистецьких тижнів. Наприклад, за темою “Український авангард” для учнів середньої шкільної ланки, окрім звичайного уроку образотворчого мистецтва (добір матеріалу, розробка структури уроку, написання конспекту та затвердження його методистом-предметником), пропонується провести за цією темою такі інтегровані різновиди навчальної роботи: екскурсія до міської виставкової зали й перегляд робіт художників-авангардистів,

підготовка та проведення мультимедійної презентації “Етапи становлення авангардизму в мистецтві України”, перегляд документальних стрічок про життєвий шлях та художньо-мистецький доробок українських художників-авангардистів другої половини ХХ століття, організація студентом-практикантом екскурсії до творчої майстерні сучасного художника. Традиційно за підсумками педагогічної практики студенти надають звіт. Для майбутнього вчителя образотворчого мистецтва звичайний звіт може бути нестандартних форм: презентація учнівських робіт, відеоогляд за підсумками педагогічної практики, фотоколажі “Прикметні події педагогічної практики”, “Сходинки до фахової майстерності” тощо. Безумовно, завдяки таким формам роботи й підсумки педагогічної практики будуть обговорюватися на заключній конференції нешаблонно, майбутні вчителі образотворчого мистецтва, що проходили педагогічну практику в навчальних закладах різних типів, матимуть можливість здійснити реальний обмін набутим досвідом, засвоїти краще з мистецьких та психолого-педагогічних здобутків товаришів. Адже, як зазначав видатний вітчизняний педагог К. Ушинський, завжди передається не сам досвід, а думка, що виводиться з цього досвіду.

Отже, педагогічна практика майбутніх учителів образотворчого мистецтва має значні резерви, які варто активізувати з метою формування предметних компетентностей майбутніх педагогів та досягнення ними в майбутньому мистецько-педагогічної фахової досконалості.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Дорошенко Е. Г. Развитие предметной компетентности студента на основе методики проектно-исследовательского обучения курса “Теоретические основы информатики” / Е. Г. Дорошенко. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Красноярск, 2009.  
*Doroshenko E.G. Rasviviye predmetnoy kompetentnosti studenta na osnove metodiki proyektno-issledovatel'skogo obucheniya [Development substantive competence of the student based on the methodology of design and research training course "Theoretical Foundations of Computer Science"] / E.G. Doroshenko. - Author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.02. - Krasnoyarsk, 2009.*
2. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Н. М. Бібік, Л. С. Ващенко, О. І. Локшина та ін.; ред. О. В. Овчарук. – К.: К. І. С., 2004. – 112 с.  
*Kompetentnisny pidhid u suchasniy osviti: svitovy dosvid that Ukrainian Perspective [Competence approach in modern education: international experience and prospects of Ukrainian] / N. M. Bibik, L. S. Vashenko, O. I. Lokshin that in. ; O.V. Ovcharuk. - K.: K. I. S., 2004. - 112 p.*
3. Лекції з педагогіки вищої школи: навч. пос. / Ред. В. І. Лозова. – Х.: ОВС, 2006. – 496 с.  
*Lektsii s pedagogiki vischoi skoli: navch. pos. [Lectures on pedagogics of high school] / Red. V. I. Lozova. - H.: OVC, 2006. - 496*
4. Лингводидактический энциклопедический словарь / Сост. А.Н.Шукин. – М.: Астрель: Хранитель, 2007. – 746 с.  
*Lingvodidakticheskiy encyclopedicheskiy slovar [Lynhvodydakticheskiy Encyclopedic Dictionary] / Comp. A.N.Schukin. - Moscow: Astrel: Guardian, 2007. - 746 p.*
5. Малинская Л. Л. Педагогические условия подготовки будущих учителей изобразительного искусства к руководству художественно-творческой деятельностью школьников / Л.Л. Малинская. – Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Уфа, 2010.  
*Malinskaya L.L. Pedagogicheskiye usloviya podgotovki budutih uchiteley isobrasitel'nogo iskustva k rukovodstvu hudozhestvenno-tvortseskoy deyatel'nostiu skolnikov [Pedagogical conditions of preparation of the future teachers of the fine arts to the leadership of artistic and creative activity of students] / L. L. Malinskaya. - Author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08. - Ufa, 2010.*
6. Фицула М. М. Педагогика вищої школи: навч. посіб. / Михайло Миколайович Фицула. – К.: Академвидав, 2010. – 456 с.  
*Fitsula M.M. Pedagogika vischoyi Skoli [Higher School of Pedagogy]: navch. posib. / Michael Mykolajovych Fitsula. - K.: Akademvidav 2010. - 456.*
7. Ялалов Ф. Г. Многомерные педагогические компетенции / Ф. Г. Ялалов // Педагогика. – 2012. - № 4. – С. 45-53.  
*Yalalov F.G. Mnogomernie pedagogitseskiye kompetenzii [Multidimensional pedagogical competence] / F.G. Yalalov // Pedagog. - 2012. - № 4. - S. 45-53.*

#### Brizhata I.G. Formation predmet competences the future arts-teachers of art funds pedagogical practices.

**Abstract.** The article specifies the notion of subject competence of future teachers of fine arts, substantiates the idea that it is the teaching practice students make effective tool for shaping modern subject competence of students.

**Keywords:** substantive competence, future teachers of fine arts, teaching practice.

#### Брызжата И.Г. Формирование предметных компетенций будущих учителей изобразительного искусства средствами педагогической практики.

**Аннотация.** В статье конкретизируется понятие предметных компетентностей будущих учителей изобразительного искусства, обосновывается мысль о том, что именно педагогическая практика студентов является эффективным инструментом формирования предметных компетентностей современных студентов.

**Ключевые слова:** предметные компетентности, будущие учителя изобразительного искусства, педагогическая практика.

Десятов Т.М.

## Модернізація вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульно-діяльнісних програм: зарубіжний досвід

Десятов Тимофій Михайлович, доктор педагогічних наук, професор  
завідувач кафедри загальної педагогіки і психології

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

**Анотація.** У статті розглядаються питання модернізації вищої педагогічної освіти з позицій реалізації модульних програм, заснованих на компетенціях. Наголошується, що в результаті впровадження модульних програм створюються умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики. Проаналізована концепція впровадження сучасних стандартів професійної освіти у навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу в зарубіжних країнах. З'ясовано, що головною ідеєю даної технології є компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння різних знань та способів практичної діяльності через опанування відповідними компетенціями, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою. Окреслено європейський вимір компетентнісного навчання та його концептуальні основи, висвітлено теоретичні засади і практичний досвід застосування технології компетентнісно-орієнтованого навчання у зарубіжних країнах. Наголошується, що результатом впровадження компетентнісного підходу є зміщення акцентів освітньої діяльності від процесу викладання до процесу набуття компетенцій. Зазначено, що зростаючі вимоги ринку праці, стрімкі технологічні зміни, глобалізація, зростання академічної та трудової мобільності потребують використання компетентнісних технологій щодо формування готовності майбутніх учителів до вдосконалення професійного рівня, що є необхідною умовою і пріоритетним напрямом модернізації системи вищої педагогічної освіти. Акцентується увага на тому, що компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно зорієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки у процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для "всіх" студентів, на суб'єктивні надбання одному студенту, які можна виміряти. Під компетентнісним підходом розуміється метод моделювання результатів освіти як норм якісної вищої освіти.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, компетентнісний підхід, професійний стандарт, освітній стандарт, міжнародна стандартна класифікація, модульна програма.

**Вступ.** В умовах зростання ролі знань і технологій у житті суспільства та інтенсифікації процесів економічної й культурної глобалізації освіта все більше позиціонується як дієвий інструмент формування особистості, здатної жити в умовах динамічних змін. Одночасно масштабні суспільні зміни та модернізація освіти висувують нові вимоги до якості підготовки та професіоналізму майбутніх фахівців. У цьому контексті особлива увага науковців приділяється з'ясуванню сутності компетентнісного підходу, який останнім часом набуває значного поширення у практиці зарубіжної і вітчизняної підготовки у вищій школі.

**Стислий огляд публікацій по темі.** Проблеми компетентнісного підходу в системі вищої освіти перебували в полі зору вітчизняних та зарубіжних науковців (Н. Бібік, В. Луговий, О. Пометун, Н. Ничкало, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Авшенюк, Л. Пуховська, А. Сбруева, О. Овчарук). У зарубіжній педагогіці проблеми компетентнісного підходу розглядаються у працях К. Андерк, Г. Бергман, Дж. Боуден, Дж. Равен, Дж. Мак-Клеланд, Р. Уайт, В. Хьюстон, М. Лейтер, Р. Хайгерті, А. Мейхью, О. Олейникова, А. Хутор-скої, І. Зімня та ін. Ці питання є ключовими у нормативних документах в галузі розвитку національної вищої освіти, зокрема: Національній доктрині розвитку освіти України, Програмі розвитку освіти в Україні на 2006–2010 роки, Указі Президента України від 4 липня 2005 року № 1013 "Про невідкладні заходи щодо забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні", рішенні колегії Міністерства освіти і науки України від 21 березня 2008 року "Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи".

**Мета** – з'ясувати основні парадигмальні ідеї компетентнісного підходу у країнах європейського освітнього простору для встановлення та доцільності використання такого досвіду у вітчизняній системі вищої освіти.

**Матеріали і методи.** На сучасному етапі розвитку освіти практично всі економічно розвинені країни здійснюють перехід або вже перейшли на реалізацію модульних програм, заснованих на компетенціях. Даний підхід є значущим і для України, а його впровадження є справою найближчого майбутнього, оскільки тільки такий підхід, як показує практика, здатний забезпечити високий рівень підготовки майбутніх педагогічних кадрів.

Важливо підкреслити, що розробка і реалізація модульних програм, заснованих на компетенціях, припускає наявність постійного зворотного зв'язку з вимогами навчальних закладів та установ до вмінь і знань працівників, що забезпечує якість підготовки останніх.

Модульний підхід, заснований на компетенціях, знаходиться в руслі концепції навчання впродовж усього життя, оскільки має на меті формування висококваліфікованих фахівців, здатних адаптуватися до мінливих ситуацій у сфері праці, з одного боку, і продовжувати професійне зростання та освіту – з іншого. Навчання впродовж життя – філософія освіти та освіти політика, що передбачає створення умов для надання громадянам можливостей як формальної, так і неформальної освіти і навчання впродовж усього життя людини. У самому широкому сенсі концепція навчання впродовж життя розглядає навчання як стратегію, що допомагає людям впоратися з власним

становленням, зрілістю і старінням у тому суспільстві, де вони живуть. У цьому сенсі вона співвідноситься з теоріями людського розвитку. У більш вузькому сенсі – це всяке цілеспрямоване навчання, здійснюване на постійній основі з метою вдосконалення знань, умінь і компетенцій в інтересах професійного та особистісного розвитку. Даний підхід до навчання дозволяє створити відчуття успішності в кожного, хто навчається, яка створюється самою організацією навчального процесу, у рамках якої студент може і повинен сам керувати своїм навчанням, що привчає його брати відповідальність за власне навчання, а в подальшому – за власне професійне зростання і кар'єру. Таким чином, споживач буде задоволений освітою, він може вдосконаливати її впродовж життя, реагуючи на зміни на ринку праці.

Даний підхід дозволяє також оптимально поєднати теоретичну і практичну складову навчання, інтегруючи їх. При цьому він забезпечує переосмислення місця і ролі теоретичних знань у процесі освоєння компетенцій, упорядковуючи і систематизуючи їх, що, у кінцевому рахунку, приводить до підвищення мотивації студентів у їх освоєнні.

Слід зазначити, що модульні програми, засновані на компетенціях, можуть однаково успішно використовуватися і при навчанні дорослого населення, підвищенні кваліфікації працівників, навчанні безробітних громадян.

Найважливіша особливість модульного підходу, заснованого на компетенціях, полягає у гнучкості програм навчання, оскільки:

- вони забезпечують індивідуалізацію навчання для кожного студента, виходячи з його рівня знань і умінь та попереднього навчання (або трудового досвіду) шляхом комбінування необхідних модулів;

- можливо використовувати одні і ті ж самі модулі в декількох навчальних програмах (таких як техніка безпеки, ефективне спілкування і т. д.).

Інші переваги модульних програм, заснованих на компетенціях, полягають у тому, що:

- по мірі змін вимог сфери праці в модулі можуть бути оперативно внесені необхідні зміни або ж окремі модулі у програмі можуть бути замінені;

- на основі різних комбінацій модулів можна формувати найрізноманітніші курси навчання в залежності від потреби студентів і їх вихідного рівня (тобто умінь, знань і досвіду, отриманого в ході раніше завершеного навчання або трудової діяльності) [1].

Якщо порівнювати Державні галузеві стандарти вищої освіти, які створено останнім часом в Україні зі стандартами, що діють у розвинених країнах, то слід відмітити принципово інші підходи до їх розробки. Наприклад, американські стандарти поширюються не тільки на етап підготовки майбутніх учителів, а й на стажування та подальший професійний розвиток, кар'єру. Особливості такої побудови стандартів пов'язані, по-перше, з тим, що педагогічні коледжі, наприклад, при університетах США розраховані, як правило, на 4-річний термін навчання, але звання вчителя й диплом про педагогічну освіту випускники отримують лише після 2-річного стажування у школі та складання кількох екзаменів. По-друге, передбачено безперервний характер освіти, оскільки вона поширюється й на професійне зростання вчителів [2].

Для змісту професійної підготовки американських педагогів магістерського рівня характерна як наявність традиційних фундаментальних дисциплін, так і запровадження новітніх міждисциплінарних курсів. Це дає можливість спеціалізації в межах однієї магістерської спеціальності з урахуванням потреб регіону.

Такий підхід розробки стандартів, вважаємо, є цілком слушним і для української вищої школи, тому робота щодо осучаснення вітчизняних Державних стандартів має здійснюватися з урахуванням світових тенденцій.

В умовах стандартизованого характеру сучасних форм, зокрема в США, Великій Британії, Канаді, суттєвих змін зазнали форми та методи організації навчального процесу. У загальному обсязі підготовки студентів окреслилася тенденція до скорочення лекційного фонду та збільшення часу на самостійну роботу. На лекціях, побудованих з урахуванням принципу випереджального навчання, розглядаються лише ключові проблеми курсу, найновіші досягнення в конкретній галузі знань. Практичні й семінарські заняття з різних навчальних дисциплін наповнені формами і методами активного навчання. Найбільшої популярності набувають: метод проектів, проблемні медіа технології, мікрОВикладання та ін. [2].

У світовому освітньому просторі існують розбіжності в поглядах щодо професійної діяльності вчителя, а відповідно й до фахової підготовки. Зокрема, в англійських країнах (США, Велика Британія, Канада) стандартизований характер сучасних реформ потребує формування в учителя готовності до їх втілення. Ставлення до вчителя в контексті реформування освітнього простору часто є різним: як до чинника якості освіти, а також як до провідного суб'єкта розв'язання цієї проблеми.

Провідною ідеєю першого підходу вважається стимулювання до підвищення якості професійної діяльності тільки через ринкові механізми конкурентної боротьби та звітності перед споживачем. У такому разі стандарти розглядаються як ще один із засобів тиску на вчителя. Другий підхід є досить поширеним у 90-х рр. ХХ ст. та особливо початку ХХІ ст.

Він передбачає формування в педагога активності, творчого ставлення до процесу реалізації освітніх змін, дає йому відчуття особистісної причетності не тільки до їхнього втілення, а й до створення, унаслідок чого він стає суб'єктом, а не об'єктом реформ. Представники такої позиції розробки стандартів педагогічну діяльність розглядають як необхідну умову самовдосконалення, набуття педагогічною професією повноцінного автономного статусу.

У країнах Європейського союзу професії вчителя також відводиться важлива роль, при цьому його підготовка залежить від традиційних аспектів їхньої професійної діяльності, а вчитель сприймається як інноватор, менеджер-організатор освітньо-виховного процесу: дослідник власної професійної діяльності, технологічно компетентний комунікатор, активний учасник навчального співробітництва, взаємодопомоги й підтримки.

Останнім часом у теорії та практиці педагогічної освіти як країн європейського, так і глобалізаційного

освітнього простору відбувається своєрідна концептуальна переорієнтація та народжуються стереотипи нового образу вчителя ХХІ ст. у "триєдності" таких його станів, як професіонал – інтелігент – громадянин своєї держави та світу.

Досвід професійної стандартизації в розвинутих країнах Європи розглядається нами в контексті окремих його найважливіших аспектів, тобто особливостей управління та організації процесу розроблення моделі професійного стандарту, реалізації компетентнісного підходу при формуванні структури та змісту професійного стандарту, зв'язку професійних стандартів та кваліфікацій.

Центральним поняттям даного підходу є поняття компетенції, яка визначається як: здатність застосовувати знання, уміння, ставлення і досвід у знайомих і незнайомих трудових ситуаціях [3].

Таким чином, ключовим аспектом компетенції є здатність здійснювати будь-яку діяльність, як звичну, так і нову, на основі органічної єдності знань, умінь, досвіду, відносин і т. д.

Російська вчена А.О. Муравйова розрізняє три основних типи компетенцій:

1) технічні/професійні компетенції, що відносяться до сфери професійної діяльності;

2) наскрізні/"мобільні" компетенції, що відносяться до соціальних, комунікативних, методичних та інших компетенцій, які необхідні для ефективної трудової діяльності в рамках різних професій та сфер діяльності;

3) нові базові (ключові) компетенції/уміння, які доповнюють традиційні ключові компетенції і необхідні для:

- отримання нових знань та адаптації наявних знань до нових вимог;

- адаптації до мінливих ситуацій власного професійного і кар'єрного зростання і підвищення власної трудової та економічної мобільності за допомогою навчання упродовж всього життя [4].

Нові базові вміння необхідні для ефективної участі громадян у соціальному та економічному житті. Вони починають формуватися на ранніх етапах життя людини і поступово змістовно ускладнюються, поглиблюються або розширюються.

Базові вміння/компетенції охоплюють кілька основних категорій:

- традиційні базові вміння, доповнені вільним володінням іноземними мовами, і вміннями в галузі ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій);

- інтелектуальні (аналітичні, здатність до інноваційної діяльності, уміння вчитися);

- соціальні та міжособистісні (необхідні для спілкування, прийняття рішень, роботи в команді, адаптивності, прийняття відповідальності);

- підприємницькі (творчість, інноваційність, уміння йти на обгрунтований ризик, уміння організації самозайнятості).

Наступним базовим поняттям є модульне навчання, що ґрунтується на компетенціях, яке розуміється як навчання, засноване на визначенні, освоєнні і демонстрації знань, умінь, типів поведінки і відносин, необхідних для конкретної трудової діяльності/професії (Глосарій ЮНЕСКО, 2004).

І, нарешті, третє основне поняття – це поняття модуля. Модуль розуміється як цілісний набір, що підлягає засвоєнню вмінь, знань і відносин (тобто компетенцій), описаних у формі вимог, яким повинен відповісти студент по завершенні модуля.

За оцінками навчальних закладів, що приступили до реалізації модульних програм, заснованих на компетенціях, переваги даних програм для навчального закладу очевидні і полягають у:

- можливості ясно і чітко формулювати цілі і завдання програм навчання;

- підвищенні навчальної продуктивності;

- спрощенні системи адміністрування навчального процесу;

- розширенні цільових груп студентів, що навчаються;

- підвищенні ефективності особистої діяльності і відповідальності студентів та викладачів;

- реальної індивідуалізації навчального процесу;

- підвищенні рівня взаємодії студентів і викладачів;

- реальній підготовці студентів до трудової діяльності;

- підвищенні довіри соціальних партнерів;

- підвищенні гнучкості програм навчання;

- формуванні виробничої культури в навчальному закладі;

- формуванні стандартних, об'єктивних, незалежних умов оцінки якості засвоєння програм навчання.

Ефективна реалізація навчання в рамках модульних програм, що базуються на компетентності, потребує, щоб викладачі у процесі своєї діяльності:

- використовували активні методи навчання;

- створювали умови для самокерованого навчання з максимальною опорою на практичне набуття нового досвіду, що обумовлює необхідність організації ефективного навчального середовища і забезпечує інтеграцію теорії і практики;

- переосмислили роль і функції самого викладача, навчилися навчати по-новому.

Активне навчання (навчання на досвіді, самокероване навчання), у центрі якого перебуває студент, передбачає:

- здійснення певної трудової діяльності й з'ясування її наслідків;

- розповсюдження конкретного досвіду на більш широке коло явищ або процесів, що базуються на такому ж принципі;

- використання аналогічного принципу в нових умовах.

Завдання викладача – стимулювати активну позицію студентів і спонукати їх до самостійного/самокерованого навчання. Для цього він має відповісти на такі питання: Чого я хочу досягти? Чому я хочу навчитися? Які вміння мені потрібні для цього? Як зрозуміти, що я цьому навчився?

Отже, активне навчання передбачає формування активної позиції як викладача, так і студента. Це означає, що викладач, насамперед, повинен орієнтувати їх на самостійне навчання і залучати у процес планування свого навчання й оцінювання освоєної компетентності. Студенти реально стають суб'єктами процесу навчання і поділяють відповідальність за його результат з викладачами.

Таким чином, успішне засвоєння компетентності забезпечується, якщо студенти:

- розуміють і поділяють цілі та завдання програми/модуля;

- поділяють відповідальність за процес навчання;

- навчаються працювати в команді;

- орієнтовані на пошук нових знань;

- оволодівають вміннями на практиці;

- мають постійний зворотний зв'язок із викладачами;

- постійно навчаються вчитися [5].

Процес активного самокерованого навчання циклічний за сутністю і містить чотири етапи:

- набуття конкретного нового досвіду;

- рефлексію, у ході якої відбувається первинне осмислення нового досвіду;

- абстрактну концептуалізацію, що дозволяє теоретично осмислювати і обґрунтовувати новий досвід, тобто оформлювати абстрактні концепції та узагальнення;  
- активне експериментування для перевірки теорії та одержання нового досвіду, тобто повернення до початку циклу, але на більш високому рівні.

Набуття нового досвіду в процесі виконання якої-небудь дії – початковий етап навчання. Цією "дією" може бути завдання на занятті, призначенням якого є формування якогось власного досвіду, обговорення вже наявного трудового досвіду (досвіду роботи), значущого для навчання, спостереження за демонстрацією трудових дій тощо.

Рефлексія допускає осмислення того, що було зроблено, шляхом спостереження і аналізу. Викладачі можуть і повинні допомогти студентам на цьому етапі циклу, надаючи, наприклад, відеозапис виконання завдання.

Концептуалізація (узагальнення) передбачає міркування того, хто навчається, про те, що він вивчив (чого навчився), і заснована на інтерпретації подій/явищ, установленні й осмисленні зв'язків між ними. На цьому етапі вводяться теоретичні знання як основа для впорядкування і пояснення дій.

Активне засвоєння нового досвіду передбачає використання здобутого знання/досвіду або набутих умінь у нових ситуаціях. Завдання викладача полягає в організації таких ситуацій [4].

У навчанні важливу роль відіграє зворотний зв'язок, установлення якого необхідне на всіх етапах циклу. Метою зворотного зв'язку є надання студентам можливості об'єктивно "оглянути" зроблене і допомогти сформуванню на його основі нове знання.

Для успішного навчання необхідним є відповідне середовище, у якому відбувається засвоєння нового досвіду, його осмислення і застосування, що повинно забезпечуватися необхідними ресурсами. Однак тільки середовища навчального закладу буде недостатньо для засвоєння необхідної компетентності, тому важливо перенести частину навчального процесу в реальне трудове середовище.

Крім того, принциповим моментом є комплексне засвоєння компетентності, що виключає традиційне розмежування теоретичного і практичного навчання. Як показує практика, теоретичні знання (дисципліни, предмети) відображають, як правило, думку методистів, викладачів і дослідників щодо того, що і в якому обсязі повинні знати студенти.

**Результати і їх обговорення.** На думку представників сфери освіти, сучасний розвиток галузей економіки потребує постійного поповнення освітньої програми новими знаннями, відобразити зміни, що від-

буваються. У результаті освітня програма перевантажується знаннями у відриві від реальності сфери праці.

Проблему визначення обсягу необхідних теоретичних знань можуть вирішити програми, що базуються на компетентності. Вирішення закладене в самій структурі модульної програми (базові модулі) і специфікації модулів: у специфікації кожного модуля теоретичний зміст добирається для дії, яка підлягає освоєнню. Крім того, у структурі модульної програми передбачені базові модулі, які акумулюють той теоретичний зміст, без якого неможливо приступати до засвоєння конкретних професійних модулів.

Для засвоєння компетентності, яка має велике значення для роботодавців і забезпечує ефективне працевлаштування, необхідно надати студентам максимально широкі можливості навчатися на робочому місці або в умовах, що імітують виробниче середовище. Таке навчання дасть змогу їм адаптуватися до реальної трудової діяльності у всій її різноманітності й цілісності та застосувати на практиці не тільки професійну, а й ключову компетентність у різних виробничих умовах та ситуаціях.

Реалізація модульних програм, що базується на компетентності, висуває серйозні вимоги до методики навчання, яка повинна з "навчання студентів робити щось" трансформуватися в "надання допомоги студентам навчитися працювати".

Таким чином, основа пропонованої технології – навчання за допомогою діяльності. У зв'язку з цим викладачам потрібно навчитися довіряти тим, хто навчається, і допомагати їм учитися самим через власну практику та навіть помилки.

Викладачі під час організації навчання мають створювати такі умови для студентів, щоб вони прийшли до розуміння того, яким шляхом вони повинні набути конкретну компетентність, які способи засвоєння знань, умінь і навичок вони повинні використовувати, які з цих способів були найбільш ефективними.

**Висновки.** У результаті проведеної роботи проаналізована проблема впровадження сучасних стандартів професійної освіти в навчальний процес вищої школи на основі компетентнісного підходу в зарубіжних країнах. Компетентнісний підхід трактується нами як здатність працівника кваліфіковано виконувати певні види робіт у рамках конкретної професії.

Компетентнісний підхід уважається ключовою інноваційною ідеєю сучасної освіти, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів практичної діяльності (через опанування відповідними компетенціями), завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях своєї професійної діяльності, набуває соціальної самостійності, стає мобільною та кваліфікованою.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Професійна педагогічна освіта : компетентнісний підхід: [монографія] / [за ред. О. А. Дубасенюк]. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – С. 40–46.  
Profesiina pedahohichna osvita : kompetentnisnyi pidkhid : [monohrafiia] [Vocational teacher education : a competency based approach [monograph] / [za red. O. A. Dubaseniuk]. – Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – S. 40–46.  
2. Коваль Л. В. Сучасні тенденції модернізації професійної підготовки майбутніх учителів у зарубіжних країнах [елект-

ронний ресурс]. – Режим доступу до сайту : <http://hbuv.gov.ua>. – Загол. з екрану. – Мова укр.  
Koval L. V. Suchasni tendentsii modernizatsii profesiinnoi pidgotovky maibutnix uchyteliv u zarubizhnykh krainakh [elektronnyi resurs] [Current trends of modernization of training future teachers in foreign countries]. – Rezhym dostupu do сайту : <http://hbuv.gov.ua>. – Zahol. z ekranu. – Mova ukr.  
3. Великий англо-український словник : 1112 слів та словосполучень / [укладач М. Зубков]. – Х. : Фоліо, 2006.



Velykyi anhlo-ukrainskyi slovnyk : 1112 sliv ta slovospoluchen [A large English-Ukrainian dictionary : 1112 words and phrases] / [ukkladach M. Zubkov]. – Kh. : Folio, 2006.

4. Муравьева А. А. Опыт европейских стран в реализации признания неформального и спонтанного обучения / А. А. Муравьева. – М. : РИОТК им. Конева, 2009. – 88 с.

Muraveva A. A. Opyt evropeiskykh stran v realizatsyy pryznaniya neformalnoho y spontannooho obuchenya [European experience in the implementation of the recognition of informal and spontaneous learning] / A. A. Muraveva. – М. : RYOTK ym. Koneva, 2009. – 88 s.

5. Луговий В. І. Освіта, навчання, інформація, компетентність : канонізація понять (теоретико-методологічний дискурс) / В. І. Луговий // Історико-педагогічні ситуації : Науковий часопис / [гол. ред. М. П. Драгоманова]. – 2011. – Вип. 5. – С. 11–16.

Luhovyi V. I. Osvita, navchannia, informatsiia, kompetentnist : kanonizatsiia poniat (teoretyko-metodolohichnyi dyskurs) [Education, training, information, competence: the canonization of concepts (theoretical and methodological discourse)] / V. I. Luhovyi // Istoryko-pedahohichni sytuatsii : Naukovyi chasopys / [hol. red. M. P. Drahomanova]. – 2011. – Vyp. 5. – S. 11–16.

#### **Desyatov T Modernization of Higher Education from the Standpoint of Module-Activity Programs: International Experience**

**Abstract.** The article considers higher education modernization within the framework of realization of competency-building modular programs. It emphasizes the fact that the implementation of modular programs creates the conditions for self-directed learning with the maximum reliance on new hands-on experience, which stipulates for effective learning environment organization and assures theory and practice integration. The article analyses the implementation of modern competency-building professional/vocational education standards in the higher education teaching process in foreign countries. It states that the main idea of this technology is competency-oriented education, which aims at complex learning of different kinds of knowledge and work methods through the mastering respective competencies, due to which a person can successfully realize himself in different areas of his field, become socially independent, mobile and qualified. It also outlines the European dimension of competency-building approach and its basic concepts, theoretical principles and experience of the implementation of its technologies in foreign countries. The article emphasizes that competency-building approach shifts the focus from teaching to acquiring competencies within the educational process. It states that labor market growing demands, rapid technological change, globalization, increased academic and labor mobility require the use of the competency-building approach to future teachers' aptitude to improve their professional level, which is a pre-requisite and priority in higher pedagogical education modernization. It also highlights the connection of the competency-building approach with individually-oriented and active approach to learning, as it concerns student's individuality and it can be implemented and tested only when an individual student carries out a certain set of actions. The approach requires the transformation of the educational content, its conversion from the objective model that exists for "all" the students, to subjective outcomes of each student, which can be measured. The method of modeling learning outcomes as quality higher education norms is understood as a competency-building approach.

**Keywords:** *competence, competency-building approach, professional standard, educational standard, the international standard classification, modular program.*

#### **Десятов Т.М. Модернизация высшего педагогического образования с позиций реализации модульно-деятельностных программ: зарубежный опыт**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы модернизации высшего педагогического образования с позиций реализации модульных программ, основанных на компетенциях. Отмечается, что в результате внедрения модульных программ создаются условия для самоуправляемого обучения с максимальной опорой на практическое приобретение нового опыта, что обуславливает необходимость организации эффективной учебной среды и обеспечивает интеграцию теории и практики. Проанализирована концепция внедрения современных стандартов профессионального образования в учебный процесс высшей школы на основе компетентностного подхода в зарубежных странах. Выяснено, что главной идеей данной технологии является компетентно-ориентированное образование, которое направлено на комплексное усвоение различных знаний и способов практической деятельности через овладение соответствующими компетенциями, благодаря которым человек успешно реализует себя в разных областях своей профессиональной деятельности, приобретает социальную самостоятельность, становится мобильным и квалифицированным. Определены европейское измерение компетентностного обучения и его концептуальные основы, освещены теоретические основы и практический опыт применения технологии компетентно-ориентированного обучения в зарубежных странах. Результатом внедрения компетентностного подхода является смещение акцентов образовательной деятельности от процесса преподавания в процесс приобретения компетенций. Отмечено, что растущие требования рынка труда, стремительные технологические изменения, глобализация, рост академической и трудовой мобильности требуют использования компетентностных технологий по формированию готовности будущих учителей к совершенствованию профессионального уровня, что является необходимым условием и приоритетным направлением модернизации системы высшего педагогического образования. Акцентируется внимание на том, что компетентностный подход в образовании связан с личностно-ориентированным и деятельностным подходами к обучению, поскольку касается личности студента и может быть реализованным и проверенным только в процессе выполнения конкретным студентом определенного комплекса действий. Он требует трансформации содержания образования, превращение его из модели, которая существует объективно, для "всех" студентов, на субъективные достоинства одному студенту, которые можно измерить.

**Ключевые слова:** *компетенция, компетентность, компетентностный подход, профессиональный стандарт, образовательный стандарт, международная стандартная классификация, модульная программа.*

Дідук-Ступ'як Г.І.

## Лінгводидактична інтерпретація макротехнології “Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови” в основній школі

Дідук-Ступ'як Галина Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра методики викладання української мови та культури мовлення

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

**Анотація.** У статті описано лінгводидактичні можливості авторської лінгвометодичної макротехнології “Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови” як рідної і як державної в основній школі. Уточнено поняттєво-категорійний апарат лінгводидактики; з'ясовано засадничі положення реалізації означеної методичної системи, яка полягає у формуванні в школярів 5-9 класів компетентностей комунікативно-доцільно й виправдано користуватися засобами мови в різних життєвих ситуаціях і сферах спілкування, дотримуючись норм українського етикету, а також сприяє їхньому ознайомленню з мовною системою і формуванням на цій основі базових лексичних, граматичних, орфоепічних, стилістичних й правописних умінь і навичок, формуванню умінь працювати з текстом; розвиває духовний світ учнів, їхні ціннісно-світоглядні уявлення через мовну призму. Авторська макротехнологія опирається на інтерактивне та креативно-дослідне навчання, яке ґрунтується на колективному, груповому і індивідуальному вивченні матеріалу у співпраці, у процесі чого реалізуються комунікативний, особистісний, текстотворчий, соціокультурний та компетентісний потенціал. Запропоновано загальнодидактичні й специфічні (методичні) принципи: науковості, врахування особливостей учнів, систематичності й послідовності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, свідомості, суб'єктивності, гуманітаризації, інтерактивності, адаптованості, автохтонності, візуалізації знань, функційності, креативності, комунікативності, варіантності, інтегрованості, стратегії, тактики, локальні (міні-) технології, засоби, методи і прийоми, куди входять і інноваційні: інтерактивні методи, методи креативно-дослідного навчання, тестування, метод маєтики, відеотренінг, метод ейдетики, елементи комп'ютерних технологій; вправи неоднорідного характеру: пробні, вступні, тренувальні, синтетичні, мовленнєві, комунікативно-ситуативні, лінгвостилістичні, комплексні, креативно-творчі, вправи дослідницького характеру тощо.

**Ключові слова:** дидактична інноватика, інтеракція різнотипових підходів, інтерактивне навчання, макротехнологія, вправи неоднорідного характеру.

**Вступ.** У сучасній лінгводидактиці потреба у вирішенні проблеми ефективності навчально-виховного процесу стоїть досить гостро, оскільки у полі зору науковців знаходиться мовна особистість школяра, рівень його комунікативної мовленнєвої компетентності.

На це вчителів-практиків орієнтують нові освітні документи: Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти (2003 р.), Національна доктрина розвитку освіти в Україні (2001 р.), Державний стандарт базової і повної середньої освіти (2011 р.). Упровадження вказаних освітніх документів у практику зумовлює перегляд усталених підходів, стратегій і тактик навчання української мови як рідної і як державної, зокрема передбачає посилення практичної спрямованості процесу опанування мовними одиницями різних рівнів на базі тексту, тобто, підпорядкування роботи над мовною теорією інтересам мовленнєвого розвитку учнів.

Нові державні документи орієнтують на те, що випускник школи повинен не тільки опанувати основні розділи мовознавства, а й активно використовувати мову як засіб спілкування і самовираження, вільно висловлювати власні думки в усній і писемній формах.

**Короткий огляд публікацій із теми.** Зауважимо, що питання покращення ефективності уроку української мови, формуванню й розвитку мовної особистості та комунікативної компетентності школярів знайшли відображення в працях багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (З. Бакум, В. Бадер, О. Біляєв, О. Богін, А. Богуш, В. Брюшинкін, Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Глазова, Н. Голуб, О. Горошкіна, Г. Дідук, Т. Донченко, В. Дороз, І. Дроздова, І. Зимняя, С. Караман, О. Караман, Ю. Караулов, К. Климова, Л. Кратасюк, О. Кучерук, О.О. Леонтьєв, Г. Ліндсей, Л. Мацько, В. Мельничайко, І. Мельничук, Г. Михайловська, В. Монахов, А. Нікітіна, Н. Остапенко, Л. Паламар, С. Пассов, Е. Палихата, М. Пентиліук, Т. Симоненко, Л. Скуратівський, І. Хом'як, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.).

Останнє десятиріччя відзначене переходом системи освіти до якісно нового стану, оскільки інновації в освіті вважаються процесом творення, запровадження та поширення в освітній практиці нових ідей, засобів, педагогічних та лінгводидактичних технологій, у ре-

зультаті яких підвищуються показники досягнень структурних елементів процесу технологізації навчання. На нашу думку, інноваційним можна вважати також процес поєднання концептуальних положень різних аспектів вивчення мовного матеріалу у чотирьох видах мовленнєвої діяльності в реально діючій навчальній системі базової середньої школи.

У відповідності до сучасних вимог, що поставлені перед освітою, навчальні заклади всіх рейтингів переходять на технологічну форму розвитку. Відповідно до досліджень інноваційної дидактики, за визначенням ЮНЕСКО, «педагогічна технологія» – це системне методологічне утворення, його застосування й визначення всього процесу засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти [4, с. 30].

Технологізація освітніх процесів ще з часів Яна Амоса Коменського розглядалася як важливий засіб упровадження провідних дидактичних принципів і передбачала чітке дотримання змісту й послідовності застосування нововведень. Аналіз науково-педагогічних джерел показав, що термін «технологія» (з грецької – наука про мистецтво) є «хітом» у сучасній психолого-педагогічній та методичній літературі. Збагачення навчання новими ідеями, засобами, формами, технологіями, методам й прийомами об'єднуються загальною назвою «інноваційні процеси в освіті». Окрім цього, інновація має комплексне значення, оскільки складається з двох форм: власне ідеї та процесу її практичної реалізації. Тому дидактичну та лінгвометодичну інноватику ми розглядаємо як сферу науки, що вивчає навчально-виховні процеси, які ґрунтуються на створенні нової прагматики вищої та середньої ланок освіти.

Поділяємо думку вчених-дидактів, що «новизна у педагогіці може бути абсолютною або відносною» [5, с. 38]. Абсолютна новизна в освіті передбачає появу таких явищ і процесів, які не мали аналогів ні у вітчизняній, ні у світовій практиці. Такими революційними і абсолютними інноваціями можна вважати запровадження класично-урочної форми навчання, використання у навчанні письмового висловлення, книгодрукування і підручникотворення в електронних

варіантах із використанням комп'ютерної мережі. Відносно новизна охоплює генерування нових соціальних-педагогічних, психологічних, лінгводидактичних ідей, їх апробації у вигляді нових методів і прийомів навчання, впровадження у навчально-виховний процес як системи інноваційних лінгвометодичних технологій.

**Мета** нашої статті – з'ясувати концептуальні положення інноваційної лінгвометодичної макротехнології "Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови" в основному контрцентрі загальноосвітніх навчальних закладів.

**Матеріали і методи.** Для формування засадничих положень нашого дослідження вважаємо за доцільне на загальнонауковому рівні з'ясувати дефініції "інтеракція" і "макротехнологія" та умови й обставини її застосування у педагогіці й методиці викладання мов.

Лінгвістичне тлумачення слова свідчить, що поняття "інтеракція" (interaction – взаємодія, взаємодіяння, співробітництво, кооперація) [9, с. 294.] запозичене з англійської мови і увійшло в освітню систему як педагогічна взаємодія учасників навчально-виховного процесу, що спирається на їх діалогову позицію і відображене в різноманітних інтерпретаціях і стратегіях реалізації певного гармонійного діалогу між усіма учасниками навчального дискурсу. У нашому дослідженні цей термін використовується на позначення взаємодії або поєднання кількох змістовно-динамічних освітніх підходів, які були вказані вище, до вивчення української мови як рідної і як державної. Інтеракція може виявлятися у вигляді співробітництва, коли обидві сторони учасників доходять взаємної згоди у розумінні цілей спільної діяльності та шляхів її досягнення. Також взаємодія реалізується через інтерактивні навчальні локальні або міні-технології і методи навчання на уроках та в позакласній роботі основної школи. У ході цього відбуваються зміни й у кожному із суб'єктів, і в тих об'єктах, на які спрямована взаємодія [7, с. 358].

Аналіз науково-методичної літератури, великий власний практичний досвід, дозволяють нам запропонувати нову систему навчання української мови, яку ми визначили як макротехнологію (МТІРП), що поєднує найбільш значимі і ефективні новітні підходи сучасної вітчизняної і зарубіжної лінгводидактики – **особистісно-зорієнтований, комунікативно-діяльнісний, дискурсно-текстоцентричний, компетентнісний і соціокультурний** зі спільними й специфічними їх складниками (принципами, методами, прийомами, формами, засобами та ін.). Щодо першого компонента терміна «макротехнологія», то ми виходили лише із його семантизації. Словник іншомовних слів тлумачить слово «макро...», як похідне від грецького *makrós*, що означає *великий, укрупнений* [10].

У педагогіці вчені дають визначення двох понять технологій різних за рівнем діяльності: поняття «педагогічна технологія» як виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, що охоплює розробку та використання методів й прийомів, а також оцінку методів, що застосовуються, і поняття «технологія навчання» як конструювання системи навчання і професійної підготовки. Досить влучним, на наш погляд, є трактування технології навчання у наукових доробках С. Бондар "технологія навчання" – систематична і послідовна реалізація на практиці раніше спроектованого процесу навчання, система способів і засобів досягнення цілей при управлінні процесом навчання, з діагностикою поточних і кінцевих результатів [1, с. 25]. При цьому науковець відзначає такі важливі особливості технології:

1) педагогічні технології (на відміну від методів, які зорієнтовані здебільшого на педагога) орієнтовані на учнів і націлені

на результативність засвоєння (на основі активізації власної пізнавальної діяльності);

2) провідним завданням технології виступає забезпечення досягнення цілей навчання шляхом розвитку особистості, що втілюється крізь постановку і прийняття цілей, діагностику можливостей та рівня успіхів учнів, об'єктивного контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу [1]. Тобто, технологія як універсальна система дозволяє ефективніше реалізувати процес навчання, керувати ним і отримувати конкретно заданий результат. При цьому, технологія не протистоїть методам і не відмінняє їх, а ґрунтується на сукупності їх теоретичних положень та конкретних рекомендацій. Технологія відображає динамічність процесуального характеру навчання, їй властива чітка алгоритмічна послідовність і цілком конкретний кінцевий результат, який запрограмований наперед. У довідковій педагогічній літературі під алгоритмом розуміють систему умов і правил виконання ряду дій [2]. Інструментальність дидактичних технологій передбачає надійність та містить конкретний алгоритм дій, змістом якого слугує чітке формулювання мети, таксонімії цілей, визначення етапів, кроків заняття щодо гарантованого результату їх досягнення. Опираючись на дослідження В. Загвязинського, О. Богіна можемо стверджувати, що характерною ознакою технології є системність, відтворюваність та гарантованість кінцевого результату – рефлексія. При цьому технологія виконує функцію конкретного проекту майбутнього навчально-виховного процесу. Тому ми зупинилися на узагальненому визначенні для інтеракції різнотипових підходів мовленнєвої підготовки – «технологія».

Таким чином, технологія навчання - за результатами досліджень відомих українських й зарубіжних учених (В. Безпалько, І. Волков, М. Кларін, Г. Селевко, О. Пометун, О. Пироженко, Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс та інші) – це системна сукупність і порядок функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних засобів, які використовуються для досягнення педагогічних цілей. О. Кучерук слушно уточнює, що "технологія навчання – це комплекс дидактичних форм, методів і засобів, пов'язаних з проектуванням, організацією та проведенням навчального процесу, що забезпечує досягнення суб'єктами навчання заданого результату, спрямованого на формування мовної особистості, яка володіє кількома компетентностями" [7, с. 14].

У сучасній педагогіці дефініція "інтеракція" пов'язана з технологіями інтерактивного навчання, що теж є присутнім у змістовому наповненні авторської макротехнології і яке передбачає «колективне, групове вивчення матеріалу у співпраці, де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання, розуміють, що роблять; рефлексують з приводу того, про що дізналися, що знають і вміють» [6, с. 13]. Лінгводидакт О. Горошкіна зазначає, що "інтерактивне навчання – це діалогозоване навчання, під час якого здійснюється взаємодія вчителя і учня, учня й учнів, занурення в комунікацію" [3, с. 7]. Деякі українські лінгводидакти також указують на використання на уроках української мови інтерактивних технологій: кооперативного навчання, колективно-групового навчання, ситуативного моделювання, опрацювання дискусійних питань [3, с. 8]. Узагальнивши напрацювання вітчизняних і зарубіжних вчених з означеного питання, стверджуємо, що інтерактивне навчання сприяє різним формам міжособистісної взаємодії учасників навчально-виховного процесу, в якому реалізуються комунікативний, текстотворчий, соціокультурний, психологічний, дидактичний потенціал. Тобто, інтерактивне навчання повністю базується на філософсько-методологічних положеннях новітніх підходів, які активно впроваджуються сьогодні в освітньому просторі в цілому і на уроках української мови частково.

Педагогічні технології взаємодії (тут і далі термінами-синонімами будуть: інтеракція, взаємодія, поєднан-

ня – авт. Г. Д.-Ст.) опосередковані спільною діяльністю учня з учнем, вчителя з учнями і засобами її застосування, за яких позиція учнів істотно змінюється, стає активною, суб'єктивно-діяльнісною або інтерсуб'єктною. Ці технології будуються на ґрунті ідентифікації себе, свого досвіду з досвідом "Іншого", щоб вважатися спільною – "Ми" (за Е. Гуссерлем) та на суб'єктно-суб'єктивних стосунках, які описані раціонально-антропологічною філософією.

Технології інтеракції в педагогічній літературі дослідниками трактуються по-різному (Є. Бондаревська, О. Газман, А. Мудрик, В. Пітюков, В. Петровський, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Селевко, В. Сластенін, В. Шадриков, Н. Щуркова, І. Якиманська та інші). В їх наукових розвідках розкривається сутність таких понять, як "технологія", "інтеракція", "педагогічна взаємодія", "інтерактивні методи", "взаємодія індивідуальна, групова і колективна", "особистісно зорієнтована взаємодія", "діалогічна взаємодія" [8].

Слід зазначити, що вчений-педагог О. Пометун розмежовує дві понятійні категорії: "інтерактивні методи" і "методи інтерактивного навчання", вбачаючи відмінність у змістовому наповненні слова "інтерактивні": «говорячи "інтерактивні методи", слід наголошувати на якостях самого методу, пізнавальна діяльність учнів при цьому є вторинною, тобто, як тільки перестає працювати метод – учень перестав активно навчатися та взаємодіяти з іншими. Наприклад, інтерактивними методами є: "2+2=4", "лови помилку", "коло ідей", "мікрофон", "лінгвістична карусель", "павутиння слів", "сенкан", "лінгвоестафета", "взаємоперевірка", "банк інформації", метод маєтики, метод створення ситуацій успіху, метод тренінгу, метод проєкту, кейс-метод, метод форуму, метод медіа-навчання, комп'ютерні методи тощо [6].

Нормативною основою, вихідними положеннями лінгвометодичної макротехнології «Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови», що служать для організації та проведення навчального процесу і які витікають із його закономірностей є **загальнодидактичні і специфічні (методичні) принципи: науковості, врахування особливостей учнів, систематичності й послідовності, наочності, доступності, зв'язку теорії з практикою, свідомості, суб'єктивності, гуманітаризації, інтерактивності, адаптованості, автохтонності, візуалізації знань, функційності, креативності, комунікативності, варіантності, інтегрованості** тощо. Керуючись цими принципами, нами були з'ясовані найбільш доцільні для нашої макротехнології стратегії, тактики, локальні (міні-) технології, засоби, методи і прийоми. Поряд з традиційними (спостереження мовного матеріалу, робота з підручником, усний виклад вчителем матеріалу, бесіда, метод вправ) нами пропонуються інноваційні: інтерактивні методи, мінітехнології й методи креативно-дослідного навчання, тестування, метод маєтики, відеотренінг, метод ейдетики, елементи комп'ютерних технологій.

**Результати та їх обговорення.** Діагностика проведеного педагогічного експерименту показала, що розроблена нами макротехнологія має право на широке

впровадження у шкільну практику. Про що засвідчили результати формульованого експерименту і контрольного зрізу у школах різних регіонів України.

Навчальний потенціал цієї лінгвометодичної технології зумовлює необхідність реалізації її не лише на спеціальних уроках розвитку мовлення, а й на заняттях опрацювання мовного матеріалу.

Поєднання п'яти новітніх підходів до вивчення української мови, як рідної і як державної (означене нами як макротехнологія – МТІРП) передбачає навчання мови і мовлення не за допомогою окремих ізольованих речень, а на основі текстів різних типів і стилів, котрі насичені вербальними символами національно-культурної самоідентифікації або концептами національної культури та елементами автохтонності (які ще номіновані у лінгводидактиці як автентичні або прецедентні).

У процесі реалізації вказаної макротехнології нами використовувалися різноаспектні системи вправ, із яких вчитель-словесник може вибрати найбільш ефективні і необхідні для вивчення й закріплення певної теми. Залежно від цього було запропоновано вводити в навчання **вправи неоднорідного характеру**: пробні, вступні, тренувальні (за зразком, за інструкцією, за завданням), аналітичні (класифікаційні, що сприяють з'ясуванню мовних явищ у тексті; вибіркові), синтетичні (трансформаційні, що вимагають самостійного продукування), мовленнєві (пов'язані з аналізом, абстрагуванням, узагальненням, лінгвістичним експериментуванням текстового матеріалу), передкомунікативні, комунікативні, лінгвістичні, ситуативно-мовленнєві, комплексні, диференційовані, креативно-творчі, когнітивні (пізнавальні), вправи дослідницького характеру, лексико-граматичні і правописні.

**Висновки.** Таким чином, реалізація авторської макротехнології створює об'єктивні умови для розгляду мовних явищ у їх взаємозв'язках, у контексті словесної творчості на уроках української мови. Зв'язний текст при цьому виступає засобом створення мовленнєвих ситуацій, активізації пізнавальної діяльності учнів. До кожного блоку уроків, об'єднаних спільною соціокультурною темою, добираються тематично близькі тексти з автохтонними феноменами. Робота над змістом, структурою, мовним оформленням цих текстів дає змогу розв'язати низку комплексних завдань, зокрема, вивчати конкретні мовні явища, розвивати словесну творчість дітей у руслі пропонованої теми одночасно і на матеріалі уроку розвитку зв'язного мовлення або формування комунікативно-мовленнєвих умінь.

Отже, основна суть макротехнології "Інтеракція різнотипових підходів до вивчення української мови" полягає не у відтворенні опрацьованого матеріалу на уроці за зразком чи виконанні традиційних мовленнєвих завдань (репродуктивних, творчих), а у продукуванні власних ситуативних висловлювань для вираження особистих думок і почуттів у процесі живого обговорення із застосування елементів інтерактивного, креативно-творчого та дослідницького навчання, що сприятиме формуванню комунікативної, соціокультурної та прагматичної компетентностей учнів основної школи.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бондар С. П. Цілісний підхід до методів навчання як основа моделювання навчальної діяльності учнів. : в кн. Гуманізація процесу навчання в школі: Навч. посібник / За ред. С. П. Бондар. – 2-е вид. доповн. – К.: Стило, 2001. – 25 с.  
Bondar S. P. Cilisnyi pidhid do metodiv navchannya yak osnova modelyuvannya navchalnoyi diyalnosti uchniv: [A holistic approach to teaching methods as a basis for modeling learning

activities of students]: v kn. *Gumanizaciya procesu navchannya v shkoli: Navch. posibnik / Za red. S. P. Bondar.* – 2-e vid. dopovn. - K.: Stylos, 2001. – 25 s.  
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.  
Goncharenko S.U. *Ukrayinski pedagogichni slovniki [Ukrainian Pedagogical Dictionary]*. – Kyiv: Lybid', 1997. – 376 p.

3. Горошкіна О. Особливості використання інтерактивних методів на уроках української мови // Українська мова і література в школі, 2013. № 3. – 7-10 с.  
*Goroshkina O. Osoblivosti vikoristannya interaktivnih metodiv na urokah ukrayinskoyi movi [Features of interactive methods in the classroom Ukrainian language] // Ukrayins'ka mova I literatura v shkoli, 2013. № 3. – 7 – 10 s.*
4. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002. – 334 с.  
*Derzavni standarti profesijnoyi osviti : teoriya, praktika, dosvid [ State standards of professional education : Theory and Methods] : Monografiya / Za red. N. I. Nichkalo. – Hmeljnickiy, 2002. – 334 s*
5. Енциклопедія освіти / [Акад. пед. наук України; головний ред. проф. В. Г. Кремень]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.  
*Enciklopediya osviti [ Encyclopedia of education] : Akad. Ped. Nauk Ukrayini; glavniy red. Prof. V. G. Kremin'. – K. : Yurinkom Inter , 2008. – 1040 s.*
6. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід : [метод. посіб.] / авто-уклад. О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К. : А.П.Н. – 136 с.  
*Interaktivni tehnologiyi navchannya: teoriya, praktika, dosvid [ Interactive learning technology : theory , practice and experience] : metod. posibn./ avtor-ukladach O. I. Pometun, L.V. Pirozenko – K. : A.P.N. – 136 s.*
7. Кучерук О. Методи навчання в системі понять сучасної лінгводидактики // Українська мова і література в школі, 2013. № 4. – 14 с.  
*Kucheruk O. Metodi navchannya v sistemі ponyat' suchasnoyi lingvodidaktiki [Method of system concepts in modern linguo-didactics] // Ukrayins'ka mova I literatura v shkoli, 2013. № 4. – 14 s.*
8. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2-х т. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – Т. 1. – 71 с. – (Серия "Энциклопедия образовательных технологий").  
*Selevko G. K. Enciklopediya obrazovatelnykh tehnologiy [Encyclopedia edukational technologies]: v 2-h t. – M. : NI shkolykh tehnologiy, 2006. T. 1. – 71 s. – ( Seriya " Encyklopediya obrazovatelnih tehnologiy").*
9. New English-Ukrainian Dictionary / Склав М. І. Балла. – К. : Чумацький шлях, 2000. – 294 с.  
*New English-Ukrainian Dictionary / Sklav M. I. Balla. – K. : Chumackiy shlyah . – 294 s.*
10. Словник іншомовних слів [Електронний ресурс]. – Режим доступу до словн. : <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=11208&action=show>  
*Dictionary of foreign words [Electronic resource]. – Access to slovn.: <http://www.jnsm.com.ua/cgi-bin/u/book/sis.pl?Article=11208&action=show>*

### **Diduk- Stupyak G. I. Linguodidactic interpretation macrotechnology "Interaction of different types of approaches to the study of the Ukrainian language" in the basic school**

**Abstract.** The article describes the opportunities linguodidactic author linhvometodycal macrotechnology "Interaction of different types of approaches to the study of the Ukrainian language" as a mother and as state in basic schools . Specified conceptually - categorical linguistics apparatus, elucidated fundamental provisions implementing the abovementioned methodological system which is to form students in grades 5-9 communicative appropriate competence and justified by means of language used in different situations and areas of communication, following the rules of Ukrainian etiquette and promotes their acquaintance with the language system and the formation of the basis of the basic vocabulary, grammar, orthoepic, stylistic and spelling skills, the formation of skills to work with text, develops the spiritual world of the students, their values and worldview idea through the prism of language . Author macrotechnology is based on interactive, creative and experimental learning, which is based on the collective, group and individual study material together, during which are implemented communicative, personal, sociocultural, competence potentials and to put study to write texts. Dydaktycal and specific ( methods) principles: science, taking into account characteristics of students, regularity and consistency, visibility, accessibility, communication theory and practice, consciousness, subjectivity, humanisation, interactivity, adaptability, authenticity, visualization knowledge functionality, creativity, communication, variety, integration, strategy, tactics, local ( mini ) technology, tools, methods and techniques, which include innovative, interactive methods, methods of creative research studies, test, method guessing, method flash-cards, method Eidetics elements of cybernetic technology, the inhomogeneous nature of the exercises : test, admission, training, synthetic, summarising, composition, communicative and situational, language and style, comprehensive, creative and imaginative, exploratory exercise more.

**Keywords:** interaction of different types of approaches, innovative approaches, online training, makrotechnology, exercises inhomogeneous nature.

### **Дидук-Ступяк Г. И. Лингводидактическая интерпретация макротехнологии "Интеракция разнотипных подходов к изучению украинского языка" в основной школе**

**Аннотация.** В статье описаны лингводидактические возможности авторской лингвометодической макротехнологии "Интеракция разнотипных подходов к изучению украинского языка" как родного и как государственного в основной школе. Уточнён понятийно-категориальный аппарат лингводидактики ; выяснены основные положения реализации обозначенной методической системы, которая заключается в формировании у школьников 5-9 классов компетенций коммуникативно - целесообразно и оправданно пользоваться средствами языка в разных жизненных ситуациях и сферах общения, соблюдая нормы украинского этикета, а также способствует их ознакомлению с языковой системой и формированием на этой основе базовых лексических, грамматических, орфоэпических, стилистических и орфографических умений и навыков, формированию умений работать с текстом; развивает духовный мир учащихся, их ценностно-мировоззренческие представления сквозь языковую призму. Авторская макротехнология опирается на интерактивное и creatively-исследовательское обучение, основанное на коллективном, групповом и индивидуальном изучении материала в сотрудничестве, в процессе чего реализуются коммуникативный, личностный, текстопроизводный, социокультурный и компетентностный потенциал. Предложены общедидактические и специфические ( методические ) принципы: научности, учета особенностей учащихся, систематичности и последовательности, наглядности, доступности, связи теории с практикой, сознания, субъективности, гуманизации, интерактивности, адаптированности, автохтонности, визуализации знаний, функциональности, креативности, коммуникативности, вариантности, интегрированности; стратегии, тактики, локальные (мини-) технологии, средства, методы и приемы, куда входят и инновационные : интерактивные методы, методы creatively-исследовательского обучения, тестирование, метод маевтики, видеотренинг, метод эйдетики, элементы компьютерных технологий, упражнения неоднородного характера: пробные вступительные, тренировочные, синтетические, речевые, коммуникативно-ситуативные, лингвистические, комплексные, creatively-творческие, упражнения исследовательского характера и т.д.

**Ключевые слова:** дидактическая инновация, интеракция разнотипных подходов, интерактивное обучение, макротехнология, упражнения неоднородного характера.

Дьячкова Я.О.

## Критерии оценивания уровня сформированности умений профессионально направленного англоязычного говорения у будущих правоведов

Дьячкова Яна Олеговна, аспирант  
кафедра методики преподавания иностранных языков  
Киевский национальный лингвистический университет, г. Киев, Украина

**Аннотация.** В статье описывается проблема разработки критериев оценивания уровня сформированности умений профессионально направленного англоязычного говорения у будущих правоведов. Обосновывается выбор критериев, отражающих те характеристики, на развитие которых направлено соответствующее обучение. Определяются коэффициенты каждого критерия для удобства их подсчета.

**Ключевые слова:** профессионально направленное англоязычное говорение, критерии оценивания, профессионально направленная англоязычная компетентность в говорении, будущие правоведы.

Среди аспектов профессиональной деятельности правоведов одним из доминирующих считается коммуникативный, потому что профессия правоведа относится к категории профессий «человек – человек», а в число ключевых компетентностей специалиста-правоведа входит способность вести профессиональную деятельность в иноязычной среде [6]. Это позволяет подтвердить важность и необходимость обучения будущих правоведов профессионально направленному англоязычному говорению (ПНАГ).

ПНАГ как цель обучения предполагает соответствующий уровень обученности студентов (владения ими необходимыми знаниями и навыками) и развития у них коммуникативных способностей, что свидетельствует об уровне сформированности профессионально направленной англоязычной компетентности (ПНАК) в говорении в целом. Ведь, овладение студентами англоязычным общением имеет целью формирование у них высокого уровня ПНАК в говорении. Для достижения поставленной цели студенты, прежде всего, овладевают соответствующими декларативными и процедурными знаниями. Полученные знания служат базой для формирования у будущих правоведов необходимых навыков оперирования усвоенным материалом, способствует развитию соответствующих умений. Процесс овладения иноязычными знаниями, навыками и умениями ПНАГ сопровождается развитием коммуникативных способностей будущих специалистов. Таким образом, успешность формирования ПНАК в говорении у будущих правоведов зависит от уровня развития умений в говорении, сформированности речевых навыков, объема приобретенных и усвоенных знаний об этом виде речевой деятельности и динамического взаимодействия указанных составляющих на основе общих коммуникативных способностей специалиста.

Доказано, что качество и степень сформированности умений ПНАГ должны определяться с помощью научно обоснованных критериев оценки и их показателей [2]. Таким образом, **целью** нашей публикации является определение и обоснование критериев оценки уровня сформированности умений ПНАГ.

Вслед за О. А. Украинской, которая указывает на необходимость определения допустимого минималь-

ного количества критериев для обеспечения надежности и валидности контроля [8, с. 127], мы считаем целесообразным экстраполировать такие качественные показатели уровня сформированности умений ПНАГ: ситуативность, инициативность, реактивность, интерактивность для профессионально направленной диалогической речи [2; 5]; тематичность, содержательность, связность, вольность для профессионально направленной монологической речи [8, с. 133]. Считаем необходимым дополнить вышеупомянутые критерии общими для диалогической и монологической форм высказывания критериями языковой правильности [2], соответствия коммуникативного поведения [3] и соответствия стилю речи. Отметим, что определение минимального количества критериев предусматривает также их одинаковую значимость для оценки говорения, поэтому в суммарной оценке ПНАГ будущих правоведов доля каждого критерия оценки равная. Подчеркнем, что определенные и адаптированные нами критерии должны совпадать с конечными целями формирования ПНАК в говорении [4] и отражать те характеристики, на развитие которых направлено соответствующее обучение. Уточним содержание каждого из выбранных нами критериев и средства измерения их показателей, начиная с общих для обеих форм высказывания.

Критерий языковой правильности учитывает использование говорящим юридической лексики, речевых клише, устойчивых выражений. Он также предусматривает учет однозначности языковых средств и терминов и грамматическую правильность речи. Лексико-грамматическая правильность высказывания определяется по характеру и количеству лексико-грамматических ошибок на каждые 10 предложений, а ее коэффициент рассчитывается по формуле [2]:  $K=10-0,5x$ , где  $x$  – лексическая или грамматическая ошибка. На основе критерия языковой правильности проверяются умение студента оформить свое высказывание в соответствии с лексическими и грамматическими нормами английского языка для профессионального общения для достижения полного понимания высказывания собеседником.

*Определение коэффициента языковой правильности в баллах*

|              |   |       |       |       |       |       |       |       |       |        |
|--------------|---|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|--------|
| Коэффициент  | 1 | 2-1,5 | 3-2,5 | 4-3,5 | 5-4,5 | 6-5,5 | 7-6,5 | 8-7,5 | 9-8,5 | 10-9,5 |
| К-во* баллов | 1 | 2     | 3     | 4     | 5     | 6     | 7     | 8     | 9     | 10     |

\* к-во – количество

**Критерий соответствия коммуникативного поведения** позволяет оценить речь студентов с точки зрения соответствия их коммуникативного поведения (вербального и невербального) той роли, которую им предложено выполнять.

Коэффициент соответствия коммуникативного поведения определяется по формуле:  $K = \frac{x_1}{x}$ , где  $x_1$  – количество фраз, соответствующих коммуникативным требованиям выполняемой роли, а  $x$  – общее количество предложений в высказывании.

*Определение коэффициента соответствия коммуникативного поведения в баллах*

|             |            |     |      |     |     |     |     |     |     |       |
|-------------|------------|-----|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Коэффициент | 0,05-0,025 | 0,1 | 0,15 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8-1 |
| К-во баллов | 1          | 2   | 3    | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10    |

**Критерий соответствия стилю речи** проверяет сформированность умений студента оформлять свое высказывание в соответствии с целью общения, употреблять языковые средства тех стилей общения, которые присущи ПНАГ правоведов-профессионалов. Коэффициент соответствия стилю речи предлагаем

определять по предыдущей формуле:  $K = \frac{x_1}{x}$ , где  $x_1$  – количество фраз, соответствующих стилю ПНАГ, а  $x$  – общее количество предложений в высказывании.

*Определение коэффициента соответствия стилю речи в баллах*

|             |        |     |     |     |     |     |     |     |     |    |
|-------------|--------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Коэффициент | 0-0,14 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 1  |
| К-во баллов | 1      | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10 |

**Критерий ситуативности** используется для проверки умений будущего правоведа оформить свое высказывание в соответствии с ситуацией общения и целью высказывания, умений установить контакт, побуждать к действиям, активизировать внимание и т.п. Этот критерий определяется отношением количества фраз,

обеспечивающих управление ситуацией, обращенность и адаптивность речи, к общему количеству фраз [2]. Вычисляется коэффициент ситуативности по формуле:  $K = \frac{x - x_1}{x}$ , где  $x$  – общее количество фраз, а  $x_1$  – количество ситуативно-неуместных фраз.

*Определение коэффициента ситуативности в баллах*

|             |          |     |     |     |     |     |     |     |     |    |
|-------------|----------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Коэффициент | 0,1-0,14 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 1  |
| К-во баллов | 1        | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10 |

**Критерий инициативности** проверяет умение будущего правоведа начать и продолжить диалог, принимая соответствующую инициативную реплику умение захватывать и перехватывать инициативу в общении. Коэффициент инициативности определяется

нами по формуле:  $K = \frac{1x_1 + 0,5x_2}{x}$ , где  $x_1$  – количество фраз, способствующих взятию или перехвату инициативы,  $x_2$  – количество подготовительных или переходных фраз,  $x$  – общее количество предложений в высказывании.

*Определение коэффициента инициативности в баллах*

|             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |        |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------|
| Коэффициент | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 0,95-1 |
| К-во баллов | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10     |

Учет **критерия реактивности** предусматривает проверку уровня сформированности умений поддерживать общение, в частности отвечать на поставленные вопросы собеседника, быстро реагировать на его реплику, используя реплики, имеющие различные коммуникативные функции, комментировать, делать замечания, выражать собственное отношение к репликам партнера. Предлагаем высчитывать коэффициент

реактивности по уже применяемой нами формуле:  $K = \frac{x_1}{x}$ , где  $x$  – общее количество реплик, а  $x_1$  – количество фраз, указывающих на адекватную реакцию на реплику собеседника и способствующих пониманию коммуникативного намерения говорящего.

*Определение коэффициента реактивности в баллах*

|             |       |     |     |     |     |     |     |     |     |    |
|-------------|-------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Коэффициент | 0-0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 1  |
| К-во баллов | 1     | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10 |

**Критерий интерактивности** применяется для проверки умений поддерживать разговор, уточняя информацию / причинно-следственные связи / факты / точку зрения у собеседника, одобряя решения / аргу-

менты / контраргументы, обсуждая детали дела, умения в случае необходимости вежливо прервать разговор; активно предлагать варианты решения проблемы; умений обсудить событие / факт, выражая свою заин-

тересованность с помощью реплик оценочного характера; стимулировать собеседника к дальнейшему ведению диалога, объяснив поступки / действия или последствия, приобщив собеседника, оценив проблему / последствия / убытки, выяснив обстоятельства переговоров / требования сторон / недостатки и преимущества контракта и т.п.

Предлагаем высчитывать коэффициент интерактивности также по формуле:  $K = \frac{x1}{a+p}$ , где  $x$  – общее количество реплик,  $x1$  – количество побудительных реплик, стимулирующих собеседника к дальнейшему ведению диалога и способствующих продолжению общения.

Определение коэффициента интерактивности в баллах

|             |      |     |     |     |     |     |     |     |     |       |
|-------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Коэффициент | 0,05 | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9-1 |
| К-во баллов | 1    | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10    |

Критерий тематичности проверяет уровень сформированности умений будущих правоведов раскрывать смысловые компоненты сообщения текстового уровня; умений оптимально использовать ранее изученный материал темы, сознательно совершая перенос приобретенных знаний, навыков и умений в новую ситуацию. Вслед за Н. Ф. Бориско [2], предлагаем учитывать учебный аспект тематичности (насколько полно студенты используют новые лексические единицы (ЛЕ) и определять ее коэффициент по формуле:

$$K = \frac{a1 + p1}{a + p}$$

где  $a$  – общее количество новых ЛЕ продуктивного словаря,  $a1$  – количество использованных студентами новых ЛЕ этого самого словаря,  $p$  – общее количество новых ЛЕ рецептивного словаря,  $p1$  – количество использованных студентами новых ЛЕ этого словаря.

Определение коэффициента тематичности в баллах

|             |           |           |     |          |     |     |     |          |         |       |
|-------------|-----------|-----------|-----|----------|-----|-----|-----|----------|---------|-------|
| Коэффициент | 0,01-0,05 | 0,06-0,09 | 0,1 | 0,15-0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6-0,65 | 0,7-0,8 | 0,9-1 |
| К-во баллов | 1         | 2         | 3   | 4        | 5   | 6   | 7   | 8        | 9       | 10    |

Критерий содержательности применяется для проверки наличия в ПНАГ будущих правоведов стержневых компонентов содержания (вступление, тезис или антитезис, аргументация, убеждение, заключение), полноты изложения, обобщенности, наличия и уместности или отсутствия примеров, значимости информации. Компоненты содержания могут варьировать в зависимости от функционального типа монолога.

Учитывая полноту и информативность каждого компонента содержания, предлагаем при расчете коэффициента содержательности учитывать каждый содержательный компонент (который мы берем за  $x$ ) отдельно и оценивать его в пределах единицы. Например, если вступление как первый содержатель-

ный компонент является уместным и информативным, полностью вводит в проблему и освещает ее под интересным углом, то оно (вступление) оценивается  $1x1$ . Если информативность была нарушена, то –  $0,5x1$  и т.д.

Коэффициент содержательности высчитывается по формуле:  $K = \frac{1x1 + 1x2 + 1x3 + 1x4 + 1x5}{5}$ , где 5 –

количество содержательных компонентов (может варьировать в зависимости от функционального типа монолога),  $x1$  – вступление,  $x2$  – тезис или антитезис,  $x3$  – аргументация,  $x4$  – убеждение,  $x5$  – заключение.

Определение коэффициента содержательности в баллах

|             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |    |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Коэффициент | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 1  |
| К-во баллов | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10 |

Критерий связности проверяет умение студентов обозначать связи между мыслями, используя языковые средства связи, соблюдать структуру монологического высказывания, не допускать непоследовательного изложения мыслей. Коэффициент связности

вычисляется по формуле [2]:  $K = \frac{C1}{C}$ , где  $C$  – общее

количество соединительных элементов,  $C1$  – количество средств связи, типичных для ПНАГ.

Определение коэффициента связности в баллах

|             |      |     |     |     |     |     |     |     |     |       |
|-------------|------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-------|
| Коэффициент | 0,05 | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9-1 |
| К-во баллов | 1    | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10    |

Учет критерия вольности позволяет проверить уровень сформированности умений студента убеждать собеседника / аудиторию, посоветовать, побуждая его / их к действиям, свободно выбирая при этом коммуникативные средства, присущие иноязычной культуре изучаемого языка; умений высказываться свободно, без долгих пауз в пределах тем, что изучаются, использовать перифраз, языковые клише. Монологиче-

ское высказывание, как правило, не ограничивается одной фразой, а продолжается непрерывно в течение определенного времени, благодаря чему достигается завершенность мысли. Заканчивая одну фразу, говорящему следует предусматривать начало следующей, а иногда и полностью фразу. Вольность монологического высказывания заключается также в его последовательном, логическом и качественном развитии.



Для исчисления коэффициента вольности предлагаем использовать формулу  $K = \frac{x - x_1}{x}$ , где  $x$  – общее количество фраз,  $x_1$  – количество моментов хези-

тации, повлекших незавершенность мысли, неадекватный подбор коммуникативных средств, отклонения от последовательности изложения мыслей.

*Определение коэффициента вольности в баллах*

|             |     |     |     |     |     |     |     |     |     |    |
|-------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|----|
| Коэффициент | 0,1 | 0,2 | 0,3 | 0,4 | 0,5 | 0,6 | 0,7 | 0,8 | 0,9 | 1  |
| К-во баллов | 1   | 2   | 3   | 4   | 5   | 6   | 7   | 8   | 9   | 10 |

Применение количественных критериев – темпа речи и объема высказывания – для оценки уровня сформированности умений ПНАГ у будущих правоведов позволяет проверить умения студентов быстро реагировать на аудиторию / ситуацию общения, использовать соответствующий этой ситуации темп речи (противопоставлять более и менее важные компоненты высказывания, акцентировать и т.д.), проду-

цировать высказывания, которые по объему соответствуют программным требованиям.

В определении темпа речи предлагаем опираться на данные, освещенные в исследовании Л. Д. Цесарского [9]:

- 80 – 90 сл./мин. – медленный темп речи;
- 100 – 130 сл./мин. – средний темп речи;
- 135 – 160 сл./мин. – быстрый темп речи.

*Шкала измерения темпа речи*

|                      |           |       |        |         |              |
|----------------------|-----------|-------|--------|---------|--------------|
| Темп речи (сл./мин.) | меньше 80 | 80-85 | 90-100 | 110-130 | 135 и больше |
| К-во баллов          | 2         | 4     | 6      | 8       | 10           |

Учет критерия объема высказывания коммуникантов позволяет проследить, насколько они свободно и активно осуществляют общение. Согласно градации объема монологических высказываний, предложенной В. Л. Скалкиным [7], 4 – 6 полных предложений – это фрагментарное высказывание, 7 – 12 полных предложений – монологическое единство, а 13 – 20 полных предложений – выступление. Предлагаем измерять объем высказывания количеством простых распространенных или сложных предложений, употребление каждого из которых оценивается в 1. Например,

*As an expert in the sphere of international financial crimes, I advice you to pay great attention to the Red Flags of the fraud. (1)*

Неполные простые предложения, эллиптические конструкции или фатические языковые клише (например, *It's the fraud, I believe. So that is the point. What can I say more? If you know what I mean! It's a matter of time! Thanks*) предлагаем не учитывать при измерении объема высказывания.

Таким образом, будущие правоведы должны в среднем производить высказывания объемом 12 – 18 предложений, в зависимости от цели общения.

*Шкала измерения объема высказывания*

|                  |     |   |   |    |    |    |       |       |       |       |
|------------------|-----|---|---|----|----|----|-------|-------|-------|-------|
| К-во предложений | 1-7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13-14 | 15-16 | 17-18 | 19-20 |
| К-во баллов      | 1   | 2 | 3 | 4  | 5  | 6  | 7     | 8     | 9     | 10    |

Для оценки уровня сформированности умений ПНАГ у будущих правоведов рекомендуем применять критериально-аналитические шкалы, в которых учтены вышеупомянутые критерии. Представим эти шкалы в таблице 1.

Итоговая оценка по вышеуказанной шкале конвертируется в принятую в большинстве вузов оценку по следующей схеме:

| Количество баллов | Оценка                  |
|-------------------|-------------------------|
| 130 – 117         | 5 (отлично)             |
| 116 – 102         | 4 (хорошо)              |
| 101 – 85          | 3 (удовлетворительно)   |
| 84 и меньше       | 2 (неудовлетворительно) |

Таблица 1.

**Шкала оценивания умений ПНАГ будущих правоведов**

| №             | Критерии                                | Балы       |
|---------------|---|------------|
| 1             | Языковая правильность                   | 10         |
| 2             | Соответствие коммуникативного поведения | 10         |
| 3             | Соответствие стиля речи                 | 10         |
| 4             | Ситуативность                           | 10         |
| 5             | Инициативность                          | 10         |
| 6             | Реактивность                            | 10         |
| 7             | Интерактивность                         | 10         |
| 8             | Тематичность                            | 10         |
| 9             | Содержательность                        | 10         |
| 10            | Связность                               | 10         |
| 11            | Вольность                               | 10         |
| 12            | Темп речи                               | 10         |
| 13            | Объем высказывания                      | 10         |
| <b>Вместе</b> |   | <b>130</b> |

Таким образом, выделенные критерии являются объективной количественной мерой умений ПНАГ. В содержательном плане обоснованные нами критерии оценки уровня сформированности умений ПНАГ просты (легко измеряются), адекватны тому явлению, которое они измеряют и выражаются однозначно числом. Вышеупомянутое отвечает требованиям, предъявляемым к критерию как к определенной мере [1, с. 53]. Считаем, что в перспективе они могут использоваться для оценивания исходного и полученного уровней сформированности умений ПНАГ при организации соответствующего обучения для проверки или подтверждения его эффективности.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / В.П. Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 52–69.  
*Bespalko V. P. Experience in the development and use of quality criteria of learning / V. P. Bespalko // Sovetskaya pedagogika. – 1968. – № 4. – P. 52-69.*
2. Бориско Н.Ф. Критерії оцінки усного монологічного висловлювання в процесі навчання іноземної мови інтенсивним методом // Методика викладання іноземних мов: Республ. наук.-метод. зб. – К. : Рад. Шк., 1988. – Вип. 17. – С. 46 – 50.  
*Borysko N.F. Kryterii otsinky usnogo monologichnogo vyslovliuvannya v protsesi navchannya inozemnoy movy intensyvnym metodom // Metodyka vykladannya inozemnyh mov : Respublic. nauk. metod. - K.: Rad. Shcool, 1988. – Vyp. 17. – P. 46-50.*
3. Гордєєва А.Й. Навчання старшокласників загальноосвітньої школи обговорення проблем англійською мовою у процесі міжкультурного спілкування : дис. ... к. пед. н.: 13.00.02 / Анжела Йосипівна Гордєєва. – К., 2004. – 257 с.  
*Gordeieva A.J. Navchannya starshoklasnykiv zagalnoosvitnoyi shkoly obgovorennnyu problem angliyskoyu movoyu v protsesi mizhkulturnogo spilkuvannya: dis. ... k .ped. n.: 13.00.02 / Angela Yosypivna Gordeieva. – K., 2004. – 257 p.*
4. Дячкова Я.О. Цілі навчання професійно спрямованого англійського мовлення майбутніх правознавців // Вісник КНЛУ. Серія Педагогіка та психологія. Випуск 21. – 2012. – С. 119 – 125.  
*Dyachkova Y.O. Tsili navchannya profesiyno spryamovanogo angliyskogo movlennya maybutnih pravoznavtsiv // Visnyk KNLU. Seriya Pedagogika ta psykhologiya. Vypusk 21. – 2012. – P. 119-125.*
5. Запорожченко А. П. Обучение устной подготовленной монологической речи на первом курсе факультета английско-кого языка : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Анатолий Петрович Запорожченко. – К, 1971. – 212 с.  
*Zaporozhchenko A. P. [Oral Prepared Monologues Teaching in the First Year of the English Department]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Anatoly Petrovych Zaporozhchenko. – K, 1971. – 212 p*
6. Пятакова О.А. Формирование иноязычной культуры студентов неязыковых специальностей // Высшее образование в России. –2010. – №12.– С. 147 – 151.  
*Piatakov O. A. [Formation of Foreign Language Culture of Language Students] // Higher Education in Russia. – 2010. – № 12. – P. 147-151.*
7. Скалкин В. Л. Обучение монологическому высказыванию (на материале англ. яз.) : Пособие для учителей. – К. : Радянська школа, 1983. – 117 с.  
*Skalkin V. L. [Spoken production teaching (based on the English Lang.)] : Handbook for teachers. - K.: Radyanska Shkola, 1983. – 117 p.*
8. Українська О.О. Методика тестування рівня сформованості мовленнєвої компетенції майбутніх викладачів у говорінні французькою мовою : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ольга Олексіївна Українська. – К., 2009. – 300 с.  
*Ukrainska O.O. Metodyka testuvannya rivnya sformovanosti movlennevoiy kompetentsiy maybutnih vykladachiv v govorinni frantsuzkoyu movoyu : dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Olga Oleksiivna Ukrainska. – K., 2009. – 300 p.*
9. Цесарский Л.Д. Использование технических средств в преподавании иностранных языков [Текст] : пособие для учителей / Л. Д. Цесарский. – М. : Просвещение, 1966. – 120 с. : ил.  
*Tsesarsky L.D. [Use of technology in the foreign languages teaching [Text]: a manual for teachers / L. D. Tsesarsky. – M. : Education, 1966. – 120 p.*

**Dyachkova Y. Evaluation Criteria for Assessing the Level of Formation of Professionally Oriented English Speaking Skills of Future Lawyers.**

**Abstract.** This article describes the problem of developing evaluation criteria for assessing the level of formation of professionally oriented English speaking skills of future lawyers. The choice of evaluation criteria that reflect the characteristics of the appropriate training is justified. To ease the calculation the factor of each evaluation criterion is defined.

**Keywords:** professionally oriented English speaking, evaluation criteria, professionally oriented English-language competence in speaking, future lawyers.

**Фабричная Я.Г.**

## **Структура и содержание языкового портфеля для письменных переводчиков**

*Фабричная Яна Геннадиевна, аспирант  
Киевский национальный лингвистический университет, г. Киев, Украина*

**Аннотация.** В статье рассматривается специфика, функции, структура и содержание языкового портфеля для обучения письменному переводу в качестве средства диагностики уровня профессионально-ориентированной компетентности в письменном двустороннем переводе будущих преподавателей иностранных языков и культур.

**Ключевые слова:** языковой портфель для письменных переводчиков, профессионально-ориентированная компетентность в письменном двустороннем переводе, будущие преподаватели иностранных языков и культур.

Растущая потребность общества в подготовке специалистов, способных выступать посредниками межкультурного общения в области методики обучения иностранным языкам и культурам (ИЯиК), выполняющая качественный письменный двусторонний перевод (ПДП) текстов по методике обучения ИЯиК, требует внедрения современных подходов и новых технологий к решению проблемы формирования у будущих преподавателей ИЯиК профессионально-ориентированной компетентности в ПДП. В связи с этим, ориентируясь на рекомендации Совета Европы [4], считаем целесообразной разработку языкового портфеля для обучения письменному переводу (ЯП для обучения ПП) в качестве средства диагностики уровня профессионально-ориентированной компетентности в ПДП будущих преподавателей ИЯиК.

За последние десятилетия огромное количество исследователей технологии языкового портфеля (ЯП) (Н. Д. Гальскова, И. В. Беженар, И. П. Задорожная, К. М. Ирисханова, Д. А. Исаева, С. Ю. Николаева, Е. С. Полат, И. И. Халеева, И. Е. Чмых, Н. В. Ягельская, Е. Ваак, С. Burnham, R. Fox, A. Gagné, P. Lenz, D. Little, R. Perklova, G. Schneider, K. Yancey и др.) доказали действенность и результативность его использования.

Таким образом, целью данной статьи является рассмотрение специфики, функций, структуры и содержания ЯП для обучения ПП в качестве средства диагностики уровня профессионально-ориентированной компетентности в ПДП у будущих преподавателей ИЯиК.

Специфика ЯП для обучения ПП заключается в том, что он: рассчитан на студентов магистратуры, будущих преподавателей ИЯиК и отображает их уровень профессионально-ориентированной компетентности в ПДП на основе систематической рефлексивной самооценки студентами процесса и результатов собственной учебной деятельности; соответствует целям Программы по английскому языку для университетов/институтов [2]; составлен в терминах "Общевропейских рекомендаций по языковому образованию: изучение, преподавание, оценка" (ОЕР) [4] и рекомендаций Совета Европы для составителей языковых портфелей [6]; основывается на профессионально-ориентированных языковых умениях медиации, представленных в ЕЯП для филологов [1], структуре и содержанию профессионально-ориентированной компетентности в ПДП [3]; способствует развитию речевых умений, знаний и коммуникативных способностей, необходимых для професси-

ональной деятельности переводчиков текстов по методике обучения ИЯиК.

В соответствии с рекомендациями для составителей языковых портфелей мы разработали ЯП для обучения ПП /Translation Proficiency Language Portfolio, который выполняет две основные функции: педагогическую и отчетную.

В рамках педагогической функции ЯП для обучения ПП: отражает процесс развития и совершенствования умений профессионально-ориентированного ПДП, знаний и определенных коммуникативных способностей его владельцем; создает условия для самостоятельного планирования и активного управления студентом учебной деятельности по ПДП под руководством преподавателя, поощряет творчество, инициативность и ответственность студента за результаты обучения; индивидуализирует процесс обучения ПДП; служит справочником, который содержит образцы положительных результатов изучения ПДП; служит основой для формирования сотруднических и партнерских взаимоотношений между преподавателем и студентом.

Отчетная или информативная функция ЯП для обучения ПП заключается в обеспечении качественной оценки продуктов и результатов обучения. ЯП для обучения ПП помогает студенту определять и документировать собственные успехи и достижения в овладении профессионально-ориентированной компетентностью в ПДП, проследивать ее динамику, осуществлять систематическую самооценку собственной переводческой деятельности, сравнивать результаты собственной самооценки и оценки преподавателя. В обучении будущих преподавателей ИЯиК профессионально-ориентированному ПДП важны обе функции, поскольку они взаимодополняют друг друга, обеспечивая целостность процесса обучения.

Содержание и структура ЯП для обучения ПП формируется согласно общим принципам разработки ЯП. Он содержит "Введение/Introduction", в котором представлены сведения о принципах его разработки, назначении и структуре, и состоит из трех разделов: "Языковой Паспорт/Language Passport", "Биография изучения ПДП/Profession Specific Bilateral Translation (PSBT) Learning Biography", "Досье/Dossier".

Функция первого раздела ЯП для обучения ПП "Языкового Паспорта/Language Passport" заключается в отображении уровня профессионально-ориентированной компетентности в ПДП текстов по методике обучения ИЯиК и опыта межкультурного общения владельца ЯП для письменных переводчиков

в области методики обучения ИЯиК в качестве посредника.

Первый структурный компонент "Языкового Паспорта/Language Passport" – "Общая характеристика профессионально ориентированной компетентности в ПДП будущих преподавателей ИЯиК/General Overview of Profession Specific Competence in Bilateral Translation of Student Teachers of FLC". Этот подраздел ЯП для обучения ПП дает возможность его владельцу определить уровень владения профессионально-ориентированным ПДП с помощью дескриптора профессионально-ориентированной компетентности в ПДП будущих преподавателей ИЯиК, который разработан с учетом Общеευропейских рекомендаций по языковому образованию [4] и требований действующей программы для студентов магистратуры к уровням владения языком [2]. В связи с этим уровень профессионально-ориентированной компетентности в ПДП, описанный в общей характеристике соответствует уровню владения языком C2 "компетентный пользователь".

Следующий структурный компонент "Языкового Паспорта/Language Passport" – "Таблица самооценки уровня профессионально-ориентированной компетентности в ПДП/Self-assessment Grid for Profession Specific Competence in Bilateral Translation". Он обеспечивает возможность владельцу ЯП для обучения ПП отследить и осознать собственный прогресс в изучении профессионально-ориентированного ПДП. Владелец ЯП для обучения ПП оценивает свой уровень владения профессионально-ориентированным ПДП текстов по методике обучения ИЯиК на основе описания профессионально-ориентированной компетентности в ПДП будущих преподавателей ИЯиК, представленной в общей характеристике и заполняет соответствующие графы таблицы в начале семестра, по окончании семестра и за пределами учебного курса. Оценка преподавателя способствует более реальной оценке уровня профессионально-ориентированной компетентности в ПДП будущих преподавателей ИЯиК (см. Таблицу 1).

Таблица 1.

| Learning course (period)       | Self-assessment |     |   | Teacher assessment |     |   |
|--------------------------------|-----------------|-----|---|--------------------|-----|---|
|                                | -               | +/- | + | -                  | +/- | + |
| Beginning of the term          |                 |     |   |                    |     |   |
| End of the term                |                 |     |   |                    |     |   |
| Outside the academic education |                 |     |   |                    |     |   |

Третий структурный компонент "Языкового Паспорта/Language Passport" – "Опыт посредничества в межкультурном общении в области методики обучения ИЯиК/Summary of Bilateral Translation Experiences in FLC Teaching Field" позволяет владельцу ЯП для обучения ПП задокументировать свою деятельность переводчика текстов по методике обучения ИЯиК, которая способствовала формированию профессионально-ориентированной компетентности в ПДП. Описывая в хронологическом порядке опыт переводчика текстов по методике обучения ИЯиК, владелец ЯП для обучения ПП отмечает в соответствующих графах таблицы язык оригинала, язык перевода, выполненные им задания, которые требовали професси-

онально ориентированных умений ПДП, знаний и коммуникативных способностей и сроки их выполнения (см. Таблицу 2).

Таблица 2

| № | Languages | Details | from | to |
|---|-----------|---------|------|----|
|---|-----------|---------|------|----|

Последний структурный компонент "Языкового Паспорта/Language Passport" – "Сертификаты и дипломы/Certificates and Diplomas". В нем содержится перечень документов, которые владелец ЯП для обучения ПП получил во время обучения и которые свидетельствуют о его опыте использования профессионально-ориентированного ПДП в реальных ситуациях. В соответствующих графах таблицы указываются события и ситуации, в которых владелец ЯП для обучения ПП выполнял(а) профессионально-ориентированный ПДП текстов по методике обучения ИЯиК (см. Таблицу 3).

Таблица 3

| № | Translation and Translation activity(ies) if applicable | Title / Institution | Year |
|---|---|---------------------|------|
|---|---|---------------------|------|

На основе обобщения положительного опыта разработки ЯП считаем, что документами, подтверждающими уровень владения профессионально-ориентированным ПДП текстов по методике обучения ИЯиК могут быть: сертификаты, дипломы, аттестационные формы, отзывы, рецензии преподавателей, работодателей, квалификационные характеристики. Все указанные документы хранятся в "Досье / Dossier".

Второй раздел ЯП для обучения ПП – "Биография изучения ПДП/PSBT Learning Biography". Он способствует развитию умений самооценки, рефлексии и планирования учебной деятельности владельцем ЯП для обучения ПП, его автономии, повышению мотивации к изучению профессионально-ориентированного ПДП и новым межкультурным контактам в качестве посредника общения в области методики обучения ИЯиК.

Первый структурный компонент "Биографии изучения ПДП/ PSBT Learning Biography" – "Опыт изучения профессионально-ориентированного ПДП / PSBT Learning Experiences". В нем представлена подробная информация о процессе изучения профессионально-ориентированного ПДП. В этом подразделе ЯП для обучения ПП его владелец указывает дату выполнения перевода, название, тип, вид переведенных текстов, а оценка и комментарий преподавателя подтверждают реальность процесса изучения профессионально-ориентированного ПДП и способствуют формированию объективной оценки прогресса в обучении (см. Таблицу 4).

Таблица 4.

| № | date | Text (title, type) |                  | Teacher assessment and comments |
|---|------|--------------------|------------------|---------------------------------|
|   |      | Source Text (ST)   | Target Text (TT) |                                 |

Информация об опыте ПДП текстов по методике обучения ИЯиК владельца ЯП для обучения ПП может представлять интерес для преподавателей, работодателей, руководителей и советников программ

обмена и стажировок. Все выполненные переводы хранятся в "Досье / Dossier".

Следующий структурный компонент "Биографии изучения ПДП/PSBT Learning Biography" – "Контрольные листы для самооценки профессионально-ориентированных умений, знаний ПДП и коммуникативных способностей к письменной переводческой деятельности/Self-Assessment Checklists for PSBT Skills, Knowledge and Communicative Abilities and Attitudes". Контрольные листы позволяют владельцу ЯП для обучения ПП определить свой уровень профессионально-ориентированной компетентности в ПДП и конкретные цели изучения профессионально-ориентированного ПДП благодаря дескрипторам профессионально-ориентированных умений, знаний ПДП и коммуникативных способностей к письменной переводческой деятельности.

Процедура разработки и отбора дескрипторов профессионально-ориентированных умений, знаний ПДП и коммуникативных способностей к письменной переводческой деятельности включала: детальный анализ иллюстративных дескрипторов ОЕР [4], анализ дескрипторов профессионально-ориентированных умений медиации [1], создание первоначального фонда дескрипторов, классификация дескрипторов, опрос специалистов в области теории и практики перевода с целью определения степени важности указанных умений, знаний и способностей в процессе письменного перевода, определение оптимального количества дескрипторов, соотнесение с критериями ОЕР для эффективных дескрипторов [4]. В результате было разработано и отобрано: 37 "могу/can" дескрипторов профессионально-ориентированных умений ПДП, которые были классифицированы на 6 категорий, отображающих аспекты и последовательность выполнения письменного перевода; 36 "знаю/know" дескрипторов профессионально-ориентированных зна-

ний ПДП, которые делятся на 5 категорий и представляют области знаний, необходимых для развития профессионально-ориентированных умений ПДП; 19 "имею способность/готовность/able to/ready for" дескрипторов коммуникативных способностей к письменной переводческой деятельности, которые делятся на 4 категории, представляющие способности, являющиеся основой для формирования профессионально-ориентированной компетентности в ПДП у будущих преподавателей ИЯиК.

Структура "Контрольных листов для самооценки профессионально-ориентированных умений, знаний ПДП и коммуникативных способностей к письменной переводческой деятельности/Self-Assessment Checklists for PSBT Skills, Knowledge and Communicative Abilities and Attitudes" соответствует структуре контрольных листов для самооценки ЕЯП для филологов [1] и содержит графы для самооценки, оценки преподавателя и целей овладения умениями, знаниями и коммуникативными способностями ПДП. Работая с контрольными листами, владелец ЯП для обучения ПП оценивает собственные профессионально-ориентированные умения, знания и способности ПДП трижды, отметив дату в соответствующей графе и используя такие символы: "✓", если по его мнению (графа 1) и мнению преподавателя (графа 2) он/она может это делать в привычных для него условиях, или "✓✓", если он/она считает, что может это делать с легкостью. При определении студентом и/или преподавателем какого-либо профессионально-ориентированного умения, знания или способности ПДП целью обучения, студент ставит отметку "!" в графе 3. Если овладение умением, знанием, способностью определяется как приоритет, в указанной графе ставится отметка "!!" (см. Таблицу 5)..

Таблица 5.

| Profession Specific Skills in Bilateral Translation   | date |   |   | date |   |   | date |   |   |
|---|------|---|---|------|---|---|------|---|---|
|   | 1    | 2 | 3 | 1    | 2 | 3 | 1    | 2 | 3 |
| Translation-oriented Source Text (ST) Analysis Skills   |      |   |   |      |   |   |      |   |   |
| <i>I can establish the communicative macro proposition of ST, analyzing its contents, communicative and pragmatic characteristics as well as factors of the communicative situation</i> |      |   |   |      |   |   |      |   |   |

На основе контрольных листов для самооценки определяется факт овладения профессионально-ориентированным ПДП на уровне С2, который должен подтвердиться освоением 80% умений, знаний и коммуникативных способностей, соответствующее количество которых отмечается владельцем ЯП для обучения ПП, и после консультации с преподавателем он/она заполняет соответствующую графу в "Таблице самооценки уровня профессионально-ориентированной компетентности в ПДП/Self-assessment Grid for Profession Specific Competence in Bilateral Translation" (см. Таблицу 1).

Следующий структурный компонент "Биографии изучения ПДП/PSBT Learning Biography" – "Цели изучения профессионально-ориентированного ПДП/PSBT Learning Goals". Его функция – помочь владельцу ЯП для обучения ПП спланировать свою работу по освоению умений, знаний и коммуникатив-

ных способностей профессионально-ориентированного ПДП в соответствии с его/ее потребностями. Этот подраздел имеет формат таблицы, разработанной на основе обобщения положительного опыта действующих ЯП [5]. Он позволяет владельцу ЯП для обучения ПП указывать профессионально-ориентированное умение, знание, коммуникативную способность ПДП, овладение которым/которой является целью или приоритетом (графа1), возможные способы овладения (графа 2). Когда владелец ЯП для обучения ПП считает, что определенное умение, знание, способность уже освоено, он/она отмечает соответствующую дату и подтверждает факт овладения целью на конкретном примере в графах 3 и 4. Также владельцу ЯП для обучения ПП необходимо оценить результативность своей работы, отметив виды деятельности, которые способствовали или не способствовали успешности обучения (графа 5), и те, кото-

рые необходимо осуществить, если оказалось, что владелец ЯП для обучения ПП не овладел указанной целью (графа 6) (см. Таблицу 6).

Таблица 6.

|                               |                      |  |
|-------------------------------|----------------------|--|
| Date _____                    | (1) My learning goal |  |
| (2) Learning activities       |                      |  |
| (3) Goal achieved<br>Yes / No | Date _____           | (4) I realized I could do it<br>on this occasion |
| (5) Evaluation of my work     |                      | My opinion                                       |
|                               |                      | Teacher's opinion                                |
| (6) Reinforcing learning      |                      | My opinion                                       |
|                               |                      | Teacher's opinion                                |

Третий раздел ЯП для обучения ПП "Досье/Dossier" фиксирует практические достижения в изучении профессионально-ориентированного ПДП. В состав "Досье/Dossier" входят: "Содержание/Content of Dossier" и "Папка с материалами/File of Materials".

"Содержание/Content of Dossier" представляет собой перечень названий материалов, хранящихся в этом разделе ЯП для обучения ПП.

Основную часть "Папки с материалами/File of Materials" составляют отобранные владельцем ЯП для

обучения ПП письменные переводы текстов по методике обучения ИЯиК, служащие подтверждением достижений за период обучения. Здесь могут храниться образцы письменных переводов на разных стадиях их создания в соответствии с последовательностью этапов выполнения письменного перевода, переводческий анализ текста оригинала, текст перевода, оценки качества перевода (TQI – translation quality index), информационные картотеки, картотеки терминов, вокабулярии и глоссарии, сертификаты, дипломы, аттестационные формы, отзывы, рецензии преподавателей, работодателей, образовательные квалификации.

Таким образом, мы описали специфику, функции, определили структуру и содержание ЯП для обучения ПП в качестве средства диагностики уровня профессионально-ориентированной компетентности в ПДП у будущих преподавателей ИЯиК.

Перспективы исследования видим во внедрении ЯП для обучения ПП в процесс обучения профессионально-ориентированному ПДП будущих преподавателей ИЯиК.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Европейский языковой портфель для филологов: (преподавателей языка, письменных и устных переводчиков): В 3-х ч. Ч.2. Языковая биография. Ч.3. Досье – М.: МГЛУ, 2003. – 75 с.  
*Evropejskiy yazykovoi portfel dlia filologov: (prepodavatelei yazyka, pismennykh i ustnykh perevodchikov) [European Language Portfolio for Philologists: (language teachers, translators and interpreters)]: V 3-kh ch. Ch.2. Yazykovaia biographia. Ch.3. Dosie – M.: MGLU, 2003. – 75 s.*
2. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / Колектив під керівн.: С. Ю. Ніколаєва, М. І. Соловей. – К.: The British Council, 2001. – 245 с.  
*Curriculum For English Language Development in Universities and Institutes. Draft 2: Proect / Colectyv pid kerivn.: S. Yu. Nikolaiva, M. I. Solovey (kerivnyky). – K.: The British Council, 2001. – 245 c.*
3. Фабрична Я. Г. Структура і зміст професійно орієнтованої компетентності у писемному двосторонньому перекладі майбутніх викладачів іноземних мов і культур / Я. Г. Фабрична // Вісник КНЛУ Серія Педагогіка та психологія. Випуск 21. – 2012. – С.137–145.  
*Fabrychna Ya. G. Structura i zmist profesinyo orientovanoi kompetentnosti u pysemnomu dvustoronnemu pereklyadi maibut-*
4. Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.  
*Common European Framework of Reference For Languages: Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 260 p.*
5. Little D. The European Language Portfolio in use: nine examples/ David Little. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 76 p.  
*Little D. The European Language Portfolio in use: nine examples/ David Little. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 76 p.*
6. Schneider G. Guide for Developers of a European Language Portfolio / Günther Schneider, Peter Lenz. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 66 p.  
*Schneider G. Guide for Developers of a European Language Portfolio / Günther Schneider, Peter Lenz. – Strasbourg: Council of Europe, 2001. – 66 p.*

#### Fabrychna Y. Structure and contents of language portfolio for translators

**Abstract.** The article deals with the peculiarities, functions, structure and contents of Language Portfolio for Translators as the tool for the assessment of profession specific competence in bilateral translation of student teachers of foreign languages and cultures.

**Keywords:** language portfolio for translators, profession specific competence in bilateral translation, student teachers of foreign languages and cultures.

**Герасименко Л.В.**

## **Втомлення учнів як психолого-педагогічна проблема в дидактиці П. Каптерєва**

*Герасименко Лариса Віталіївна, кандидат педагогічних наук, доцент  
докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна*

**Анотація.** У статті досліджено погляди видатного педагога другої половини XIX – початку XX століття на проблему втоми й втомлення школярів. Узагальнено висновки вченого щодо причин виникнення втомлення та умов її попередження: зменшення обсягів навчального навантаження, розробка оптимального режиму шкільних занять, дотримання принципів побудови розкладу уроків.

**Ключові слова:** втома, втомлення, навчальне навантаження, принципи побудови шкільного розкладу, оптимальна організація навчальної роботи.

Сучасна українська школа, починаючи з кінця XX століття, переживає стан реформування, спрямованого на пошук нових технологій виховання активної, творчої особистості, здатної успішно реалізувати себе в житті. На жаль, нововведення в шкільній практиці часто випереджають ґрунтовні наукові дослідження, які перевіряють їх вплив на психо-фізіологічний стан дітей. Тому інформаційна перевантаженість, установки на швидке засвоєння навчального матеріалу, напружена розумова діяльність обумовлюють втомлення школярів, що негативно впливає на їхнє здоров'я.

Проблема вивчення шкільних перевантажень і запобігання їм не нова в педагогіці. Як показує проведене дослідження, вона розглядалася вченими другої половини XIX - початку XX століття. Особливий інтерес представляють дослідження видатного педагога цього періоду П. Каптерєва, який розкрив сутність проблеми втоми і втомлення учнів, розробив дієві рекомендації щодо їх попередження, що не втратили своєї актуальності і в наш час.

Оцінка педагогічного спадку вченого в XX столітті не була однозначною. В історіографічному дослідженні його творчості визначаються:

– оцінки, обумовлені ідеологічним підґрунтям соціалістичної країни (М. Даденков, Н. Крупська, Ф. Корольов, Є. Мединський, О. Пінкевич), в яких П. Каптерєв був представлений прибічником ліберально-буржуазної ідеології, противником революційного реформування суспільства, провідником ідей аполітичності навчально-виховної діяльності, що спричинило тривалий період забуття творів вченого;

– об'єктивне вивчення наукових здобутків П. Каптерєва в психолого-педагогічній науці (Б. Ананьєв, Л. Бондар, С. Винокуров, В. Вихрущ, Ш. Ганелін, А. Гольдіна, Л. Заварзіна, П. Кузмін, П. Лебедев, В. Сластьонін, З. Тамбієва та інші). Науковці зазначали ґрунтовність дидактики П. Каптерєва, її антрополого-гуманістичне спрямування. Високо було оцінено прагнення вченого індивідуалізувати, диференціювати навчально-виховну діяльність; реформувати традиційну класно-урочну систему навчання; активно впроваджувати методи навчання, спрямовані на самодіяльність школярів, їх свідому пошукову діяльність. Але, не зважаючи на значний інтерес учених останніх років до постаті П. Каптерєва, його наукового спадку, питання втомлення учнів не було предметом окремого дослідження. Тому мета статті – дослідити погляди П. Каптерєва на проблему втомлення школярів, причини її виникнення та способи попередження.

У центрі дидактичної системи видатного педагога – багатогранна особистість учня, який саморозвивається й вдосконалюється в педагогічному процесі. Це вимагало значної уваги до кожного конкретного школяра, створення комфортних умов для його діяльності, що забезпечували б можливість фізичного й духовного вдосконалення. Тому проблема виникнення втоми дітей у навчально-виховному процесі хвилювала П. Каптерєва. Вивчаючи її, вчений звертався до аналізу теоретичних і емпіричних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців. На основі врахування висновків В. Анрі, А. Біне, Е. Крепеліна, В. Лая, О. Нечаєва, К. Ушинського П. Каптерєв прийшов до усвідомлення, що розумова діяльність обумовлює значне напруження нервової системи учнів, призводячи до виникнення втоми, природного фізіологічного стану, що захищає організм від надмірних навантажень. Але довготривала втома, як зазначали вчені, негативно впливала на здоров'я дітей: "Якщо прийняти великі півкулі головного мозку за орган свідомої і довільної діяльності душі, то, зрозуміло, що надмірна й часта втомлюваність цього центрального органа нервової системи, що не переривається відпочинком, може негативно діяти на загальне здоров'я організму..." [5, с.183]. Прагнення зберегти здоров'я учнів, забезпечити умови для їх гармонійного вдосконалення спонукало П. Каптерєва до вивчення причин, стадій розвитку втоми і на основі цього – визначення способів її попередження.

Так, у "Дидактичних нарисах" (1915) вчений визначив втому як втрату енергії, викликану роботою, та вказав низку причин, які його зумовлювали:

- індивідуально-психічні властивості учнів;
- відповідність (невідповідність) роботи, яка виконувалася, віку школярів;
- наявність і тривалість перерв між уроками;
- якість харчування;
- тривалість сну й активного руху;
- особливості предмета діяльності (викликають найбільшу втому, на думку педагога, математика, латинська та грецька мови. Менше – французька, географія, малювання);
- особистість і метод учителя: "Кожен учитель має свій особливий втомлюючий вплив" [2, с. 327]. Але, на жаль, вчений не вказав конкретно, у чому він виявляється.

Думки П. Каптерєва щодо сутності втоми, причин її виникнення близькі до думок В. Лая. Так, німецький учений зазначав, що "втома є поняття, яке демонструє зникнення сил, що є в резерві людини, а тому при вимірюваннях втоми якість роботи може слугувати мірилом" [3, с. 187]. П. Каптерєв, як і В. Лай, розглядаючи якість роботи учнів як критерій їхньої працездатності, вказав на динаміку в розвитку втоми, оха-

рактизувавши кожну її стадію. На початку виникнення втоми людина працює кількісно більше, але з гіршою якістю; потім до якісного погіршення приєднується й зменшення кількості виконаного. Після цієї стадії приходить повне виснаження й нездатність до роботи, чому передують надмірне зниження темпу роботи, а іноді підвищена збудливість і підсилена робота, як правило, нерівномірна, уривчаста. Визначаючи ці основні стадії, П. Каптерев підкреслював необхідність уважного спостереження вчителів за своїми учнями, наполягав на важливості фіксування змін у роботі дітей, що мало допомогти оптимально розпланувати роботу протягом навчального уроку, зменшуючи втоми [2].

Висвітлюючи зазначену проблему, П. Каптерев поділяв висновки В. Лая, який у праці "Експериментальна дидактика" (1914) доводив, що об'єктивна втома породжує суб'єктивне почуття втомлення. На думку німецького педагога, втомлення мало дидактичне значення, оскільки демонструвало падіння фізичних сил і розумової активності в процесі навчання. П. Каптерев, як і німецький учений, теж наголошував на відмінності втоми й втомлення – суб'єктивного відчуття, що виникало в результаті втрати сил. Оригінальність позиції П. Каптерева щодо розв'язання проблем втоми та втомлення полягала в тому, що, за його переконанням, ці стани могли не співпадати. Людина, на думку вченого, могла відчувати значну втрату енергії, фізичних сил, але не бути втомленою, бо з інтересом виконувала роботу. Це доводило можливість подовження працездатності дітей за рахунок вдало підібраних змісту, методів навчання і форм організації роботи, які викликали зацікавлення та захоплення роботою, віддаляючи настання втомлення.

Визначення П. Каптеревим понять втоми й втомлення, а також причин їх виникнення допомогли вчену в розробці конкретних методів їх попередження. У статті "Про саморозвиток і самовиховання" (1897), а також у наукових працях "Педагогічний процес" (1905) і "Дидактичні нариси" (1915) вчений наполягав на збільшенні для школярів вільного часу, що попереджало б виникнення втоми та забезпечувало їм можливість реалізувати свої інтереси, займаючись улюбленою справою.

Як свідчить аналіз архівних документів [7, 8, 9, 10], ця проблема була актуальною й активно обговорювалася на засіданнях педагогічних рад навчальних закладів другої половини XIX століття.

Так, у протоколі від 8 листопада 1895 року Білоцерківської чоловічої гімназії визначено піклування про здоров'я дітей основним обов'язком школи. Директор гімназії турботливо зазначав: "...просидівши близько шести годин у гімназії, на наступний день [учні] зобов'язані часто готувати 5 уроків, і навчальної роботи загалом накопичується так багато, що не тільки діти з середніми здібностями, але й учні з високим рівнем здібностей насилу справляються з навчальним матеріалом наступного дня: причому нерідко вони засиджуються в нічний час за уроками, що, звичайно, не може не позначитися шкідливо на здоров'ї" [7, арк. 7 зв.]. Таким чином, керівник гімназії спонукав учителів до розробки дієвих способів розвантаження учнів.

Оригінальний спосіб фіксування тижневого навантаження було запропоновано педагогічною радою Глухівської чоловічої гімназії, яка ввела відповідний журнал обліку. У ньому щоп'ятниці всі вчителі, які викладали навчальні предмети у тому чи іншому класі, записували свої плани на наступний тиждень, щоб: "...класні наставники мали достатньо часу для ознайомлення з кількістю і змістом завдань, а в суботу на засіданнях класних комісій могли попередити скучення в один день складних уроків" [7, арк. 65].

Учителі Глухівської жіночої гімназії з метою збільшити кількість вільного часу учениць та полегшити їм підготовку до наступних занять детально проаналізували обсяги домашніх завдань. Були виявлені складні та легкі дні для кожного класу, відповідно до чого визначали обсяги домашніх завдань: "Для того щоб панове викладачі не випускали з уваги цих настанов, рекомендовано відмічати в таблиці тижневого розкладу ті уроки, завдання з яких мають задаватися в обмеженій кількості і окремо ті, завдання з яких мають виконуватися в повному обсязі" [7, арк. 127].

Педагогічний колектив цього навчального закладу усвідомлював моральну відповідальність учителів за підготовку своїх учнів, необхідність постійного професійного вдосконалення (методичного та духовного). Голова педагогічної ради особливу роль у справі полегшення навчання учнів відводив методиці викладання: "...полегшення роботи учнів залежить, головним чином, від ставлення панів викладачів до своєї справи: учням буде легше, якщо викладачі не тільки будуть досконало пояснювати уроки, але й навіть готувати їх у класі, що особливо необхідно в молодших класах; якщо будуть особливо піклуватися про дітей слабких, нерозвинених і неухвалених, тому що саме ці учні... потребують допомоги педагогів, їх теплого, сердечного ставлення..." [8, арк. 140]. Проте не всі навчальні заклади однаково схвально поставилися до ідеї зменшення навчального навантаження школярів. Так, правління Колегії Павла Галагана у своєму звіті констатувало падіння дисципліни серед учнів через збільшення вільного часу у зв'язку зі скороченням годин на вивчення давніх мов [9, арк. 94–94 зв.]. Директор Києво-Печерської гімназії у своєму звіті наголосив на тому, що зменшення обсягів роботи спонукало гімназистів до розбещеності. Цікавими були висновки директора щодо популяризації у школах наочного методу навчання. Він, на думку адміністратора, настільки полегшував процес сприймання навчальної інформації, що не вимагав постійного розумового напруження та призводив до нехлюйства [9]. Аналіз зазначених звітів дає можливість визнати примітивність методів управління учінням гімназистів, найголовнішим серед яких було перевантаження навчальною роботою. Збільшення вільного часу саме по собі не руйнувало порядок у навчальному закладі, але вимагало навчити учнів раціонально його використовувати, спрямовуючи на самодіяльність, саморозвиток і вдосконалення, про що зазначав П. Каптерев.

Можливим способом збільшення вільного часу школярів П. Каптерев уважав інтегрування близьких за змістом навчальних дисциплін, не заперечував і



пропозиції інших дидактів щодо "занурення" (вчнення однієї або двох навчальних дисциплін протягом тижня, місяця чи чверті). Така організація навчання суттєво зменшувала час на підготовку до уроків, а значить забезпечувала учням можливість займатися улюбленою справою. У ХХ столітті ця ідея знайшла широке втілення в працях видатних педагогів-практиків В. Шаталова та М. Щетиніна.

Інший спосіб розвантаження учнів, запропонований ученим, – упровадження необов'язкових предметів за вибором у старших класах. Така практика була впроваджена в Санкт-Петербурзькій жіночій гімназії М. Н. Стоюніної в 1898 році, де вчений викладав психолого-педагогічні дисципліни а протягом 1896–1897 рр. очолював педагогічну раду цього навчального закладу. Члени педагогічної ради прислухалися до ідеї П. Каптерєва використовувати вільний час гімназисток для занять улюбленою справою, що сприяло б розвитку їх інтересів і здібностей, та попереджало виникнення втомлення [10, арк. 11].

Думка П. Каптерєва щодо збільшення вільного часу для учнів протягом дня була близькою його сучасникам О. Нечаєву та О. Віреніусу, які пропонували варіювати обсяги домашніх завдань, щоб забезпечити учням можливість коригувати свою працю протягом дня та тижня [1; 4].

Окрім розвантаження учнів, на думку П. Каптерєва, необхідно було раціонально організувати роботу дітей протягом робочого дня, що актуалізувало необхідність встановлення оптимального режиму роботи та грамотного складання розкладу. П. Каптерєв наголошував, що це питання було: "...не розв'язаним повною мірою, у зв'язку з надмірною складністю елементів, що входять до складу роботи" [2, с. 328].

Керуючись принципом природовідповідності, педагог рекомендував проводити заняття в молодших класах не довше, ніж 30 хвилин. До тривалості уроку в 50 хвилин чи годину, на думку вченого, слід було підводити учнів поступово. Наводячи за приклад організацію навчання в американських школах, П. Каптерєв пропонував у визначенні тривалості заняття враховувати не тільки вік, але й специфіку навчального предмета: "На уроках, що потребують особливої напруги уваги та мислення, наприклад, математики, тривалість занять повинна бути меншою, а на уроках, що потребують певного налаштування, повторення і т. ін., як на уроках експериментальної фізики, креслення, виразного читання, тривалість занять має бути більшою" [2, с. 642]. Дана пропозиція вступала в протиріччя з іншими висновками вченого, який зауважував, що сформовані вміння й навички з певного предмета уповільнювали настання втоми. Формування ж їх вимагало багато часу, активності та наполегливості, що логічно потребувало збільшення тривалості уроку. Тому ідея вченого щодо встановлення тривалості уроку відповідно до специфіки навчального предмета не знайшла підтримки в практиці тогочасної школи.

Слід зазначити, що складність і різноманітність чинників, які впливали на інтенсивність і якість розумової праці, не дозволяли ученим розробити "таблицю оптимальної тривалості розумових занять протя-

гом дня". П. Каптерєв у "Дидактичних нарисах" (1915), посилаючись на працю О. Нечаєва "Сучасна експериментальна психологія," зокрема на її розділ "Шкільний день" (1909 – 1912), а також на резолюцію зборів педагогів, гігієністів і лікарів у Москві (при московському навчальному окрузі 1899) і в Петербурзі в комісії міністра народної освіти М. Боголепова (1900), наводив запропоновану модель тижневого навантаження для різних вікових категорій учнів. При цьому вчений не дискутував, а тільки констатував план тижневого навантаження для різних вікових категорій дітей.

Для молодшого шкільного віку – 27 годин / тиждень; для середнього – 30 годин, для старших учнів – 33 години, враховуючи у тому числі 3 години фізичних вправ (по 30 хвилин кожного дня). Перерви між уроками були запропоновані тривалістю 10 хвилин (перша й остання), 15 хвилин (друга), 25–40 хвилин (велика, залежно від наявності гарячих сніданків у школі). На позакласну роботу (підготовка до уроків) збори визначили для молодших школярів 7,5 годин / тиждень, для середньої школи – 10,5 годин, для старшої – 15, уважаючи це число максимальним тільки для учнів, які недостатньо здібні [2].

На відміну від П. Каптерєва, його сучасник К. Яновський наголошував, що навантаження в 5–6 уроків кожного дня "...не тільки шкідливе, а й навіть згубне для тілесного та душевного здоров'я учнів" [6, с. 288]. На думку вченого, вранці мало бути не більше трьох, а після великої перерви не більше двох уроків. К. Яновського підтримував і фізіолог О. Віреніус, який уважав, що максимальне тижневе навантаження не повинно перевищувати 24 години [1].

Аналізуючи запропоновані обсяги недільного навантаження та режим роботи, П. Каптерєв не вносив власних пропозицій, але зауважував, що недостатньо вивчено й питання оптимальної тривалості та кількості перерв.

Учений уважав перерву важливим чинником попередження втоми, але, посилаючись на висновки О. Нечаєва щодо їх тривалості, наголошував, що тривалі перерви шкідливі, тому що "...під час перерви втрачається психічне пристосування до роботи, установка уваги на її певний вид, які повинні з відновленням роботи створюватися знову, що потребує деякого часу" [2, с. 329].

П. Каптерєв, як і його попередник К. Ушинський та сучасники О. Нечаєв, К. Яновський визнавав необхідність більшої кількості перерв для молодших школярів. Однак, на відміну від О. Нечаєва, який наголошував, що перерва мала проводитися після настання втоми та тривати не менше десяти хвилин (мінімальний час для відпочинку після інтенсивної розумової праці), П. Каптерєв вихідним моментом визначення оптимального часу для відпочинку між уроками вважав обсяг і складність попередньої роботи, зауважуючи, що навіть 5–10 хвилин зменшували пристосованість до діяльності. Але конкретного часу для перерви вченим так і не було запропоновано.

З проблемою оптимальної організації робочого дня в теорії П. Каптерєва тісно пов'язане питання грамотно складеного розкладу занять. У розв'язанні цієї

проблеми вчений виходив із того, що "зміна роботи не забезпечує відпочинку і не попереджає втоми, тому що і при зміні видів діяльності втрачається енергія" [2, с. 329]. Думки вченого були близькі із висновками його сучасника О. Нечаєва, який уважав неможливим розподіл уроків так, щоб уникнути втоми. На думку психолога, вчителі мали піклуватися тільки про те, щоб втома не була надмірною та наступила якомога пізніше [4]. Розглядаючи традиційний підхід, за яким протягом робочого дня мали обов'язково чергуватися навчальні предмети, спрямовані на фізичний розвиток учнів, з тими, що зумовлювали розумовий розвиток, П. Каптерев дійшов висновку, що зміна фізичної та розумової діяльності зумовлювала лише тимчасове збудження сил і полегшення роботи, але втома при цьому продовжувала підсилюватися. Грунтуючись на праці А. Біне та В. Анрі "Розумова втома" (1899), П. Каптерев наголошував, що зміна розумової діяльності фізичними вправами тільки створювала ілюзію відпочинку. Тому рекомендував ставити заняття гімнастикою в один ряд з іншими навчальними предметами, оскільки після них теж був потрібен належний відпочинок [2]. Подібну думку можна знайти в працях В. Лая, О. Нечаєва, О. Віреніуса. Так, В. Лай зазначав, що співи та гімнастику не можна вважати предметами для відпочинку, оскільки вони потребували, як і інші предмети, фізичних і розумових зусиль, що зумовлювало виникнення втоми. Розділяючи таку ж позицію, О. Віреніус рекомендував правильно розподіляти перерви та відпочинок, не підміняючи його гімнастикою. Уроки гімнастики вчений рекомендував проводити після обіду (3–4 уроки на тиждень) [1]. Намагаючись покращити ситуацію в школі, прагнучи допомогти правильно розпланувати навчальне навантаження протягом дня, П. Каптерев обгрунтував кілька принципів побудови розкладу.

1. Підбір "найбільш відмінних один від одного навчальних предметів", які мали чергуватися: "...чим більша різниця між предметами, які змінюють один одного, тим зручніше; чим ближче, більше схожі предмети, які змінюються, тим менш зручніше" [2, с. 642]. Основну різницю навчальних предметів П. Каптерев убачав у відмінності домінуючих психічних процесів при їх вивченні: запам'ятовування та творчості. Перехід від мови до мови, від однієї природничої науки до іншої, від однієї галузі математики до іншої вчений уважав невдалим, бо розумові процеси, що спонукалися ними, були однаковими та не вносили різноманітності в розумову працю.

2. Сутність іншого принципу полягала в тому, що складні предмети й уроки мали передувати легким, проводитися на перших уроках, або після великої перерви. П. Каптерев наголошував, що категорія "трудність" – суб'єктивна та залежала від багатьох причин: рівня підготовки учнів, від здібностей дітей, їх нахилів, а також від майстерності викладання. Вчений рекомендував трудність предмета визначати самому вчителю на основі його власних спостережень за учнями класу. Однак, окремо зазначав, що наука складніша за мови та мистецтво, а абстрактна наука об'єктивно складніша конкретної, тим самим натякаючи на можливу послідовність навчальних дисциплін у розкладі [2].

П. Каптерев, глибокий знавець психології дитини та психології пізнавальної діяльності, був поміркованим у своїх висновках. Аналіз його наукових праць свідчить про відсутність різкої зміни пріоритетів і виваженість висновків педагога. Так, розкриваючи питання поєднання навчальних предметів у розкладі, вчений зауважував, що слід остерігатися неухвалності

учнів, зумовленої великою кількістю різноманітних навчальних дисциплін протягом робочого дня: "Якщо в день буває п'ять уроків, а на кожний урок буде призначено особливий предмет, і ввечері учень буде готувати уроки з трьох предметів, то увага учня кожного дня буде привернута до восьми предметів, що є вже, деякою мірою, неухвалність" [2, с. 644]. Вчений зазначав, що в змісті кожного навчального предмета можна було виявити багато цікавих і різноманітних фактів, які майстерний учитель міг би використати, урізноманітнюючи діяльність школярів. Окрім цього, зміна способів викладання та форм роботи сприяла, на думку П. Каптерева, підвищенню активності, інтересу до роботи, що попереджало виникнення втоми й втомлення. Тому вчений наполягав на поєднанні різноманітних методів викладання та форм роботи протягом одного уроку. Педагог спирався на висновки К. Ушинського, який уперше в теорії педагогіки вказав на важливість зміни різних видів діяльності протягом навчальних занять, щоб попередити виникнення втоми та падіння інтересу в учнів: "Діти, які працюють монотонно тривалий час, – хворобливі і погано розвиваються" [5, с. 87]. Особливу увагу, на думку К. Ушинського, слід було приділяти молодшим школярам, здатним активно, зосереджено працювати не більше десяти хвилин, що в подальшому потребувало зміни дій.

Керуючись висновками К. Ушинського, П. Каптерев пропонував поєднувати інтелектуальну працю з ручною, художньою й ігровою діяльністю, що забезпечувало б можливість реалізації активності школярів протягом уроку і подовжувало їх працездатність [2]. *Тому П. Каптерев радив зважати на методичні прийоми роботи вчителів та враховувати їх при складанні розкладу занять.*

Сучасник вченого О. Нечаєв, як і П. Каптерев, зазначав важливість урахування методичних прийомів учителів при організації розумової діяльності дітей. Зокрема, у статті "Шкільний день" (1900) О. Нечаєв зауважував: "Абсолютна кількість навчальних годин сама по собі мало говорить за чи проти доступності розумової праці, яку виконують учні. Головним питанням визначення дійсної розумової роботи є питання про метод викладання ... Заняття з однієї і тієї ж дисципліни залежно від різних прийомів викладання, є то легкою, то напруженою розумовою роботою" [4, с. 72–74].

Таким чином, П. Каптерев представив науковий погляд на проблему втоми і втомлення, основою якого були глибокі знання вченого з психології та фізіології школярів. Довів дидактичне значення втомлення, що безпосередньо заважає процесу навчання, та розробив дієві умови попередження виникнення цього стану: збільшення вільного часу учнів для занять улюбленою справою, оптимальне навантаження, правильно складений розклад занять. Заслужують уваги ідеї вченого про упровадження вибіркового навчальних курсів у старших класах, занурення, інтеграцію уроків, що потребує подальшого дослідження та експериментальної перевірки.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вирениус А. Соображения школьного врача по поводу школьной реформы с точки зрения гигиены и телесного воспитания / А. Вирениус // Русская школа. – 1900. – № 1. – С. 131–141.  
*Vyrenius A. Soobrazheniya shkol'nogo vracha po povodu shkol'noy reformy s tochky zreniya gygyny y telesnogo vospytaniya [Thoughts school doctor about school reform in terms of hygiene and physical education] / A. Virenius // Russkaya shkola. – 1900. – № 1. – S. 131–141.*
2. Каптерев П. Ф. Дидактические очерки. Теория образования / П. Ф. Каптерев // Избранные педагогические сочинения; под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – С. 270–653.  
*Kapterev P. F. Dydaktycheskiye ocherky. Teoryya obrazovaniya [Didactic essays. Theory of Education] / P. F. Kapterev // Izbrannyye pedagogicheskiye sochyneniya; pod red. A. M. Arsenyeva. – M.: Pedagogika, 1982. – S. 270–653.*
3. Лай В. А. Экспериментальная дидактика. Ее основы с подробным описанием процессов воли и действия / В. А. Лай. – СПб.: Изд-во т-ва И. Сытина. – 1914. – 510 с.  
*Laj V. A. Eksperimental'naya dydaktyka. Eya osnovy s podrobnym opysaniyem processov voly y dejstviya [Experimental didactics. Her base with the detailed description of the volition and action] / V. A. Lay. – SPB.: Izd-vo t-tva I Sytina, 1914. – 510 s.*
4. Нечаев А. Школьный день / А. Нечаев // Русская школа. – 1900. – № 1. – С. 53–81.  
*Nechaev A. Shkol'nyy den [The school day] / A. Nechaev // Russkaya shkola – 1900. – № 1. – S. 53–81.*
5. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский // Избранные произведения. – М.: Учпедгиз, 1956. – Т. 8. – 498 с.  
*Ushynskiy K. D. Chelovek kak predmet vospytaniya. Opyt pedagogicheskoy antropologiy [Man as a subject of education. Experience of pedagogical anthropology] / K. D. Ushynskiy // Yzbrannyye proizvedeniya. – M.: Uchpedgiz, 1956. – T. 8. – 498 s.*
6. Яновский К. Мысли о воспитании и обучении / К. Яновский. – С.-Петербург: Тип. И.Н. Скороходова, 1900. – 299 с.  
*Yanovskiy K. Mysly o vospytaniy y obucheniy [Thoughts about upbringing and education] / K. Yanovskiy. – S.-Peterburg: Tip Y. N. Skorokhodova, 1900. – 299 s.*
- Центральный державний історичний архів України у Києві Ф 707 Управління попечителя Київського навчального округу  
*Centralnyj derzhavnyj istorychnyj arxiv Ukrainy u Kyevi F 707 Upravlinnya popечytelya Kyiv'skogo navchal'nogo okrugu*
7. Оп. 147. Спр. 39 Копии протоколов гимназий за 2-е полугодие 1895, 1895, 536 арк.  
*Op147. Spr 39 Kopyy protokolov gymnazyj za 2-e polugodye 1895, 1895, 536 ark.*
8. Оп. 156. Спр. 27 По вопросу об отмене запрещения печатания издания на малороссийском языке различного рода книг и сочинений, 1905, 17 арк.  
*Op. 156. Spr. 27. Po voprosu ob otmene zapreshheniya pechataniya izdaniya na malorossyjskom yazyke razlychnogo roda knyg y sochyneniy [On the abolition of the prohibition of printing publications in the ukrainian language different types of books and essays], 1905, 17 ark*
9. Оп. 317. Спр. 503 Протоколы заседаний за 1903 год, 1903, арк.79–89 зв.  
*Op. 317. Spr 503. Protokoly zasedaniy za 1903 god [Protocols of meetings for 1903 year], 1903, ark.79–89 zv.*
10. Оп. 1. Спр. 147 О введении новых предметов изучения, 1898, 12 арк.  
*Op. 1. Spr. 147 O vvedeniy novyx predmetov yzucheniya [About introduction new subjects of study], 1898, 12 ark.*

**Herasymenko L.V. Pupils' tiredness as the psychological-pedagogical problem in Kapterev's didactic**

**Abstract.** The opinions of Kapterev, an outstanding teacher of the second half of the XIX – the beginning of the XX century, on the actual problem of pupils' tiredness in the learning activities have been systematized in this article. The sources of Kapterev's scientific approach in the consideration of this phenomenon have been defined. The parallels have been conducted the conclusions of the native and foreign physiologists, psychologists and teachers such as A.Virenius, V.Lay, A.Nechayev, K.Yanovsky. Kapterev's research about the reasons of the occurrence of tiredness and fatigue has been generalized ( the excessive amount of school subjects, the teacher's method, the discrepancy of the difficult level assignments with pupils' age, the wrong mode of training classes ( duration and alternation of the lessons ), pupils' individual-typological special features, the quality of children's diet, the duration of their sleep and the time of the outdoor activities ). The conditions of the creation of the subject's optimal organization during the working day, aimed at preventing from tiredness have been identified and characterized in the article on the basis of the analysis of Kapterev's works: the increasing of free time lets pupils do their favourite activities; the definition of the lessons' and breaks' lasting according to children's age; giving of paired lessons in order to lessen the preparation; the alternation of different training forms and methods and different activities at the lesson; sticking to the principles of the schedule's arrangement. The study of the archival documents (the protocols of the meetings of the pedagogical gymnasiums' councils, the colleges' councils) allowed to present the examples from the school practice of the second half of the XIX – the beginning of the XX century, confirming the actuality of pupils' problem of tiredness and the ways of its overcoming.

**Keywords:** tiredness, weariness (fatigue), educational load, principles of schedule's arrangement, optimal organization of educational work.

**Герасименко Л.В. Усталость учеников как психолого-педагогическая проблема в дидактике П. Каптерева**

**Аннотация.** В статье систематизированы взгляды П. Каптерева, выдающегося педагога второй половины XIX – начала XX века, на актуальную проблему усталости учеников в учебной деятельности. Определены источники научного подхода ученого в рассмотрении этого явления. Проведены параллели с выводами отечественных и зарубежных физиологов, психологов и педагогов (А. Вирениуса, В. Лая, А. Нечаева, К. Яновского) на проблему возникновения усталости школьников. Обобщены исследования ученого относительно причин ее возникновения (излишнее количество учебных предметов, особенности конкретной учебной дисциплины, метод учителя, несоответствие уровня сложности учебных заданий возрасту учеников, неправильный режим учебных занятий (длительность и чередование уроков), индивидуально-типологические особенности учеников, качество питания детей, продолжительность сна и активного отдыха). На основе анализа трудов П. Каптерева выявлены и охарактеризованы в статье условия создания оптимального режима работы на протяжении школьного дня, направленные на предотвращение возникновения усталости учеников: увеличения свободного времени для занятий школьников любимым делом, установление продолжительности уроков и перемен, учитывая возраст учеников, проведение спаренных уроков для уменьшения времени на подготовку, чередование разных форм и методов обучения, а также разных видов деятельности на уроке, построение правильного расписания (сложные предметы должны проводиться раньше легких). Изучение архивных документов (протоколов заседаний педагогических советов гимназий, училищных советов) позволило представить примеры из практики учебных заведений второй половины XIX – начала XX века, подтверждающие актуальность проблемы утомляемости учеников и способов ее преодоления, предложенных П. Каптеревым.

**Ключевые слова:** утомление, усталость, учебная нагрузка, принципы построения школьного расписания, оптимальная организация учебной работы.

Глеб О.В.

**Інтерпретація складних художніх явищ (мислеформи, метонімії)  
у ліричних та ліро-епічних творах на уроках української літератури старшокласниками класів  
з поглибленим вивченням філологічних дисциплін**

Глеб Оксана Володимирівна

аспірант кафедри методики викладання української мови та літератури НПУ ім. М. Драгоманова  
викладач Івано-Франківського коледжу

Львівського національного аграрного університету, м. Івано-Франківськ, Україна

**Анотація.** У науково-методичній статті коротко висвітлено аспекти інтерпретації лірики, починаючи з античних часів до наших днів. Проаналізовано погляди на лірику Демокрита, Платона, Аристотеля. Також дано характеристику вченню Олександра Потебні про мислеформу. Наведено взірці художніх образів Б.-І.Антонича, П.Тичини, квінтесенції мислеформи в художніх творах Т.Шевченка, Ліни Костенко.

**Ключові слова:** філософія, поетика, мислеформа, художній образ.

Аналіз лірики на уроках української літератури в старших класах завжди набагато складніший, ніж аналіз прози або драматургії. По-перше, не всі вчителі-практики мають природний хист до такої тонкої роботи, по-друге, шкільні підручники-критики більше тяжіють до історії літератури, ніж до літературознавчих студій, по-третє, методичних розробок, які б безпосередньо стосувалися інтерпретації рекомендованих чинною програмою ліричних творів практично немає, хоч ліро-епічні поеми в науково-методичних статтях давно проаналізовані досить професійно. Тож перед тим, як приступити до розкриття теми, вважаємо за потрібне зробити своєрідний екскурс і підбити підсумки того, якими науковими досягненнями сьогодні може скористатися вчитель-практик.

Грецьке слово "поезія" українською мовою дослівно перекладається дієсловами "творю", "створюю". Як засвідчує етимологія лексеми, цей вид мистецтва має пряме відношення до Стародавньої Греції, де відповідний термін вживався у широкому розумінні на позначення всієї словесної творчості, яка оперувала художніми образами через засоби мови. У нині традиційному розумінні слово "поезія" передбачає високомистецькі художні твори, насамперед написані віршами, хоча в останнє століття вже появились й такі терміни, як "поезія в прозі", "вірші в прозі" і т. п. Терміном "поезія" також окреслюють сукупність віршованої літератури певного народу (українська поезія, російська поезія), окремої епохи (поезія рання романтиків, поезія "золотого віку", "срібного віку"), визначного поета (поезія О.С. Пушкіна, поезія Т.Г. Шевченка, поезія Ліни Костенко).

Часто слово "поезія" вживають як синонім до лексеми "лірика" (від грецького слова "ліра", оскільки так називався струнний інструмент, у супроводі якого у Стародавній Греції виконували не тільки пісні й гімни, а й вірші), проте сьогодні поняття "поезія" включає в себе як ліричні, так і ліро-епічні твори, а також драматичні п'єси, написані віршами, тому термін "лірика" значно вужчий від терміну "поезія". Якщо вживають словосполучення "лірична поезія", то цим літературознавчим поняттям визначають віршований безсюжетний художній текст. Лірика завжди була наділена підвищеною емоційністю, широким спектром інтонації, багатством художніх засобів, великою різноманітністю звукового вираження, ритмічно організованою мовою.

Хоча як різновид культури і рід мистецтва лірика виникла ще в первіснообщинному ладі (за І.Кантом,

"музика, танці і гра складають безсловесне спілкування (адже ті небагато чисельні слова, які потрібні для гри, ще не складають розмови) [3, с. 526]"), бо ритмізований звуковий супровід і доречне словесне оформлення, що своєрідно захочувало, впевняло у власних силах і наголошувало на неодмінному позитивному результаті фізичних потуг, полегшували тяжку працю, з розвитком суспільних відносин і потреб соціуму висловлювати не тільки прагматичні, а й морально-етичні думки й високі почуття художніми засобами, лірика відокремилася від музики й драматичного дійства, зокрема, навіть від пісні, яка є найдавнішим видом лірики, але з часом перестала бути єдиним її вираженням. Таким чином синкретичне (від грецького слова "з'єднання") нерозчленоване, злите мистецтво найдавніших часів існування людської цивілізації, характерне для початкового стану культурного явища, породило окремі мистецтва, які тільки до певного часу перебували в монолітній єдності, власне: хореографію, спів, поезію, музику. Та навіть виокремившись, а згодом і повністю відокремившись, поезія зберегла у своєму арсеналі впливу емоційний і музичний (ритмізований) лад віршованої мови, з часом удосконаливши його ще й римами. Динаміка акцентної ритмоінтонації у віршованих текстах є приємною для вуха слухача, Завдяки ритму поезія краще запам'ятовується й має вигідніші від прози можливості декламації. У віршах Стародавньої Греції і Давнього Риму ритм реалізувався через довгі й короткі склади, а значно пізніше в силабічному віршуванні – через рівну кількість складів, у силаботонічному – через періодичне, строго впорядковане чергування наголошених і ненаголошених складів, а також відповідній їх кількості.

Фундаментальна книга Аристотеля "Поетика", яку успішно використовують у своїх студіях літературознавці досі, на час її написання виявилася "результатом не тільки його (Аристотеля – прим. О.Г.) особистих спостережень над близькою йому літературою, а й роботою над дослідженням великої кількості персоналій і багатьох поколінь [1, с. 1018]", тобто стала аналізом всієї Аристотелю доступної художньої спадщини й своєрідним оглядом та аналізом літературознавчих досягнень попередників. Грецький літературознавець веде компетентну розмову не тільки про творчу спадщину Гомера, який завжди був у греків на слуху, але й проаналізував творчі набутки Гесіода, Архілоха, Хрилла, Евріпіда. Аристотеля, як і його попередників: Сократа, Демокрита, Платона, цікавило питання, чому і як

виникла поезія. Першопричиною він вважав прагнення талановитої людини відтворити побачене, почуте: "Оскільки нам притаманні від природи наслідування, і гармонія, і ритм, – а зрозуміло, що метри є складниками ритму, – то люди, обдаровані з дитинства особливо схильністю до цього, створили поезію, потрохи розвиваючи її з імпровізацій. А поезія, відповідно до особистісних характеристик людей, розділилася на види. Поети більш піднесеного напрямку стали змальовувати хороші вчинки і вчинки хороших людей, а ті, що згрубілі – вчинки поганих людей; вони склали насамперед сатири, тим часом як перші творили гімни й хвалебні пісні [1, с. 1068 – 1069]". Аристотель логічно обстоював думку, що різниця між прозовим і віршованим текстом полягає не у формі, тобто не в тому, що одні твори написані не чітко ритмізованою мовою, а інші – віршованими розмірами (метрами).

Різниця між прозою і лірикою значно глибша, ніж здається на перший погляд: "...Завдання поета – говорити не про те, що відбулося, а про те, що могло відбутися, про можливе за наявності ймовірності або необхідності. Історик і поет відрізняються не тим, що один говорить віршами, а інший прозою. Адже твори Геродота можна переписати віршами, і все-таки це буде історія у метрах, подібно як ця історія існує без віршових розмірів. Різниця в тому, що один розповідає про те, що насправді відбулося, інший – про те, що могло відбутися. Внаслідок цього поезія має в собі більше філософського і тривкого елемента, ніж історія: вона подає більш узагальнене, а історія – тільки часткове [1, с. 1077]". Цю свою думку, доречно проілюстровану посиланнями на "Історії" у 9-ти томах Геродота (між 490 і 480 р. до н.е. – близько 425 р. до н.е.), Аристотель пояснює тим, що узагальнене проявляється у констатуванні того, про що приходиться говорити або чинити за наявності вірогідності або з необхідності людині, яка завідомо володіє тими чи іншими якостями. Часткове – це, наприклад, "що зробив Алківіад, або що з ним сталося". Залишивши тільки історичну фабулу й розгортаючи перипетії твору на основі правдоподібності, митці дають літературним персонажам випадкові імена, не дотримуючись імен реальних осіб, як це роблять історіограф Геродот. Крім визнання домінування домислу над правдою, Аристотель також наголошував на особистісних переживаннях співцем того, що він змальовує у власному художньому творі. Причина такого явища зрозуміла: щоб викликати в читача певні почуття, митець сам мусить переживати їх значно більшою мірою, ніж ймовірний адресат, слухач-реципієнт або той, хто читатиме співцем скомпоноване, створене, художньо описане.

Сьогоднішній підхід літературознавців до визначення поняття "художній образ" неоднозначно: "Тлумачать це поняття по-різному: як єдність змісту і форми; як художню форму, що породжує зміст і втілює його [7, с. 29]". Залежно від того, до якої літературної течії тяжіє поет, у його власній творчості й проявляються відповідні особливості художніх образів. Наприклад, для сповідників натуралізму важливе зображення об'єкту в чітко окреслену важливу мить (пологи, смерть, початок божевілля), для імпресіоністів – враження від постійної змінності предмета, тони й півтони, для авангардистів – закодована система, для симво-

лів – прихований сенс. Художній образ перед читачем ліричного твору може поставати, як ліричний суб'єкт, пейзаж, емоція, символ, алегорія, художній троп, стилістична фігура, Залежно від того, яким органом чуття реципієнт повинен умовно сприйняти те, чому автор у ліричному творі надає певних властивостей, художні образи літературознавці поділяють на тактильні (дотикові), кінетичні (рухові), зорові, слухові, термічні, смакові, нюхові. Поєднання кількох властивостей такого виду називають синестезією. В українській літературі феноменальним майстром синестезії був молодий "кларнетносопачний" Павло Тичина: "Не випадково ще в юності П.Тичина хотів навчитися грати на всіх музичних інструментах в оркестрі, що навряд чи під силу одній людині. Так само в поезії він створює "антиприродний світ", бо "нормальній" людині не випадає бачити світ як музику або чути як колір. Синестезія постає аномалією людської свідомості, до якої, проте, завжди прагнуть митці [8, с. 18]". Подібним даром лірика, до речі, володів і Тодось Осьмачка. Обидва автори не тільки тонко відчували цю рису, а й навіть звинувачували один одного в тому, що супротивник ще до публікації віршів якимось чином краде найцікавіші художні образи.

Для поетичного образу притаманна яскрава предметна чутливість, зумовлена образним мисленням автора й здатністю до образного сприймання реципієнта художнього тексту. За О.Потебнею, так званий архетипний слід у мові завжди породжував яскраві художні образи: для українців це рідна хата з садочком, мати як берегиня роду, чорнобрива красуня як кохана дівчина, мужній воїн-козак як захисник, наречений. завжди втілює єдність форми й змісту. Як сьогодні приймають вважати, художній образ – це особлива форма структуривання дійсності у мистецькому (а в літературному – насамперед) творі. Художній образ попри певну надуманість, навіть зумисну штучність, і невідповідність із життєвими реаліями завжди втілює єдність форми й змісту. Юрій Шерех це пояснював на прикладі постійних епітетів: "Річка в народній пісні завжди бистра, Хмара – чорна. Вітер – буйний. Море – синє. В дійсності на Україні далеко більше тихих і застоєвих річок, ніж бистрих, хмари частіше бувають сірі, ніж чорні, море – зелене, сіре і чорне, ніж синє. Але народна творчість цікавиться не емпірикою поодиноких станів, а схопленням синтетичного образу [10, с. 28]". Художній образ обов'язково привносить собою в літературний текст елементи прекрасного, на відміну від сухої наукової інформації, завідомо позбавленої таких можливостей. Ось чому французький філософ і літературознавець Ролан Барт (1915 – 1980) називав художній образ чарівною маскою.

Щоб належно зрозуміти унікальну роль художніх образів, вважаємо за доцільне зупинитися на аналізі вірша Б.-І.Антонича "Вишні". Як відомо, вже перша публікація твору викликала обурення деяких читачів, які бажали лірику бачити копією життя без жодних недомовок і вигадок, іносказань та незрозумілих метафор: "Образ поета – хруща на шевченківській вишні, який сьогодні став візитною карткою Б.-І.Антонича, його геральдичним знаком і неодноразово повторений у присвячених йому статтях, свого часу не був сприйнятий читачами й критиками [2, с. 420] ". Навіть пояс-

нення автора, що він мав на увазі, коли писав, нібито був хрущем і жив на вишнях, які оспівував Шевченко, нічого таким реципієнтам не дало, хоч автор й цілком доступно для цього контингенту тлумачив, що його ліричний герой усього лише уявив себе такою ж частиною природи, як трава, зозулі, зелені коники, лисиці, тобто все живе. Належне розуміння Антоничевої ліричної мініатюри прийшло аж через півстоліття тільки до дипломованих літературознавців, а вже опосередковано – й до нинішнього інтелектуального читача, адже вірш "Вишні" мав значно глибший зміст, ніж та пейзажна картинка, яку собі карикатурно уявляли Антоничеві опоненти, бо в ньому автор метафорично висловив ідею національної шевченківської традиції (вишневого саду), тяглості справжньої поезії протягом десятиліть, у якій сам Антонич відіграє нехай не глобальну, але таки важливу роль (малого хруща у порівнянні з величчю Шевченка).

Що важливо, ще Аристотель визнавав і дуже високо ставив значення форми й стилю, сукупної гармонії поетичного слова і внутрішньої форми лексем, про яку на науковому рівні повів мову аж у XIX столітті Олександр Потебня. Для сучасного літературознавчого аналізу ліричних творів вчення цього українського мовознавця про мислеформу дуже важливе. Великий вітчизняний мовознавець уперше заговорив, що людина мислить не словами (у такому випадку німі не могли б мислити узагалі), а своєрідними картинками, які миттєво появляються і так само миттєво зникають у свідомості. Поетичний образ до ліричного поета також приходить як мислеформа, а вже він її описує в окремій строфі чи цілому вірші, залежно від рівня таланту й уміння запам'ятати надовше й набагато детальніше, ніж це дано звичайній людині, тобто внутрішнім зором вдається чітко охопити мислеформу в усіх її деталях і передати суть миттєво побаченого тільки в уяві поетичним словом. Як це відбувається, можна прослідкувати на прикладі вірша Ліни Костенко "В маєтку гетьмана Івана Сулими". Поштовхом до мислеформи, яка виникла в уяві поетеси, стали хлопчики на конях. Низка асоціацій поєднала буденну для села картину з історичним минулим, адже події відбувалися в тому самому селі, звідки був родом відомий у історії козацький гетьман: "В маєтку гетьмана Івана Сулими, / в сучасному селі, що зветься Сулимівка, / до кінських грив припадні грудьми, / промчали хлопці – загула бруківка – // і тільки гриви... / курава... і свист... / лунких копит оддаленний цокіт... / і ми... і степ... і жовтий падолист... / і цих дворів передвечірній клопіт... // І як за сонцем повертає сонях, / так довго вслід чомусь дивились ми. / А що такого? Підлітки на конях... В маєтку гетьмана... Івана Сулими... [5, с. 26]". Архетипні образи, якими в цій поезії є коні з юними вершниками, тобто протяжність у часі славної історії, її відгомін через цокіт копит, козацький свист і молодеча радість від швидкої їзди, а також степ, як місце козацької вольниці, навіки збережена людською пам'яттю згадка про Івана Сулиму, міцно укорінена топонімічною назвою села, відіграють роль ключових символів, з допомогою яких те, що описане у вірші, набуває значно глибших смислів, упевнює читача в тому, що народ, який мав таку минувшину, на своїй землі вічний.

Розгорнута у ліричному тексті мислеформа – не таке

уже й рідкісне явище. Її ми спостерігаємо у вірші Павла Тичини "Скорбна мати", в поезії Лесі Українки "Досвітні огні", у гімні Івана Франка "Вічний революціонер". Набагато рідше зустрічається мислеформа нерозгорнута, майже така, якою вона виникла під час поетичного натхнення в уяві автора. Нам прийшлося перегорнути стоси ліро-епічних та ліричних творів, поки тільки у двох випадках не вдалося знайти подібні взірці. У поємі "Гайдамаки" Ярема Галайда, поспішаючи від Мотронинського монастиря, де ігумен Мелхиседек править для людського моря Богослужіння з освяченням ножів, а Максим Залізняк робить перепис свого новоствореного війська, мріє не тільки про щасливе життя з титарівною Оксаною після того, як з повстання повернеться заможним і прославленим у боях. У розпалі від ейфорії причетності до історичного явища й високого духовного піднесення уяві досі безталанного юнака зринає глибока за змістом мислеформа: "...в степах України / – О Боже мій милий – блисне булава! [9, с. 98–99]". Архетипні образи степу, України як вільної держави, булави як символу національного самоврядування без жодної васальної, власне, самодержавної колоніальної покори, настільки густо насичують коротку фразу, що й звернення Галайдою до Бога можна вважати також складовою частиною мислеформи, адже українці без церкви й віри в Бога своє державницьке життя не уявляли.

Мислеформа, до речі, може бути виражена засобами образотворчого мистецтва. Коли видавництво "Український письменник" у 1999 році видало роман у віршах Ліни Костенко "Берестечко", то для обкладинки було використано фрагменти картин художника Юхима Михайліва. Титульна сторінка книги також може розцінюватися як мислеформа: степ, булава у траві, повернута цоколем донизу, подібно до того, як у античному мистецтві був зображений вогонь життя в опущеному факелі в руках уособлюючого смерть брата Морфея. Закономірно, що молочай, деревій та інші трави на обкладинці роману "Берестечко" глядачем сприймаються як бур'яни, а булава у бур'яні – це зовсім інший символ, ніж той, що його побачив у своїй уяві Шевченків Галайда, – це символ упадку, бездержав'я, міжусобиць, повної втрати Україною незалежності.

У Ліни Костенко ми знайшли вірш, перший рядок якого є квінтесенцією мислеформи, а всі наступні – тільки розгортанням цієї яскравої картини в деталях завдяки художнім образам. Як тільки поетеса захоплено промовляє: "Які щасливі очі у казок! [5, с. 291]" – наша уява неодмінно вимальовує гурт діток, які при свічці або настільній лампі з величезною увагою слухають фантастичні оповіді бабусі чи дідуса. Щасливі очі, тобто очі великі, що насамперед зумовлює темрява й штучне освітлення, можуть бути лише в малят, які слухають казку, а не в самої казки, як би наша уява не старалася її персоналізувати. Інша річ, що наступні рядки вірша вже подають не дитину, а такою ж самою мірою приємно враженою несподіваним щастям закохану ліричну героїню, для якої навіть зима видається казковим царством: "Я прокидаюсь, серце калатає. / Зима стоїть персидська, як бузок, / і жоден птах її не хилитає. // Мої палаци, вежі крижані, / я в першу мить не знаю навіть, де я, – / чи там, в дитинстві, чи іще у сні, / чи в Ірпені, чи в царстві Берендея [5, с. 291]".

Художні засоби нами наведеного уривку використано дуже ощадливо. З усіх використаних у вірші розгорнутим і надзвичайно цікавим є порівняння-метафора: "Зима стоїть персидська, як бузок". Персидський, власне, сортовий бузок має великі суцвіття і крупні квіти, отже, за аналогією, зима багатосніжна, пишна. Авторка акцентує на абсолютній тиші в присипаній снігом природі, адже зиму "жоден птах... не хилитає" (мається на увазі не зима, як пора року, а гілля непорушних дерев, тобто у творі виразно простежується підміна цілого частковим, що характерне для такого різновиду метафори, як метонімія).

Аналіз вірша учнями завжди дає можливість їм робити власні відкриття, знаходити у тексті неповторне й прекрасне, розшифровувати сказане автором. Скрупульозна робота учителя й учнів над пропонуваними чинною програмою віршами завжди результативна. Тлумачення ролі художніх засобів й особистісна інтерпретація твору в цілому завжди приносять бажані плоди. Це гарантує не тільки хороші оцінки, вчительську похвалу старшокласників, а й значно важливіші нюанси: вироблення естетичних смаків, розуміння прекрасного, унеможливує учнівську індиферентність та відверту байдужість до краси ліричної поезії.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аристотель. Поэтика / Перевод Н.И.Новосадского // Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика, Категории. / Предисловие Д.Миртова. – Минск: Литература, 1998. – С. 1013 – 1113.
2. Історія української літератури ХХ століття: У двох книгах / За ред. чл.-кор. АН України В.Г.Дончика. – Книга перша: 1910 – 1930-і роки. – К.: Либідь, 1994. – 661 с.
3. Кант І. Антропология с прагматической точки зрения / Кант И. Сочинения в шести томах / Иммануил Кант. – Т. 6. – М.: Наука, 1966. – С. 349 – 743.
4. Костенко Л. Берестечко: Історичний роман. / Ліна Костенко. – К.: Український письменник, 1999. – 157 с.
5. Костенко Л. Вибране / Ліна Костенко. – К.: Дніпро, 1989. – 559 с.
6. Потебня О.О. Эстетика и поэтика. – М.: Искусство, 1976. – 614 с.
7. Ткаченко А. Мистецтво слова (Вступ до літературознавства): підручник для гуманітаріїв. / Анатолій Ткаченко. – К.: Правда Ярославичів, 1997. – 448 с.
8. Фока М. Стратегії перекладу синтетичних образів Павла Тичини англійською мовою: монографія. / Марія Фока. – Кіровоград: МПП «Антураж А», 2013. – 240 с.: іл.
9. Шевченко Т. Кобзар. / Вступ. ст. О.Гончара. Приміт. Л.Кодацької. / Тарас Шевченко. – К.: Дніпро. – 640 с.
10. Шерех Ю. Поезія ясно вишневого вечора / Юрій Шерех // Шерех Ю. Пороги і запоріжжя: Література. Мистецтво. Ідеології: Три томи. – Т. 1. – Харків: Фоліо, 1998 – С. 278 – 292.
11. Potebnya O.O. Estetyka y poetyka [Aesthetics and Poetics]. – M.: Yskusstvo, 1976. – 614 s.
12. Tkachenko A. Mystetstvo slova (Vstup do literaturoznavstva): pidruchnyk dlya humanitariyiv. [The Art of Words (Introduction to Literary Studies)]/ Anatoliy Tkachenko. – K.:Pravda Yaroslavychiv, 1997. – 448 s.
13. Foka M. Stratehiyi perekladu syntetychnykh obraziv Pavla Tychyny anhliys'koyu movoyu: monohrafiya. [Translation Strategies of synthetic images of Paul Tichino English: Monograph]/ Mariya Foka. – Kirovohrad: MPP «Anturazh A», 2013. – 240 s.: il.
14. Shevchenko T. Kobzar. [Kobzar]/ Vstup. st. O.Honchara. Prymit. L.Kodats'koyi. / Taras Shevchenko. – K.: Dnipro. – 640 s.
15. Sherekh Yu. Poeziya yasno vyshnevoho vechora [Poetry clear cherry of evening]/ Yuriy Sherekh // Sherekh Yu. Porohy i zaporizhzhya: Literatura. Mystetstvo. Ideolohiyi: Try tomy. – T. 1. – Kharkiv: Folio, 1998 – S. 278 – 292.

#### Hleb O.V. Interpretation of complex artistic effects (thought forms, metonymy) in lyric and lyric-epic works in the classroom Ukrainian literature classes in high school students in-depth study of philological sciences

**Abstract.** In methodological article briefly highlights aspects of the interpretation of the lyrics, ranging from ancient times to the present day. The views on the lyrics Democritus, Plato, Aristotle. Also, given the characteristics of the teachings of Alexander Potebnja about thought forms. Shows samples of the images B-Antonych, P.Tychyna, the quintessence of thought forms in works of art Shevchenko, Lina Kostenko.

**Keywords:** philosophy, poetics, thought forms, artistic image.

#### Глеб О.В. Интерпретация сложных художественных явлений (мыслеформы, метонимии) в лирических и лиро-эпических произведениях на уроках украинской литературы старшекласниками классов с углубленным изучением филологических дисциплин

**Аннотация.** В научно-методической статье кратко очерчено аспекты интерпретации лирики, начиная с античных времен до наших дней. Проанализировано взгляды на поэзию Демокрита, Платона, Аристотеля. Дано характеристику учению А.Потебни об мыслеформе. Наведено примеры художественных образов Б.-И.Антонича, П.Тычины, квинтэссенции мыслеформы в художественных произведениях Т.Шевченко, Лины Костенко.

**Ключевые слова:** философия, поэтика, мыслеформа, художественный образ.

Кладкова Т.А.

## Комплексний контроль і засоби його проведення у процесі вивчення іноземних мов майбутніми психологами

Кладкова Тетяна Анатоліївна, аспірант  
Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

**Анотація.** У статті запропоновано авторське тлумачення поняття комплексного контролю під час вивчення іноземної мови студентами немовного вузу. Подано ретроперспективу цього поняття в контексті релевантних наукових досліджень. Розглянуто інтегроване завдання як засіб здійснення комплексного контролю іншомовних мовленнєвих компетентностей майбутніх психологів.

**Ключові слова:** комплексний контроль, засоби контролю, інтегроване завдання, мовленнєва компетентність, майбутні психологи.

Проблема вивчення іноземних мов завжди була актуальною у спектрі соціальних запитів суспільства. Зрозуміло, що така увага до цього питання з боку соціуму спричинена низкою інтернаціональних процесів, таких, як євроінтеграція, створення єдиної трансферної системи освіти, мобілізація студентської молоді у сучасному світі та ін.

Варто зазначити, що оволодіння іноземною мовою є складним поліаспектним процесом, який неможливо здійснювати ефективно без належного контролю. Загалом, проблема контролю є висвітленою як у вітчизняній, так і зарубіжній методиках. Насамперед, було досліджено процес формування та перевірки рівня сформованості комунікативної компетентності в цілому (Коккота В.О., Петрашук О.П., Гром К.М., Гутарева Н.Ю., Денисова І.О., А. Hughes, С. Weir), а також її складових, а саме: мовної (Іванова Е.Ф., Курдюмова І.М., Красюк Н.І., Головач Ю.В., Сасенко Н.С., Ашкінова Л.П., Голубець В.В., Осідак В.В., Овчаренко В.П., Олейнікова О.О., Панченко В.В.) і мовленнєвої (Кошман І.М., Куніна О.О., Долгова Л.О., Тихомирова Е.В., Петренко О.П., Кміть О.В., Молокович О.О., Мітіна М.В., Парнюгін О.С., Шукліна С.І., Телешев Д.Ю., Українська О.О., Заруцька К.В., Король Т.Г.).

Проте, незважаючи на широкий діапазон теоретичних досягнень у межах нашого наукового дослідження, стан проблеми здійснення ефективного контролю, який відповідає сьогочасним вимогам модульної системи роботи у вищому навчальному закладі і який має комплексний характер з метою отримання більш повноцінних об'єктивних даних про рівень навченості студентів немовних спеціальностей, потребує ретельного аналізу і відповідних методичних рішень.

Отже, **метою статті** є аналіз поглядів на тлумачення комплексності контролю і засобів його здійснення у ході перевірки навчальних досягнень в оволодінні іноземною мовою студентами немовних спеціальностей, зокрема майбутніми психологами.

З нашої точки зору, перш за все, необхідно інтерпретувати поняття "комплексного контролю" як одного з ключових методичних феноменів нашої роботи. На основі детального опрацювання наукових джерел нами було знайдено дисертаційні роботи, релевантні нашому дослідженню: Осідак В.В. "Комплексний контроль рівня сформованості англійської граматики компетентності майбутніх філологів" (2004), Головач Ю.В. "Контроль рівня сформованості професійно-фонетичної компетенції студентів першого курсу мовного педагогічного вузу" (1997) та Курдюмова І.М. "Методика комплексного контролю в обученні англійському мові в середній школі" (1975).

Розглянемо детальніше, що саме вищезазначені автори вкладають у поняття комплексного контролю. Так, В.В. Осідак вважає [6], що комплексний конт-

роль є інтегрованим засобом управління навчально-виховним процесом, і розглядає комплексність перевірки з позицій суб'єктів навчальної діяльності. Тобто, такий контроль складається із контролю викладача і самоконтролю/взаємоконтролю студента. На думку дослідниці, комплексний контроль здійснюється за допомогою поточного, тематичного і підсумкового видів контролю, серед яких провідне місце займає поточний.

Згідно з Ю.В. Головач [1] комплексний контроль включає поопераційний поточний контроль, що співвідноситься з етапами формування навичок, і періодичний контроль, який здійснюється в усній та письмовій формі по закінченні кожного фонетичного циклу. Поопераційний поточний контроль організовується за допомогою нетестових контрольних вправ на стадіях контролю імітативних здібностей та первинного породження фонетичної моделі, яка відпрацьовується, і завдань тестового типу на стадіях контролю розуміння фонетичної моделі.

І.М. Курдюмова [4] пропонує методику комплексного контролю як таку, що має місце поруч з поширеною диференційованою перевіркою (вимірювання окремих мовленнєвих умінь і їх компонентів у тому чи іншому наборі). Автор робить акцент на цілісне уявлення про досягнення учнів в оволодінні мовою, не розділяючи об'єкти перевірки на окремі елементи. Об'єкт комплексного контролю вона виділяє узагальнено і називає його мовною здатністю учня. При цьому, на думку науковця, диференційований контроль більш властивий поточній перевірці, а комплексний – підсумковій. Одним із прийомів комплексного контролю автор визначає побуквене відновлення тексту. Такий вибір, з точки зору І.М. Курдюмової, обумовлений тим, що як об'єкт перевірки, так і обраний нею прийом, у своїй основі мають однаковий механізм – ймовірне прогнозування чи антиципацію. Цей механізм проявляється у всіх видах мовленнєвої діяльності, що дає можливість зробити висновки про загальний рівень володіння іноземною мовою.

Говорячи про контингент досліджуваних, слід зазначити, що, якщо наші дисертаційні пошуки скеровані на студентів немовних спеціальностей, то у В.В. Осідак та Ю.В. Головач наукові праці присвячені майбутнім філологам, а у І.М. Курдюмової – учням середньої школи. Цей факт ще раз доводить актуальність і недостатню висвітленість обраного нами наукового дослідження.

Таким чином, слідом за І.М. Курдюмовою [4, с.3], під "комплексним контролем" ми розуміємо перевірку, яка дає *цілісне уявлення* про досягнення студентів в оволодінні іноземною мовою, не розділяючи об'єкти перевірки на окремі елементи. З метою реалізації такого контролю, в першу чергу, слід визначити оптимальний спосіб перевірки рівня володіння мовою,



який не вимагає чіткого розподілу мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, читанні, говорінні, письмі та медіації.

Ми погоджуємося з І.М. Курдюмовою у тому, що вимірювання окремих мовленнєвих умінь у будь-якому наборі є за своїм змістом диференційованою перевіркою, оскільки результати такого контролю дають уявлення про рівень сформованості конкретного вміння в аудіюванні, читанні, говорінні чи письмі. На сучасному етапі розвитку методики викладання іноземних мов диференційований контроль є поширеним педагогічним явищем. Це пов'язано з активним використанням тестування, в ході якого перевіряється кожне окреме вміння, що свідчить про дискретний характер тестової методики контролю в цілому.

Проте на відміну від думки І.М. Курдюмової, ми пропонуємо інший засіб перевірки рівня володіння студентами іноземною мовою. З цією метою ми звернулися до досвіду міжнародних тестів. Загалом, посилення вітчизняних науковців на структурний склад тестів міжнародного значення у процесі розробки власних навчальних методик є поширеним педагогічним явищем. Наприклад О.Г. Квасова [2] у своєму навчальному посібнику з тестування іншомовних навичок і умінь надає характеристики провідним типам тестових завдань на основі аналізу тесту з англійської мови для рівня B2 згідно з ЗЄР – First Certificate in English (FCE).

У дисертаційному дослідженні Т.Г. Король враховуються особливості частини з читання Міжнародного тесту з англійської мови фінансів (Cambridge ICFE) під час створення системи тестового контролю англійської компетентності у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами [3].

Тенденція до використання досвіду міжнародних тестів також прослідковується у роботі О.Б. Тарнопольського і З.М. Корневої щодо навчання англійської мови та спеціальності у немовному вузі [7]. Так, для проведення передекспериментальної перевірки рівня сформованості у студентів англійської комунікативної компетентності завдання були синтезовані на основі матеріалів трьох міжнародних тестів-іспитів: PET, FCE та IELTS.

Як бачимо з вищесказаного, орієнтування на тести інтернаціонального значення, з точки зору методистів сучасників, є запорукою правильної побудови ефективної системи контролю. Тому у ході нашого наукового дослідження ми теж взяли до уваги певні аспекти інтернет-варіанту Тесту на знання англійської мови як іноземної (TOEFL iBT).

Згідно з новою версією TOEFL iBT (2005) кількість структурних компонентів тесту була зменшена на один розділ – було вилучено лексико-граматичну частину. Ми погоджуємося з розробниками тесту в тому, що на етапі контролю іншомовних мовленнєвих компетентностей перевірка рівня сформованості лексичних і граматичних навичок є недоцільною. Зрозуміло, що знання лексичних одиниць і коректне вживання граматичних структур може бути оцінене викладачем у процесі встановлення рівня сформованості мовленнєвих умінь в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі.

Інше нововведення, варте нашої уваги, пов'язане з появою у розділах Говоріння і Письма інтегрованих завдань (an integrated task). Зупинимося детальніше на суті, змісті та формі інтегрованого завдання, оскільки це поняття ми вважаємо базовим для створення методики комплексного контролю мовленнєвих компетентностей майбутніх психологів.

За своєю суттю інтегроване завдання є засобом контролю, що перевіряє загальний рівень володіння студентами іноземною мовою за рахунок прояву репродуктивних видів мовленнєвої діяльності через продуктивні. Така специфіка інтегрованого завдання зумовлена тим, що у реальному житті людина навмисне не розділяє свою діяльність на окремі дії. Наприклад, отримавши певну інформацію з журналу, газети, книги у ході читання чи з теле-/радіопередачі під час слухання, людина, зазвичай, ділиться цією інформацією і/чи своїм ставленням до неї з оточуючими у процесі говоріння або може це відобразити на письмі у вигляді нотаток, статті, есе, доповіді і т.д.

Таким чином, суть інтегрованого завдання якнайкраще корелює з основними принципами компетентнісного підходу, який є домінуючим у сучасній методиці викладання іноземних мов. Так, компетентнісний підхід передбачає не накопичення знань, навичок і умінь, а реалізується у формуванні у студентів здатності застосовувати набуті знання, навички і вміння у конкретних ситуаціях [5, с. 12].

Цілком зрозуміло, що зміст і форма інтегрованого завдання мають відповідати його суті. Тому змістове наповнення завдання має співвідноситися у певній логічній закономірності з усіма представленими у завданні мовленнєвими компетентностями. Наприклад, тексти для читання і слухання повинні бути на одну і ту ж тему, але інформація, зазначена в одному з текстів, має суперечити або доповнювати/пояснювати інформацію, отриману з іншого тексту. При цьому вихідний продукт виконання інтегрованого завдання, незалежно від його реалізації в усному чи письмовому мовленні, повинен відображати конкретний рівень сформованості мовленнєвих умінь в аудіюванні, читанні, говорінні та письмі, і в той же час підлягати перевірці як показник рівня володіння іноземною мовою в цілому.

Говорячи про зміст інтегрованого завдання, слід зазначити, що він визначає його форму. Насамперед, наведемо приклад інтегрованого завдання, яке пропонується розробниками TOEFL iBT як зразок одного з завдань розділу Говоріння [8]. Завдання типу «read – listen – speak»:

*Read a passage from a psychology textbook and listen to the lecture that follows it. Then answer the question.*

**Flow.** *In psychology, the feeling of complete and energized focus in an activity is called flow. People who enter a state of flow lose their sense of time and have a feeling of great satisfaction. They become completely involved in an activity for its own sake rather than for what may result from the activity, such as money or prestige. Contrary to expectation, flow usually happens not during relaxing moments of leisure and entertainment, but when we are actively involved in a difficult enterprise, in a task that stretches our mental or physical abilities.*

**(Male professor)** *I think this will help you get a picture of what your textbook is describing. I had a friend who taught in the physics department, Professor Jones, he retired last year.... Anyway, I remember... this was a few years ago... I remember passing by a classroom early one morning just as he was leaving, and he looked terrible: his clothes were all rumpled, and he looked like he hadn't slept all night. And I asked if he was OK. I was surprised when he said that he never felt better, that he was totally happy. He had spent the entire night in the classroom working on a mathematics puzzle. He didn't stop to eat dinner; he didn't stop to sleep... or even rest. He was that involved in solving the puzzle. And it didn't even have anything to do with his teaching or research; he had just come across this puzzle accidentally, I think in a mathematics journal, and it just really interested him, so he worked furiously all night and covered the blackboards in the classroom with equations and numbers and never realized that time was passing by.*

**Question:** Explain flow and how the example used by the professor illustrates the concept.

Як бачимо з вищевказаного зразка, у ході виконання інтегрованого тестового завдання студент має опосередковано продемонструвати рівень сформованості не одного конкретного вміння, а мовленнєвих компетентностей в аудіюванні, читанні та говорінні. Такий охоплюючий характер перевірки якнайкраще відповідає нашим науковим пошукам універсального способу діагностування з позицій комплексного контролю. Ми дійшли висновку щодо необхідності створення інтегрованого тестового завдання, яке включає в себе чотири види мовленнєвої діяльності, при цьому продуктивні види мовленнєвої діяльності реалізуються через рецептивні.

Вважаємо за потрібне відзначити економічність використання інтегрованого тестового завдання, оскільки викладачам не доведеться підбирати чи розробляти окремі тестові завдання з аудіювання, читання, говоріння і письма. Хоча створення інтегрованої перевірки вимагає від розробника уміння бачити цілісну картину завдання і при цьому бути здатним методично правильно її відтворити. З нашої точки зору, найбільш складним у процесі створення зазначеного

засобу здійснення комплексного контролю є поєднання усіх видів мовленнєвої діяльності в одному завданні. Основна трудність полягає у правильності формулювання завдання і підбору текстів таким чином, щоб уникнути дублювання кінцевих результатів виконання в усному і писемному мовленні.

Отже, на основі вищевикладених наукових роздумів, можна дійти висновку, що тестове завдання, яке інтегрує в собі перевірку чотирьох видів мовленнєвої діяльності, є оптимально прийнятним способом контролю рівня сформованості мовленнєвих компетентностей майбутніх спеціалістів у різних суспільних сферах, зокрема психології. Так як саме у ході виконання цього завдання викладач має змогу перевірити не лише рівень сформованості усіх чотирьох мовленнєвих компетентностей, а й пересвідчитися у здатності студента діяти практично. Тому ми розглядаємо інтегроване тестове завдання як базову одиницю нашої системи комплексного контролю і продовжуємо працювати над удосконаленням засобів діагностування досягнень студентів в оволодінні іноземною мовою згідно з сьогочасними тенденціями в освітній галузі.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Головач Ю. В. Контроль уровня сформированности профессионально-фонетической компетенции студентов первого курса языкового педагогического вуза (на материале английского языка) : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Головач Юлия Валерьевна. – К., 1997. – 272 с.  
*Holovach Yu.V. Control urovnnya sformirovannosti profesyonalno-fonetycheskoy kompetentsii studentov pervogo kursa yazykovogo pedagogicheskogo vuza (na materiale angliyskogo yazyka) [The teachers' training university students' phonetic competence control (I year of studying)]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Holovach Julia Valerevna. – K., 1997. – 272 s.*
2. Квасова О. Г. Основы тестування іншомовних навичок і вмінь : [навчальний посібник] / Ольга Генадіївна Квасова. – К. : Ленвіт, 2009. – 119 с.  
*Kvasova O.G. Osnovy testuvannya inshomovnyh navychok i vmiñ [Testing bases of foreign language skills]: [navchalnyy posibnyk] / Olga Genadiyivna Kvasova. – K.: Lenvit, 2009. – 119 s.*
3. Король Т.Г. Система тестового контролю англомовної компетентності у читанні фахової літератури майбутніми фінансистами: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Король Тетяна Григорівна. – К., 2012. – 224 с.  
*Korol T.G. Sistema testovogo kontrolyu anglomovnoi kompetentsii u chytanni fahovoi literatury maybutnimi finansistamy [System of testing future financiers' English reading for specific purposes competence]: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Korol Tetyana Grygorivna. – K., 2012. – 224 s.*
4. Курдюмова И.М. Методика комплексного контроля в обучении английскому языку в средней школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Курдюмова Ирина Михайловна. – М, 1975. – 22 с.

*Kurdyumova I.M. Metodika kompleksnogo kontrolya v obuchenii angliyskomu yazyku v sredney shkole [Methodology of complex assessment in English learning in secondary school]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Kurdyumova Irina Myhaylovna. – M., 1975. – 22 s.*

5. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – №2. – С. 11-17.

*Nikolayeva S.Yu. Tsili navchannya inozemnyh mov v aspekti kompetentnitsnogo pidhodu [Aims of foreign languages teaching in terms of the competence approach] / S. Yu. Nikolaeva // Inozemni Movy. – 2010. – № 2. – S. 11-17.*

6. Осідак В. В. Комплексний контроль рівня сформованості англомовної граматичної компетенції майбутніх філологів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Осідак Вікторія Василівна. – К., 2004. – 175 с.

*Osidak V.V. Kompleksnyy kontrol rivnya sformovanosti anglomovnoi gramatychnoi kompetentsii maybutnih filologiv [Complex assessment of future philologists' English grammatical competence formation]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Osidak Viktoriya Vasylivna. – K., 2004. – 175 s.*

7. Тарнопольский О., Корнева З. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе / Олег Тарнопольский, Зоя Корнева. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 324 с.

*Tarnopolskiy O., Korneva Z. Integratsiya obucheniya yazyku i spetsialnosti v neyazykovom vuze [Integration of language and speciality learning in non-language high school] / Oleg Tarnopolskiy, Zoya Korneva. – LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 324 s.*

8. [http://www.ets.org/toefl/ibt/prepare/sample\\_questions](http://www.ets.org/toefl/ibt/prepare/sample_questions)

**Kladkova T.A. Complex assessment and its means of realization during future psychologists' foreign languages learning**

**Abstract.** The author's interpretation of complex assessment concept during foreign language learning by the students of non-language university is suggested in the article. Retrospective review of this concept in the context of relevant researches is presented. An integrated task as a means of complex assessment implementing of future psychologists' foreign speech competence is considered.

**Keywords:** complex assessment, the means of assessment, an integrated task, speech competence, future psychologists.

**Кладковая Т.А. Комплексный контроль и средства его осуществления в процессе изучения иностранных языков будущими психологами**

**Аннотация.** В статье предложено авторское толкование понятия комплексного контроля при изучении иностранного языка студентами неязыкового вуза. Подано ретроспективу этого понятия в контексте релевантных научных исследований. Рассмотрено интегрированное задание как средство осуществления комплексного контроля иноязычных речевых компетентностей будущих психологов.

**Ключевые слова:** комплексный контроль, средства контроля, интегрированное задание, речевая компетентность, будущие психологи.

Клімішина А.Я.

## Деякі аспекти розвитку інтелектуальної культури майбутніх учителів математики

Клімішина Аліна Яківна, аспірантка

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

**Анотація.** В даній роботі здійснено аналіз понять «культура», «професійна культура», «інтелектуальна культура»; виділено основні компоненти, що визначають зміст поняття «інтелектуальна культура»; визначено можливі форми, методи та технології формування інтелектуальної культури студентів протягом їх навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** культура, професійна культура, інтелектуальна культура

**Вступ.** Сучасне суспільство потребує від освіти підготовки висококваліфікованих учителів математики, які здатні творчо мислити, аналізувати проблеми, орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях, тобто фахівців, які володіють високою інтелектуальною культурою. Проте на сьогоднішній день в Україні спостерігається недостатній рівень сформованості даної культури у студентів – майбутніх учителів математики. Вони недосконало володіють математичною термінологією та методами дослідження, не вміють математично правильно виражати свої думки, обґрунтовувати кроки розв'язування задач, аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, виділяти головне серед великої кількості інформації. Зазначені чинники значною мірою знижують якість підготовки фахівців. Природно, що така ситуація призводить до низького розвитку інтелектуальної культури учнів. На сьогоднішній день зазначена проблема є актуальною і потребує подальшого розв'язання.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблема підготовки майбутніх учителів математики до розвитку інтелектуальної культури учнів привертала увагу багатьох вчених. Загальні питання цієї проблеми досліджено в працях Г. Компанієць, К. Тамбовської, Н. Петрової, О. Комар, О. Драгана, Н. Сущенко та інших дослідників. О. Данилко займалася питанням формування інтелектуальної культури майбутніх учителів предметів фізико-математичного циклу засобами інформаційних технологій [1]. І. Захарова розглядала формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики [2]. О. Митник досліджував теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра [5]. О. Чашечникова вивчала інтелектуальну компетентність як одну з умов успішного навчання математики [7].

До питання інтелектуального розвитку та інтелектуальної культури учнів різних вікових груп зверталося багато зарубіжних та вітчизняних вчених у галузі педагогіки та психології, зокрема Д. Брунер, Л. Віготський, Л. Занков, В. Давидов, Б. Ельконін, Г. Костюк, В. Паламарчук, Ж. Піаже, С. Рубінштейн, Б. Скіннер, О. Талізїна, Г. Холл та інші.

**Мета.** Здійснити аналіз понять «культура», «професійна культура», «інтелектуальна культура»; виділити основні компоненти, що визначають зміст поняття «інтелектуальна культура»; визначити можливі форми, методи та технології формування інтелектуальної культури студентів протягом їх навчання у ВНЗ.

**Матеріали та методи.** Поняття «культура» (в перекладі з латинської cultura означає виховання, освіта, розвиток) характеризується складністю та багатог-

ранністю. На сьогоднішній день існує близько 500 визначень даного поняття. Це пов'язано з тим, що воно є об'єктом вивчення багатьох наук: соціології, філософії, культурології, психології, педагогіки, історії, етики, естетики, етнографії та інших.

Найчастіше у літературних джерелах термін «культура» трактується, як сукупність практичних, матеріальних і духовних надбань суспільства, які відображають рівень його історичного розвитку, втілюються в повсякденній діяльності людини, знаходять відображення у її соціальних, моральних, естетичних та інших характеристиках.

Кожній особистості притаманний свій рівень загальної культури, яка полягає у поєднанні манер поведінки, спілкування, почуттів, тобто вираженні свого власного «Я».

Учителі, крім загальної, повинні мати високу професійну культуру та уміло використовувати її у своїй діяльності. Під професійною культурою вчителя вчені розуміють сукупність знань, умінь, навичок та уміле їх використання у нестандартних ситуаціях [6].

Серед основних компонентів професійної культури вчителя математики Г. Михалін виділяє:

– інтелектуальну культуру, до складу якої відносить математичну, інформаційну, методичну, педагогічну, психологічну та мовну культуру;

– загальну культуру, до складу якої відносить моральну, естетичну, фізичну та правову культуру, культуру емоцій та почуттів, культуру взаємин [6].

У нашому дослідженні розглянемо, яким чином можна сприяти розвитку інтелектуальної культури майбутніх учителів математики.

О. Митник вважає, що інтелектуальна культура особистості – це характеристика діяльності людини у сфері мислення, у процесі якої здійснюється взаємодія з навколишнім світом, іншими людьми, а в результаті відбувається створення чогось нового на об'єктивному чи суб'єктивному рівні. Інтелектуальна культура найбільше виявляється у процесі творчої діяльності й контактуванні з іншими людьми, особливо в критичних, нестандартних умовах [5].

І. Захарова визначає інтелектуальну культуру як своєрідну характеристику особистості, в якій проглядається широка загальна ерудиція, міцна система знань у певній галузі науки, гнучкість і оперативність розумових дій, високий рівень творчого мислення, навички пізнавальної активності [2].

У підручнику «Культурологія» за редакцією професора А. Маркової, інтелектуальна культура визначається як знання законів логіки, вміння їх використовувати в пізнанні дійсності, здатність приймати логічно обґрунтовані рішення, забезпечувати їх неспростовну аргументацію [4].

У нашому дослідженні під терміном «інтелектуальна культура» майбутніх учителів математики ми будемо розуміти *властивість особистості, яка полягає в умінні майбутнього фахівця творчо мислити, математично правильно виражати свої думки, аналізувати та знаходити вихід із проблемних, нестандартних ситуацій, здійснювати навчально-дослідницьку діяльність.*

Виходячи з вище сказаного, інтелектуальна культура, на нашу думку, включає такі складові, як:

- інтелектуальне мислення;
- здатність досконало володіти математичною мовою;
- здатність аналізувати та знаходити вихід із нестандартних ситуацій;
- уміння здійснювати навчально-дослідницьку діяльність.

Інтелектуальне мислення – це складний процес, в результаті якого у майбутніх учителів математики формуються стратегії, ідеї, думки щодо розв'язання тієї чи іншої задачі, проблемної ситуації. В ході такого процесу студенти оволодівають навичками мислення високого рівня, а саме: вони вчаться аналізувати, синтезувати, узагальнювати, класифікувати, порівнювати та інше.

Грунтуючись на дослідженнях вчених, можна виділити такі компоненти інтелектуального мислення: глибина мислення; гнучкість мислення; узагальненість мислення; раціональність мислення; просторова уява; логічне мислення.

Проаналізувавши літературні джерела, можна зробити висновок, що термін «математична мова» вживається для позначення всіх основних засобів, за допомогою яких в усній та письмовій формі виражається математична думка.

В поняття «математична мова» майбутніх учителів математики ми включаємо: уміння володіти математичною термінологією; уміння стисло та доступно викладати навчальний матеріал; уміння висловлювати обґрунтовані математичні судження, доводити власну думку на основі логічних міркувань; уміння математично правильно обґрунтовувати кроки розв'язування задач.

Важливим компонентом інтелектуальної культури майбутніх учителів математики є здатність аналізувати та знаходити вихід із проблемних, нестандартних ситуацій, в ході розв'язання яких формується висококваліфікований учитель математики.

Навчально-дослідницька діяльність студентів є ефективним методом підготовки якісно нових фахівців у ВНЗ. Вона розвиває творче мислення, індивідуальні здібності, дослідницькі навички студентів, дозволяє здійснювати підготовку ініціативних фахівців, розвиває наукову інтуїцію, глибину мислення, творчий підхід до сприйняття знань і практичне застосування їх для вирішення завдань і наукових проблем, а також виховує у студентів уміння працювати в колективі.

Для успішного розвитку інтелектуальної культури учнів у процесі навчання в загальноосвітніх закладах слід, насамперед, щоб дана культура була сформована у вчителів, які з ними працюють. Тому важливо формувати інтелектуальну культуру майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки у ВНЗ. Дана підготовка може проводитись як у навчальний, так і позанавчальний час.

Розглянемо яким чином можна розвивати інтелектуальну культуру у студентів – майбутніх учителів математики протягом їх навчання у ВНЗ.

1. *Формування інтелектуальної культури у навчальний час передбачає:*

- підготовку студентами різних повідомлень, рефератів, написання курсових та дипломних робіт;
- розв'язування задач дослідницького змісту, виконання нестандартних, проблемних завдань;
- участь у дискусіях, в обговоренні актуальних питань;
- правильне формулювання своїх думок, переконань, суджень; уміле володіння математичною термінологією;
- пошук, відбір, аналіз інформації, що стосується певного питання.

Важливим у процесі підготовки майбутніх учителів математики є використання нестандартних форм проведення занять, які активізують їх увагу, пам'ять та інтуїцію. Серед нестандартних форм проведення занять можна виділити наступні:

- мозковий штурм;
- дискусія;
- ажурна пилка;
- акваріум;
- інтелектуальна гра;
- технологія «навчаючись – навчай» та інші.

Під час таких занять у студентів формуються навички мислення високого рівня, вони вчаться аналізувати, синтезувати, порівнювати, класифікувати, правильно виражати свої думки, тренують математичну мову.

У процесі професійної підготовки студенти мають можливість ознайомитися з різноманітними технологіями навчання математики, які згодом можуть використовувати під час своєї діяльності у загальноосвітніх закладах.

Важливим є залучення студентів – майбутніх учителів математики, до виконання різного роду проєктів (метод проєктів), в ході виконання яких вони вчаться:

- працювати з навчальною і науково-популярною літературою, з різними бібліографічними вказівниками, каталогами, бібліографічною періодикою;
- виділяти та обирати головне серед великої кількості інформації;
- ілюструвати твердження прикладами, неоднозначні твердження – контрприкладми;
- працювати з різними математичними програмами;
- правильно оформляти список літературних джерел;
- робити посилання на список використаних літературних джерел.

Під час професійної підготовки потрібно не лише практикувати використання проєктних технологій, але й необхідно пояснити майбутнім учителям, у чому полягає суть методу проєктів, його основні характеристики. Лише після повного розуміння суті та призначення даного методу, студенти зможуть реалізувати його під час своєї педагогічної діяльності.

2. *Формування інтелектуальної культури у позанавчальний час передбачає:*

- написання наукових робіт, доповідей, публікацій;
- участь у наукових гуртках, проблемних групах;
- участь в організаційно-масових заходах: олімпіадах і конкурсах, виставках наукових студентських робіт, студентських наукових конференціях;
- участь у випуску факультетських, кафедральних газет, оформленні стендів, навчально-дослідницьких студентських журналів (якщо такі є);

– участь у різних розділах сайту кафедри, факультету чи університету (якщо такі є);

– створення власних сайтів і залучення до співпраці на них своїх однокурсників, студентів молодших курсів, всіх бажаючих.

Нами на базі Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського для студентів першого курсу ОКР «бакалавр» напряму підготовки «Математика» було розроблено та проведено колоквиум у вигляді інтелектуально-розважальної гри «Знавці похідної» (підсумкове заняття з теми «Диференціальне числення функції однієї змінної»), повний сценарій якого розміщений на сайті [3].

Наведемо короткий опис проведеної гри.

Кожній команді потрібно було: придумати назву та девіз; обрати капітана; продумати форму одягу своєї команди.

Інтелектуальна гра передбачала проведення 7 конкурсів.

*Конкурс 1 «Розминка».*

*Правила конкурсу наступні:* кожній команді по черзі було задано по одному запитанню з теми «Диференціальне числення функції однієї змінної». За кожну правильну відповідь, команда могла отримати 1 бал.

*Конкурс 2 «Експурс в історію».*

Командам на домашнє завдання необхідно було ознайомитися та опрацювати історію диференціального числення. Також командам слід було підготувати історичну довідку про одного з вчених, який займався питаннями диференціального числення (Огюстен Коші, Жозеф Луї Лагранж, Ісаак Ньютон, Готфрід Вільгельм Лейбніц, П'єр Ферма). Кожна історична довідка мала супроводжуватися презентацією.

*Правила конкурсу наступні:* кожній команді були поставлені запитання, які мали чотири варіанти відповідей. Дані запитання стосувалися історії диференціального числення. Командам необхідно було обрати одну правильну серед запропонованих. Кожна правильна відповідь оцінювалася в 2 бали. Команди відповідали по черзі.

Після відповідей на поставлені запитання, команди повідомляли підготовлену історичну довідку про одного із вчених, який досліджував поняття «похідної». На повідомлення історичної довідки кожна команда мала 5 хв. Оцінювалося наступне: зміст історичної довідки; структуризація та послідовність повідомлення; презентація історичної довідки.

*Конкурс 3 «Домашнє завдання».*

Командам на домашнє завдання необхідно було знайти прикладну задачу, яка розв'язувалася б методами диференціального числення, підготувати презентацію її розв'язання. На представлення свого проєк-

ту команди мали 5 хв. Оцінювалося наступне: зміст прикладної задачі; актуальність; розв'язання; презентація розв'язання.

*Конкурс 4 «Один за всіх і всі за одного».*

Кожній команді потрібно було розв'язати однакової складності письмові завдання, які розв'язувала колективно. Журі оцінювало правильність та швидкість виконання завдань.

*Конкурс 5 «Виконай тест».*

*Умови конкурсу були наступні:* учасники кожної команди по черзі пересідали за комп'ютери і проходили запропонований тест, що стосувався теми «Диференціальне числення однієї змінної». Результат кожного учасника впливав на загальну кількість балів команди.

Правильність виконання завдань перевіряв комп'ютер, журі фіксувало отримані оцінки.

*Конкурс 6 «Поетичний».*

Командам на домашнє завдання необхідно було скласти вірш, який би стосувався теми «Диференціальне числення функції однієї змінної», тобто понять, які стосувалися безпосередньо похідної. Оцінювалося наступне: відповідність змісту вірша до відповідної теми; вживання термінології, що стосується відповідної теми; наявність рими.

*Конкурс 7 «Конкурс капітанів».*

Капітанам команд пропонувалося завдання, яке слід було розв'язати.

**Результати і їх обговорення.** Після проведеного колоквиуму у вигляді інтелектуально-розважальної гри ми опитали студентів і отримали наступний результат: всі студенти задоволені проведеним заходом. Вони вважають, що проведення колоквиуму у такій формі сприяє кращому засвоєнню вивченого матеріалу, розвитку інтелектуальної культури, творчості, активності, комунікабельності, швидкості мислення, навчально-дослідницьких умінь. Студенти переконані, що командна гра значною мірою згуртовує колектив, розвиває навички співпраці у команді.

Проведене нами опитування свідчить, що колоквиум такого типу доцільно проводити, оскільки під час підготовки до нього студенти аналізують, систематизують та повторюють вивчений матеріал теми «Диференціальне числення функції однієї змінної», що сприяє кращому засвоєнню та розвитку навичок мислення та творчих здібностей студентів.

**Висновки.** В даній роботі:

- 1) здійснено аналіз понять «культура», «професійна культура», «інтелектуальна культура»;
- 2) виділено основні компоненти, що визначають зміст поняття «інтелектуальна культура»;
- 3) визначено можливі форми, методи та технології формування інтелектуальної культури студентів протягом їх навчання у ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Данилко О. Г. Формування інтелектуальної культури майбутніх учителів предметів фізико-математичного циклу зами інформаційних технологій: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Г. Данилко. – Черкаси, 2011. – 20 с.  
*Danylko O. H. Formuvannya intelektualnoi kultury maibutnih uchyteliv predmetiv fizyko-matematichnoho tsykladu zasobamy*

*informatsiynih tehnolohiy [Formation of the intellectual culture of the future teachers of physics and mathematics subjects cycle of information technology]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupennya kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesiynoi osvity» / O. H. Danylko. – Cherkasy, 2011. – 20 s.*  
2. Захарова І. О. Формування інтелектуальної культури старшокласників засобами математики: автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / І. О. Захарова. – Луганськ, 1999. – 19 с.

Zaharova I. O. *Formuvannya intelektualnoi kultury starshoklasnykiv zasobamy matematyky [Formation of the intellectual culture of high school students by means of mathematics]: avtoref. dys. na здобуття наук. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 «Teoriya ta istoriya pedahohiky» / I. O. Zaharova. – Lugansk, 1999. – 19 s.*

3. Ковтонюк М.М. Електронний навчально-методичний комплекс з математичного аналізу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://kovtonyuk.inf.ua>.

Kovtonyuk M. M. *Electronnyu navchalno-metodychnyy complex z matematychnoho analizu [Electronic educational and methodical complex mathematical analysis]. – http://kovtonyuk.inf.ua.*

4. Культурология. История мировой культуры: учебник для вузов / под редакцией профессора А. Н. Марковой. – М., 2002.

Kulturologiya. *Istoriya mirovoy kultury [World culture. The history of world culture.]: uchebnyk dlya vuzov / pod redaktsiyei professora A. N. Markovoy – M., 2002.*

5. Митник О. Я. Теоретико-методичні основи підготовки майбутнього вчителя до формування культури мислення молодшого школяра: автореф. дис. на здобуття наук. ступе-

ня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. Я. Митник. – Київ, 2010. – 23 с.

Mytnyk O. Ya. *Teoretyko-metodychni osnovy pidhotovky maybutnoho vchytelya do formuvannya kultury myslennya molodshoho shkol'yara [Theoretical and methodological bases for training future teachers to creating a culture of thinking younger pupils]: avtoref. dys. na здобуття наук. stupenya doctora. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriya ta metodyka profesiynoi osvity» / O. Ya. Mytnyk. – Kyiv, 2010. – 23 s.*

6. Михалін Г. О. Професійна підготовка вчителя математики у процесі навчання математичного аналізу / Г. О. Михалін. – Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 320 с.

Myhalin H. O. *Profesiyna pidhotovka vchytelya matematyky u protsesi navchannya matematychnoho analizu [Professional training of teachers of mathematics in learning mathematical analysis] / H. O. Myhalin. – Kyiv: NPU imeni M. P. Dragomanova, 2003. – 320 s.*

7. Чашечникова О. С. Розвиток інтелектуальних вмінь та творчого мислення учнів та студентів при вивченні математики [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://laboratoriya.at.ua/index/0-2>

Chashechnykova O. S. *Rozvytok intelektualnyh vmin ta tvorchoho myslennya uchniv ta studentiv pry vyvchenni matematyky [The development of intellectual abilities and creative thinking of students and students in the study of mathematics]. – http://laboratoriya.at.ua/index/0-2.*

#### **Klimishyna A. Ya. Some aspects of the development intellectual culture of the future teachers of mathematics.**

**Abstract.** In the present work analyzes the concepts of "culture", "professional culture", "intellectual culture", highlights the main components that define the concept of "intellectual culture", to identify possible forms, methods and technologies of the intellectual culture of the students during their studies at the university.

**Keywords:** culture, professional culture, intellectual culture.

#### **Климишина А. Я. Некоторые аспекты развития интеллектуальной культуры будущих учителей математики.**

**Аннотация.** В данной работе проведен анализ понятий «культура», «профессиональная культура», «интеллектуальная культура»; выделены основные компоненты, определяющие содержание понятия «интеллектуальная культура», определено возможные формы, методы и технологии формирования интеллектуальной культуры студентов в течение их обучения в вузе.

**Ключевые слова:** культура, профессиональная культура, интеллектуальная культура.

**Коробченко А.А.**  
**Взгляды С. Миропольского (1842-1907) на преподавание естествознания**  
**в общеобразовательной школе**

*Коробченко Ангелина Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент  
кафедра педагогики и педагогического мастерства  
Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого  
г. Мелитополь, Запорожская область, Украина*

**Аннотация.** В статье освещаются взгляды С. Миропольского на преподавание естествознания в общеобразовательной школе. Доказано, что они формировались под влиянием эволюционных идей Ч. Дарвина и его убежденных последователей. На основе анализа основных трудов педагога, посвященных этому вопросу, сделан вывод о том, что естествознанию в общеобразовательной школе С. Миропольский отводил центральное место. В его работах четко отражена позиция относительно содержания школьного естествознания, методов и принципов его преподавания. Указывается на огромный воспитательный потенциал естествознания. Педагог настаивал на необходимости широкого использования в процессе обучения естествознанию наглядности, проведения наблюдений, опытов, практических занятий, экскурсий. Отмечено, что его методические установки, взгляды и в наше время являются прогрессивными и продолжают развиваться.

**Ключевые слова:** С. Миропольский, общеобразовательная школа, школьное естествознание, естественное образование, методика преподавания естествознания, содержание образования.

**Введение.** Школьное естествознание в своем развитии прошло очень сложный путь. Впервые введенное как учебный предмет в 1786 г., оно не раз изгонялось из общеобразовательной школы Российской империи. Но экономические потребности страны снова и снова указывали на необходимость изучения и познания естественных наук, введения естественных дисциплин в учебные планы общеобразовательных школ. Также явно ощущалась необходимость в подготовке специалистов, которые могли бы применять эти знания в практической жизни. Во второй половине XIX в. активно начинает развиваться и методика преподавания естествознания. Прогрессивные педагоги того времени живо обсуждали на страницах прессы, на учительских съездах, собраниях земств, научных обществ проблемы естественного образования: необходимость его внедрения в учебный процесс, особенности построения и содержания курса естествознания, особенности методики его преподавания.

Следует отметить, что огромное значение для развития естествознания имело появление книги Ч. Дарвина "Происхождение видов" (1859). В связи с этим, передовой частью российского общества ставился вопрос о воспитании у детей материалистического объяснения природы, основанного на непосредственном наблюдении натуральных объектов и осмысливании взаимосвязей между ними. Увлекавшийся естественными науками, С. Миропольский также не мог стоять в стороне от этих проблем.

**Краткий обзор публикаций по теме.** С. Миропольский является на сегодняшний день одним из малоизученных педагогов прошлого, хотя он значительно обогатил отечественную педагогическую теорию и практику. В последнее время интерес к творчеству этого педагогического деятеля второй половины XIX в. значительно возрос. Жизненный путь, педагогическую деятельность и его педагогические взгляды изучала М. Головкина [1], принципы обучения и воспитания в педагогическом наследии педагога исследовала Л. Голубичая, вклад С. Миропольского в развитие теории и практики воспитания личности – Л. Журенко, эстетического воспитания – Ш. Рзаев, воспитывающего обучения – С. Золотухина. Вклад педагога в организацию учебного процесса в народной школе изучала О. Тишик, педагогические основы построения церковно-

приходской школы в религиозно-педагогическом наследии С. Миропольского – Н. Рязанцева. Также к творчеству педагога обращались Л. Пироженок [2], А. Пятаковский и другие.

**Цель исследования.** Проанализировать взгляды С. Миропольского (1842-1907) на преподавание естествознания в общеобразовательной школе.

**Материалы и методы.** Материалом исследования являются труды С. Миропольского, посвященные проблемам школьного естествознания. Для решения данной проблемы мы использовали **методы:** сравнительно-сопоставительный и установления логических связей для определения места и роли педагога в развитии школьного естественного образования, ретроспективно-исторический для анализа и обобщения трудов С. Миропольского, посвященных данной проблеме.

**Результаты и их обсуждение.** Взгляды педагога характеризовались прогрессивностью и новаторством. Он утверждал, что дидактика должна базироваться на таких основах: осознанность, естественность, легкость, основательность, скорость, межпредметные связи, самостоятельность, простота, сжатость, неожиданность, привлекательность, связь теории с практикой, последовательность. Выделял С. Миропольский и так называемые «общие принципы», которые охватывают природосоответствие, гуманизм, демократизм, народность и наглядность [2].

Естественные науки, по мнению С. Миропольского, были неотъемлемой частью тех знаний, которыми должен овладеть человек. Так, раскрывая содержание образования в народной школе, С. Миропольский предлагал для развития "основных сил" и возможностей ребенка соединить элементы «общечеловеческого» воспитания (умственное, эстетическое, моральное и физическое) и национально-практического образования. При этом он выделял такие ее элементы:

- средства для ознакомления детей с окружающей средой (родная география, естествознание);
- средства для ознакомления с прошлым своего народа (родная литература, отечественная история);
- средства для ознакомления с современной жизнью родного народа (сведения из отрасли права, экономики);
- средства для развития практических навыков в труде (выбранные ремесла, механические искусства) [3, с. 15].

Четко отражена позиция педагога относительно школьного естествознания в статьях, напечатанных в журнале "Семья и школа" под названием "Сельскохо-

зайственный элемент в народной школе" (1874 г.) [4], а также "Сельскохозяйственный элемент в наших учительских семинариях" (1874 г.) [5].

Анализируя цели, задачи и место естествознания среди других предметов, автор утверждает, что: "... естествознание – после родного языка – составляет главный элемент, который проникает через весь учебный курс народной школы. Но это вовсе не значит, что преподавание этого предмета не представляло затруднений. Совершенно напротив, ни один предмет в народной школе не обработан так мало, как естествознание, несмотря на его важность. Скажем более, ни один предмет не возбуждает столько противоречивых мнений, как естествознание. В самом деле, область естествознания так обширна, можно сказать, неисчерпаема, методы его преподавания так разнообразны, научно-педагогические его задачи так сложны, что противоречия здесь почти неизбежны" [4, с. 297].

Ученый отмечает, что во взглядах педагогов того времени часто имели место противоречия относительно построения содержания данного предмета, относительно его роли, педагогического потенциала, и даже, относительно его названия (естественная история, естествознание, естествоведение, природоведение (Naturlehre), мироведение).

Школа, по мнению С. Миропольского, находилась по отношению к естествознанию между двумя крайностями. С одной стороны, ребенок в школе обязан получить элементарные сведения о природе, а с другой – логичет вопрос о том, как может ребенок овладеть основами таких сложных наук, как минералогия, ботаника, зоология, физиология с гигиеной? Ведь это были предметы специального университетского курса. Ученые и педагоги часто спорили и дискутировали по этому поводу.

Ошибку, которая вредила на протяжении долгого времени естествознанию, С. Миропольский видит в неправильном воззрении на этот предмет как на науку, и притом чисто описательного характера.

Педагог подчеркивает, что "в смысле "науки" естествознание действительно не имеет и не может иметь места в элементарной школе. Естествознание в школе есть и должно быть учебным предметом и не более. Что же касается описательного характера естествознания, то именно односторонность была причиной того, что многие считали его совершенно бесполезным балластом, только загромаждающим курс народной школы" [4, с. 298].

Отметим, что школьные программы того времени были построены согласно принципам А. Любена, талантливому немецкому педагогу, выступившему в качестве реформатора школьного естествознания в 30-е годы XIX в. Им была написана первая методика естествознания. Педагогом предлагался индуктивный метод (индуктивно-описательный) изучения естествознания, при котором познание природы шло от простого к сложному, от известного к неизвестному, от конкретного к отвлеченному. В основе индуктивно-описательного метода лежали непосредственные наблюдения учащимися натуральных объектов и осмысливание отношений между ними. Объединение такого способа преподавания и наглядности, по мне-

нию А. Любена, должно было способствовать лучшему запоминанию больших объемов учебного материала.

В российскую школу идеи А. Любена проникли три десятилетия спустя. Это был, несомненно, прогрессивный подход в преподавании естествознания. Однако содержание многих учебников, построенных на принципах А. Любена, не соответствовало методическим рекомендациям. Они были перегружены однообразным систематическим материалом и не развивали мышление учащихся.

С. Миропольский в своих работах отмечал: "Описательный метод, говорят, есть самый наглядный, наилучший, педагогический, его все держатся. Не все, но многие, к сожалению, действительно идут этим антипедагогическим путем, даже такие методисты, как А. Любен, и те не свободны от этого заблуждения, и наши школы, между прочим, именно А. Любену обязаны тем, что естествоведение в них не привилось и не приносило почти никакой пользы" [4, с. 298].

Несмотря на то, что индуктивно-описательный метод был так популярен в современной педагогу школе, С. Миропольский критиковал любеновскую школу, которая обращала внимание лишь на внешние признаки, и преподавание от этого становилось сухим, не вызывая у детей интерес к обучению. Недостатки индуктивно-описательного метода педагог видел в том, что "исключительно описательное преподавание не дает человеку никакого ясного воззрения на мир; не возбуждает прочной и сильной (на всю жизнь) потребности для изучения и понимания, а вместе и наслаждения природой (от чего у людей «нет глаз и сердца для своей родной природы»); действует исключительно на память, воображение, почти не затрагивая рассудка; сообщает знания поверхностные и открыточные, к жизни не применимые, а потому практически бесполезные; мало заключает в себе образовательного характера, ибо не развивает способности ума ясно обзирать совокупность явлений и вещей в их единстве, внутренней связи и соотношении, хотя естествоведение само по себе и заключает богатый материал для этой цели" [4, с. 298].

Отметим, что взгляды С. Миропольского во многом перекликаются с взглядами немецкого ученого и педагога Э. Россмесслера, очень популярного на то время в России. Особенно это касается положений, высказываемых С. Миропольским о содержании и характере курса естествознания в народной школе, а также о методах его преподавания. Сергей Ирнеевич часто цитирует его в своих работах, посвященных школьному естествознанию.

Главным мотивом его работ является доказательство назревшей, неотложной необходимости определить содержание школьного естествознания, в которое обязательно должен входить сельскохозяйственный элемент, так как этого требует само название школы – народная.

Разбираясь в вопросе, как следует преподавать естествознание, чтобы оно не только имело образовательный характер, но и давало практически полезные результаты, содействовало бы сельскохозяйственному развитию народа, автор приходит к заключению, что "в элементарном курсе нет и не может быть места для преподавания научного естествоведения или естественных наук"; что «должно принять один нераздель-



ный учебный предмет естествоведение, в состав которого входили бы элементарные сведения из всех естественных наук, находясь притом в живой и тесной, органической связи, так, чтобы природа являлась изучающему этот предмет не случайным агрегатом различных явлений, но живым целым, где в разнообразии есть единство, а в различии – сходство, в противоположности – согласованность, ибо одно в ней не противоречит другому, а только взаимно дополняет, и все вместе стремится к достижению общей цели бытия – благу и счастью в жизни" [4, с. 299].

Что касается метода преподавания, то автор является сторонником историко-генетического способа передачи и обработки материала естествознания (рассматривается весь период развития изучаемого понятия, вопроса, научной проблемы - от зарождения до последней фиксируемой исследователем точки развития), причем преподавание предполагает тесную и живую связь с окружающей жизнью.

При отборе материала для школьного курса естествознания необходимо всячески стремиться, чтобы объекты, которые включаются в программы и учебники, были доступны непосредственному восприятию учеников и экспериментированию, а рассмотренные вопросы и понятия были понятны ученикам данного возраста и отвечали уровню их подготовки по данному предмету.

По его мнению, "народная школа должна жить той жизнью, которой живет народ, и вносить свет и разум в ту сферу, которая его постоянно окружает. Кто хочет (как школа) служить жизни, тот из нее самой должен и брать для своих работ материал" [4, с. 299].

Теория и практика должны быть включены в процесс преподавания в их единстве, в их взаимосвязи: углубление теоретических знаний должно приводить к более глубокой и эффективной практике, а последняя должна выдвигать новые запросы к теории.

С. Миропольский указывал на исключительно важное значение наглядности в процессе преподавания естествознания. Непосредственно он говорил о том, что: "Наша природа проста, пожалуй, даже однообразна; она чужда тех грандиозных форм, роскошных красок, которыми богата природа, например, тропическая; но она наша родная, близкая нам и дорогая, с нею мы имеем дело; и если иноземную природу изучать желательно, то родную просто необходимо. Туземная природа, в ее органическом значении, как отдельная и живая картина из жизненной галереи земли, остается главной задачей и для естественно-исторического знания вообще, а тем более элементарного. Собрание, ограничивающееся этой природой, возбуждает к самонаблюдению. Нам, прежде всего, нужно знать богатство нашей родины, ее естественные силы и сокровища, чтобы пользоваться теми и другими" [4, с. 299].

С. Миропольский утверждал, что школа должна развивать в детях чувство патриотизма. И «для этого не нужно ходить далеко, - быть может, ни одно средство не сильно так, как изучение живой, родной нам природы, но в ее целом, а не в отрывочном описании отдельного камня или насекомого. Имея перед собою лишь случайные и бессвязные частности, ученик иногда не может возвыситься до понятия естественного сходства предметов и явлений природы; понятно, что он из от-

рывочного знания не может и сделать ровно никакого практического применения. ... Хуже всего то, что раздвоение единства природы делается с первых же пор, так что это раздвоение на всю жизнь уже помешает ребенку достигнуть ясного сознания единства природы" [4, с. 299].

Автор является сторонником концентрического изучения материала по естествознанию, распределяя содержание предмета на 3-4 курса. При этом предусматривается расширение материала на основе изученного в предыдущем концентре и овладение новым. В то время как линейное изучение материала предполагает однократное последовательное изучение естественных дисциплин.

Педагог дает достаточно четкие и конкретные указания, относительно объема знаний по естественным дисциплинам, относительно того, как улучшить их преподавание в общеобразовательной школе. Речь идет о геологии, минералогии, ботанике, зоологии, физике, химии и космографии.

Особое место в школьном естественнонаучном образовании С. Миропольский отводил геологии и минералогии. По его мнению, они дают четкое и связанное представление о природе вообще, расширяют кругозор, знакомят учащихся со строением, составом и происхождением планеты, на которой мы живем. Также, как и А. Герд, С. Миропольский считал необходимым изучать эти дисциплины в младших классах. Он считал, что в младших классах надо начинать с наблюдений над телами, наблюдения же над явлениями, опыты, анализ явлений и обобщающие выводы признавал доступными детям лишь более старшего возраста. Поэтому начальный курс естествознания в младших классах, по мнению С. Миропольского следовало начинать с минералогии, так как наблюдения над минералами наиболее просты и доступны. От непосредственного наблюдения минералов и их свойств можно переходить к вопросам об их происхождении, к процессам, которые происходят в неживой природе. Поэтому минералы и горные породы и в младших классах надо изучать в тесной связи с чисто геологическими процессами. При этом, акцентирует внимание С. Миропольский, в процессе преподавания данных дисциплин учитель должен ориентироваться на местный материал (известь, песчаник, гранит, мел).

С изучением минералов связывается и знакомство с основами кристаллографии. В целях более глубокого разъяснения отдельных вопросов педагог предлагал ставить несложные опыты и проводить демонстрации (например, кристаллизацию удобно показывать при растворе, например, соли, постепенно испаряемой).

Что касается гипотезы о происхождении и первоначальном виде земли, то с нею можно познакомить учащихся при рассмотрении минеральных пород; затем имея под рукой образцы различных растительных почв, учитель представляет их образование (из кристаллических и сланцевых пород). Затем, знакомя учащихся с составом почв и их сравнительной плодородностью, учитель естественно может сообщить сведения об удобрениях, о разного рода способах обработки почв, что также естественно служит переходом к растительному царству. При ознакомлении с телами природы на первом плане должно быть разъяснение их

практического применения, причем необходимо указывать на те изменения, которые происходят с телом, вследствие его искусственной обработки. В распоряжении у учителя должно быть достаточное количество образцов (например, гашеной и негашеной извести, природного и обожженного гипса, различные продукты кирпичного, фарфорового, каменного производства). Все это наглядно и живо указывает детям на единство природы и связь ее с человеческой деятельностью.

Педагог считал, что после изучения ботаники учащиеся должны иметь четкое и вполне определенное представление о строении и жизни растений – об их органах и функциях, о строении клетки и растения, о способах и закономерностях развития растений.

С. Миропольский указывал, что важное значение для приближения преподавания к жизни имеет краеведческий принцип. При изучении представителей того или другого класса (семейства, вида) растений и животных необходимо, в первую очередь, уделять внимание представителям местной флоры и фауны.

Так, педагог отмечал: «Стыдно не знать своей флоры настолько, чтобы не отличить ольхи от дуба, овса от пшеницы. Но в этом отношении сельские дети стоят выше городских, так как первые наглядно и непосредственно имеют дело с растениями, а городские часто видят только искусственные цветы. В собрание наглядных пособий по этому отделу войдут образцы местных пород, деревьев, особенно пригодных в хозяйстве; затем собрание сельскохозяйственных растений, полезных и вредных, а равно и зерен в различных видах их обработки. Из возделываемых растений – хлеба, овощи, пряности, лекарственные травы и пр. – все это учитель может запасти летом, причем было бы, весьма желательно иметь для сравнения запас различных видов ржи, пшеницы и прочих хлебов, сеяние которых представляет особенные выгоды в хозяйственном отношении, а также кормовые травы. Здесь сопоставление технических изменений растений с первообразными формами (напр., хлеба печеного, муки и зерна) помогло бы пониманию практической важности улучшения растительного царства для хозяйства и соединенных с ним выгод. Что касается ознакомления с систематикой, то здесь очевидно, придется ограничиться лишь тем, без чего нельзя обойтись при описании растений» [4, с. 301-302].

Как было указано выше, С. Миропольский критиковал индуктивно-описательный способ, но только лишь в смысле его однородности и исключительности. Если говорить о методе преподавания, то тут А. Любену педагог отдает должное. Сохраняя основы любеновского метода, ученый предлагал вместо описания растений, животных взять за основу наблюдения за жизнью растений и животных, изучения различных коллекций. Таким образом, он стремился расширить и углубить метод А. Любена. При этом С. Миропольский указывал, что «зная вещь, нужно уметь и описать ее; но это не все знание, а лишь его начало» [4, с. 301].

Важное значение уделяет С. Миропольский дидактическим играм, которые, по его мнению, развивают наблюдательность, внимание, память, мышление. Так, для того, чтобы разобраться в разнообразии растительного мира, обратить внимание на те или иные его осо-

бенности, педагог предлагает своеобразную «игру-ученье». Учитель садится или становится спиной к своим ученикам, которые выбрав одно растение, описывают ему все его части и особенности, до тех пор, пока учитель не отгадает растение, о котором идет речь. При этом учитель легко может руководить описанием и указывать пропущенное. Если учитель думает, что уже узнал растение, то, все еще не видя его, он продолжает описывать те признаки растения, которые ускользнули от внимания детей. Затем ученики, со своей стороны, должны отыскивать эти признаки на растении. Если они находят все эти признаки в точности, то игра-ученье оканчивается; если же они находят другие признаки, это значит что они не совсем верно описали растение и натолкнули учителя на ложную дорогу; теперь они должны поправить ошибку, причем учитель, даже не видя растения, без труда может навести их на правильный путь [4, с. 301].

Педагог убежден, что изучая отдельные сельскохозяйственные растения, ученики также должны получить сведения о способах их возделывания; условиях, при которых возможен урожай и неурожай; о влиянии температуры, света и влаги на рост растений; о влиянии качества почвы и ее обработки (глубокое и мелкое пахание); сведения об озимых и яровых хлебах; паровых полях; сорных травах.

Изучая зоологию, ученики точно также должны получить в основном те сведения, которые могут быть добыты и наблюдаемы в данной местности, дома и на экскурсиях. При отборе материала для школьного курса зоологии необходимо всячески стремиться, чтобы объекты, которые изучаются, были доступны непосредственному восприятию учеников и экспериментированию. Представителей должно быть немного, но они должны быть типичными, то есть в них должны наиболее ярко выступать характерные для данной группы признаки.

В этом плане, по мнению автора, зоология также богата и разнообразна, как и ботаника, а потому здесь также легко увлечься желанием дать многое, что, однако, может запутать учеников.

Таким образом, при выборе учебного материала необходимо учитывать то, чтобы программы и учебники по естествознанию содержали материал, который поможет ученикам наиболее доступно понять систему мира растений и животных, поскольку именно она является основой эволюционного процесса. Указанная система не требовала изучения значительного количества и детального рассмотрения представителей растительного и животного мира, поскольку, перегрузка учебных предметов большим количеством рассматриваемых объектов может помешать формированию в сознании учеников четкого понятия системы. Представителей должно быть немного, но они должны быть типичными, то есть в них должны наиболее ярко выступать характерные для данной группы признаки.

Особое значение уделял С. Миропольский изучению насекомых, рыб, пресмыкающихся. Рекомендовал обращать особое внимание на их значение в народном хозяйстве. Считал целесообразным изучать их пользу и вред, способы борьбы с вредителями.

Из физики, химии и космографии автор советует изучать только то, что, «с одной стороны, дало бы

человеку разумный взгляд на мир Божий, рассеяло бы в нем суеверную боязнь перед загадочными для него явлениями и силами природы, с другой – дало бы ему возможность сознательно и с успехом эксплуатировать природу – в пределах, разумеется, окружающей его действительности, разумно и с успехом, или иначе – с меньшими средствами достигнуть больших результатов и умножить свое благосостояние» [4, с. 302].

Внося в школу и в преподавание естествознания сельскохозяйственный элемент, автор все же не допускает даже мысли, чтобы внесение этого элемента в школу было в ущерб ее общеобразовательным средствам и задачам. «Не нужно забывать, что истинный и самый глубокий источник человеческих бедствий – говорит он, – это невежество, а с последним может бороться только школа просветительная, а не специальные сведения по какой бы то ни было отрасли человеческой деятельности. Качества общего образования: самостоятельность, любознательность, способность и стремление усовершенствовать свой труд, навык и любовь к полезной работе, настойчивость в труде, выносливость и сообразительность, или то, что называют сметкой. А все эти качества приобретаются здоровым воспитанием и учением. Не нужно забывать, что как знание есть сила, так и невежество есть бессилие. Знание природы составляет условие победы над ней; но знание это приобретается учением. Без этого знания для нас закрыты богатства природы, таящиеся в ее недрах, – их закрывает от нас наше невежество. Это особенно верно в деле сельского хозяйства, где человек прямо имеет дело с природой и с силами» [4, с. 302-303].

Таким образом, С. Миропольский подвел своего читателя к выводу о том, что естествознание в общеобразовательной школе должно занимать центральное место.

При этом в народной школе должен присутствовать предмет под общим названием «естествознание» – как совокупность элементарных сведений о природе и ее силах. Педагог акцентировал внимание на огромном сельскохозяйственном значении естествознания. Индуктивно-описательный метод преподавания должен быть заменен историко-генетическим. Основной задачей естествознания является то, чтобы представить мир, как единое целое, «как единство явлений, управляемое общими силами и законами природы».

В содержание естествознания в школе должны входить сведения, преимущественно способствующие сознательному отношению учащихся к окружающей их природе и вместе с тем имеющие практическое применение в разного рода сельскохозяйственных производствах.

Педагог сформулировал основные принципы отбора содержания учебного материала: доступность, последовательность, связь теории с практикой, краеведческий принцип.

**Выводы.** Приведенные мысли С. Миропольского представляют собой синтез мыслей передовой части учителей народной школы, которые сформировались под влиянием эволюционных идей Ч. Дарвина и его убежденных последователей. Методические установки педагога, его взгляды и в наше время являются прогрессивными и продолжают развиваться. Это свидетельствует о том, что и сегодня есть необходимость в более углубленном изучении трудов педагога, с целью выявления недостатков современного состояния обучения предметов естественного цикла и определения путей их дальнейшего совершенствования.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Головкова М. М. Педагогические взгляды С. И. Миропольского: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Марина Михайловна Головкова. – Харьков, 1994. – 186 с.  
*Golovkova M. M. Pedagogicheskye vzglyady S. I. Myropol'skogo [Pedagogical views of S. Miropolsky]: Dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Maryna Myhajlovna Golovkova. – Har'kov, 1994. – 186 s.*
2. Пироженко Л. В. Миропольский Сергій Іринейович / Л. В. Пироженко // Українська педагогіка в персоналіях. – У 2 кн. – Кн. 1 (X-XIX століття). – 414-420 с.  
*Pirozhenko L. V. Myropol'skij Sergij Irynejovych [Miropolsky Sergiy Irynejovych] / L. V. Pyrozhenko // Ukrai'ns'ka pedagogika v personalijah. – 2 kn. – Kn. 1 (X-XIX stolittja). – 414-420 s.*
3. Миропольский С. И. Идея воспитывающего обучения в применении к народной школе // Журнал Министерства Народного Просвещения.-1871.- № 153.- С. 1-25.  
*Miropol'skij S.I. Ideja vospityvajushhego obuchenija v primenenii k narodnoj shkole [The idea of the pedagogic education concern-*
4. Миропольский С.И. Сельскохозяйственный элемент в Народной школе // Методика естествоведения в главнейших ее представителях и историческом развитии в нашей общеобразовательной школе - средней и низшей / В. И. Голиков. - М., 1909. - 297-303 с.  
*Miropol'skij S.I. Sel'skohozjajstvennyj jelement v Narodnoj shkole // Metodika estestvovedenija v glavnejshih ee predstaviteljah i istoricheskom razvittii v nashej obshheobrazovatel'noj shkole - srednej i nizshej [The agricultural element in the National school] / V. I. Golykov. - M., 1909. - 297-303 s.*
5. Миропольский С.И. Сельскохозяйственный элемент в наших учительских семинариях // Семья и школа. - 1874.- Кн. 8. - 1-38 с.  
*Miropol'skij S.I. Sel'skohozjajstvennyj jelement v nashih uchitel'skih seminarijah [The agricultural element in our teaching seminaries] // Sem'ja i shkola. - 1874.- Kn. 8. - 1-38 s.*

#### Korobchenko A.A.

##### Views of S. Miropolsky (1842-1907) on the teaching of the natural history in the comprehensive school

**Abstract.** In the article the views of S. Miropolsky on the teaching of natural history in the comprehensive school are covered. It is proved that they were formed under the influence of Charles Darwin's evolutionary ideas and the ideas of Darwin's staunch supporters. On the base of the analysis of the teacher's main works there can be made a conclusion that S. Miropolsky considered the natural history to be the main part of the curriculum in the comprehensive school. In his works the content of the discipline "natural history for school", methods and principles of its teaching are definitely represented. It also goes about huge pedagogical potential of the science history. The teacher insisted on the necessity of wide use of visual methods, experiments and practical training during the process of teaching. It is noted that his methodical purposes and views nowadays are progressive and they continue to develop.

**Keywords:** S. Miropolsky, comprehensive school, school science history, natural education, methods of natural history teaching, content of the education

**Коробченко А.А.**

**Взгляды С. Миропольского (1842-1907) на преподавание естествознания в общеобразовательной школе**

**Аннотация.** В статье освещаются взгляды С. Миропольского на преподавание естествознания в общеобразовательной школе. Доказано, что они формировались под влиянием эволюционных идей Ч. Дарвина и его убежденных последователей. На основе анализа основных трудов педагога, посвященных этому вопросу, сделан вывод о том, что естествознанию в общеобразовательной школе С. Миропольский отводил центральное место. В его работах четко отражена позиция относительно содержания школьного естествознания, методов и принципов его преподавания. Указывается на огромный воспитательный потенциал естествознания. Педагог настаивал на необходимости широкого использования в процессе обучения естествознанию наглядности, проведения наблюдений, опытов, практических занятий, экскурсий. Отмечено, что его методические установки, взгляды и в наше время являются прогрессивными и продолжают развиваться.

**Ключевые слова:** *С. Миропольский, общеобразовательная школа, школьное естествознание, естественное образование, методика преподавания естествознания, содержание образования.*

**Коршевнюк Т.В.**

## **Когнітивний компонент змісту шкільної біологічної освіти в контексті її оновлення**

*Коршевнюк Тетяна Валеріївна, кандидат педагогічних наук  
старший науковий співробітник, докторант  
Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

**Анотація.** У статті розглянуто когнітивний компонент змісту шкільної біологічної освіти, на якому базуються інші його компоненти. З'ясовано, що він включає систему знань про живу природу, історико-біографічні та методологічні знання, засвоєння яких забезпечує розвиток творчого потенціалу учнів і розуміння ними біологічної картини світу, надає можливість здійснювати пізнавальну і практичну діяльність. Обґрунтовуються роль і місце методологічних знань у складі когнітивного компоненту змісту шкільної біологічної освіти.

**Ключові слова:** *шкільна біологічна освіта, когнітивний компонент, методологічні знання.*

**Вступ.** У змісті навчального предмета наука відображується як система знань і як діяльність. Наука як система знань у предметному матеріалі представлена власне у предметних знаннях, знаннях про методи пізнання та історико-наукові знання [12].

Відповідно до принципу науковості предметні знання повинні відображати структуру науки, елементами якої властива певна ієрархія: факти, поняття, закономірності, закони, теорії, концепції, фундаментальні ідеї.

На основі аналізу теорій, концепцій і моделей освіти, ми розглядаємо зміст освіти як динамічну відкриту систему, що складається з компонентів: когнітивний компонент (когнітивний досвід особистості), діяльнісний компонент (досвід практичної і творчої діяльності), аксіологічний (досвід ставлень і ціннісних орієнтацій особистості), особистісний (досвід самопізнання, рефлексивної діяльності). Така компонента структура властива не лише змісту освіти на різних рівнях його проектування, але може бути застосована до конкретних освітніх галузей та окремих навчальних предметів.

За визначенням дидактиків, при формуванні змісту освіти на рівні навчального предмета здійснюється відбір тих фактів, понять, законів, принципів, знання яких є необхідним і достатнім для усвідомленого засвоєння теорій. На рівні навчального матеріалу надаються конкретні, ті що підлягають засвоєнню, фіксуються в підручниках і навчальних посібниках елементи змісту освіти (поняття, факти, закони, теорії, види діяльності) і даються рекомендації до відбору й роз'яснення термінів, фактів, видів діяльності.

Конкретний перелік знань визначається специфікою навчального предмета. До змісту навчального предмета «Біологія» включено знання про основи життя, функціонування і різноманітність організмів основних царств живої природи, біологічну еволюцію, екосистеми, здоров'язбережувальні, історико-біографічні та методологічні знання. Так, зміст навчального матеріалу з біології в 6 класі містить знання про морфологію, фізіологію і систематику рослин, екологічні знання про взаємозв'язки рослин і грибів з умовами середовища і адаптацію до них, прикладні знання (про агротехнічні прийоми вирощування рослин і правила догляду за ними, про правила запобігання отруєння грибами і профілактику інфекційних захворювань тощо), знання про різноманітність рослин, грибів, бактерій та їх роль у біосфері, природоо-

хоронні поняття. Знання про людину утворюються системою анатомо-морфологічних, гігієнічних, генетичних, психологічних, екологічних понять, які забезпечують формування свідомого ставлення до власного життя і здоров'я, розуміння єдності людини і природи, формування навичок здорового способу життя. Знання історії науки та діяльність вітчизняних видатних вчених сприяє розвитку моральних цінностей, патріотичних і громадянських почуттів.

Психологи, педагоги, філософи визнають, що знання є основою світогляду; включені до змісту освіти знання виступають засобом створення загальної картини світу, інструментом пізнавальної і практичної діяльності [10].

Диференційованість і різноаспектність сучасного біологічного знання зумовлюють низку питань перед біологічною освітою школярів: що необхідно відібрати в якості основи предметного змісту, якій науковій інформації повинні бути надані пріоритети?

Увага до когнітивного компоненту змісту біологічної освіти зумовлена завданнями освітньої галузі «Природознавства», визначеними у Держстандарті: «забезпечення оволодіння учнями термінологічним апаратом природничих наук, засвоєння предметних знань та усвідомлення суті основних законів і закономірностей, що дають змогу зрозуміти перебіг природних явищ і процесів; забезпечення усвідомлення учнями фундаментальних ідей і принципів природничих наук» [3, с.2].

З погляду на ставлення до біологічних знань як важливих соціальних цінностей постає необхідність в уточненні їх видів і функцій, що сприятиме оновленню когнітивного компоненту змісту біологічної освіти. У дослідженні під когнітивним компонентом змісту біологічної освіти розуміємо сукупність певних форм знань, які характеризують суспільний і особистісний досвід, зокрема виступають для учнів інструментами пізнання світу і себе, забезпечують самореалізацію особистості, її інтеграцію до соціокультурного і природного середовища.

**Огляд публікацій з теми.** Проблема знань як компоненту змісту освіти детально розглядається у філософсько-методологічній, психологічній, педагогічній літературі (О.В. Бондаревська, В.В. Краєвський, Н.О. Менчинська, В.В. Рубцов, Ю.О. Самарін, О.В. Хуторський та ін.). Психолого-педагогічні основи формування знань обґрунтовано у працях Л.С. Вигоцького, В.В. Давидова, С.Д. Дерябо, О.М. Леон-

тєва, С.Л. Рубінштейна та інших. Різні аспекти трансформації знань у змісті шкільної біологічної освіти як напрямок його удосконалення перебувають в полі зору українських вчених: методологічна основа формування цілісних знань про живу природу (А.В. Степанюк), опанування певних видів біологічних знань (В.В. Вербицький, Т.В. Коршевичук, Е.В. Шухова), знання в структурі предметної біологічної компетентності (Н.Ю. Матяш), підходи до формування понять і термінів (Є.О. Неведомська, О.А. Цуруль), пріоритетність теоретичних узагальнень в шкільному курсі біології (С.В. Страшко, А.С. Шевченко), узагальнення і систематизація знань (О.В. Комарова).

Незважаючи на значну увагу до проблеми когнітивного компонента змісту освіти в науково-педагогічній літературі, він потребує узагальнення і розкриття на якісно новому рівні.

**Мета статті** – розкрити склад і структуру когнітивного компонента біологічної освіти учнів основної школи на рівні навчального предмета на основі обґрунтування змісту видів і функцій знань, що відповідають стану сучасної біологічної науки, пізнавальним можливостям учнів і забезпечують досягнення цілей шкільної біологічної освіти.

**Результати дослідження та їх обговорення.** У сучасній дидактиці значно розширилось уявлення про зміст освіти. Модифікуються структура і джерела змісту освіти, змінюються критерії і принципи його відбору, підходи до реалізації та визначення ефективності. В останнє десятиліття джерелом і основою змісту освіти визнано культуру, тому в освіту проєктуються наука, філософські погляди на світ і місце людини у ньому, мистецтво, етика, екологія, побут, звичаї, мова, культурологічні підходи та оцінки [9].

У контексті нашого дослідження суттєвим є те, що теорія розробки когнітивного компоненту змісту освіти та практика його реалізації має тривалу традицію. Сутність цієї категорії змінювалась відповідно до розвитку наукових знань і зміни освітніх парадигм – від предметних знань, що відповідають основам наук і підлягають засвоєнню учнями, до розуміння знань як цінності та основи формування предметних компетентностей.

Цінність когнітивного компонента навчального предмета «Біологія» полягає не лише в тому внеску, який він робить у пізнання навколишнього світу і розкриття значення біологічної науки в існуванні людства. За визначенням А.В. Степанюк, сучасні біологічні знання, включені до змісту шкільного курсу біології, сприятимуть становленню нової морально-екологічної парадигми поведінки людини в біосфері [14].

Нині з цих позицій зміст освіти повинен відповідати структурі соціального досвіду і являти собою педагогічно адаптовану систему знань, способів діяльності, досвіду творчої діяльності й досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу та діяльності, засвоєння якого сприяє формуванню всебічно розвинутої особистості. Це, на думку вчених, забезпечує розвиток у людини здібності до створення і розвитку культури [15].

Сучасна наука біологія являє собою комплекс різних галузей наукового знання про природу - цитоло-

гію, молекулярну біологію, морфологію, анатомію і фізіологію рослин, тварин і людини, генетику, психологію, біотехнологію, еволюційне вчення, антропологію, палеонтологію, екологію тощо. Це надає шкільному курсу біології синтетичного характеру.

Біологічний компонент змісту природничої освіти учнів значною мірою реалізується через навчальний предмет «Біологія». У ньому, згідно дидактичної концепції навчального предмета [5], простежуються два блоки – предметний і блок засобів. Предметний блок включає зміст, задля якого предмет вивчається у школі. Блок засобів (процесуальний блок) забезпечує засвоєння знань, розвиток і виховання учнів. Він включає комплекс міждисциплінарних знань (історико-наукових, міжпредметних, філософських, логічних, методологічних, оцінних), способів діяльності, розвитку пізнавального інтересу. Перелічені характеристики блоків розглядаємо як основу для визначення когнітивного компоненту змісту біологічної освіти.

За визначенням вітчизняних і зарубіжних методистів, теорія і практика шкільної біологічної освіти розвивається в культурологічній парадигмі, навчальний предмет «Біологія» інтегрується в систему людина – природа-суспільство-культура. Конструювання змісту навчального предмета біології як моделі науки в системі культури обґрунтовано Б.Д. Комісаровим [7]. З цих міркувань він наголошував на необхідності включати до курсу біології теорії і концепції, які мають загальнокультурне значення, розкривати історію їх становлення і розвитку на соціокультурному фоні, конструювати зміст з урахуванням принципів наукового пізнання.

Головною дидактичною одиницею представлення основ науки в змісті шкільної біологічної освіти є теоретичний матеріал (теорії, закони, закономірності, поняття, гіпотези, факти). Опанування ними відбувається за умови достатньої кількості фактів, розуміння суб'єктом пізнання їх сутності, встановлення зв'язків між ними, на основі чого здійснюються належні узагальнення, які забезпечують встановлення закономірностей. Для біологічної освіти актуальним є вимога включення до змісту навчального предмета прикладного значення знань.

Про необхідність усунення протиріч між обсягом і змістом навчального матеріалу, прагненням відібрати для вивчення матеріал, важливий для життя, і необхідністю розвантажити природничі предмети від другорядного матеріалу зазначено у Концепції державної цільової соціальної програми підвищення якості природничо-математичної освіти на період до 2015 року [8].

Все це свідчить про необхідність відбору змісту навчального предмета з накопиченого суспільством наукового і практичного знання, науковість якого не підлягає сумнівам (принаймні, на шкільному рівні) [4]. Але виникають труднощі з прагненням зберегти фундаментальний характер освіти і при цьому відображати нові досягнення і напрями розвитку науки так, щоб орієнтуватися на запити повсякденного життя та уникати перевантаження учнів.

Як відомо, зміст навчального предмета визначається цілями й завданнями, які реалізує вивчення цього предмета. Одним із завдань біологічного компонента

природничої освіти учнів основної школи в Держстандарті освіти визначено розуміння біологічної картини світу. Така орієнтація вивчення біології на формування наукового світогляду учнів є одним з критеріїв відбору змісту навчального матеріалу.

Аналіз праць філософів і біологів (Р.С. Карпінської, В.І. Кремянського, І.К. Лісєєва та ін.), доробку методистів, присвяченого проблемі формування наукового світогляду в процесі навчання біології (Є.П. Бруновт, М.М. Верзіліна, І.Д. Зверева, Б.Д. Комісарова, В.М. Корсунської, Н.Ю. Матяш, І.В. Мороза, А.М. М'ягкової, Б.С. Райкова, М.М. Сидорович та ін.) дозволив зробити наступні узагальнення. По-перше, структурними елементами біологічної картини світу, розуміння якої досягається в процесі навчання біології учнів, є фундаментальні філософські (матерія, рух, простір, час, взаємозв'язок явищ природи) і природничо-наукові поняття (речовина, енергія, самоорганізація, розвиток), теорії, закони, закономірності, системи понять, факти. У змісті біологічного компонента вони відображені у змістових лініях: різноманітність та еволюція органічного світу; біологічна природа та соціальна сутність людини; рівні організації живої природи [11]. По-друге, для формування в учнів основи наукового світогляду у процесі навчання біології, у змісті освіти необхідно відобразити основні структурні компоненти біологічної картини світу, дидактично адаптовані до вікових можливостей школярів і включені в структуру спеціально організованої діяльності, в якій знання набувають ціннісного характеру.

Вивчення філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури показало значний доробок, що стосується питань структури і функціонування методологічних знань, розкриває досвід формування їх окремих видів у процесі вивчення різних навчальних предметів. Зокрема, формування в учнів умінь, характерних для наукового пізнання на емпіричному й теоретичному рівнях, забезпечує усвідомлене опанування предметних знань, формування наукового світогляду, розвитку умінь активного пізнання дійсності, що відповідає діяльнісному підходу в освіті.

У результаті аналізу були виявлені елементи змісту біологічної освіти, які мають методологічний характер. До них відносимо загальнологічні знання (порівняння, класифікація, узагальнення, індукція, дедукція), знання про теоретичні (аналогію, формалізацію, висування і доведення гіпотез, розумовий експеримент) і характерні для біології експериментальні методи пізнання (спостереження, моделювання, експеримент).

З огляду на зазначене, зміст біологічної освіти потребує трансформації, для якої характерним є формування знань про шляхи і способи отримання і раціонального використання наукової інформації, тобто методологічних знань. Відтак, мають бути визначені номенклатура методологічних знань і наступність їх опанування на різних ступенях шкільної біологічної освіти.

Вимога включення до змісту предмета методологічних знань у педагогіці обґрунтована Л.П. Величко, В.І. Загвязинським, Л.Я. Зоріною, В.В. Краєвським, В.А. Сластьоніним, Е.Г. Юдиним та ін. Вченими ви-

значено структуру, умови формування цих знань. Аналіз шкільної практики навчання біології свідчить про проблеми опанування учнями теоретичними методами наукового пізнання (аналіз, синтез, моделювання, класифікація, абстрагування, аналогія тощо), пов'язані з недостатньою узгодженістю з урахуванням вікових і психологічних особливостей учнів. Тож можливості включення в курс біології 6-8 класів методологічного компонента дещо обмежені.

Аналіз функцій методологічних знань у змісті освіти, способи їх включення до змісту навчальних предметів, досліджувались психологами і педагогами Л.Я. Зоріною, Б.Д. Комісаровим, О.О. Конопкіним, В.І. Кузнецовим, В.А. Сластьоніним, В.М. Скаткіним, М.О. Холодною, І.С. Якиманською та ін..

Доцільність і важливість включення знань про методологію наукового пізнання не тільки обґрунтована вченими, але й змістово закріплена в нормативних документах. У Державному стандарті однією із загальних змістових ліній визначено методи наукового пізнання, специфічні для кожної з наук [3]. Оволодіння учнями методами пізнання живої природи входить до характеристики біологічного компонента шкільної природничої освіти як окремих розділ «Біологія – наука про пізнання живої природи. Методи наукового пізнання живої природи». У державних вимогах до рівня загальноосвітньої підготовки учнів вказано окремі види діяльності, формування яких відбувається в процесі опанування учнями цим змістом: уміня спостерігати й описувати біологічні об'єкти і процеси, проводити досліди і самоспостереження. Цьому сприяє виконання практичних робіт, лабораторних досліджень, дослідницьких практикумів, проєктів.

Відтак, когнітивний компонент змісту освіти включає систему знань про природу, людину, суспільство, мислення, техніку, способи діяльності, засвоєння яких забезпечує учням можливість здійснювати пізнавальну і практичну діяльність. Структурно ці знання можна конкретизувати у такий спосіб: терміни і поняття, факти, закони науки, теорії, знання про способи діяльності і методи пізнання, оцінні знання [6].

Конкретний перелік знань визначається специфікою навчального предмета. Так, в курсі біології знання про людину утворюються системою анатомо-морфологічних, гігієнічних, генетичних, психологічних, екологічних понять, які забезпечують формування свідомого ставлення до власного життя і здоров'я, розуміння єдності людини і природи, формування навичок здорового способу життя; знання історії науки та вітчизняних видатних вчених сприяє розвитку моральних цінностей, патріотичних і громадянських почуттів.

У дидактиці доведено, що в процесі формування змісту освіти на рівні навчального предмета здійснюється відбір тих фактів, понять, законів, принципів, знання яких є необхідним і достатнім для усвідомленого засвоєння теорій. На рівні навчального матеріалу надаються конкретні, ті що підлягають засвоєнню, фіксуються в підручниках і навчальних посібниках елементи змісту освіти (поняття, факти, закони, теорії, види діяльності) і даються рекомендації до відбору й роз'яснення термінів, фактів, видів діяльності [ 4, 5, 13].

Психологи, педагоги, філософи визнають, що теоретичні знання є основою світогляду; включені до змісту освіти знання виступають засобом створення загальної картини світу, інструментом пізнавальної і практичної діяльності [10]. Детальний аналіз теоретичного біологічного знання, його відображення в змісті шкільного курсу біології і розробку дидактичної моделі формування цих знань у школярів здійснено М.М. Сидорович [13].

Про необхідність включення питань методології науки до змісту шкільної освіти для розв'язання навчально-виховних завдань зазначали радянські педагоги Ю.К. Бабанський, А.П. Беляєв, М.А. Данилов, І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, С.А. Шапоринський. Місце і роль методологічних знань у шкільному курсі хімії розкрито Л.П. Величко [1], освітні та виховні функції методології наукового пізнання в шкільному курсі фізики обґрунтовано Г.М. Голіним [2].

Вчені одноставно визначають, що методологічні знання пов'язані із створенням нового знання через аналіз і узагальнення результатів розв'язання учнями конкретних задач.

На основі аналізу дидактичної психологічної, методичної і філософської літератури в структурі методологічної складової змісту біологічної освіти виділяємо чотири блоки: теоретичний, прикладний, організаційний, комунікативний. Теоретичний блок включає знання загальнонаукових (аналіз, синтез, умовивід тощо), загальнобіологічних і специфічних для конкретних біологічних дисциплін методів наукового пізнання. Прикладний блок становлять вміння використовувати компоненти теоретичного блоку (наприклад, будувати доведення чи алгоритми), уміння знаково-символічного, графічного моделювання біологічних явищ та інтерпретування інформації, поданої в різних формах. Вимоги до його опанування можна подати у навчальній програмі як «учень використовує

знання для пояснення і прогнозування певних явищ (дихання рослин, транспірації, зміни чисельності популяцій під впливом різних чинників тощо)». Організаційний блок включає вміння самоорганізації навчально-пізнавальної діяльності в процесі навчання біології (наприклад, планування, організація роботи з різними формами інформації про біологічні об'єкти і явища, як-от текстом, графіком, таблицею тощо). До результатів оволодіння учнями цим блоком пропонуюмо включити знання про основні етапи спостереження і експерименту, джерела біологічної інформації. До комунікативного блоку входять комунікативні уміння, які формуються у процесі навчання біології, які включають володіння мовою біологічної науки (усною і письмовою).

Аналіз програми щодо змісту методологічної складової розділів відповідно до вимог Держстандарту показав, що переважає емпіричний ілюстративний експеримент. Разом з тим кількісні методи не реалізовані належним чином, тому обмеженим є оволодіння навичками експериментування з використанням кількісних розрахунків на основі даних проведених учнями досліджень.

**Висновки.** Таким чином, когнітивний компонент змісту шкільної біологічної освіти представлений системою предметних, методологічних та історико-наукових знань. Оскільки методологічні знання забезпечують системність і усвідомленість знань, надають можливість оперувати засвоєними знаннями в навчальних і життєвих ситуаціях, видається за доцільне розширити когнітивний компонент змісту за рахунок збільшення частки методологічних знань. Це оптимізує співвідношення між усіма компонентами змісту біологічної освіти, забезпечить досягнення її мети – розвитку особистості учня відповідно до запитів соціуму у процесі навчання біології

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED.)

1. Величко Л. Методологічні знання в шкільному курсі хімії / Людмила Величко // Біологія і хімія в школі. - № 5. 2011. - С. 8-13.
2. Velichko L. Metodologichni znannja v shkil'nomu kursu khimii [Methodological knowledge in the school course of chemistry] // Biologija i himija v shkoli. - № 5. 2011. - S. 8-13.
3. Голин Г.М. Вопросы методологии физики в курсе средней школы : Книга для учителя / Г.М. Голин. - М. : Просвещение, 1987. - 127 с.
4. Golin G.M. Voprosy metodologii fiziki v kurse srednej shkoly : Kn. dlja uchitelja [Questions of methodology of physics in the course of secondary school : Teacher's book]. - M. : Prosveshhenie, 1987. - 127 s.
5. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Біологія і хімія в сучасній школі. - 2012. - № 3. - С. 2-11.
6. Derzhavnij standart bazovoi i povnoi zagal'noi seredn'oi osviti [The state standard of basic and complete secondary education] // Biologija i himija v suchasnij shkoli. - 2012. - № 3. - S. 2-11.
7. Дидактические проблемы построения базового содержания образования. Сборник научных трудов / Под ред. И.Я. Лернера, И.К. Журавлева. - М.: Изд-во ИТПи - МИО-РАО, 1993. - 210с.
8. Didakticheskie problemy postroenija bazovogo sodержanija obrazovanija. Sbornik nauchnyh trudov [Didactic problems of building the basic content of education. Collection of scientific works] / Pod red. I.Ja. Lerner, I.K. Zhuravleva. - M.: Izd-vo ITPi - MIORA, 1993. - 210s.
9. Журавлёв И.К. Дидактические основы построения учебного предмета общеобразовательной школы / И.К. Журавлёв. - М.: НИИ общей педагогики АПН СССР, 1989. - 171 с.
10. Zhuravljov I.K. Didakticheskie osnovy postroenija uchebnogo predmeta obshheobrazovatel'noj shkoly [Didactic bases of construction of a subject of secondary school]. - M.: NII obshhej pedagogiki APN SSSR, 1989. - 171 s.
11. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования / Под ред. М.Н. Скаткина, В.В. Краевского. - М.: Педагогика, 1978. - 208 с.
12. Kachestvo znaniy uchashhsja i puti ego sovershenstvovaniya [Quality of students' knowledge and ways of its improvement] / Pod red. M.N. Skatkina, V.V. Kraevskogo. - M.: Pedagogika, 1978. - 208 s.
13. Комиссаров Б.Д. Методологические проблемы школьного биологического образования / Б.Д. Комиссаров. - М.: Просвещение, 1991. - 160 с.
14. Komissarov B.D. Metodologicheskie problemy shkol'nogo biologicheskogo obrazovanija [Methodological problems of the school of biological education]. - M.: Prosveshhenie, 1991. - 160 s.
15. Концепція Державної цільової соціальної програми підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року [Електронний ресурс]. - Режим доступу: <http://fizmatsspu.at/ua/>.



*Koncepcija Derzhavnoi cil'ovoi social'noi programi pidvishhennja yakosti shkil'noi prirodnicno-matematichnoi osviti na period do 2015 roku [The concept of the State target social program of improvement of quality of school mathematical education for the period till 2015]. – <http://fizmatsspu.at/ua/>.*

9. Лихачев Д.С. Культура как целостная среда / Д.С. Лихачев // Новый мир. – 1994. - № 8. – С. 3–8.

*Lihachev D.S. Kul'tura kak celostnaja sreda [Culture as an integrated environment] // Novyj mir. – 1994. - № 8. – S. 3–8.*

10. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении : Теорет.-эксперим. исслед. / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1980. - 240 с.

*Pidkasytjy P. I. Samostojatel'naja poznavatel'naja dejatel'nost' shkol'nikov v obuchenii : Teoret.-jeksperim. Issled [Independent cognitive activity of students in learning : Theoret.-experim. study]. – M.: Pedagogika, 1980. - 240 s.*

11. Природознавство. Біологія 5-9 кл. Навчальні програми для ЗНЗ. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – 64 с.

*Prirodznavstvo. Biologija 5-9 kl. Navchal'ni programi dlja ZNZ [Science. Biology 5-9 class. Curriculum for secondary schools]. – K.: Vidavnicij dim «Osvita», 2013. – 64 s.*

12. Сенько Ю.В. Формирование научного стиля мышления учащихся / Ю.В. Сенько. – М.: Просвещение, 1986. – 82 с.

*Sen'ko Ju. V. Formirovanie nauchnogo stilja myshlenija uchash-*

*hihsja [Formation of scientific style of thinking of students]. – M.: Prosveshhenie, 1986. – 82 s.*

13. Сидорович М.М. Теоретичні знання в змісті шкільного курсу біології. Монографія / М.М. Сидорович. – Херсон: Видавництво ХДУ, 2008. – 404 с.

*Sidorovich M.M. Teoretichni znannja v zmistu shkil'nogo kursu biologii. Monografija [Theoretical knowledge in the content of school course of biology. Monograph]. – Herson: Vidavnictvo HDU, 2008. – 404 s.*

14. Степанюк А.В. Формування цілісних знань школярів про живу природу: монографія / А.В. Степанюк. — Вид. 2-ге, переробл. і доповн. — Тернопіль : Вид-во "Вектор", 2012 — 228 с.

*Stepanjuk A. V. Formuvannja cilisnih znan' shkoljariv pro zhyvu prirodu : monografija [Formation of integral knowledge of pupils of the living nature : monograph]. — Vid. 2-ge, pererobl. i dopovn. — Ternopil' : Vid-vo "Vektor", 2012 — 228 s.*

15. Теоретические основы содержания общего среднего образования / Под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. – М.: Педагогика, 1983. – 352 с.

*Teoreticheskie osnovy sodержaniya obshhego srednego obrazovaniya [Theoretical basis of the content of General secondary education] / Pod red. V.V. Kraevskogo, I.Ja. Lerner. – M.: Pedagogika, 1983. – 352 s.*

#### **Korshevnyuk T.V.**

##### **The cognitive component of the content of school of biological education in the context of its update**

**Abstract.** The article discusses the cognitive component of the content of school of biological education, on which are based the other components. It includes a system of knowledge about nature, functioning and diversity of organisms major kingdoms of nature, biological evolution, ecosystems, historical - biographical and methodological knowledge, assimilate which provides for the development of creative potential of students and understanding of biological picture of the world, provides them with the opportunity to cognitive and practical activities. Substantiates the role and place of methodological knowledge in the structure of the cognitive component content of school of biological education.

**Keywords:** school biology education, cognitive component, methodological knowledge.

#### **Коршевнюк Т.В.**

##### **Когнитивный компонент содержания школьного биологического образования в контексте его обновления**

**Аннотация.** В статье рассматривается когнитивный компонент содержания школьного биологического образования, на котором базируются другие его компоненты. Выяснено, что он включает систему знаний о живой природе, историко-биографические и методологические знания, усвоение которых обеспечивает развитие творческого потенциала учащихся и понимание биологической картины мира, предоставляет им возможность осуществлять познавательную и практическую деятельность. Обосновываются роль и место методологических знаний в составе когнитивного компонента содержания школьного биологического образования.

**Ключевые слова:** школьное биологическое образование, когнитивный компонент, методологические знания.

**Кушаков К.А.**

## **Воспитание эколого-правовой ответственности старшеклассников**

*Кушаков Константин Александрович*

*Краснолиманский межрайонный прокурор Донецкой области, г. Красный Лиман, Украина*

**Аннотация.** В статье охарактеризованы роль и пути взаимодействия школы и правоохранительных органов в процессе формирования эколого-правовой ответственности старшеклассников.

**Ключевые слова:** экология, экологическое воспитание, природоохранная деятельность, старшеклассники, взаимодействие школы и правоохранительных органов, эколого-правовая ответственность.

**Введение.** Современные тенденции экологического воспитания обусловлены пониманием природы не только как общественной, но и личностной ценности и, соответственно, – формированием ответственного отношения к её объектам. Актуальным в этой связи является воспитание эколого-правовой ответственности у учащихся старших классов, поскольку этот возраст характеризуется самоопределением личности, формированием относительно устойчивой системы ценностей, которая будет определять смысл дальнейшей жизни и будущей профессиональной деятельности.

В условиях стремительного развития современного общества все более очевидной становится необходимость деятельностной связи теоретических и процедурных знаний учащихся о себе и окружающем мире, воссоздаваемой на основе практического опыта повседневной жизни и обеспечивающей социальное становление подрастающего поколения. Наиболее полно такая связь реализуется в различных видах природоохранной деятельности школьников, обуславливая включения молодых людей в экологические ситуации в качестве субъектов, что в наибольшей степени соответствует индивидуальным и социальным запросам. Вместе с тем, уровень эколого-правовой ответственности учащихся, в частности старшеклассников, остаётся низким. Это объясняется наличием ряда противоречий социально-экономического и организационно-педагогического характера: между объективными процессами гуманизации и интеграции современного образования и слабой разработанностью проблемы формирования эколого-правовой ответственности старшеклассников, между необходимостью решения комплекса педагогических задач по организации природоохранной деятельности старшеклассников и недостаточной дидактической, содержательной и организационно-методической обеспеченностью этого процесса.

**Анализ исследований и публикаций** свидетельствует, что проблемы экологического образования и воспитания активно изучались и продолжают исследоваться отечественными и зарубежными учёными [3]. Среди них можно назвать таких, как А. Захлебный, И. Зверев, И. Суравегина (методологические положения экологического образования и воспитания), А. Волкова, Г. Волошина, В. Коваль, С. Лебедь, Н. Пустовит, А. Сиротенко, В. Шарко. Психолого-педагогические аспекты рассматриваемой проблемы нашли отражение в работах Л. Божович, А. Леонтьева, С. Смирнова, В. Котырло. Вопросы правового воспитания, правовой социализации, правовой культуры нашли определённое отражение в научных ис-

следованиях отечественных и зарубежных учёных (М. Герасименко, И. Запорожан, В. Кудрявцев, А. Никитин, М. Фицула и др.).

Вместе с тем анализ литературных источников и практики эколого-правового воспитания школьников показывает, что эти проблемы недостаточно изучены касательно старшеклассников, которые уже овладели значительным объёмом знаний о природе, к тому же изучают основы права, поэтому есть все предпосылки для формирования у них эколого-правовой ответственности на основе усвоенных знаний. В целом очень редко учитывается важность эколого-правовых знаний как компонента экологического образования школьников, не уделяется внимание взаимодействию школы и правоохранительных органов для решения данного вопроса, не используется в полной мере потенциал внешкольной работы с учащимися старших классов относительно формирования у них навыков природоохранной деятельности.

**Цель нашего исследования** – выяснение роли и путей взаимодействия школы и правоохранительных органов в деле воспитания эколого-правовой ответственности старшеклассников.

**Результаты и их обсуждение.** В условиях постоянного ухудшения состояния окружающей среды вопросы охраны природы должны находиться на первом плане при проведении экологического воспитания старшеклассников. При этом учебный процесс является очень напряжённым, что обусловлено обновлением содержания образования и его общим реформированием. В то же время, наличие огромного количества экспериментальных учебных программ, учебников, методических пособий по экологическому образованию не приносит ощутимых результатов. До сих пор реальна проблема низкого уровня ответственного отношения к природе как у взрослого населения, так и у школьников.

Экологическое образование учащихся осуществляется не только в процессе изучения соответствующего материала на уроках, она продолжается и во внеурочное время в различных формах внеклассной работы. Несомненно, внеклассная работа тесно связана с дополнительным образованием, когда речь идёт о создании условий для изучения проблем экологии. В то же время разработки для уроков и внеклассных мероприятий исключительно биолого-географического содержания не позволяют в достаточной мере обеспечить целостное восприятие учащимися экологических проблем, их причин и последствий.

В современных условиях, когда осуществляется определение и закрепление на законодательном уровне принципа гуманизма, происходит переориен-

тация образования на развитие личности, утверждает приоритет общечеловеческих ценностей, особое значение приобретает проблема правового воспитания молодёжи, формирования её правовой культуры [2]. Именно правовое образование призвано обеспечить правовую социализацию личности через систему правовых знаний и развитие правового мышления, формирование отношения молодёжи к правовым нормам как внутренней ценности. Процесс формирования правовой культуры учащегося предполагает сознательное восприятие и усвоение ими правовых знаний как личностных ценностей и воплощение их в правовое поведение.

Однако различного рода деформации в обществе, порождающие бездуховность и произвол, особенно в молодёжной среде, являются опасными для государства. Именно поэтому формирование у подрастающего поколения правовой культуры является надёжным и эффективным средством борьбы против этих негативных явлений. Овладение молодёжью необходимым объёмом правовых знаний в неразрывной связи с системой моральных ценностей, эстетических вкусов, этических правил поведения является залогом воспитания личности, которая соблюдает права и знает свои обязанности.

Необходимо критически пересмотреть опыт прошлых лет и уже на качественно новом уровне активизировать работу по правовому воспитанию, не сводя при этом его суть только к изучению Конституции, беспредметной просветительской пропаганды общих истин, которые никого и ни к чему не обязывают. Цель и задачи правового воспитания в современных условиях должны приобрести принципиально иной характер, даже сама формулировка правовоспитательного процесса как вида государственной деятельности подлежит переоценке. Особое внимание в реформировании системы правового воспитания следует уделять молодёжной политике, поскольку молодёжь – это и есть та общественная сила, которая может осуществить различные начинания.

Провозглашение Конституцией Украины жизни и здоровья человека как высшей социальной ценности, права каждого на безопасную для жизни и здоровья окружающую среду, обязанностей государства по обеспечению экологической безопасности и поддержанию экологического равновесия на территории Украины создаёт первооснову для формирования в Украине надлежащего экологического правопорядка и вызывает необходимость поиска новых и совершенствования существующих средств и инструментов для его достижения.

Достижение надлежащего экологического порядка, учитывая нынешнюю сложную экологическую ситуацию в Украине, – чрезвычайно важная задача для украинского общества. На преодоление экологического кризиса в стране, обеспечения экологических прав граждан и создание соответствующих основ устойчивого развития государства направлены основные линии государственной политики Украины в области охраны окружающей природной среды, использования природных ресурсов и обеспечения экологической безопасности, утверждённые соответствующим законом. Одним из важнейших средств реализации

государственной политики в этой сфере является создание действенной и эффективной нормативно-правовой базы, способной обеспечить функционирование экологического правопорядка. Экологический правопорядок не может существовать без налаженной системы юридической ответственности. Для создания надёжных основ охраны окружающей среды необходимо существование всех видов юридической ответственности, и особо важное место в этой сфере занимает административная ответственность, главным назначением которой является предупреждение и недопущение причинения значительного вреда окружающей среде и здоровью человека.

Часто остаётся в стороне ряд важных вопросов, связанных с пониманием роли и значения государственных институтов, органов правопорядка в поддержании экологического равновесия. Политические преобразования, происходящие в стране, изменения в её внутривластной жизни, трансформация типа политической культуры не могут не сказываться на этических и правовых ориентациях молодёжи, в том числе, относительно эколого-правовой ответственности. В стремительно изменяющихся современных условиях важно понять специфику и особенности этических, правовых и экологических ориентации молодых людей, поскольку они важны для процесса воспитания сознательного гражданина. От того, как направить этические, правовые и экологические ориентации молодого человека, зависит, станет ли он в будущем морально устойчивым, способным к выполнению своих природоохранных обязанностей, проводником к достижению стабильности во взаимодействии общества и природы.

Знание норм морали и права, воспитания экоцентрического экологического сознания должно идти из детства, с воспитания в семье, в школе, поскольку это необходимая составляющая новой личности XXI века. Недаром ещё в древнем Риме, в период республики и демократии элементарное юридическое образование, как и воспитание, были частью общего образования. Тогда весь уклад жизни требовал знакомства всех и каждого с элементарными положениями морали и права: весь народ принимал участие в социально-политической жизни, привлекался к обсуждению и решению государственных вопросов. В современной Украине ситуация иная. Нельзя сказать, что народ абсолютно не осведомлён в правовой сфере, но приходится констатировать, что общий уровень правовой и экологической культуры людей оставляет желать лучшего [4].

Несмотря на признанную актуальность, очевидную необходимость совершенствования такой культуры и определённый положительный опыт в этом направлении, можно утверждать, что на сегодняшний день не предложено целостной концепции эколого-правового воспитания молодёжи, которая отвечала бы современным требованиям. Практика организации эколого-правового воспитания молодёжи, в частности старшеклассников, с позиций новых подходов находится сегодня в стадии становления.

Задача школы заключается в том, чтобы помочь старшекласснику, а в дальнейшем полноценному гражданину, достичь такого уровня эколого-правовой

воспитанности, который не просто позволит ему участвовать в правоотношениях без эксцессов, но и даст возможность проявлять себя свободной личностью, обладающей системой сложившихся этических, правовых и экологических взглядов.

Молодёжь может участвовать в работе общественных экологических организаций, внешкольных тематических кружков, проведении массовых природоохранных акций, конкурсов, конференций, фестивалей и выставок, организации экологических лагерей.

Проблема эколого-правового воспитания изучалась и изучается различными учёными: педагогами, психологами, социологами, философами, юристами. Для нашего исследования имели большое значение работы С. Алексеева, М. Алемаскина, В. Алькименко, В. Бабаева, В. Баранова, Л. Божович, Н. Болдырева, Г. Давыдова, И. Кона, В. Крутецкого, Г. Кузнецова, В. Нерсисянц, А. Никитина, В. Обухова, В. Петровского, В. Тарасюк, М. Шилова.

Сегодняшние старшеклассники вдвойне поставлены в экстремальные условия: изменения в социально-экономическом устройстве нашей жизни привели к кризису целостного сознания. Сегодня им приходится самим решать, что является ценностью, нормой, а что – нет. Помочь детям найти правильную стратегию жизненного пути и достичь определённого успеха в жизни могут и должны взрослые. В первую очередь в этой роли выступают школа и семья, то есть те социальные институты, к которым непосредственно относится ребёнок. Но молодые люди включены и в другие социальные институты, поэтому успешность и результативность процесса воспитания старшеклассников будет зависеть от их взаимодействия. Возрастает роль взаимодействия школы и правоохранительных органов в реализации ими такой функции, как воспитание подрастающего поколения, в том числе экологическое.

В связи с ростом негативных явлений в молодёжной среде (прежде всего детской преступности) возрастает и роль органов правопорядка в обеспечении воспитательного влияния на молодёжь и предотвращении существующих сегодня явлений [1].

Сложившаяся ситуация требует существенного внимания к поиску эффективных методов, которые обеспечат взаимодействие школы и правоохранительных органов в процессе формирования готовности старшеклассников ко взрослой жизни [5].

Необходимо отметить, что, несмотря на явную значимость такого взаимодействия, в практике доминирует разрозненность действий школы и правоохранительных органов в процессе эколого-правового воспитания старшеклассников.

Мы считаем целесообразным сочетать экологическое и правовое воспитание школьников, ориентируясь в этой деятельности на взаимодействие школы и правоохранительных органов. Учителя, воспитатели должны знать, какие обязанности возлагаются на правоохранителей относительно воспитательной работы с детьми. Так, приказом МВД Украины № 637 от 28.11.2008 утверждена "Инструкция по организации работы органов внутренних дел Украины по противодействию детской преступности", в которой указано, что среди основных задач милиции – проведе-

ние комплексных и специальных мероприятий, направленных на предупреждение правонарушений и преступлений, совершенных детьми. Подразделения криминальной милиции по делам детей (КМДД) должны принимать участие в правовом воспитании детей, участковые инспекторы милиции – в мероприятиях по профилактике негативных явлений в детской и молодёжной среде. Также участковые инспекторы совместно с КМСД должны проводить встречи, лекции с учащимися, беседы с ними и их родителями в учебных заведениях. Кроме того, в эколого-правовом воспитании учащихся необходимо учитывать "Инструкцию о порядке взаимодействия управлений (отделов) по делам семьи, молодёжи и спорта, служб по делам детей, центров социальных служб для семьи, детей и молодёжи и соответствующих подразделений органов внутренних дел по вопросам осуществления мероприятий по предупреждению насилия в семье", утверждённую приказом 07.09.2009 № 3131/386 Министерства Украины по делам семьи, молодёжи и спорта, МВД (зарегистрировано Минюст 30.09.09 № 917/16933).

Проводя воспитательную работу, мы ориентируемся на понятие профилактики правонарушений, которое находим в статье 3 Закона Украины "Об органах и службах по делам детей и специальных учреждениях для детей" от 24.01.1995: под профилактикой правонарушений среди несовершеннолетних следует понимать деятельность органов и служб по делам несовершеннолетних, специальных учреждений для несовершеннолетних, направленную на выявление и устранение причин и условий, способствующих совершению несовершеннолетними правонарушений, а также положительное влияние на поведение отдельных несовершеннолетних на территории Украины, в её отдельном регионе, в семье, на предприятии, в учреждении или организации независимо от форм собственности, по месту жительства.

К вопросу воспитания эколого-правовой ответственности старшеклассников нужно подходить взвешенно. На первом этапе проведённой нами работы мы ознакомили учащихся с основами природоохранного законодательства, особое внимание уделили ответственности за его нарушение. Эта работа проводится в форме лекций-выступлений работников милиции и экологической инспекции. Во время выступлений детям раздаются наглядные материалы в виде таблиц, в которых указывается вид нарушения и ответственность, которая за него предполагается Кодексом Украины об административных правонарушениях (КоАП) и Уголовным Кодексом Украины (УК).

Кроме того, мы выяснили, что осведомлённость старшеклассников о наличии контролирующих органов, которые выявляют правонарушения в экологической сфере и принимают меры по их устранению и наказанию виновных, очень низкая: большинство опрошенных школьников не обладают такими знаниями. С целью устранения этого информационного пробела старшеклассникам предлагалось ознакомиться с буклетом, содержащим материалы о контролирующих органах в сфере охраны окружающей среды и их полномочиях.

Проверка полученных знаний была проведена в виде тематического опроса: какие из нарушений экологического законодательства дети наблюдали лично, знают из средств массовой информации и которые из контролирующих органов должны принимать меры к их устранению.

Повторный опрос учащихся о контролирующих органах в сфере охраны окружающей среды показал эффективность проводимой работы.

На втором этапе необходимо было научить школьников видеть вокруг себя нарушения природоохранного законодательства: обращать внимание на засорение земель, рек и озёр, бесхозяйные вырубки деревьев, выбросы в атмосферу загрязняющих веществ.

Побудить подростков к наблюдению за окружающей средой можно, стимулируя их разными средствами. Одним из применяемых нами было проведение конкурса школьных стенгазет на эколого-правовую тематику.

Первые два этапа являются подготовительными.

Третий этап – основной. Это непосредственно деятельность по охране природы. После того, как дети научились видеть вокруг себя проблемы, необходимо направить их деятельность на обновление окружающей среды. Для этого создаются постоянно действу-

ющие коллективы школьников на базе школы. Возглавляет их избранный из детей же лидер. За каждым отрядом закрепляется представитель милиции или экологической инспекции и учитель биологии. В задачи отряда входит:

- очистка засорённых земель и лесов;
- очистка вод и прибрежных полос водоёмов, мест общего отдыха;
- обновление кормушек для животных в лесах;
- строительство и установка скворечников.

К этой работе целесообразно привлекать также правонарушителей, выявленных на втором этапе работы. Дети при этом увидят не только пользу от проводимой ими работы, но и факт неотвратимости наказания за правонарушения.

**Выводы.** Экологический кризис требует интенсивного экологического воспитания подрастающего поколения, включение его в продуктивную природоохранную деятельность. Готовить учащихся к осуществлению этой деятельности нужно постепенно, привлекая не только ресурсы школьного воспитания, но и правоохранительные органы. Это значительно обогатит знания и опыт учащихся как в области природоохранной деятельности, так и в сфере избегания нарушений природоохранного законодательства.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алексеев С.С. Восхождение к праву : Поиски и решения / С. Алексеев. // 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Норма, 2002. — 608 с.

Alekseyev S.S. *Voskhozhdeniye k pravu : Poiski i resheniya* [Ascent to the right : Searches and decisions] // 2-ye izd., pererab. i dop. — M. : Norma, 2002. — 608 s.

2. Досвід систематизації екологічного законодавства Швеції // Правова держава // Щорічник наукових праць Інституту держави і права ім. В.М. Корецького НАН України. — Вип. 11. — К. : Видавничий Дім "Юридична книга", 2000. — С. 468-476.

Dosvid sistematizatsii yekologichnogo zakonodavstva Shvetsii [Experience systematization of environmental legislation of Sweden] // Pravova derzhava / Shchorichnik naukovikh prats' Institutu derzhavi i prava im. V.M. Korets'kogo NAN Ukraini. — Vip. 11. — K. : Vidavnicхий Dim "Yuridichna kniga", 2000. — S. 468-476.

3. Курняк Л.Д. Екологічна культура: поняття і реальність / Л.Д. Курняк // Вища освіта України. — 2006. — №3. — С. 32-37.

Kurnyak L.D. *Yekologichna kul'tura: ponyattya i real'nist'* [Environmental culture : the concept and reality] // *Vishcha osvita Ukraini*. — 2006. — №3. — S. 32-37.

4. Половинко Г. Шляхи підвищення ефективності екологічного виховання школярів / Г. Половинко // Краєзнавство. Географія. Туризм. — 2004. — № 16. — С. 4-5.

Polovinko G. *Shlyakhi pidvishchennya yefektivnosti yekologichnogo vikhovannya shkolyariv* [Effective environmental education in schools] // *Kraeznavstvo. Geografiya. Turizm*. — 2004. — №16. — S. 4-5.

5. Пустовіт Г.П. Філософсько-культурологічний аспект у екологічній освіті / Г. Пустовіт // Шлях освіти. — 2002. — № 3. — С. 7-11.

Pustovit G.P. *Filosofs'ko-kul'torologichniy aspekt u yekologichniy osviti* [Philosophy and cultural aspect in environmental education] // *Shlyakh osviti*. — 2002. — № 3. — S. 7-11.

#### **Kushakov K. Ecological and legal responsibility education of senior pupils.**

**Abstract.** This article describes a role and ways of cooperation of school and law enforcement authorities in the process of forming of environmental and legal responsibility of senior pupils.

**Keywords:** ecology, ecological education, environmental activities, cooperation of school and law enforcement authorities, environmental and legal responsibility.

**Ляшова Н. М., Бондаренко Н. Б.**  
**Реалізація основних напрямків професійної підготовки майбутніх педагогів**  
**у роботі з обдарованими дітьми**

*Ляшова Надія Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент*  
*Бондаренко Наталія Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент*  
*ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет", м. Слов'янськ, Україна*

**Анотація.** У статті аналізуються основні шляхи професійної підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми на рівні вивчення курсу "Педагогічні технології в початковій школі" та окреслено шляхи удосконалення перспективних напрямків такої роботи.

**Ключові слова:** обдарованість, обдарована дитина, педагогічні технології, педагог.

Перспективним напрямком у роботі з обдарованими дітьми є організація педагогічного процесу, який реалізує методику розвитку обдарованої особистості в її творчому потенціалі. Педагогам належить ключова роль в організації творчого освітнього простору для навчання та розвитку обдарованих учнів, починаючи з дошкільного віку. Успішно працювати в творчому напрямі з обдарованими дітьми має допомогти професійна підготовка студентів у ВНЗ.

Нова стратегічна програма європейського співробітництва в галузі освіти і навчання "Освіта і навчання 2020", яка спрямована на розбудову інформаційно-зорієнтованих європейських суспільств та перетворення навчання протягом життя на реальність, має допомогти майбутнім спеціалістам в осмисленні власних стратегій роботи з обдарованими дітьми.

Потреба в педагогах, які здібні зайняти особистісну позицію по відношенню до талановитої дитини актуалізує проблему підвищення професійної компетентності майбутніх учителів початкової школи. Ця проблема являє собою особливу значущість. Останнім часом форми і методи роботи з обдарованими дітьми стали предметом наукового пошуку В. Киричук, О. Прашко, Л. Тихенко, Р. Кузьминої, Н. Проніної, О. Щєбланової та ін. Дослідженню регіональних педагогічних систем розвитку обдарованої дитини присвятив наукові праці В.Тесленко.

Як показує практика, в багатьох загальноосвітніх школах робота з обдарованими дітьми зводиться до підготовки їх до участі в олімпіадах різних рівнів. Але результати, які діти показують в олімпіад них змаганнях, є однією з форм вияву обдарованості. В результаті у таких дітей не виявляється мотивації до конструктивного прояву себе, до подальшого розвитку свого таланту. У більшості випадків учителі не мають достатньої методики роботи з обдарованими дітьми. Цю наявну ситуацію якісно може змінити, на нашу думку, цілеспрямована професійна підготовка майбутніх педагогів у ВНЗ. Тож, ми констатуємо наявність проблеми між існуючою фрагментарною підготовкою майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми та необхідністю переведення такої підготовки на рівень ефективної комплексної підготовки.

Мета статті у вияві ефективних механізмів, які дозволяють системно реалізувати підготовку майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми.

Рівень підготовки майбутнього вчителя до роботи з обдарованими дітьми, як зазначає В.Демченко, це складне якісне утворення комплексу властивостей педагога в основі якого лежить особисте обдарування

в будь-якій галузі, його спеціальні, професійні знання, вміння та навички, внутрішні мотивації та певні риси характеру, які дозволяють йому на оптимальному та достатньому рівнях здійснювати пошук, розвиток та реалізацію творчих обдарувань школярів [1].

Механізми, які дозволяють реалізувати основні напрямки підготовки майбутніх педагогів до роботи з обдарованими дітьми, ми вбачаємо в наступних конкретних пропозиціях по організації підготовки майбутніх педагогів. Таку роботу ми активізуємо в ході вивчення навчальної дисципліни "Педагогічні технології в початковій школі". Метою даного курсу є підготовка майбутніх учителів до застосування педагогічних технологій у початковій школі. У його структурі передбачено відображення умов її ефективної реалізації, серед яких назвемо такі: здатність майбутнього вчителя працювати в умовах інноваційного освітнього простору; упровадження конкретної технології або системи навчання; узгодженість дидактико-методичної підготовки з вимогами технологічності процесу навчання майбутніх учителів у ВНЗ; оволодіння майбутніми фахівцями загальним алгоритмом застосування педагогічних технологій в початковій освіті.

У сучасному педагогічному просторі існує широкий спектр технологій, тому виникає проблема їх відбору на етапі професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів початкової школи. У відборі технологій ми орієнтувалися на їх функціональні можливості в досягненні молодшими школярами результатів, які визначено Державним стандартом загальної початкової школи і які забезпечують організацію повноцінної навчальної діяльності. Сукупність технологій, що представляє змістове поле курсу "Педагогічні технології в початковій школі", така: технологія диференційованого навчання; особистісно-орієнтовані технології; здоров'язберігаючі технології; ігрові навчальні технології; технологія організації навчальної проектної діяльності; розвивальна технологія. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до застосування кожної з цих технологій характеризується тим, що відбувається інтеграція засвоєння дидактико-методичних знань та вмінь із операційно-технологічними та технологічно-проектувальними вміннями роботи з обдарованими дітьми.

У ході активної підготовки з кожної технології в студентів формується системне уявлення про нормативно-правові основи діяльності як загальноосвітнього закладу в цілому, так і початкової школи, і кожного вчителя окремо щодо супроводу та підтримки дітей,

які мають високий потенціал розвитку. Відбувається знайомство студентів з використанням у практичній діяльності сучасних концепцій і моделей діагностики та подальшого розвитку обдарованості. На цій основі стає можливим проектування професійної діяльності майбутнього педагога щодо супроводу та підтримки обдарованих дітей.

Яким має бути педагог що працює з обдарованими дітьми? Чи є особливі вимоги до спеціалістів такої категорії? Щоб відповісти на ці питання, у рамках теоретичної складової курсу ми звертаємо увагу студентів на вивчення наукових праць вчених Л.Виготського, В.Сухомлинського, Г.Костюка, О.Савченко, Н.Лейтеса, Л.Коваль, Т.Сергєєвої, О.Онопрієнко та ін. Аналіз філософської, науково-педагогічної та методичної літератури свідчить про накопичення суттєвих напрацювань та досвіду щодо вивчення феномену обдарованості. Наприклад, психологічним підґрунтям роботи з обдарованими дітьми є: теорія множинного інтелекту (Говард Гарднер, М.Лебедева); розробки щодо використання концепції діяльнісного підходу до формування особистості (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, О.Леонтьєв, С. Рубінштейн, Н.Талізін); ідеї розумового виховання (В.Сухомлинський); психологічне обґрунтування навчання, підсилення його розвивального характеру (Л.Виготський, П.Гальперін, О.Леонтьєв, Б.Кедров, Г.Костюк, Ю.Машбиць, С.Максименко, С.Рубінштейн); активізація інтелектуальної діяльності у процесі навчання (Н. Бібік, О.Савченко, Л.Славина, та ін.); мотивація інтелектуальної діяльності (А. Маркова, Е.Ільїн, О. Матюшкін, Г. Щукіна та ін.); впровадження компетентісного підходу в практику початкової освіти (Н.Бібік, М.Вашуленко, Л. Коваль, О. Онопрієнко, О. Савченко, С.Скворцова, І. Шапошнікова та ін.).

Наприклад, коли студенти аналізують внесок Г.С.Костюка в розвиток проблеми обдарованості, то це відбувається спочатку через розкриття понять, які використовуються в його працях. Наприклад, обдарованою можна вважати дитину у якої інтелектуальні здібності перевищують стандартний рівень, до вирішення проблем і завдань вона застосовує творчий підхід, а також у неї є високий рівень мотивації до досягнень [2]. Це дає їм можливість простежити еволюційний поступ щодо природи обдарованості особистості в контексті нової парадигми. Г.С.Костюк зазначає, що важливо сприяти виділенню в молодших школярів центрального інтересу до якоїсь групи предметів, зв'язаних з їхніми нахилами. Завдання вчителя полягає також і у тому, щоб зміцнювати центральний інтерес за допомогою системи методичних прийомів, завдань і задач, вправ, інтерактивних технік і технологій.

Не залишаються поза увагою студентів такі аспекти, які виділяє автор, як: а) формування й розвиток здібностей під впливом навчання; б) зв'язок між здібностями й мотивами; в) індивідуальний темп їх розвитку; г) роль спадковості та навчання в розвитку здібностей та ін. [2].

Аналізуючи наукову і методичну літературу та багаторічний досвід педагогічної роботи педагогів-практиків, студенти впевнюються в тому, що в сучас-

ній школі повинно відбуватися більш раннє виявлення і особистісно-орієнтоване навчання обдарованих дітей. Наприклад, для дітей з математичною обдарованістю, як один із варіантів, можна створити на базі початкової школи спеціальні заняття раннього розвитку, на яких діти з п'яти років можуть отримати необхідні для успішного навчання у початковій школі знання, що в свою чергу дає можливість проявитися їх здібностям та обдаруванням.

Продовжуючи вивчення проблеми обдарованості, студенти знайомляться з різноманітними підходами та технологіями. Наприклад, диференційований підхід у навчанні математики доцільно починати вже в початковій школі, він дозволяє створювати найкращі умови просування в навчанні школярів відповідно до їх пізнавальних можливостей, стимулювати розвиток їхнього інтересу до математичної науки. З цією метою на базі початкової школи можливе проведення заходів щодо створення розвивального середовища для математично обдарованих та здібних учнів початкової школи, які у перспективі поступово можуть перейти в середню та старшу школи. В основі таких заходів, як варіант, можливе використання авторських програм, підручників, друкованих зошитів, посібників з методики навчання розв'язання сюжетних математичних задач, розроблених С.Скворцовою, С.Логачевською, О.Корчевською, А.Белошистою та ін..

При опрацюванні технології організації навчальної проектної діяльності увага студентів звертається на дослідницький метод. Дослідницький метод у навчанні – метод заохочення учнів до самостійних і безпосередніх спостережень, на основі яких вони встановлюють зв'язки між предметами і явищами дійсності, роблять власні висновки, пізнають закономірності. Внесення елемента дослідження в навчальне заняття сприяє більш ранньому вихованню у школярів активності, допитливості, розвиває їхнє мислення, заохочує потребу дітей у самостійних пошуках і відкриттях. Саме з цією метою у початковій школі можна запропонувати створити “Шкільну дитячу академію”, де учні 1-4 класів вчать проектній діяльності, набувають навички дослідницької роботи згідно своїм віковим особливостям. Під час опрацювання даного матеріалу ми акцентуємо увагу студентів на те, що робота кожного педагога включає в себе організацію пізнавальної, дослідницької, творчої діяльності та формування культури наукового дослідження. Саме вчитель на уроках та на заняттях дитячої академії активізує пізнавальну й дослідницьку діяльність обдарованих дітей. На таких заняттях відбувається перше виявлення творчого потенціалу обдарованої дитини, з'являється зацікавленість предметом, що потім приведе її до відповідної наукової діяльності. Саме вчитель формує у них дослідницьку мотивацію на сприйняття та розуміння інформації, вміння повідомляти її іншим учням. Для цього педагог вчить їх висловлюватися обдуманно, аргументовано, цілеспрямовано; виступати з доповідями, рефератами, творчими роботами; формує вміння слухати інших і себе та критично аналізувати отриману інформацію, вміння використовувати її на практиці.

Під час освоєння особистісно-орієнтованої технології акцентується увага студентів на тому, що ця

технологія у роботі з обдарованими та здібними учнями лежить не тільки в системі пошуку та відбору, а й перш за все у системі підготовки здібних і обдарованих дітей через: факультативи та гуртки; шкільні, міські та регіональні предметні олімпіади; дистанційні олімпіади; Всеукраїнські та Всесвітні предметні олімпіади; художні виставки робіт учнів; клуби інтелектуальних ігор; роботу з інформаційним банком даних “Обдарованість” у мережі Інтернет; психолого-педагогічне тестування та моніторинг тощо. Студенти самостійно знайомляться з програмами та вимогами різноманітних конкурсів для обдарованих дітей як міжнародних, так і регіональних. Наприклад, міжнародний математичний конкурс “Кенгуру”; міжнародний конкурс з інформатики та комп’ютерної вправності “Бобер”; обласний математичний конкурс “Золотий ключик”, який проводиться на базі Донецького національного університету; обласний конкурс електронних учнівських проектів “Творча юнь Донбасу” тощо.

В освітній практиці вже склалися різноманітні моделі роботи з обдарованими дітьми. Серед них найбільш поширені: малі академії, центри додаткової освіти при інститутах чи університетах, наукові факультативи, клуби винахідників, наукові спілки учнів, асоціації інноваційних шкіл, літні та зимові профільні табори для роботи з академічно обдарованими дітьми тощо. Спектр таких моделей роботи з обдарованими дітьми уможливує регіональний характер та забезпечує високий потенціал їхнього розвитку.

Наприклад, проведений студентами аналіз наукових досліджень О.Лісового та С.Лихоти щодо використання регіональної практики роботи з обдарованими дітьми, розкриває цікаві моделі наукових товариств учнів Малої академії наук України: Луцького, Миколаївського, Феодосійського, Запорізького регіонів та Автономної Республіки Крим. Тож за останні роки в сучасній регіональній практиці української освіти щодо організації роботи з обдарованими дітьми, найбільш розповсюдженою формою є наукові спілки учнів (або шкільні наукові товариства), які можуть бути організовані як на рівні школи, так і на рівні району. Вони можуть бути як окремими структурними одиницями у системі освітніх закладів, так і функціонувати на рівні мікросередовища школи [5].

Наступним пріоритетним завданням у роботі з обдарованими дітьми є особливості використання у навчанні здоров'язберігаючих технологій. Над змістом цього напрямку у школі працює психолог. Педагогам та батькам він розповідає про психофізіологічну стійкість і профілактику стресів, розумових та емоційних перевантажень в учнів даної категорії, необхідності дотримання режиму розумової праці. Він спрямовує вчителів, дітей та їхніх батьків працювати в єдиному емоційно-чуттєвому діапазоні, який запобігає психічному напруженню. Працюючи з дітьми, психолог навчає їх забезпечувати оптимальний психологічний клімат під час проведення дебатів, дискусій, проблемних ситуацій, тобто вчить комунікативному співробітництву.

На практичних заняттях з дисципліни ми використовуємо інтерактивні освітні технології, які направлені на освоєння конкретних знань, умінь, на розвиток

загального інтелектуального і комунікативного потенціалу студентів. Практичним втіленням знань студентів щодо роботи з обдарованими дітьми стали розроблені ними різноманітні програми, плани, проекти, пам'ятки, моделі, індивідуальні та групові творчі роботи тощо. Наведемо приклади деяких з них. Цікавою творчою роботою стала розробка кожним студентом власної програми “Система роботи з обдарованими учнями”, яка охоплює навчально-виховний процес на засадах розвивальної технології, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття здібностей у дітей, з урахуванням їх вікових та психологічних особливостей. Наприклад, як можливий варіант, основними пунктами такої програми студенти запропонували: принципи реалізації програми; механізм реалізації програми; завдання для шкільних методичних об'єднань; розробка індивідуальних програм розвитку обдарованих дітей; завдання для адміністрації школи; завдання методичної ради школи; завдання психолога школи; організація роботи вчителів початкових класів з обдарованими дітьми; система заохочення та стимулювання; узагальнення досвіду з організації роботи школи з обдарованими дітьми; очікувані результати від реалізації запропонованої програми.

Студенти приділили увагу структурі організації роботи з обдарованими дітьми. Як один із варіантів, наведемо приклад структури організації роботи з обдарованими дітьми на трьох рівнях. Перший рівень – управлінський, який полягає у підготовці педагогів до роботи з обдарованими учнями; створенні умов у школі щодо розвитку кожної обдарованої дитини; керівництві й контролі за роботою педагогів щодо розвитку інтелектуальних та творчих здібностей школярів. Другий рівень – педагогічний, мета якого у розробці навчально-методичного комплексу щодо формування творчої компетентності учнів та активне залучення їх у різні форми роботи творчого, інтелектуального характеру. Третій рівень – методичний, його мета у формуванні готовності вчителя до роботи з обдарованими дітьми: система методичних заходів, розробка методичних рекомендацій, презентації проектів педагогів, публікації, узагальнення досвіду вчителів з проблеми обдарованості дитини та створення банку даних щодо перспективних технологій у роботі над цією проблемою.

Готуючись до практичних та семінарських занять студенти активно застосовують інформаційні та телекомунікаційні технології для виконання творчих завдань (ІКТ): це і виготовлення певної наочності; побудова схем, діаграм, графіків, таблиць; проектування презентацій; інтерв'ю з вчителями-практиками; відеозаписи різноманітних занять з обдарованими дітьми тощо.

Також, на практичному етапі навчання ефективними формами узагальнення своїх знань є проведення науково-практичних студентських конференцій, де студенти обговорюють проблемні питання роботи з обдарованими дітьми. Цікавими є сумісні публікації викладачів та студентів за результатами наукових досліджень з напрямку реалізації перспектив у роботі з обдарованими дітьми, які друкуються у збірнику наукових статей “Пошуки та знахідки”, що виходить на кафедрі природничо-математичних дисциплін і



педагогічних технологій початкової освіти. Необхідно, також, відмітити залучення студентів до участі у Міжнародних науково-практичних конференціях "Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави", які щорічно проводить Інститут обдарованої дитини.

Таким чином, розглянувши шляхи реалізації основних напрямків рішення проблеми між існуючою фрагментарною готовністю педагогів до роботи з обдарованими дітьми і необхідністю комплексного системного підходу до підготовки майбутніх педаго-

гів у ВНЗ, ми констатуємо позитивний рівень ефективності такої підготовки. Завдяки такій підготовці студенти свідомо виявляють активність у власній діяльності, успішно долають перешкоди, набувають теоретичних та практичних системних умінь. Таке направлення є діяльним засобом досягнення конкретної стратегії у навчанні студентів, воно сприяє отриманню якісного особистісного досвіду у навчанні та у подальшій роботі з обдарованими дітьми у початковій школі.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Демченко В.В. Готовність педагогічних кадрів до роботи з обдарованими школярами та її зв'язок з результативністю їх навчання, виховання і розвитку / В.В. Демченко // Нова педагогічна думка. – 2008. – №2. – С.15-19.
2. Demchenko V. Gotovnist pedagogichnih kadriv do roboty z obdarovanumu chkoliarumu ta ii zvyazok z rezultativnistyu navchannya, vuhovannya i rozvytku [The willingness of teaching staff to work with gifted students and its relationship with the effectiveness of training, education and development] / V. Demchenko // Nowa pedagogichna dumka. – 2008. – № 2. – S.15-19.
3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психологічний розвиток особистості / Г.С.Костюк / Під ред. Л. М. Проколієнко. – К.: Рад. шк., 1989. – 608 с.
4. Kostiuk G.S. Navchalno-vuhovnyy proches i psuhologichnyy rozvytok osobustosti [Educational process and the psychological development of the individual] / G.S. Kostyuk / Pid red. L.M. Prokolyienko. – K.: Pad. chkola, 1989. – 608 s.
5. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия / Н.С.Лейтес. – М.: МОДЭК, 1997. – 448 с.
6. Leites N.S. Vozrastnaya odarennost and indivyidyalnye razlichiya [Age talent and individual differences] / N.S.Leites. – M.: MODЭК, 1997. – 448 s.
7. Ляшова Н.М., Бондаренко Н.Б. Умови реалізації освітньої регіональної практики роботи з обдарованими дітьми // Обдаровані діти – інтелектуальний потенціал держави: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції. – К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. – С.294-299.

Lyashova N.M., Bondarenko N.B. Ymovu realizachii osvithoi regionalnoi praktuku robotu z obdarovanumu ditmu [Terms of regional implementation of educational practices work with gifted children] // Obdarovani ditu – intelektualnuy potentshal derghavu: materialu Mighnarodnoi naukovo-praktuchnoi konferencii. – K.: Institut obdarovanoi ditunu, 2013. – S.294-299.

5. Моделі наукових товариств учнів Малої академії наук України. Збірник матеріалів дипломантів I ступеня Всеукраїнського відкритого конкурсу на кращу модель наукового товариства учнів МАН України / [упоряд. О. В. Лісовий, С. О. Лихота та ін.]. — К. : ТОВ «Інформаційні системи», 2010. — 72 с.

Models of students' scientific societies Junior Academy of Sciences of Ukraine. Proceedings of the diploma and degree Ukrainian open competition for the best student scientific society model MAN Ukraine / [uporyad. O.V.Lisovuy, S.O. Lihota ta in.]. — K.: TOV "Informationi Systemu", 2010. — 72 s.

6. Сергеева Т.Ф. Система работы с одаренными детьми: теория и практика / Т.Ф.Сергеева, Н.А.Проница, Е.В.Сечкарева. – Ростов н/Д: Феникс, 2011. – 284 с.

Sergeeva T.F. Sistema raboty s odaronnumi detmi: teoriya i praktuka [The system works with gifted children: theory and practice] / T.F.Sergeeva, N.A.Pronina, E.V.Sechkareva. – Rostov n/D: Fenix, 2011. – 284 s.

**Lyashova N.N., Bondarenko N.B.**

#### **Implementation of the main directions of training future teachers to work with gifted children**

**Abstract.** The article analyzes the main ways of training future teachers to work with gifted children at the study course "Teaching technology in primary school" and outlines ways to improve the promising directions of this work.

**Keywords:** *gifted, gifted children, educational technology, and teacher.*

**Ляшова Н.Н., Бондаренко Н.Б.**

#### **Реализация основных направлений профессиональной подготовки будущих педагогов в работе с одаренными детьми**

**Аннотация.** В статье анализируются основные пути профессиональной подготовки будущих педагогов к работе с одаренными детьми на уровне изучения курса «Педагогические технологии в начальной школе» и очерчены пути усовершенствования перспективных направлений такой работы.

**Ключевые слова:** *одаренность, одаренные дети, педагогические технологии, педагог.*

Мамон А.В.

## Влияние использования ИКТ в процессе подготовки будущих педагогов на формирование самооценки их собственной учебной деятельности

Мамон Александр Васильевич, ассистент  
кафедры математического анализа и информатики ПНПУ имени В.Г. Короленко, г. Полтава, Украина

**Аннотация.** В предлагаемой статье исследована проблема формирования самооценки студентов. Проанализировано влияние использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе на формирование самооценки учебной деятельности студентов; установлена взаимосвязь между привлечением студента к оценочной деятельности и формированием у него самооценки собственной учебной деятельности; определены преимущества привлечения студентов к оценке независимых работ, взятых из Интернет-коллекции, и роль такой оценочной деятельности в процессе формирования самооценки собственной учебной деятельности; охарактеризованы особенности образовательного применения Интернет-ресурсов, их влияние на формирование самооценки учебной деятельности; показано, что в условиях применения новейших технологий вместе с увеличением объема и роли самостоятельной работы студента возрастает и значимость приобретения им умений самооценки учебной деятельности.

**Ключевые слова:** самооценка учебной деятельности, формирование самооценки, использование ИКТ, самооценка будущего педагога.

**Введение.** Модернизация системы образования и, в частности, высшей школы сосредоточена на личности будущего специалиста - главном действующем лице и субъекте учебно-воспитательного процесса.

Образование - приобретение личности, средство ее самоопределения и самореализации. Переосмысление ценностей образования предопределяет необходимость обучения студентов самоорганизации собственной деятельности, что, в свою очередь, требует смысловой самооценки, которая выступает в качестве мотивационно-стимулирующего механизма саморегуляции учебной деятельности и основой ее успешности.

Изучение состояния практики оценивания в высших педагогических учебных заведениях свидетельствует о необходимости изменения направленности оценки в образовании - из внешнего процесса (от преподавателя к студенту) во внутренний, связанный с самооценкой и рефлексией. М. Чошанов в работе, посвященной философии оценивания, говорит об актуальности использования субъект-субъектной оценки в практике современной педагогики [2].

Широкое распространение феномена оценивания учебных достижений учеников, студентов и самооценки их учебно-познавательной деятельности привело к выделению самостоятельного направления психолого-педагогических исследований. Проблема самооценки в разных своих аспектах исследовалась отечественными и зарубежными философами, педагогами, психологами, социологами (Б. Ананьев, Ю. Бабанский, Р. Бернс, П. Блонский, Дж. Брунер, Л. Божович, Л. Бороздина, Л. Выготский, Е. Голубева, У. Джемс, I. Кон, А. Леонтьев, I. Лернер, А. Лурия, М. Скаткин, А. Спиркин, Д. Ельконин, А. Липкина и другие ученые). В контексте исследуемой проблемы особенно ценными являются труды В. Агаповой, А. Захаровой, С. Курносовой, А. Липкиной, Л. Митиной, В. Серикова, И. Кона, Н. Кузьминой, О. Матюшкина, А. Реана, И. Чеснаковой, в которых отражена сущность и функции самооценки, педагогические условия и способы ее формирования. Однако отметим, что большинство ученых сконцентрировали свое внимание на самооценке учебной деятельности школьников, в то время как самооценка студентов исследована недостаточно.

Современные информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) занимают важное место в учебном процессе. Интенсификация процессов их внедрения в образование оказывает значительное влияние на деятельность участников учебно-воспитательного процесса.

На современном этапе дидактические возможности новых технологий связывают с оптимизацией учебной деятельности за счет индивидуализации обучения, управления самостоятельной работой студента, ее информационного обеспечения, своевременного оказания помощи студенту в процессе решения разнообразных задач. Особенностью новых информационных технологий является то, что оставаясь малоэффективными при традиционном информационно-объяснительном подходе к обучению, они предоставляют практически неограниченные возможности для самостоятельной и общей творческой деятельности преподавателя и студента.

В научной литературе [3] отмечено, что основными принципами отбора содержания программных средств учебного назначения являются такие:

1. Согласованность с принципами открытого образования.
2. Согласованность с системой базовых дидактических принципов. Система базовых дидактических принципов - фундамент, на котором организуется учебно-познавательный процесс, в том числе и с использованием новых информационно-коммуникационных технологий [4].
3. Контролируемость студентом полноты и глубины усвоения им учебного материала.
4. Контролируемость полноты представления учебного материала в соответствии с образовательным стандартом подготовки специалистов определенного профиля. Представление учебного материала предусматривает структуризацию, детализацию и систематизацию не только теоретического содержания учебного материала, но и тех умений и навыков, которые указаны в образовательном стандарте [7].

Характеризуя дидактические возможности информационно-коммуникационных технологий, следует отметить, что структурированная информация, которая подается с их помощью, убыстряет процессы восприятия и, как следствие, облегчает усвоение учебного материала.

Обучение с помощью ИКТ - это принципиально новый тип учебного процесса, который требует новых форм и методов как преподавания, так и учения. Ис-

пользование компьютеров изменяет функции преподавателя: он должен заранее определить пути и разработать алгоритмы оптимального управления всем образовательным процессом и отдельным занятием в том числе. Существенной дидактичной особенностью обучения с помощью компьютеров является установление непосредственных диалогов между студентом и машиной или диалогического треугольника: студент-компьютер-преподаватель.

В качестве специфического требования к диалогу студента с компьютером выступает его психолого-педагогическая направленность. При условии несоблюдения этого требования экспертно-учебная система превращается в экспертную, где моделируется деятельность не педагога, а специалиста в определенной предметной области [1].

Проблема компьютеризации образования касается не только студентов - как субъектов обучения, но и преподавателей: уровень овладения новыми информационными технологиями, информационной культурой как одной из составляющих общей культуры является, в сущности, высшим проявлением образованности, профессиональной компетентности специалиста. Уровень владения информационными технологиями определяет возможности преподавателя продуктивно использовать их в обучении - ограничиваясь готовыми программными продуктами и базовыми методиками их применения или проявляя умения проектировать авторские программные средства, разрабатывать новые методические подходы к обучению с использованием ИКТ.

Подготовка будущего учителя в высшем педагогическом учебном заведении не ограничивается обеспечением его стартовой профессиональной подготовки (теоретической и практической), но и включает закладывание основ для развития информационной культуры, профессионального сознания и становления личности в целом.

**Постановка задачи.** Цель исследования заключается в разработке и теоретическом обосновании способов формирования самооценки учебной деятельности будущего учителя в условиях использования информационно-коммуникационных технологий в процессе его профессиональной подготовки.

Достижению цели будет способствовать использование комплекса методов исследования: теоретических - анализ научно-методической литературы по вопросам формирования самооценки учебной деятельности будущего специалиста для обоснования способов формирования самооценки учебной деятельности будущего учителя, основанных на использовании информационно-коммуникационных технологий; эмпирических - наблюдение, беседа, анкетирование относительно использования в учебном процессе способов самооценки учебной деятельности студентов и их целесообразности; методов математической статистики для определения статистической значимости полученных результатов; аналитико-прогностических для определения направлений дальнейшего использования результатов исследования в практике высшего педагогического образования с целью повышения качества подготовки специалистов.

**Результаты.** Самооценка выполняет мотивационную функцию, которая обеспечивает осознанное поведение, реализацию избранной позиции, самореализацию. Умения самооценки особенно необходимы будущим педагогам, поскольку являются регулятором их саморазвития, самосовершенствования, без чего немыслима профессиональная деятельность педагога в современных условиях.

Нами было проведено исследование самооценочных умений студентов высшего педагогического учебного заведения. Педагогический эксперимент был проведен на базе Полтавского национального педагогического университета имени В. Г. Короленка.

В исследовании участвовали студенты 4-5 курса физико-математического факультета специальности математика и основы информатики, математика и основы экономики. Объем выборки составлял 136 студентов.

По результатам проведения контрольной работы, которая оценивалась по методике В. Беспалька, из трех групп 4 курса физико-математического факультета было выделено две экспериментальные Е1 и Е2 и одна контрольная К1, из двух групп 5 курса - одна экспериментальная Е3 и одна контрольная К2.

Отметим, что в качестве экспериментальных групп выбраны такие, студенты которых имеют, в основном, низкий и средний уровень учебных достижений. Контрольными выбраны группы, студенты которых имеют средний и высокий уровни учебных достижений.

Экспериментальная проверка способов педагогического стимулирования будущего учителя к самооценке учебной деятельности осуществлялась в три этапа - констатирующий, формирующий и контрольный.

Результаты нашего исследования свидетельствуют, что чаще всего мотивационная сфера студентов характеризуется безразличным отношением к самооценочной деятельности. Определенный интерес возникает при условии использования инновационных методов обучения или необходимости получения зачета, позитивной оценки. К участию в оценочной деятельности студентов побуждают преимущественно мотивы ситуационного типа. Характерно отсутствие инициативы в учебном процессе, направленной на формирование и развитие профессиональных личностных качеств. Знания сущности и специфики самооценки и ее роли в профессионально-педагогической деятельности - поверхностны.

С целью стимулирования будущих специалистов к самооценке учебной деятельности, нами было предложено студентам экспериментальных групп найти в сети Internet реферат по заданной теме, проанализировать и оценить его.

Наблюдение за деятельностью студентов позволяет утверждать, что у процесса самооценки и процесса оценки работы другого студента существует много схожих признаков. Студенты также обращают сначала внимание на форму работы, а потом уже на её содержание. Однако ошибки других студенты видят лучше, чем свои собственные. Это объясняется тем, что студент сначала выполняет работу, а потом ее проверяет. А именно в процессе выполнения возникает естественное снижение интереса, которое влечет за собой снижение внимания к работе. Следовательно,

возникают трудности критического анализа своей работы, который необходим при самооценке. Повышение интереса при проверке и оценке не своей работы, а работы другого студента способствует сосредоточенности внимания студента. Он встречается с работой, в которой могут присутствовать новые и уникальные элементы, а, следовательно, и возможность критически подойти к ней, существующий стереотип не тормозит осуществление новой работы.

Заметим, что существенным моментом является использование в качестве объекта оценивания деперсонализированной работы, представленной в Интернете, а не выполненной, например, студентом той же академической группы. Это позволяет исключить влияние на процесс и результат оценивания таких факторов, как личное отношение к автору работы; предвзятость, вызванная сформированным представлением об уровне его способностей и учебных достижений; готовность идти на компромисс ради сохранения сложившихся взаимоотношений и т.п.

Процесс оценивания, безусловно, требует от студента предварительного анализа работы, он должен обозначить её позитивные стороны, степень полезности, затем появляется необходимость в более глубоком её изучении. В результате такой оценочной деятельности у студентов появляется понимание самого процесса оценивания, осознание и восприятие критериев оценивания учебной деятельности, что ведёт к дальнейшему развитию осознанной рефлексивной самооценки и рефлексивного самоанализа. Именно опыт анализа студентом чужих работ, взятых из Интернет-пространства, восприятие механизма оценивания полученных результатов непосредственно влияют на процесс формирования самооценки [5].

Благодаря такой специфике анализа и оценивания работ, выполненных другими студентами, чётче прослеживается индивидом анализ собственных результатов учебной деятельности.

В процессе оценивания работы необходимо использование разработанных заранее критериев. Проведение анализа отобранной работы в соответствии с критериями оценивания и дальнейшая разработка рекомендаций по устранению ошибок стимулируют появление у студентов осознанной и мотивированной учебной деятельности в дальнейшем. Нацеливаясь на достижение лучших результатов, студент будет стараться анализировать проделанную работу, сравнивать результаты с уже известными критериями, эталонами на каждом этапе учебной деятельности. А это означает, что такая деятельность развивает у студента способность к самоанализу.

Другим вариантом использования информационных технологий в учебном процессе с целью стиму-

лирования самооценочной деятельности является активное применение результатов учебной работы студента в профессиональной подготовке будущих учителей. Так, например, студентам было предложено подготовить презентации в программе Power Point к защите курсовых работ, которые после оценивания преподавателем и студентами, использовались в учебном процессе для более глубокого освещения отдельных тем из определенных учебных дисциплин.

В данном случае реализация эффективной оценочной деятельности преподавателя, способствующая формированию самооценки студентов, обеспечивалась при соблюдении таких условий:

применение адекватных форм оценочных действий;

акцентирование на успехах, которые студент достиг в процессе учебной деятельности;

использование поощрительной формы оценивания учебной деятельности студентов и ее результатов;

обязательное содержательное обоснование оценки, которую педагог ставит студенту.

Оценка педагога приводит к благоприятному эффекту только тогда, когда студент внутренне соглашается с ней. В действительности студенты осуществляют оценку своих знаний параллельно и не всегда согласованно с педагогом. Проведенный нами опрос студентов пятого курса специальности "Математика и основы информатики" показал, что у студентов с высоким уровнем успеваемости совпадение между собственной оценкой и оценкой, которую поставил педагог, составило 42% случаев, а с низким уровнем успеваемости - 13% случаев.

**Выводы.** Научная новизна и теоретическое значение полученных результатов исследования заключается в том, что:

впервые разработаны, теоретически обоснованы и экспериментально проверены способы формирования самооценки учебной деятельности, которые опираются на использование информационно-коммуникационных технологий;

дальнейшее развитие и конкретизацию приобрели научные представления о проблемах эффективного использования информационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке будущего учителя.

Результаты экспериментальной работы подтвердили гипотезу исследования о том, что формирование самооценки учебной деятельности будущего учителя в процессе его профессиональной подготовки будет эффективным, если в учебный процесс будут введены теоретически обоснованные и экспериментально проверенные способы использования информационно-коммуникационных технологий.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Г. Захарова. - М.: Издательский центр "Академия", 2003. - 192 с.  
*Zaharova I.G. Informatsionnyie tehnologii v obrazovanii [Information technologies in education]: ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy / I.G. Zaharova. M.: Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2003. 192 s.*
2. Концепція інформатизації освіти. / В.Ю. Биков, Я.І. Вовк, М.І. Жалдак [та ін.] // Рідна школа, 1994. - № 11. - С. 26-29.  
*Kontseptsiya Informatizatsii osvity [The concept of Informatization of education] / V.Yu. Bikov, Ya.I. Vovk, M.I. Zhaldak [ta In.] // RIdna shkola, 1994. № 11. S. 26-29.*
3. Лаптева Н.Д. Роль сети интернет в развитии образования / Н.Д. Лаптева. - Владивосток: ГОУСПО, 2008. - 25 с.; Чошанов М.А. Инженерия обучающихся технологий / М.А. Чошанов. - М.: Бином, 2011. - 240 с.

Lapteva N.D. Rol seti internet v razvitii obrazovaniya [The role of Internet in educational development] / N.D. Lapteva. Vladivostok: GOUSPO, 2008. 25 s.; Choshanov M.A. Inzheneriya obuchayuschiy tehnologiy / M.A. Choshanov. M.: Binom, 2011. 240 s.

4. Ляшенко О.І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О.І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002 рр.: збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. - Харків: ОВС, 2002. - Ч.1. - С. 243-250.

Lyashenko O.I. Yakist osvlti: problemi otslnyuvannya, monItoringu ta upravlnnya [Quality of education: problems of assessment, monitoring and management] / O.I. Lyashenko // Rozvitok pedagogichnoyi i psihologichnoyi nauk v Ukraini 1992-2002 rr.: zbrnik naukovih prats do 10-richchya APN Ukraini / APN Ukraini. Harkiv: OVS, 2002. Ch.1. S. 243-250.

5. Мамон О.В. Формування адекватної самооцінки студентів у процесі колективної роботи з Інтернет-ресурсами / О.В. Мамон // Педагогічний дискурс: зб. Наук. пр. - Вип. 12. - Серія "Педагогічні науки". - Хмельницький: ХГПА, 2012. - С. 208-213.

Mamon O.V. Formuvannya adekvatnoyi samootslnki studentlv u protsesi kolektivnoyi roboti z Internet-resursami [Formation of adequate self-esteem of students in the process of collective work with Internet resources] / O.V. Mamon // Pedagogichniy diskurs: zb. Nauk. pr. Vip. 12. Seriya "Pedagogichni nauki". Hmel'niyskiy: HGPA, 2012. S. 208-213.

6. Основи нових інформаційних технологій навчання : посібник для вчителів / авт. кол.: Ю.І. Машбиць, О.О. Гокунь, М.І. Жалдак [та ін.] ; за ред. Ю.І. Машбиця ; АПН України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка. - К.: ІЗМН, 1997. - 264 с.

Osnovi novih Informatsiynih tehnologiy navchannya : posibnik dlya vchiteliv [Fundamentals of new information technologies of instruction : a guide for teachers] / avt. kol.: Yu.I. Mashbits, O.O. Gokun, M.I. Zhaldak [ta In.] ; za red. Yu.I. Mashbitsya ; APN Ukraini, Institut psihologiyi Im. G.S. Kostyuka. K.: IZMN, 1997. 264 s.

7. Чошанов М. А. Дидактика и инженерия / М. А. Чошанов. - М.: Бином, 2010. - 248 с.

Choshanov M.A. Didaktika i inzheneriya [Didactics and engineering] / M.A. Choshanov. M.: Binom, 2010. 248 s.

**Mamon A.V. The impact of ICT use in the process of preparation of the future teachers on the formation of self-esteem of their own learning activities.**

**Abstract.** In this article the problem of the formation of students' self-esteem is investigated. Analyzed the impact of information and communication technologies in the educational process on the formation of self-learning activities of students; the relationship between student involvement in assessment activities and the formation of his own self-learning activities is set; defined benefits to attract students to independent work, taken from Internet Collection, and the role of such valuation activity in the formation of self-esteem self-learning activities; characterized especially educational use of Internet resources, their influence on the formation of self-learning activities; shown that the conditions of use of the latest technologies along with increased volume and role of independent work of the student and increases the importance of the acquisition of the skills of self-esteem of their learning activities.

**Keywords:** self-esteem learning activities, formation of self-esteem, using of ICT, self-esteem of the future teacher.

**Моркун В.С., Бакум З.П., Цвіркун Л.О.**  
**Проблеми формування проектно-конструкторської компетентності  
гірничого інженера в процесі графічної підготовки**

*Моркун В.С., професор, доктор технічних наук,  
Бакум З.П., професор, доктор педагогічних наук,  
Цвіркун Л.О., викладач,*

*ДВНЗ “Криворізький національний університет”, м. Кривий Ріг, Україна.*

**Анотація.** У статті з'ясовано проблеми формування проектно-конструкторської компетентності гірничого інженера в процесі графічної підготовки, зазначено, що однією з найбільших є стан графічної підготовки на етапі навчання у школі; розглянуто методи та прийоми графічного навчання із застосуванням комп'ютерних технологій автоматизованого проектування, спрямованих на формування та розвиток проектно-конструкторської компетентності гірничого інженера.

**Ключові слова:** графічна підготовка, геометро-графічна підготовка, інформатизація графічної підготовки, проектно-конструкторська компетентність, гірничий інженер.

Соціальні зміни та процеси, що відбуваються в сучасному суспільстві, пов'язані з входженням України в європейський освітній простір. В умовах цього процесу постає необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних до роботи в умовах конкуренції та розвитку сучасної економіки. Активізувалися потреби в забезпеченні високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці.

«Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» з-поміж основних завдань вищої освіти визначає «розроблення стандартів, зорієнтованих на компетентнісний підхід» [7]. Відповідно, постає необхідність запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій у навчальний процес.

Так, М. Шкіль зауважує, що інноваційний шлях розвитку української економіки вимагає забезпечення інженерними кадрами, здатними розв'язувати принципово інші завдання, зумовлені новими технологічними укладами, інформаційним суспільством, інноваційними формами діяльності. Для цього студенти інженерних (технічних) ВНЗ повинні отримати освіту, що враховує нові реалії та перспективи розвитку суспільства, яка дозволить їм бути конкурентоспроможними, мобільними, готовими до адаптації й саморозвитку [5].

Одним із напрямів професійної підготовки сучасного інженера фундаментальна підготовка, основне завдання якої полягає у формуванні проектно-конструкторської компетентності та всебічному розвитку студента як особистості, який прагне подальшого збагачення та зростання свого освітнього потенціалу.

Останнім часом у навчальних планах все більша увага приділяється графічній підготовці, де невід'ємним складником є оволодіння спеціальними знаннями щодо застосування інформаційних технологій та графічних систем.

На основі аналізу галузевого стандарту вищої освіти України слід акцентувати на тому, що згідно з основними виробничими функціями гірничий інженер повинен володіти науково-дослідницькими методами розв'язання виробничих завдань, брати участь у проектувальній та винахідницькій діяльності; урахувати технічний прогрес, щоб керуватись не лише установленою практичною, а схилитись до новаторської по-

зиції в інженерній діяльності; знати технологію і техніку проектно-конструкторської роботи та володіти різноманітними формами самоосвіти [8].

Із невинним розвитком науково-технічного прогресу розширився спектр завдань, що розв'язується завдяки інженерній та комп'ютерній графіці. Майбутній гірничий інженер повинен не тільки вміти правильно читати креслення та схеми, здійснювати графічну постановку завдань, проектувати, будувати графічні моделі, а також грамотно реалізовувати лаконічну графічну мову, застосовуючи інформаційні технології та графічні системи.

**Мета.** Визначення методів та прийомів графічного навчання, застосування комп'ютерних технологій автоматизованого проектування, спрямованих на формування та розвиток проектно-конструкторської компетентності гірничого інженера.

**Матеріали та методи дослідження.** У контексті проблеми, що з'ясовується, слід акцентувати увагу на тому, що однією з найбільш гострих є стан графічної підготовки на етапі навчання у школі. Цей етап досліджують науковці (М. Юсупова, Т. Чемоданова, В. Шебашев та ін.), які у своїх працях зауважують слабку геометро-графічну базу студентів.

Так, Т. Чемоданова вважає, що одним із явищ сучасної графічної підготовки є суперечності між слабкою геометричною із креслярською підготовкою випускників середньої школи і складністю навчальної програми з графічним дисциплінам в технічних ВНЗ, що за загальною тенденцією скорочення аудиторного часу і неможливості зменшення обсягу змісту створює додаткові труднощі як у викладанні, так і під час засвоєння графічних дисциплін студентами [2].

Із кожним роком знижується підготовка з креслення на рівні шкільної освіти. Якщо раніше цей курс у всіх школах викладався протягом 1-2 років, то зараз він скорочений удвічі, або має незначну кількість годин викладання. У деяких ЗОШ курс креслення повністю виключений зі шкільної програми навчання (Т. Чемоданова, В. Шебашев та ін.). Це призводить до того, що на першому році навчання у більшості випускників середніх шкіл рівень розвитку просторової уяви та мислення недостатній.

На думку М. Юсупової, одним головних недоліків у навчальній діяльності щодо опанування графічних дисциплін є недотримання єдності між окресленими позиціями методики викладання в середній та вищій

школах, а відтак і недостатньою фактичною підготовленістю учнів, а згодом і студентів до вивчення означеного курсу. Усе це призводить до того, що студентам на лекціях важко стежити за навчальним матеріалом та засвоювати теоретичний курс [4].

Так, наприклад, 1/3 студентів-першокурсників не розуміють відмінностей між плоскими і просторовими фігурами. Сферу (куля) називають «колом» (25-37%); «куб» – «квадратом» (19-28%); «паралелепіпед» – «прямокутником»; «ромб» – «паралелограмом» (20-31%). Трикутником називають «трикутну піраміду» (34-41%); «призму» (38-42%); «конус» (7-11%). Студентам складно знайти відмінності між тілами обертання – конусом і сферою (40%), конусом і циліндром (10%), що свідчить про невміння виявляти суттєві і нехарактерні ознаки. Аналіз відповідей показав, що багато студентів не володіють прийнятною термінологією.

Близько 1/3 студентів, що починають систематично вивчати нарисну геометрію, не знають призма і прямокутного паралелепіпеда, а 1/4 частина не розмежовує різниці між пірамідою і конусом [1, с. 135].

Отже, на першому занятті з нарисної геометрії необхідно перевірити рівень сформованості геометричної бази студентів, для того щоб у процесі вивчення графічних дисциплін покращити геометричну підготовку та розвинути просторову уяву, технічне мислення, що необхідні для освіченого інженера, який прагне розвитку та самореалізації.

Для виявлення рівня сформованості геометричної бази студентів гірничих спеціальностей перевіримо результати «вхідного контролю», який був проведений на першому занятті.

Студентам пропонується розв'язати завдання зі шкільного курсу «Креслення» такого зразка (рис. 1).

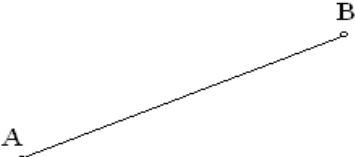
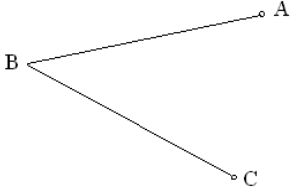
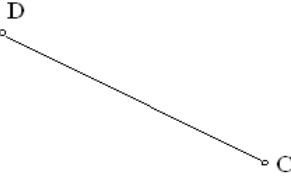
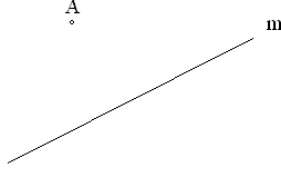
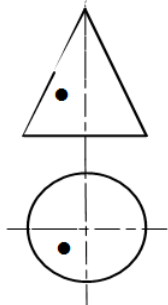
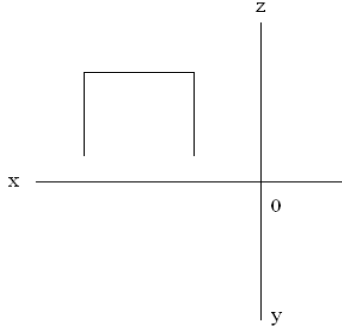
|  |   |
|--|---|
| <p>1. Розділити відрізок АВ графічним способом на дві рівні частини</p>       | <p>2. Визначити бісектрису кута АВС графічним способом</p>     |
| <p>3. Розділити відрізок СД на чотири рівні частини графічним способом</p>  | <p>4. Побудувати перпендикуляр із точки А до прямої «m»</p>   |
| <p>5. Визначити чи доторкнулася муха до скляного конусу</p>                 | <p>6. Побудувати відсутні проєкції гімнастичного турніка</p>  |

Рис. 1. Завдання «вхідного контролю»

Аналіз «вхідного контролю» знань дає змогу зробити висновок щодо рівня графічної підготовки студентів перших курсів навчання. Вхідний контроль здійснювався студентами з напряму підготовки

6.050301 «Гірництво». Результати виконання кожного завдання наведено у відсотковому відношенні.

1. Розділити відрізок АВ графічним способом на дві рівні частини (32,4% студентів завдання розв'язали).

2. Визначити бісектрису кута ABC графічним способом (41,3% студентів завдання розв'язали).

3. Розділити відрізок CD на три рівні частини графічним способом (76,8% не розв'язали пропонованої задачі).

4. Побудувати перпендикуляр із точки А до прямої «m» (12,4% студентів не розв'язали завдання).

5. Визначити чи доторкнулася муха до скляного конусу (5,08% студентів розв'язали завдання).

6. Побудувати відсутні проекції гімнастичного турніка (6,04% студентів побудували відсутні проекції турніка).

З огляду на подані результати графічна підготовка на етапі навчання у школі потребує змін, майбутній студент ВНЗ у процесі вивчення шкільного курсу креслення повинен мати сформовану геометрографічну базу знань, спрямовану на розвиток творчих здібностей та умінь отримувати нові, більші за обсягом у процесі подальшого вивчення графічних дисциплін.

Досвід показує, що не менш вагомою проблемою, яка хвилює науковців та викладачів, є те, що на заняттях із нарисної геометрії та інженерної графіки багато студентів лише за допомогою зору запам'ятовують і відтворюють з помилками розв'язання графічних завдань. Відсутність зв'язку між «розумінням» та «розв'язанням» поставленого завдання є перешкодою для самостійного застосування вивчених методів у процесі вирішення домашніх графічних завдань. Студент не може розв'язувати навіть елементарні інженерно-графічні завдання, бо не може уявити їх побудову у просторі, тим самим знижує свою мотивацію до навчання графічних дисциплін.

Виконання будь-якого інженерно-графічного завдання вимагає чіткого розуміння алгоритму побудови зображення деталі, яку він виконує. У процесі побудови деталі за допомогою засобів нарисної геометрії та інженерної графіки студент наочно не має змоги доторкнутися до створеної ним моделі деталі, побачити її з усіх сторін та під будь-яким кутом, тому зв'язок між «розумінням» та «розв'язанням» у багатьох студентів відсутній, а він є головним у процесі виконання будь-якого графічного завдання.

Розглянувши проблеми графічної підготовки студентів інженерних спеціальностей, можна констатувати, що для успішного формування проектно-конструкторської компетентності студентам необхідно мати сформовану геометрографічну та графічно-нормативну базу умінь та навичок, володіти знаннями в галузі традиційних методів вивчення графічних дисциплін, що ґрунтується на алгоритмах нарисної геометрії та інженерної графіки.

**Результати та їх обговорення.** Останнім часом у педагогічній науці здійснюються пошуки технологій для подолання проблем, які виникають у процесі графічної підготовки студентів гірничих спеціальностей. Одне з чільних місць у проектно-конструкторській діяльності посідають комп'ютерні технології автоматизованого проектування, застосування яких спрямовано на підвищення якості засвоєння знань у процесі вивчення графічних дисциплін.

Погоджуємося з Т. Чемодановою, що комп'ютерна графіка та тривимірне електронне моделювання пере-

конує нас у тому, що традиційна графічна підготовка у ВНЗ є надійною основою для освоєння сучасних комп'ютерних технологій [3, с. 40]. Однак, досвід показав, що поряд зі своєю великою функціональністю ці системи мають потенціал у навчанні класичної графічної підготовки і можуть стати базою, що гарантує якісну інженерно-графічну підготовку студентів.

Для цього після вивчення основного курсу або паралельно необхідно виконувати графічні роботи, застосовуючи комп'ютерні технології автоматизованого проектування, що дозволить звільнити студента від рутинних дій, однотипного виконання креслярських робіт, які на комп'ютері виконуються якісніше, точніше і швидше. Автоматизація інженерно-графічних завдань прискорює процес виконання побудови деталі, а також розробку конструкторської документації до неї.

Так, наприклад, система курсу пов'язана з виконанням трьох послідовних етапів навчання графічних дисциплін:

- малюнок у поєднанні з дизайном;
- креслення у поєднанні з комп'ютерною графікою;
- інтерактивне навчання в мережі Інтернет.

Для креслення характерним є виконання ескізів від руки, для комп'ютерної графіки – 3D моделювання. Студенти в одному семестрі вивчають креслення удвічі більше, ніж комп'ютерну графіку. Для креслення на комп'ютері застосовується AutoCAD та інших 3D програмні забезпечення. У період проектування студенти створюють уявні 3D моделі, використовуючи методи проектування, розвивають свою просторову уяву, щоб створювати тривимірні моделі [6, с. 122].

Студенту легше перейти від просторової моделі деталі до плоского зображення. Працюючи із просторовою моделлю, легше виконати зворотню дію – представити геометричну (двовимірну) форму деталі. Це дає змогу визначити етапи розв'язання графічного завдання у процесі застосування комп'ютерних технологій автоматизованого проектування.

Етапи моделювання тривимірної моделі деталі розглянемо на прикладі знаходження лінії перетину двох поверхонь (рис. 2).

*I-й етап (аналітичний)* – слід проаналізувати умови графічного завдання та побудувати просторову модель деталі. Для виконання зазначених дій необхідні знання традиційних графічних дисциплін (нарисна геометрія та інженерна графіка). З наочної умови завдання видно, що накреслено два тіла обертання: конус і циліндр. Побудована просторова модель більш наочна та розгорнута, особливе значення має можливість побачити її з усіх боків, що сприяє розумінню умови графічного завдання та подальших дій, які необхідно виконати, рис. 2.

*II-й етап (геометричний)* – за допомогою січної площини необхідно виконати розріз (або переріз), який дозволить побачити внутрішню будову деталі, розглянути перетин поверхонь тощо (рис. 3).

*III-й етап (синтез)* – на базі тривимірної моделі деталі можна створити три стандартних асоціативних види деталі, які асоціативно пов'язані із певною тривимірною моделлю деталі. На рис. 2 побудовано два види деталей (головний та вид зверху) з отриманою лінією перетину.



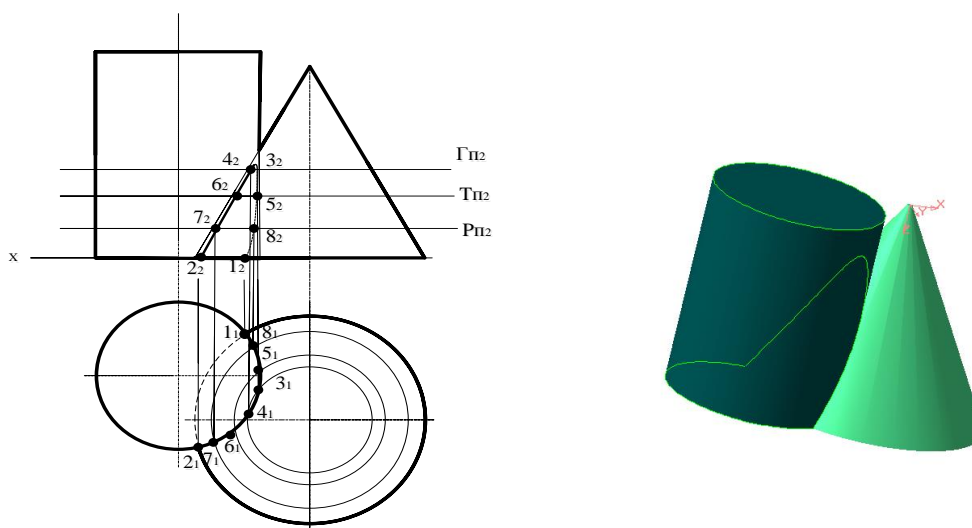


Рис. 2. Перетин поверхонь

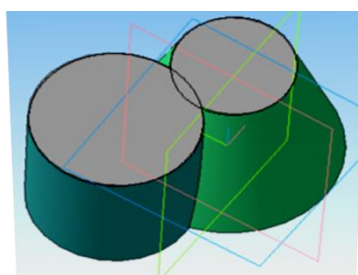


Рис. 3. Зображення розрізу деталі

Розглянувши запропоновані етапи моделювання деталі, можна констатувати, що розроблення тривимірної моделі – поетапний процес, який вимагає від студента знань теоретичного та практичного матеріалу графічних дисциплін (нарисна геометрія та інженерна графіка) та комп'ютерних технологій автоматизованого проектування. Майбутній інженер повинен уміти використовувати комплексні знання у подальшій проектно-конструкторській діяльності, застосовуючи алгоритми нарисної геометрії та можливості графічних систем.

Практика показує, що застосування комп'ютерних технологій автоматизованого проектування у процесі вивчення графічних дисциплін сприяє:

- зацікавленню студентів до конструкторської діяльності;
- розвитку просторової уяви та мислення, реальної візуалізації тривимірної моделі деталі;
- самостійній роботі студентів у процесі вивчення графічних дисциплін за рахунок створення наглядних образів і можливості багаторазово працювати з ними;

– розвитку графічної грамотності (правильно виконувати інженерно-графічні роботи, виправити власні помилки на кресленні, оформлювати закінчені роботи тощо);

– бажанню застосовувати отримані знання у інженерній діяльності, бо просторовий образ є наглядним, а просторова модель більш реалістична;

– формуванню та розвитку *проектно-конструкторської компетентності*.

**Висновки.** Отже, застосування комп'ютерних технологій автоматизованого проектування буде потужним засобом лише в тому випадку, якщо студенти будуть володіти знаннями традиційного графічного циклу. Розв'язання інженерно-графічних завдань за допомогою традиційних методів нарисної геометрії та інженерної графіки із застосуванням сучасних графічних систем є потужним засобом формування та розвитку проектно-конструкторської компетентності гірничого інженера.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Сибилькова Н.П. Учет степени сформированности чертёжно-графической подготовки студентов-заочников на начальном этапе изучения начертательной геометрии // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.) – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 134-136.  
Sibilkova N.P. Accounting degree of development of drawing and graphic preparation of part-time students at an early stage

study of descriptive geometry // Problems and prospects of education: proceedings of the international scientific conf. (Perm, April 2011) – Perm: Mercury, 2011. – S.134-136.

2. Чемоданова Т.В., Ковалева Е.Ю., Масленцев И.А. Дидактические принципы образовательной системы «школа-колледж-вуз» на примере графической подготовки // Актуальные вопросы графического образования и молодежи:

- матер. науч.-метод. конф. РГТУ, 14-16 июня 2005 г. : тезисы доклада. – М., 2005. – С. 6-11.  
*Chemodanova T.V., Kovaleva E.J., Maslentssev I.A. Didactic principles of the educational system «school-college-university» in the case of graphic preparation // Actual problems graphic education and youth: mater. scientific method. conf., june 14-16, 2005: abstracts. – М., 2005. – С. 6-11.*
3. Чемоданова Т. В. Учебно-методический комплекс общеинженерной графической подготовки на основе САПР // САПР и графика. – 2000. № 10. – С. 40-42.  
*Chemodanova T. V. Teaching materials general engineering graphics training based on CAD // CAD and graphics. – 2000. №10. – С. 40-42.*
4. Юсупова М.Ф. Компьютерные информационные технологии в обучении начертательной геометрии: Монография. – К.: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2006. – 280 с.  
*Yusupova M.F. Computer information technology in teaching descriptive geometry: Monograph. – K.: NWL them. M.P. Draganova, 2006. – 280 p.*
5. Шкіль М. І. Реформування вищої педагогічної освіти // Освіта і управління. – 1997. № 1. – С. 39-44.  
*Shkil N.I. Reforming higher pedagogical education // Education and management. – 1997. №1. – С. 39-44.*
6. Zongyi Zuo, Kaiping Feng, Bing Chen. The Modern Education Mode for Engineering Drawing // Journal for Geometry and Graphics. – 2003. – Vol. 7. – № 1. – P. 121-128.  
*Zongyi Zuo, Kaiping Feng, Bing Chen. The Modern Education Mode for Engineering Drawing // Journal for Geometry and Graphics. – 2003. – Vol. 7. – № 1. – P. 121-128.*
7. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ, Стратегія від 25 червня 2013 року №344/2013 / Президент України. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>  
*About the National strategy for the development of education in Ukraine for the period up to 2021: Decree strategy from June 25, 2013 № 344/2013 / President. – Mode of access: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013.*
8. Науково-методична комісія з напрямку підготовки “Гірництво”. Освітньо-професійна програма підготовки. – К., 2013. – 30 с.  
*Scientific-methodical commission towards “Mining”. Educational and vocational training program. – K., 2013. – 30 p.*

**Morkun V.S., Bakum Z.P., Tsvirkun L.A.**

**Problems of formation of design competence mining engineer in the graphic preparation**

**Abstract.** The article presents the problems of formation of design competence of the mining engineer in the process of training in graphics, indicated that one of the biggest is the state of the graphics training at the stage of schooling, methods and techniques of graphic learning using computer technologies of automated design, aimed at the formation and development of design competence as a mining engineer.

**Keywords:** *graphic preparation, geometric and graphic training, computerization of the graphic preparation, design and engineering competence, mining engineer.*

**Моркун В.С., Бакум З.П., Цвиркун Л.А.**

**Проблемы формирования проектно-конструкторской компетентности горного инженера в процессе графической подготовки**

**Аннотация.** В статье выявлены проблемы формирования проектно-конструкторской компетентности горного инженера в процессе графической подготовки, указано, что одной из самых важных является состояние графической подготовки на этапе обучения в школе; рассмотрены методы и приемы графического обучения с применением компьютерных технологий автоматизированного проектирования, направленных на формирование и развитие проектно-конструкторской компетентности горного инженера.

**Ключевые слова:** *графическая подготовка, геометро-графическая подготовка, информатизация графической подготовки, проектно-конструкторская компетентность, горный инженер.*

**Морозова К.О.**

## **Критерії, показники, рівні розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів**

*Морозова Ксенія Олександрівна, викладач,  
кафедра інформатики та соціально-гуманітарних дисциплін  
ПВНЗ «Європейський університет, м. Кривий Ріг, Україна*

**Анотація.** У статті проведено аналіз світових тенденцій щодо формування стратегії оцінювання інформаційно-комунікаційних компетентностей (ІКК), розкрито структуру таких компетентностей та запропоновано систему критеріїв, показників та рівнів розвитку ІКК магістрантів.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційна компетентність (ІКК), критерії, показники, рівні.

Нині значна увага приділяється стандартизації вимог щодо інформаційно-комунікаційних компетентностей (ІКК) фахівців з вищою освітою, проводиться обґрунтування їх основних критеріїв, показників та рівнів.

Актуальними для нашого дослідження є вимоги до визначення та обґрунтування критеріїв щодо сформованості ІК-компетентності, розроблені Н. Нікітіною, а саме:

- критерії мають розкриватись через показники, які вказуватимуть про вираження того чи іншого критерію у більшій мірі;
- критерії мають відображати динаміку якості, яку вимірюють;
- за допомогою критеріїв необхідно встановлювати зв'язки між усіма компонентами досліджуваної системи;
- критерії повинні охоплювати основні види діяльності у галузі ІКТ [1;4].

Задля виявлення специфічних критеріїв розвитку ІКК магістрантів звернемося до світового досвіду у розробці даної проблематики.

Загальний аналіз ринку закордонних та вітчизняних освітніх послуг у галузі формування ІК-компетентностей непрофільних (не пов'язаних з інформаційними технологіями за профілем спеціальності) фахівців дозволяє виділити провідну роль Великобританії в міжнародній сертифікації. З вісімдесятих років минулого століття Британське Комп'ютерне Товариство (British Computer Society) займалося розробкою критеріїв необхідного рівня інформаційно-комунікаційних компетентностей студентів коледжів та університетів, виходячи з вимог самих студентів – майбутніх службовців і працівників, а також роботодавців державного та приватного секторів економіки. Результатом такої роботи став загальноєвропейський сертифікат ECDL (The European Computer Driving Licence) – Європейська ліцензія користувачів комп'ютерів, який визнається всіма країнами Європейського Союзу [1;3].

ECDL – кваліфікація (підтверджується Британським Комп'ютерним Товариством), яка засвідчує комп'ютерні знання та практичні навички. Сертифікат ECDL спроектовано з урахуванням вимог та потреб як роботодавців, так і службовців. Більшість великих корпорацій Європи визнають сертифікат ECDL (додаток).

З 2003 року Україна також є учасником програми ECDL. Міжнародний сертифікат ECDL можна отримати безкоштовно за результатами незалежного тестування. Дане тестування проводиться в режимі онлайн за підтримки Європейської комісії, ЮНЕСКО, Ради Європейських Професійних Інформаційних

Спілок, Європейського товариства інформатики, міністерства освіти різних країн [<http://www.ecdl.com.ua/index.php>]. Але, на жаль, на сьогодні лише невелика кількість громадян знайома з даною програмою.

Вагомим для нашого дослідження є надбання ЮНЕСКО: організація у проектах «Цілі розвитку тисячоліття» (Millennium Development Goals (MDGs)) й «Освіта для всіх» (UNESCO Education for All (EFA)) відводить головну роль інформаційно-комунікаційних технологій у підтримці й покращенні якості освіти. У межах даних проектів розроблено програму «ІК-професійних якостей педагогів» [3]. Метою даної програми є вдосконалення практичної діяльності педагогічних працівників з метою підвищення якості освіти, що має вплинути на інформаційно-комунікаційну грамотність населення. Увага звертається не тільки на підвищення рівня володіння засобами ІКТ, слід відмітити, що особливу роль надають педагогічним умінням щодо організації навчального процесу із залученням ІКТ-засобів.

Для Європейського Співтовариства властивим є оцінювання інформаційно-комунікаційної компетентності як окремої самостійної складової медіа-компетентності, яку досить часто ототожнюють з медіа-грамотністю. Слід зазначити, що в поняття «інформаційна грамотність» вкладається те, що людина розуміє необхідність тієї чи іншої інформації, може її знайти, доречно оцінити та використати і, обов'язково, пропонується розмежовувати поняття інформаційно-комунікаційної грамотності, мережної грамотності, Інтернет-грамотності, цифрової грамотності, медіа-грамотності та комп'ютерної грамотності (Bawden, 2001).

Ураховуючи необхідність та важливість оцінювання інформаційно-комунікаційних компетентностей для успішного професійного росту, а також соціальних комунікацій, у багатьох європейських країнах створено такі проекти та установи, що оцінюють ІК-компетентності, а саме:

- Португалія: Portugal MoU – Cisco Network Academy;
- Нідерланди: Holland MoU for secondary schools (для профільних шкіл);
- Італія: Italy – EUCIP in university syllabus;
- Велика Британія: UK – public funding for industry certifications;
- Ірландія: Ireland – Higher Education & Training Awards Council;
- ЮНЕСКО: UNESCO – ICT Competence Framework for Teachers (стандарти оцінки ІК-компетентності для вчителів).

- Шотландія: Scotland – Digital Media & ICT Vendor Alliance [4].

Національними освітніми технологічними стандартами (National Educational Technology Standards (NETS) Міжнародного товариства для технологій в освіті (International Society for Technology in Education (ISTE) визначено шість основних категорій навичок, які складають інформаційно-комунікаційну компетентність, серед них [3]:

1) Основні дії та поняття:

- демонструють розуміння створення та використання технологій;

- здатні використовувати технології.

2) Соціальні, етичні та людські проблеми:

- розуміють етичні, культурні та соціальні проблеми, які мають відношення до технологій;

- використовують на практиці системи технологій, інформацію та програмне забезпечення за їх призначенням;

- розвивають позитивне ставлення до використання технологій, що підтримує освіту впродовж життя, досягнення особистих цілей і успіхів у навчанні.

3) Успішне використання технологічних інструментів:

- використовують інструменти технологій з метою удосконалення процесу свого навчання, успішного досягнення цілей навчання, розвитку свого творчого потенціалу;

- успішно використовують інструменти технологій для співпраці з метою удосконалення технологічних моделей, підготовки публікацій та виконання творчих робіт.

4) Використання телекомунікаційних інструментів:

- використовують телекомунікації для співпраці, публікують та взаємодіють з іншими студентами, експертами та аудиторіями;

- використовують різноманітність медіа-можливостей та форматів для обміну інформацією з великою аудиторією.

5) Використання технологічних інструментів для досліджень:

- використовують технології для збору, розміщення, оцінювання інформації з різноманітних джерел;

- використовують інструменти технологій для обробки даних і повідомлення результатів;

- оцінюють і відбирають нові інформаційні ресурси, технологічні інновації, які базуються на доцільності для виконання специфічних завдань.

6) Використання технологій для розв'язання проблем та прийняття рішень:

- використовують технологічні ресурси для розв'язання проблем та прийняття рішень;

- використовують технології для розвитку стратегій розв'язання проблем реального життя.

Задля розроблення стратегії оцінювання ІКК магістрантів необхідно охарактеризувати базову структуру таких компетентностей.

Тож, аналіз та узагальнення науково-методичної літератури з даної проблематики дозволяє нам охарактеризувати інформаційно-комунікаційну компетентність магістрантів як систему з трьох основних компонентів, які передбачають володіння визначеними знаннями та уміннями, а також наявність власних ставлень та досвіду.

1. Мотиваційний компонент виступає як спонукальний чинник застосування ІКТ у навчально-пізнавальній та професійній діяльності, до основних його складових відносимо систему поглядів та переконань, які визначають потребу особистості у формуванні інформаційно-комунікаційних компетентностей. Він передбачає усвідомлені дії щодо пошуку, відбору та використанні відповідних засобів обчислювальної техніки для розв'язання навчальних завдань, усвідомлення мети та меж застосування ІКТ як допоміжного засобу.

2. Когнітивний компонент інформаційно-комунікаційної компетентності магістрантів складається зі знань, умінь та навичок у галузі застосування інформаційно-комп'ютерної техніки для розв'язання завдань навчального, професійного та особистого спрямування, розуміння взаємозв'язків у структурі апаратного та програмного забезпечення, комплексне розуміння можливостей інформації, яка доступна у різних цифрових форматах, впевнену орієнтацію у сучасному програмному забезпеченні та його призначенні.

3. Діяльнісно-креативний компонент інформаційно-комунікаційної компетентності передбачає не лише активне та раціональне використання ІКТ, але й чітке та глибоке уявлення про можливості сучасних технологій у розв'язанні завдань професійного, освітнього та побутового характеру, використанні інтеграційних можливостей сучасного програмного забезпечення для обробки та представлення інформації, творчому підході до розв'язання різних груп завдань із використанням комп'ютерної техніки.

На підґрунті вищеописаних стандартів умінь фахівців щодо роботи з ІКТ, виокремлюємо загальні групи показників розвитку інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів з урахуванням специфіки дослідження та відповідно до окреслених складників ІКК.

Мотиваційна група:

- потреба в самоосвіті та саморозвитку як у професійній галузі, так і у царині ІКТ технологій, а також бажання застосовувати ІКТ з метою розв'язання навчальних завдань;

- рівень пізнавальної самостійності магістрантів.

Когнітивна група:

- якість виконання завдань із залученням ІКТ (відповідність заданим вимогам);

- розуміння можливостей ІКТ у розв'язанні завдань та раціональний підбір відповідних засобів ІКТ;

- логічність та послідовність інформаційного наповнення.

Діяльнісно-креативна група:

- застосування комплексу різних засобів ІКТ задля розв'язання навчальних та інших завдань;

- розширення сфери застосування ІКТ.

Враховуючи специфіку дослідження – розвиток ІКК магістрантів – пропонуємо ранжувати рівні ІК-компетентностей на високий, середній та низький. Така класифікація рівнів пов'язана із тим, що реципієнтами дослідження є студенти з ОКР «магістр», вступ до якого вже передбачає наявність певного рівня та базу знань з інформаційних технологій, набутих за 4 (5) років навчання у ВНЗ. При цьому визначені компоненти інформаційно-комунікаційних компетентностей (ціннісно-мотиваційний, когнітивний, діяльнісно-креативний) окреслюють групи критеріїв розвитку ІКК відповідно до кожного зі складників. Узагальнену класифікацію критеріїв та рівнів розвитку ІК-компетентностей магістрантів наведено у таблиці 1.

Отже, проаналізувавши сучасні підходи до оцінки та аналізу інформаційно-комунікаційних компетентностей, приходимо до висновку, що дані компетентності виходять на перший план серед цілей розвитку освіти у світовій спільноті, зважаючи на це, науковцями розробляються численні критеріальні системи визначення рівнів ІКК. Враховуючи надбання сучасної педагогічної науки з даної проблематики, виокремлюємо специфічну систему критеріїв, показників та рівнів ІКК магістрантів на основі обґрунтованих структурних компонентів ІКК: мотиваційного, когнітивного та діяльнісно-креативного.

## Співвіднесення рівнів та критеріїв сформованості інформаційно-комунікаційних компетентностей магістрантів

| Критерії                       | Рівні сформованості ІК-компетентностей магістрантів  |
|--------------------------------|--|
| <b>Високий рівень</b>          |  |
| Ціннісно-мотиваційний критерій | Стійке прагнення до надбання нових знань у галузі ІКТ та розвитку умінь розв'язувати нестандартні навчальні (професійні, педагогічні тощо) завдання; бажання розширити сферу застосування наявних знань та умінь із використанням ІКТ поза межами професійної підготовки (на дозвіллі).  |
| Когнітивний критерій           | Сформована система знань у галузі ІКТ, знання носять як декларативний так і процедурний характер. Магістрант знає методи і способи освоєння нових програмних продуктів та розв'язання навчальних завдань із залученням ІКТ. Ознайомлений зі специфікою організації самостійної навчальної діяльності, роботи в групах із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій. Володіє комбінаціями «гарячих клавіш» та застосовує їх на практиці.                       |
| Діяльнісно-креативний критерій | Наявність умінь застосовувати власні знання та досвід для розв'язання нестандартних навчальних (професійних, педагогічних тощо) завдань із залученням ІКТ, активне використання «гарячих клавіш» при роботі з ПК. Магістрант самостійно легко опановує нові програмні продукти (використовуючи певні джерела інформації), веде активну діяльність у галузі ІКТ а також уміє організувати не лише власну у діяльність із використанням ІКТ, а й діяльність окремої групи. |
| <b>Середній рівень</b>         |  |
| Ціннісно-мотиваційний критерій | Магістрант відчуває необхідність поліпшення знань у галузі ІКТ лише в межах навчального процесу. Самоосвітня діяльність щодо розвитку знань та умінь з УКТ нестійка та лише у рамках навчальної діяльності. Застосування ІКТ на дозвіллі задля відвідування соціальних мереж або відеохостингів.   |
| Когнітивний критерій           | Наявність несистемних знань у галузі ІКТ. Знання основних прийомів розв'язання навчальних (професійних, педагогічних тощо) завдань із залученням ІКТ, освоєння нових програмних продуктів, а також організації самостійної навчальної діяльності, правилами роботи в групах із використанням ІКТ. Знання основних комбінацій «гарячих клавіш» при роботі з ПК.   |
| Діяльнісно-креативний критерій | Уміння застосовувати власні знання та досвід у галузі ІКТ задля розв'язання нетипових навчальних (професійних, педагогічних тощо) завдань із залученням ІКТ. Можливість опанування новими програмними продуктами та сервісами, але за допомогою куратора (викладача, спеціаліста). Нестійке використання «гарячих клавіш».   |
| <b>Низький рівень</b>          |  |
| Ціннісно-мотиваційний критерій | Прагнення до самоосвіти у галузі ІКТ є слабким, потреба у підвищенні рівня власних ІКТ-знань та умінь нестійка.  |
| Когнітивний критерій           | Наявність знань з ІКТ переважно декларативного характеру. Знання основних прийомів розв'язання стандартних та нестандартних завдань навчального (професійного, педагогічного тощо) характеру із залученням ІКТ, а також особливостей організації самостійної навчальної діяльності та роботи в групах.   |
| Діяльнісно-креативний критерій | Уміння застосовувати власні знання у галузі ІКТ задля розв'язання типових навчальних (професійних, педагогічних тощо) завдань із застосування ІКТ. Магістрант опановує нові програмні продукти за нагальної необхідності та з допомогою викладача, самостійну діяльність у сфері ІКТ здійснює у разі необхідності, рідко використовує «гарячі клавіші».  |

## ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- Гуріна Т.М. Формування інформаційної компетентності в процесі фахової підготовки вчителя іноземної мови [Електронний ресурс] / Т.М. Гуріна. – Харків. – Режим доступу : <http://ito.edu.ru/2003/II/3-II-3-3305.html>  
*Hurin T.N. Formation of information competence during the professional training of teachers of foreign languages [electronic resource] / T. Hurin. – Kharkov. – Mode of access : <http://ito.edu.ru/2003/II/3-II-3-3305.html>*
- Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.  
*Zymnyaya I.A. Key competence effectively How – tselevaya basis kompetentnostnoho Approach in education / Irina Alekseevna Zymnyaya . – Moscow: Yssledov. Center of training of qualities SPECIALISTS , 2004. – 40 p.*
- Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека зосвітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. –112 с.  
*Competence approach in modern education : international experience and prospects of Ukrainian Library Educational Policy / under total. eds. O.V.Ovcharuk . – K.: "KIS ", 2004. – 112 P.*
- Креденець Н. Д. Компетентність парадигма професійної підготовки фахівців / Н. Д. Креденець // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вип. 6. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2004. – 701 с.  
*Kredenets N.D. Competence paradigm of professional training / ND Krednets // Modern information technologies and innovative teaching methods in training : methodology , theory, experience, problems : Coll. sciences. etc. – Vol. 6. - Kyiv - Kiev: long Vinnitsa , 2004. - 701 p.*
- Матвієнко О. В. Освіта в інформаційному суспільстві: суперечності, тенденції, теоретико-методологічні засади розвитку / О. В. Матвієнко // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 2(43). – С.106–112.  
*Matvienko O.V. Education in the information society : controversies , trends, theoretical and methodological bases of / O.V. Matvienko // Pedagogy and Psychology. – 2004. – № 2 ( 43) , P.106 –112.*

**Morozova K. Criteria, indicators, levels of ICT competency of undergraduates**

**Abstract.** The article deals with global trends in strategy formation evaluation information and communication competence (ICC). It is specially noted the structure of competences, the system of criteria, indicators and levels of ICC.

**Keywords:** information and communication competence (ICC), criteria, indicators, level.

**Морозова К.А. Критерии, показатели, уровни развития информационно-коммуникационных компетентностей магистрантов**

**Аннотация.** В статье проведен анализ мировых тенденций по формированию стратегии оценивания информационно-коммуникационных компетенций (ИКК), раскрыта структура таких компетентностей и предложена система критериев, показателей и уровней развития ИКК магистрантов.

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационная компетентность (ИКК), критерии, показатели, уровни.

**Овчаров С.М.**

## **Теоретичне обґрунтування динамічної моделі розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти**

*Овчаров Сергій Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент  
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна*

**Анотація.** Стаття присвячена теоретичному обґрунтуванню динамічної моделі розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти. Розглянуті авторські підходи до розвитку креативних якостей вчителів інформатики на всіх етапах їхньої фахової підготовки.

**Ключові слова:** креативність вчителів інформатики, неперервна професійна освіта.

У ХХІ ст. концепція освіти впродовж всього життя набуває ключового значення. Необхідність відновлювати освіту, вдосконалювати професійну підготовку виникає кожного разу, коли людина стикається з нововведеннями, що з'являються в її професійному та особистому житті. Тому подібна необхідність набуває великої актуальності.

Проблему професійної підготовки вчителів, зокрема інформатики, на сучасному етапі доцільно розглядати у контексті неперервної професійної освіти. На сучасному етапі неперервну професійну педагогічну освіту дослідники цієї проблеми розглядають як соціально-педагогічну систему взаємопов'язаних форм, етапів, засобів, способів підготовки вчителя, підвищення його професійної майстерності, розвитку особистісних якостей й здібностей протягом життя [1, с. 7].

Неперервна педагогічна освіта вчителів – це система підготовки педагогічних кадрів для загальноосвітніх навчальних закладів усіх типів, яка передбачає єдність трьох етапів: довузівська професійна підготовка учнів-старшокласників; фундаментальна професійна підготовка майбутнього вчителя у педагогічному вищому навчальному закладі; післядипломна освіта педагогічних працівників [2, с. 11]. Саме такий підхід покликаний забезпечити ґрунтовну фахову професійну підготовку вчителів, у тому числі інформатики, та своєчасну їхню перепідготовку у визначені терміни.

Професійна освіта сучасних учителів інформатики має бути спрямована на ґрунтовну підготовку педагога з індивідуальною системою творчого мислення. Лише вчитель, який має високий рівень креативності, здатний досягти високих результатів у професійно-педагогічній діяльності.

Під терміном «креативність» розуміють творчі здібності особистості, що характеризуються готовністю до створення принципово нових ідей, які відрізняються від традиційних або прийнятих схем мислення й стають незалежним чинником структури обдарованості. Креативність в широкому сенсі слова – це творчі інтелектуальні здібності, зокрема здатність додавати щось нове в досвід, породжувати оригінальні ідеї в умовах постановки нових проблем, відмовлятися від стереотипних способів мислення [5, с. 183].

Різні аспекти креативності досліджували вітчизняні та зарубіжні автори: Є.С. Барбіна, Ф. Баррон, Дж. Гілфорд, В.М. Дружинін, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна, Н.В. Кічук, Т.О. Барішева, А. Маслоу, В.О. Моляко, Я.О. Пономарьов, С.О. Сисоєва, Р. Стенберг, О. Лук, П. Торренс, Д. Треффінджер, Д. Харрінгтон та ін.

Метою статті є теоретичне обґрунтування динамічної моделі розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти.

Під креативністю вчителя інформатики ми розуміємо інтегральну якість, що визначає здатність особистості до генерування оригінальних, неповторних, новаторських ідей для вирішення різноманітних педагогічних завдань, які виникають у навчально-виховному процесі. Вона характеризується можливістю вчителя своєчасно побачити педагогічну проблему, розробити творчі шляхи її вирішення й діяти не за шаблоном, а оригінальним, властивим саме йому способом [3, с. 233].

Креативність є умовою творчого саморозвитку вчителя інформатики, суттєвим резервом його самоактуалізації. Вона виражається чуттєвістю до педагогічних проблем, що виникають у навчально-виховному процесі, здатністю до генерування нових ідей з метою отримання нетривіальних, неочікуваних і нетипових рішень.

Розвиток креативного потенціалу майбутніх учителів, зокрема інформатики, є одним із найважливіших завдань навчальних педагогічних закладів усіх рівнів акредитації в Україні. Проте без кардинальної перебудови існуючої системи навчання неможливо успішно виконати таке державне завдання, оскільки рівень і якість творчої діяльності фахівців залежать не тільки від змісту професійної освіти, але й від прийнятих у державі технологій навчання й виховання. У зв'язку з цим необхідно активно розробляти й упроваджувати у навчально-виховний процес інноваційні педагогічні технології, форми й методи розвитку креативного потенціалу педагогів.

Ми запропонували власні підходи до формування креативних якостей вчителів. Розроблена нами динамічна модель відтворює структуру та технологію розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти. Вона є єдністю взаємопов'язаних основних компонентів педагогічного процесу, а саме: мети, змісту, методів, форм і засобів навчання, спрямованих на розвиток креативності вчителів інформатики в системі неперервної педагогічної освіти. Ця модель відображує поетапний динамічний процес розвитку креативності вчителів інформатики, як інтегрованої якості особистості, протягом професійної діяльності педагога.

Запропонована нами модель спрямована на розв'язання таких загальних завдань:

- сформувати високий рівень креативності вчителів інформатики на всіх етапах професійного навчання;

- забезпечити мотивацію й спрямованість педагога до творчої діяльності;
- стимулювати прагнення вчителів до професійного самовдосконалення, розширення творчого потенціалу;
- зорієнтувати педагогів на створення нового оригінального педагогічного продукту як форми реалізації на практиці результатів своєї інтелектуальної творчості;
- озброїти вчителів інформатики способами й прийомами рефлексивної діяльності.

Розроблена модель складається з трьох основних етапів: допрофесійна підготовка, базова професійна підготовка та післядипломна професійна педагогічна освіта. Стисло розглянемо особливості реалізації моделі на кожному з цих етапів.

Ми переконані, що формування креативного потенціалу майбутніх учителів інформатики доцільно розпочинати на етапі допрофесійної підготовки, тобто під час їхнього навчання у профільних школах (класах) з поглибленим вивченням інформатики. Відомо, що саме у цей період життя учні найбільш схильні до формування й розвитку креативного потенціалу, із зацікавленістю сприймають усе нове, під керівництвом учителів активно працюють над розвитком власних творчих здібностей. Але слід пам'ятати: для того, щоб цей процес успішно розвивався, педагогам необхідно творчо підходити до організації начально-виховного процесу у ланці шкільної освіти.

Другий етап запропонованої нами динамічної моделі розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти призначений для реалізації під час навчання майбутніх педагогів у вищих педагогічних навчальних закладах. Слід урахувати, що саме на цьому етапі відбувається отримання майбутніми вчителями фундаментальної професійної підготовки. Тому від її якості та рівня сформованості креативного потенціалу студентів багато в чому буде залежати успішність їхньої професійно-педагогічної діяльності у майбутньому.

Третій етап розробленої нами моделі призначений для реалізації під час післядипломного професійного навчання педагогів. Зрозуміло, що цей етап є найтривалішим, тому що він відбувається протягом усієї професійної діяльності вчителя. На ньому відбувається періодичне оновлення професійних знань, умінь й навичок учителів інформатики на курсах підвищення кваліфікації при інститутах післядипломної педагогічної освіти. Ураховуючи «рухливість» змісту шкільного курсу інформатики, зумовлену неухильним розвитком наукового прогресу, необхідно приділяти велику увагу саме цьому етапу.

Запропонована нами динамічна модель розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти включає стимуляційно-мотиваційний, діагностувальний, змістовий, процесуально-діяльнісний, та оцінно-результативний компоненти. Детально розглянемо кожен з них.

Стимуляційно-мотиваційний структурний компонент передбачає таку схему побудови теоретичної та практичної частин, у ході виконання якої буде забезпечуватися: 1) усвідомлення особистісної потреби вчителів інформатики у творчій самореалізації; 2) актуалізація індивідуальних прагнень педагогів до перманентного розвитку власної креативності у процесі неперервної професійної освіти; 3) стимулювання

у вчителів інформатики стійкого інтересу до ґрунтовного вивчення профільних дисциплін, систематичного пошуку нових знань та інформації; 4) формування позитивних мотивів у процесі їхнього професійного навчання й становлення; 5) забезпечення ціннісного ставлення педагогів до різних форм творчої взаємодії та прагнення до розвитку креативності учнів; 6) формування вмінь й навичок учителів інформатики здійснювати оптимальний відбір педагогічних можливостей використання комп'ютерної техніки у власній педагогічній діяльності з метою підвищення ефективності навчання учнів інформатики.

Діагностувальний компонент моделі полягає у періодичному моніторингу рівня розвитку креативності вчителів інформатики на кожному з трьох етапів неперервної професійної підготовки, починаючи від визначення первинного рівня креативності, з метою вивчення динаміки його розвитку та здійснення впливу на подальше формування креативного потенціалу педагогів протягом їхньої професійної діяльності. Для цього слід використовувати певні критерії.

В науці існують різні підходи до визначення критеріїв креативності людини, зокрема педагога. Ми пропонуємо креативність вчителів інформатики оцінювати на основі загальних і спеціальних критеріїв креативності. Загальні критерії характеризують ступінь розвитку креативності особистості, зокрема педагога, без урахування її творчих здібностей, пов'язаних з професійною діяльністю, виконанням своїх повсякденних службових обов'язків. Тобто, це показники, що визначають рівень сформованості креативних якостей людини, яка у майбутньому може мати будь-який фах. На нашу думку до них належать: асоціативність, гнучкість мислення, здатність до перекомбінування, інтуїтивність, оригінальність, побіжність думки [4, с. 53].

Спеціальні критерії креативності – це показники, які властиві вчителям конкретної спеціальності, зокрема інформатики, що визначають їх готовність до творчої діяльності при навчанні учнів своєму предмету. Ці показники характеризують здатність педагога креативно підходити до викладання шкільного курсу інформатики, навчати учнів цій дисципліні на основі використання евристичних прийомів і методів, формувати й розвивати в них потужний креативний потенціал. Ми вважаємо, що до спеціальних критеріїв креативності вчителів інформатики мають належати: здатність до педагогічної творчості, використання комп'ютерної техніки у навчально-виховному процесі, рівень розвитку алгоритмічного мислення.

Діагностувальний компонент запропонованої нами моделі містить розроблений нами «Програмний комплекс для діагностування креативності вчителів інформатики». Він складається з набору комп'ютерних програм, об'єднаних в єдину програмну оболонку. Серед них – асоціативний тест з інформатики, тести на здатність до перекомбінування, на побіжність думки, на загальну ерудицію та інтуїцію, мультимедійний тест креативності та деякі інші.

Змістовий компонент розробленої нами моделі має забезпечити поступове зростання креативності вчителів інформатики протягом усього періоду неперервної професійної підготовки, поглиблення їхньої фахової

компетенції, формування й вдосконалення міцних практичних умінь і навичок, необхідних для реалізації різних видів педагогічної творчості. Цей компонент містить розроблений нами навчально-методичний комплекс для розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти. Він включає авторські курси «Основи евристики» та «Основи педагогічної творчості вчителів інформатики», які призначені для викладання у загальноосвітніх школах, педагогічних училищах (коледжах) та університетах, курсах підвищення кваліфікації вчителів інформатики. Для підтримки викладання цих курсів нами розроблені електронні дидактичні матеріали з курсу «Основи евристики», а також «Комплекс розвиваючих комп'ютерних програм», які призначені для розвитку креативних здібностей учителів інформатики на всіх етапах їхньої неперервної професійної освіти.

Процесуально-діяльнісний структурний компонент моделі відображає процесуальну сутність формування креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти. Він передбачає використання системи творчих завдань та інноваційних технологій навчання, спрямованих на розвиток креативності вчителів інформатики, формування їхньої гнучкості та оригінальності при використанні професійних знань, умінь й навичок на практиці з метою розвитку креативних здібностей учнів у процесі викладання їм шкільного курсу інформатики.

На різних етапах неперервного професійної підготовки вчителів інформатики ми пропонуємо використовувати переважно евристичні форми й методи навчання, які є специфічними для кожного з етапів. Наприклад, на етапі допрофесійної підготовки учнів класів (шкіл) з поглибленим вивченням інформатики доцільно використовувати такі форми і методи навчання: евристичні уроки, олімпіади та занурення, ділові ігри, очні й дистанційні проекти, інтерактивні форми навчання, творчі захисти, різноманітні тренінги тощо.

На етапі базової професійної підготовки майбутніх учителів інформатики в педагогічних університетах та інститутах ми вважаємо за необхідне використовувати активні форми проведення занять, а саме: лекція-діалог, лекція-обговорення, лекція-дискусія та деякі інші. Семінарські й лабораторні заняття доцільно проводити у формах дискусій з окремих питань теми, професійний боїв, захисту проектів, розв'язування професійно-педагогічних завдань, різноманітних ділових ігор. Велике значення слід приділяти самостійній та індивідуальній роботі студентів.

На етапі післядипломної професійної підготовки вчителів інформатики, під час їхнього періодичного навчання на курсах підвищення кваліфікації, доцільно використовувати такі форми навчання: лекції, семінари, практичні й лабораторні заняття, практикуми, тренінги, конференції, педагогічну практику, круглі столи, самопідготовку, консультації тощо. Серед ме-

тодів навчання, на нашу думку, перевагу бажано надавати таким: проблемні, активні, інтерактивні, ситуативні, спеціальні.

Оцінно-рефлексивний компонент передбачає контроль, оцінку та самооцінку, аналіз й самоаналіз учителями інформатики результатів розвитку креативності, усвідомлення можливостей щодо творчого підходу до проведення уроків інформатики, визначення подальших творчих дій щодо формування нових цілей креативного зростання й самовдосконалення, формування професійної рефлексивної культури. Його метою є здійснення одночасного контролю за ходом реалізації поставлених завдань та оцінювання результатів розвитку креативності вчителів інформатики на всіх етапах їхньої неперервної професійної освіти. Це досягається на основі аналізу результатів моніторингу набутого рівня креативності педагогів на кожному з цих етапів.

Контроль і оцінювання рівня розвитку креативності здійснюється вчителями (викладачами) на певних етапах неперервної професійної підготовки вчителів інформатики. Самоконтроль відбувається за допомогою методик самовизначення рівня розвитку креативності. Отже, контроль і самоконтроль забезпечують функціонування зворотного зв'язку в системі неперервної професійної підготовки, а саме: отримання викладачами інформації про труднощі, що виникають у процесі формування креативного потенціалу майбутніх учителів інформатики, типові недоліки учнів (студентів), причини їхніх прорахунків тощо. Зворотний зв'язок зумовлений необхідністю регулювання та корекції процесу розвитку креативності педагогів. Одночасно він спонукає учнів, студентів і вчителів інформатики до самовдосконалення, самоосвіти та самовиховання. Таким чином, оцінка педагогів і самооцінка учнів (студентів) сприяють виявленню наявного рівня розвитку їхньої креативності, проектуванню нових завдань.

Залежно від етапу неперервної професійної підготовки вчителів інформатики ті або інші складові компоненти запропонованої нами моделі застосовуються в більшій чи меншій мірі, їхнє наповнення може змінюватися, а іноді окремі з них можуть бути й відсутніми.

У результаті застосування запропонованої нами моделі вчителі інформатики повинні досягти найвищого рівня креативності, який має постійно розвиватися впродовж всієї їхньої професійно-педагогічної діяльності.

Таким чином, розроблена нами динамічна модель розвитку креативності вчителів інформатики в системі неперервної професійної освіти спонукає педагогів працювати в середовищі інноваційних педагогічних технологій. Упровадження в освітній процес запропонованої моделі є однією з основних умов формування й розвитку креативного потенціалу вчителів інформатики, підвищення якості їхньої професійної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Євтух М. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя // Педагогічна газета, 2002. №8-9. – С. 7.

*Evtuh M. Suchasni tendentsii prophesiyanoi pidgotovki vchitelya [Modern trends of teachers' professional training] // Pedagogichna gazeta, 2002. №8-9. – s. 7.*



2. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти: монографія. Полтава: Техсервіс, 2006. – 420 с.  
*Kravchenko L.M. Neperervna pedagogichna pidgotovka menedzera osvity: monographiya [Continuous pedagogical preparation of education manager: monograph]. Poltava: Tehservis, 2006. – 420 s.*
3. Овчаров С.М. Андрагогические принципы развития креативности учителей информатики в системе последиplomного педагогического образования // Вектор науки ТГУ, 2013. № 2 (13). – С. 233-236.  
*Ovcharov S.M. Andragogicheskiye printsipy rasvitiya kreativnosti uchiteley informatiki v sisteme poslediplomnogo pedagogicheskogo obrasovaniya [Andragogical principles of developing IT teachers' creativity during postgraduate pedagogical education] // Vektor nauki TGU, 2013. № 2 (13). – 233-236 s.*
4. Овчаров С.М. Способы диагностики креативности учителей информатики // Сборник научных трудов SWorld. – 2013. – Вып. 2. – Том 12. – 100 с.  
*Ovcharov S.M. Sposoby diagnostiki kreativnosti uchiteley informatiki [Methods of diagnostics of IT teachers' creativity] // Sbornik nauchnyh trudov SWorld. – 2013. – Vyp. 2. – Tom 12. – 100 s.*
5. Холодная М.А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. – 272 с.  
*Holodnaya M.A. Psihologiya intelekta: paradoksy issledovaniya [Psychology of intelligence: paradoxes research]. SPb: Piter, 2002. – 272 s*

#### **Ovcharov S.M.**

##### **A theoretical ground of IT teachers' creativity development model within the continuous professional training system**

**Abstract.** The article aims to theoretically ground the IT teachers' creativity development model within the continuous professional training system. Different authors' techniques to developing IT teachers' creative skills during the whole training period are considered.

**Keywords:** *IT teachers' creativity, continuous professional training education.*

##### **Овчаров С.М. Теоретическое обоснование динамической модели развития креативности учителей информатики в системе непрерывного профессионального образования**

**Аннотация.** Статья посвящена теоретическому обоснованию динамической модели развития креативности учителей информатики в системе непрерывного профессионального образования. Рассмотрены авторские подходы к развитию креативных качеств учителей информатики на всех этапах их профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** *креативность учителей информатики, непрерывное профессиональное образование.*

Паньок Т.В.

## Проблеми становлення системи художньої освіти в Україні у період політичних репресій (1927 – 1933 роки)

Паньок Тетяна Володимирівна, кандидат мистецтвознавства, доцент  
Завідувач кафедри "Образотворче мистецтво"

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна

**Анотація.** У статті розглядається один із самих суперечливих періодів у історії становлення і розвитку художньо-педагогічної освіти в умовах нової ідеології 20 – 30-х років. Перед працівниками освіти стояла проблема переосмислення суті і специфіки професійної підготовки художника-педагога, створення нової системи художньо-педагогічної школи. Застосування низки прогресивних методик, інновацій, використання західноєвропейських концепцій у підготовці майбутніх художників-педагогів класифікувалося як формалізм і пряма загроза для більшовиків у їх тоталітарному управлінні державою. Негативні наслідки для художньо-педагогічної освіти мали надмірна централізація союзного керівництва, боротьба з інакодумством, затвердження партійного і ідеологічного контролю. Поступово відбувався процес уніфікації усіх вищих навчальних закладів, вибудовується чітка освітня структура: єдиний режим занять, стандартизація навчального процесу. Процеси денационалізації, жорсткі міри центрального керівництва проти політики українізації супроводжувались посиленням русифікації. Починався процес тотальних репресій і фізичного винищення української інтелігенції.

**Ключові слова:** художньо-педагогічна освіта в Україні, пролетарське мистецтво, русифікація, репресії, тоталітаризм.

До середини 20-х років вища освіта в Україні починає виходити із глибокої кризи політичних експериментів більшовицької влади. Якщо попередня політика народного комітету освіти торкалася створення нової революційної системи, формування поглядів пролетарія і селянина на сам процес навчання, то починаючи з 1927 року освіта стає "особливим відокремленим фронтом" єдності системи народної освіти на всіх теренах РСФСР і розглядалася як частина одного плану господарчої перебудови країни та спільної розбудови соціалізму [10, с. 59; 10, с. 5]. Новий нарком освіти М. Скрипник (1927 – 1933), який справу становлення культури України висував на перше місце, обрав художньо-освітній курс. За його сприяння й підтримки формується національна специфіка української культури і мистецтва, розвивається художня освіта, піднімаються до світового рівня окремі мистецькі постаті митців. Великої уваги у системі освіти М. Скрипник приділяв аналізу навчальних програм мистецьких вузів і ратував за високопрофесійність. Під його керівництвом значною мірою був поглиблений процес українізації у вищій школі.

У своїй праці "Донбас і Україна (3 історії революційної боротьби на Україні 1917 – 1918 рр.)" М. Скрипник наголошував, що майбутнє України залежатиме від сприяння з боку партії і панівного класу процесам опанування широкими верствами населення української мови, української культури, подолання зверхнього ставлення до них. Уже тоді він писав: "... Щоб український селянин пішов за донбасівським пролетарем... треба, щоб донбасівський пролетар став на бік українського селянина в національному змісті. Українська культура є одна з передумов перемоги соціалізму на Україні" [11].

Низкою урядових рішень, таких як "Про поліпшення підготовки нових спеціалістів" [5, с. 481–486], резолюції Політбюро ЦК КП(б)У "Про стан та перспективи загального навчання на Україні" (1928), [7, с. 5], "Стан вузів України" (1928), [12, с. 9–11], постанови XI Всеукраїнського з'їзду Рад робітничих, селянських і червоноармійських депутатів "Про стан та перспективи культурного будівництва" (1929) тощо, активізується освітня діяльність. Поступово вибудовується єдина система освіти [6, с. 365]. За інститутами

постановою уряду закріплюється статус вищого закладу (1927), і з цього часу їхнім головним завданням стає підвищення якості освітнього процесу.

В Україні проводиться подальше удосконалення системи профосвіти та її пристосування до потреб промисловості в подальшій індустріалізації країни. Так, М. Скрипник у своїй промові на з'їзді робітників мистецтв зазначав з цього приводу: "... нам треба звернути увагу й на образотворче мистецтво... Перед нами стоїть завдання краще налагодити роботу... художніх інститутів, поширити їхню діяльність, з одного боку, а з другого – ширше ознайомити робітничі маси із продукцією наших мистців у галузі образотворчого мистецтва... треба поставити завдання для нашої індустріальної продукції знайти зв'язок між продуктом індустрії і нашим мистецтвом, щоб викликати попит на твори мистця... щоб тим піднести художній рівень нашої індустріальної промисловості" [10, с. 30 – 32].

Художні вищі навчальні заклади, ґрунтуючись на власних творчих здобутках, ведуть підготовку кадрів, дотримуючись засвоєних від попередніх поколінь принципів послідовності, спадкоємності в навчанні та спільних завдань. Нормативними документами, що забезпечували єдині стандарти освіти, для художніх закладів були навчальні плани, де вивчення загально-теоретичних та професійних дисциплін велося паралельно з набуттям практичних навичок творчої діяльності, проте навчальні плани мистецьких закладів були переповнені переліком загальноосвітніх предметів, що забезпечували здебільшого політехнізацію освіти, а не професійну підготовку [1, с. 128].

Активні темпи зростання промисловості, підпорядкування всього життя індустріалізації і п'ятирічним планам вносили в навчальні плани інститутів свої корективи, – якість академічної підготовки фахівця тепер не бралася до уваги, усі заходи в художніх закладах були направлені на зв'язок із виробництвом. Як і в попередні роки, продовжується політехнізація освіти: переважаність навчальних планів різноманітними дисциплінами, які не забезпечували чіткої підготовки фахівця, відрив навчання від вимог виробництва, незначна питома вага виробничого навчання – були характерними рисами не тільки художніх вищих

закладів. Як писали сучасники розбудови освітнього процесу, "підготовка фахівців нагадувала пароплав, що впливає в море і який повинен бути готовий до всяких бур... Між тим сучасний стан промисловості вимагає чіткої підготовки фахівця, який після закінчення школи мав би змогу досить кваліфіковано виконувати не взагалі обов'язки... а певні функції, що їх вимагає виробництво" [16, с. 25].

Для всіх вищих закладів, у тому числі й художніх встановлюється певний мінімум необхідних знань з усіх дисциплін. До навчального процесу повертаються відкинуті на початку 20-х років такі форми контролю, як домашні завдання, іспити, характеристики тощо. Головного значення надавалося індивідуальній формі навчання, професійний відбір до інститутів як і раніше, здійснювався на підставі творчого конкурсу.

Проте більшість художніх вузів та їх програми піддаються різкій критиці за мляве приєднання до виробничого процесу, особливо коли йдеться про підготовку художника для обслуговування конкретних потреб соціалістичного будівництва. "Хіба в художніх вузах ставилися і практично здійснювалися такі питання, як новий тип художника, який би ще в процесі навчання був би пов'язаний із новими формами художньої праці, де самі метод і форми роботи були орієнтовані на органічний зв'язок із завданнями, що стоять перед пролетарським художником... Київський інститут... Харківський художній технікум... Одеський політехнікум мистецтв були осередками, де до самого останнього часу спокійно процвітали всі традиції "найсправжніших" художніх училищ (*т. б. академічне навчання – Т. П.*)... Питання про використання мистецтва минулого в процесі виховання пролетарського художника... зводиться лише до епізодичних екскурсів... до суто механічного копіювання... "великих майстрів"... І все це по лінії мистецтва позбавлено будь-якої виробничої установки. Сам склад цих факультетів має крайнє незначне робітниче ядро..." [13, с. 93].

Подібні ідеологічні висновки теоретиків "соціалістичного мистецтва", окрім тотального заперечення вже роками набутого художньо-педагогічного досвіду, до системи вищої освіти нічого прогресивного не внесли. Це була боротьба не за покращення навчального процесу чи вироблення нової методики, а боротьба світогляду за "впровадження матеріалістичного діалектичного методу" [6, с. 365]. Одним із призначень художніх закладів, передусім, була підготовка педагогів для шкіл профосвіти, шкіл соціального виховання (соцвиху) та керівників художнього виховання в установах політосвіти, що неодноразово наголошувалося в різноманітних урядових рішеннях, офіційних деклараціях та роз'ясненнях. Проте кадрів для вирішення цих питань край бракувало, про що постійно зазначалося на всеможливих педагогічних конференціях, нарадах, методичних зібраннях. Я. Полфіоров пише: "...повна відсутність у нас потрібного в сучасній художній школі педагогічного персоналу, ...перебуває якраз під загрозою залишитись у близькому майбутньому без педагогічних сил... Тому інститути худосвіти мусять готувати педагогів" [15, с. 16].

У суспільно-освітньому просторі назрівала проблема: вищі заклади готували фахівців, а низова школа

роками перепідготовувала їх, пристосовуючи до своїх потреб. Дедалі частіше були чути заклики до того, щоб підняти "художню школу" до рівня саме "Школи" з великої літери. Утім, у це поняття вкладався зовсім інший зміст. Випускники художнього профілю передусім мусили організувати "сектор художньої пропаганди", і "суто академічна" освіта номінально сприймалася негативно. Мистецька освіта мала величезні можливості безпосереднього впливу на маси, тому перед художньо-освітніми закладами ставилося першорядне завдання виховати "нового українського наукового працівника з робітників та селян, з нової аспірантури наших вузів ..." [6, с. 374]. Потреба в учителях образотворчого мистецтва була відчутна не тільки в школі, а й в гуртках образотворчого мистецтва при клубах, будинків колективіста, хатах-читальнях. Багато із них, працюючи над вдосконаленням образотворчих навичок, одночасно виконували велику роботу по оформленню культосвітніх установ, виготовляли наочну агітацію, випускали блискавки, стінні газети тощо.

Держнаукметодком затвердив "положення про навчально-досвідні установи при педвузах", і подібні установи планувалося ввести і в художніх вищих закладах. Проте теоретичні та методологічні позиції щодо розвитку художньо-педагогічної освіти не були однозначними. Як казав І. Врона, "поза формою немає мистецтва, а може бути лише ідеологія, висловлена в публіцистичний, науковий чи інший спосіб... ідейність сама по собі не розв'язує питання якості мистецтва..." [2, с. 39-40].

Нарком освіти М. Скрипник перед художньо-педагогічною освітою висунув такі три завдання: "перше – вироблення викладачів і керівників для різних учбових установ. Людей, що закінчили мистецькі школи, можна використати для елементарного навчання молоді та дітей. Друге – це вироблення кадрів, що, закінчивши наші інститути, може провадити свою художню роботу безпосередньо в суспільстві. Третє – це підготовка нових кадрів для наших державних та суспільно-громадських театрів та для інших підприємств і установ... Перед нами стоїть завдання визначити, як внести в наші Вищі... всі досягнення мистецтва... щоб запас національних мистецьких досягнень став за підвалину нашої роботи витворення нового мистецтва" [10, с. 35 – 38]. Подальший розвиток вищої художньої школи М. Скрипник вбачав у створенні Всеукраїнської Академії мистецтв, яка б об'єднала різні напрямки мистецтва в "єдиній організації" і могла б бути заснована в одному з художніх центрів України [8, с. 67]. На жаль, його планам і сподіванням не судилося здійснитися в той період.

На той час будівництво нової художньої школи за відсутності самої системи мистецької освіти, шляхів та завдань її розвитку і нової організації художнього ринку в умовах диктатури пролетаріату було дуже складним і до кінця незрозумілим. Проте саме тоді, коли гостро постало питання про підготовку педагогічних кадрів для усіх вертикалей освіти, почали лунати заклики щодо непотрібності педагогічних інститутів для "медичної, художньої і музичної вертикалей... що зв'язані з промисловістю художньо-технічною ... через малу кількість закладів з кожної галузі" [14, с. 72].

У 30-х роках готувався проект Упрофосвіти про відкриття педагогічних факультетів при мистецьких вищих навчальних закладах та "окремих спеціальних закладах для підготовки викладачів ... образотворчого мистецтва в старшому центрі соціального виховання, в школах профосу, а також для підготовки мистецьких робітників в галузі політосвіти" [14, с. 76].

Увесь культурно-освітній простір України тих років був занадто ідеологізованим. "Монополізувавши право на істину, сталінське керівництво нав'язувало суспільству надзвичайно убоге розуміння культури, звівши все багатство й різноманітність її функцій до обслуговування політичних цілей ВКП(б). Ця обставина справила негативний вплив на культурні процеси в Україні, ускладнивши й спотворивши їх" [18].

З кінця 20-х років починається період посилення уніфікації й централізації союзного керівництва, який усіма силами намагався зламати українську специфіку. У наслідок цих процесів відбувається реформа 30-х років, яка сприяла появі чіткої системи освітньої структури (від навчальної до вищої): єдиний режим занять, введення стандартних програм, підручників тощо. У царині художньої освіти повертається малювання з натури, по-новому визначаються зміст та методи навчання.

Починаючи з 30-х років діяльність радянського уряду в Україні "безпосередньо сприяє комуністичній системі освіти і перетворюється на дієвий чинник денационалізації українського народу" [3, с. 277]. У наступні роки в партійних колах посилюється активне протистояння українізації, а вже у 1932 – 1933 роках і зовсім припинена.

Поступова руйнація української культури призвела до планомірного знищення сталінським урядом творчої інтелігенції. Згодом історики та науковці цей період національної культури назвуть як "етап розстріляного відродження", за влучною назвою Єжи Гедройця, який запропонував так назвати збірник літературної антології 1920-30-х років Юрію Лавриненку.

Про безмірний трагізм того часу свідчить заява в'язня табірної пункту "Кремль" незламного академіка Матвія Яворського до Центральної статистичної комісії Гулаг НКВС: "...сталінське "правосуддя" спочатку кидає до в'язниці за те, що ти – українець, який не підмінив любов до своєї Батьківщини на російській патріотизм, підфарбований "інтернаціоналізмом": кожного таке "правосуддя" без суду засуджує за неіснуючу справу на повільне знищення в таборі в умовах тяжкої примусової праці з напівголодним пайком у сітях ганебної провокації і моральних мук" [4, с. 29–30].

Тридцять років в Україні позначені трагічними, сповненими суперечностей подіями. З одного боку, доба індустріалізації, колективізації, величезні реформаторські процеси у сфері культурного життя змінювали ціннісні мистецькі орієнтири, а з другого починався період тотальних репресій, культу ідеологічних догм. Як пише у своїй праці Р. Шмагало, "методологія мистецької освіти повністю перейшла під опіку більшовицьких ідеологів, які були або мистецьки безграмотні, або ж вороже налаштовані до українського мистецтва і української культури, а найчастіше – те й друге разом. Викладання у вищих і середніх

художніх закладах зазнало брутальних змін, пов'язаних, зокрема, з ідеологізацією навчального процесу... і культом особи "великого вождя" [17, с. 420].

Підпорядкування художньо-педагогічного процесу потребам комуністичної ідеології звало нанівець різноманітність художньо-освітніх процесів, які зародилися на початку ХХ століття. Якщо раніше увага педагогів була націлена на позитивний процес творення перспективних моделей художньої освіти, що базувалася на методологічному плюралізмі та персональних методичних пошуках окремих видатних митців-педагогів, то в 30-х роках більшовицькі ідеологи руйнували саме ці досягнення і називали їх "антипартійними". Уряд дедалі відвертіше починає впроваджувати уніфікацію методик і навчальних програм художніх закладів, що аргументував соціально-класовою доцільністю, а також "утопічними ідеями перетворення психології людей засобами мистецтва на нових соціальних засадах" [17, с. 420].

У суголоссі з політикою партії більшовиків сучасна арт-критика так відгукувалася про художньо-педагогічні процеси, які панували на той час в українському суспільстві: "Проблема виховання пролетарського художника в практиці українських художніх вузів ще не була поставлена. Хоч і були створені відомі передумови для справжнього розгортання цього завдання, проте у своїй навчально-методичній практиці малося на меті значною мірою культурологічне завдання виховання "культурного" художника... при цьому сама навчальна практика будувалася на абстрактно-формалістському, вихолощеному, доволі обмеженому винахідництві, яке мало ідеалістичне підґрунтя. ...Практика художніх вузів підняла низку цінних проблем, поставила питання про "об'єктивний метод", про взаємодію зв'язку всіх видів художньої праці, про зв'язок із виробництвом і т. ін. Проте в галузі образотворчого мистецтва, у тому числі живопису, питання про специфічні його завдання, шляхи і методи в епоху соціалістичної реконструкції... не отримала свого конкретного аналізу. Утім, урахування специфічних завдань мистецтва... поставило б, одночасно із загальними проблемами, також питання про класовий світогляд і світорозуміння нових форм художньої практики" [13, С. 92].

Таким чином, підсумовуючи вище сказане зауважимо, що цей період передусім за все характеризувався наступом нової ідеології на освітній процес. Партійне керівництво Української РСР на чолі зі М. Скрипником намагалося поставити перед суспільством питання про соціальну та класову належність художньої освіти і утвердження єдиного поняття українського пролетарського мистецтва. Націонал-комуніст М. Скрипник сприяв піднесенню в художній освіті позитивних умов для розвитку національного мистецтва України, культурної самоідентифікації українців, що, у свою чергу, становило пряму загрозу для тоталітарної держави.

Більшість учених, професорсько-викладацький склад, митці розуміли нагальну потребу не тільки у якісній підготовці художньо-педагогічних кадрів, а й, у першу чергу, в переосмисленні сутності та специфіки професійної підготовки художника-педагога. Перед освітянами стояла проблема створення системи

художньо-педагогічної школи, яка на жаль, з огляду на історичні події не розвинулася повною мірою наприкінці 20 – початку 30-х років.

У ту добу впровадження низки прогресивних методик, інновацій, використання західноєвропейських концепцій підготовки майбутніх художників-педагогів зазнали нищівної критики і класифікувалися як формалізм. Розбудова радянської системи художньо-педагогічної освіти позначилася періодом тривалої боротьби з інакомисленням, утвердженням партійного та ідеологічного контролю. У цьому процесі художньо-педагогічна освіта починає розглядатися урядом як дійовий чинник пропаганди нової моделі соціального суспільства. Поступово відбувається процес уніфікації закладів освіти, вибудовується чітка освітня структура: єдиний режим занять, намагання стандартизувати художньо-педагогічний процес тощо.

Головним завданням художніх вищих навчальних закладів стає підвищення якості освітнього процесу,

який пристосовується до потреб промисловості. Негативні наслідки для освітнього українського простору спричинила надмірна централізація союзного керівництва, заідеологізованість навчального процесу, особливо в царині мистецтва. Усе багатство і різноманітність форм було зведено до простого "обслуговування політичних цілей ВКП(б)".

Відсутність конкретних методик щодо художньо-педагогічного процесу негативно позначилося на загальному рівні підготовки кадрів, а також на впровадженні нового світогляду засобами образотворчого мистецтва.

Процеси денационалізації, жорстокі заходи центрального уряду проти політики українізації супроводжувалися посиленням русифікації. На керівні посади в УРСР призначалися партійні функціонери, що приїхали з Росії. Головною небезпекою оголошувався націоналізм. Починався процес тотальних репресій і фізичного винищення української інтелігенції.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Волков С. М. Институціалізовані соціокультурні системи: регіональна специфіка та динаміка : [монографія] / Сергій Волков ; Ін-т культурології Нац. акад. мистецтв України. – К. : Інститут культурології НАМ України, 2010. – 248 с.  
*Volkov S. M. Instytutalizovani sotsiokulturni systemu: regionalna spetsifika ta dynamika [Institutionalized socio-cultural systems: regional specifics and dynamics] / Sergiy Volkov; In-t kulturologii Nat. Acad. Mistetstv Ukrainy. - K.: Institut kulturologii NAM Ukrainy, 2010. – 248 s.*
2. Врона І. Питання художньої освіти // Шляхи мистецтва. – Х., 1922. – Ч. 2 (4). – С. 37 – 51.  
*I. Wrona I. Pytannya khudozhnoyi osvity [Questions of art education] // Shlyakhy mystetstva. – Kharkiv, 1922. - Part 2 (4). - S. 37 - 51.*
3. Дояр Л. В. Освіта УСРР та її роль у денационалізації українського народу (на матеріалах першої половини 20-х рр. ХХ ст.) / Збірник наукових праць ННДІУВІ. – К.: Поліграфічний центр «Фоліант», 2005. – Т. IV. – С. 275 – 281.  
*Doyar L. V. Osvita USRR ta yiyi rol u denatsionalizatsiyi ukrayinskoho narodu (na materialakh pershoi polovyny 20-kh rr. KHKH st.) [Education USSR and its role in the denationalization of Ukrainian people (based on the first half of the 20s of the twentieth century.)] // Collection of scientific works NNDIUVI. - K.: Poligrafichnyi center "Foliant", 2005. - T. IV. - S. 275 - 281.*
4. 3 порога смерті: Письменники України – жертви сталінських репресій / Авт. кол.: Бойко Л. С. та ін. – К.: Рад. письменник, 1991. – Вип. I. / Упоряд. О. Г. Мусієнко. – 494 с.  
*Z poroga smerti: Pysmennyky Ukrainy - zhertvu stalinskikh represiy [From threshold of Death: Writers of Ukraine - victims of Stalinist repression]// Auto. col.: Boyko L.S. ta in. - K.: Rad. pysmennyk, 1991. - Vip. I. / Uporyadnuk. O.G. Musienko. - 494 s*
5. КПРС в резолюціях і рішеннях з'їздів, конференцій і пленумів ЦК. – К. : Держполітвидав УРСР, 1954. – Ч. II. – С. 481–486.  
*KPSS v rezolyutsiyah i rishennyah z'yizdiv, konferentsiy i plenumiv CK. [CPSU in Resolutions and Decisions of Congresses, Conferences and Central Committee plenums] - K.: Derzhpolitvidav URSSR, 1954. - Part II. - S. 481-486.*
6. Культурне будівництво в Українській РСР. Важливіші рішення Комуністичної партії і Радянського уряду 1917–1959 рр. : зб. док. : в 2 т. (1917 – червень 1941 рр.) / Центр. держ. архів Жовтнев. революції і соціаліст. буд-ва УРСР. – К. : Державне видавництво політичної літератури УРСР, 1959. – Т. 1. – 883 с.  
*Kulturne budivnytstvo v Ukrainiskiy RSR. Vazhlivishi rishennya Komunistichnoyi partiyi i Radyanskogo Uryadu 1917-1959 rokiv.: zb. dok.: v 2 t. (1917 - cherven 1941) [Cultural building in the UkrainianSSR. More important decisions of the Communists Party and the Soviet government 1917-1959: Coll. dock.: In 2 volumes (1917 - June 1941)] // Center. derzh. archive Zhovtynvoi revolyutsii i sotsialist. budivnuchta RSR. - K.: Derzhavne vidavnytstvo politichnoi literaturi USSR, 1959. - T. 1. – 883 s.*
7. Про стан та перспективи загального навчання на Україні // Вісті ВУЦВК. – 1928. – 20 липня. – № 168. – С. 5.  
*Pro stan ta perspektyvy zagalnogo navchannya na Ukraini [About the status and prospects of universal education in Ukraine] // Visti VUTSVK. - 1928. - 20 Lyupnya. - № 168. - S. 5.*
8. Скрипник М. О. На Герць. Мистецькі фронти на Україні за постановою ЦК. – Х.: Література і мистецтво, 1932. – 153 с.  
*Skrypnyk M. O. Na Gerts. Mystetski fronty na Ukraini za postanovoyu CK. [On Hertz. Art fronts in Ukraine by order of the Central Committee] – Kharkiv: Literatura i Mystetstvo, 1932. - 153 s.*
9. Скрипник М. Підсумки парт нарад в справах народної освіти // Шлях освіти. – 1930. – № 5 – 6. – С. 5 – 17.  
*Skrypnyk M. O. Pidsymki partnarad v spravach narodnoyi osvity [The results of the party meetings in the affairs of public education] // Shlyakh osviti. - 1930. - № 5 - 6. - Pp. 5 - 17.*
10. Скрипник М. О. Політика Наркомосвіти в галузі мистецтв. Промова на з'їзді робітників мистецтв. – Х.: Друкарня «Український робітник», 1927. – 75 с.  
*Skrypnyk M. O. Polityka Narkomosvity v galuzi Mystetstv. Promova na z'yizdi robitnykiv mystetstv. [Politics of the People's Commissariat for Education in the Arts. Speech at Art-Workers Congress.] - Kharkiv: Drukarnya "Ukrainskiy robitnik", 1927. – 75 s.*
11. Скрипник М. О. Статті й промови / Укр. ін.-т марксизму-ленінізму. Каф. нац. питання. Т. 2 : Національне питання – Ч. 2 – Х.: Пролетар, 1931. – 418 с.  
*Skrypnyk M. O. Statti i promovy [Articles and speeches] // Ukr. in.-t marxizmu-leninizmu. Kaf. nac. pitannya. T. 2: Natsionalne pytannya - Part 2 - Kharkiv: Drukarnya "Ukrainskiy robitnik", 1931. – 418 s.*
12. Стан вузів України // Вісті Центрального Комітету Комуністичної партії (більшовиків) України. – 1928. – № 15 (37). – С. 9–11.

Stan vuziv Ukraini [Universities's State in Ukraine] // Visti Centralnogo Komitetu Komunistychnoi partii (bilshovykiv) Ukraini. - 1928. - № 15 (37). - S. 9-11.

13. Холостенко Е. О художественных кадрах (Опыт Первого художественного рабфака на Украине) // Журнал «Молодая гвардия», 1929. - № 18. - С. 91 - 97.

Kholostenko E. O Hudozhestvennyh kadrach (Opyt pervogo hudozhestvennogo rabfaka na Ukraine) [On the artistic cadres (First Experience artistic workers' faculty in Ukraine)] // Zhurnal "Molodaya Gvardiya", 1929. - № 18. - S. 91 - 97.

14. Шатунов М. Подготовка педагогичних кадрів (До уніфікації системи педосвіти) // Шлях освіти. - 1930. - № 1 - 2. - С. 69 - 79.

Shatunov M. Pidgotovka pedagogichnyh kadriv (Do unifikatsii systemy pedosvity) [Teacher training (By the unification of pedagogical education)] // Shlyakh osviti. - 1930. - № 1 - 2. - S. 69 - 79.

15. Шлях освіти // Педагогічний журнал: Теорія освіти, методологія, освітня практика, побут. - Х.: Державне видавництво України, - 1927. - № 2 - 3. - 186 с.

Shlyakh osviti [Way of Education] // Pedagogichnyi magazine: Teoriya osvity, metodologiya, osvityna praktyka, pobut. - Kharkiv: Derzavne vydavnytstvo Ukrainy - 1927. - № 2 - 3. - 186 s.

16. Шепелев В. Борьба за кадры // Шлях освіти. - 1930. - № 1 - 2. - С. 25 - 29.

Shepelyov V. Borotba za kadry [Fighting for cadres] // Shlyakh osviti. - 1930. - № 1 - 2. - S. 25 - 29.

17. Шмагало Р. Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ - середини ХХ ст.: структурування, методологія, художні позиції / Р. Т. Шмагало. - Львів : Українські технології, 2005. - 528 с.

Shmagalo R.T. Mystetska osvita v Ukraini seredyni XIX - seredyni XX st.: Strukturuvannya, metodologiya, hudozhni pozitsii [Art Education in Ukraine mid XIX - mid-twentieth century.: Structure, methodology, artistic position] - Lviv: Ukrainiski tehnologii 2005. - 528 s.

18. <http://school.xvatit.com>

### **Panyok T.V. The problems of the formation the system of Art education in Ukraine at the period of political repressions (1927 - 1933 years)**

**Abstract.** In the article there are analyzed one of the most controversial periods in the history and development of art-pedagogical education in its new ideology. National Commissioner of Education N. Skrypyk tried to create a positive environment for the development of national art in Ukraine, which, in its turn, created a direct threat for the Bolsheviks in their totalitarian government. There was a problem of rethink the nature and specifics of training the artist-teacher, which stayed face to face with educators; creation a new system of artistic and pedagogical school, which, unfortunately, has not developed at this stage in the complete measure. Introduction a range of advanced methods, innovations, and usage of West-European concepts in preparation for future teacher-artists, classified as formalism. Negative consequences for the art-pedagogical education had an excessive centralization of the union leadership, indoctrination of the educational process, the struggle against dissent, the affirmation of the party and ideological control. Gradually took place a process of unification of all higher education institutions, there was constructed a clear educational structure: single mode of studies, standardization of educational process. Denationalization processes, strict measures against the central government's policy of Ukrainianization accompanied by increasing of Russification. The process of total repression and physical annihilation of the Ukrainian intelligentsia starts.

**Keywords:** art-pedagogical education in Ukraine, proletarian art, Russification, repressions, totalitarianism.

### **Панек Т.В. Проблемы становления системы художественного образования в Украине в период политических репрессий (1927 - 1933 роки)**

**Аннотация.** В статье рассматривается один из самых противоречивых периодов в истории становления и развития художественно-педагогического образования в условиях новой идеологии. Перед работниками просвещения стояла проблема переосмысления сути и специфики профессиональной подготовки художника-педагога, создания новой системы художественно-педагогической школы. Внедрение ряда прогрессивных методик, инноваций, использование западноевропейских концепций в подготовке будущих художников-педагогов классифицировалось как формализм и прямая угроза для большевиков в их тоталитарном управлении государством. Негативные последствия для художественно-педагогического образования имели избыточная централизация союзного руководства, борьба с инакомыслием, утверждение партийного и идеологического контроля. Постепенно происходил процесс унификации всех высших учебных заведений, выстраивается четкая образовательная структура: единый режим занятий, стандартизация учебного процесса. Процессы денационализации, жесткие меры центрального правительства против политики украинизации сопровождалась усилением русификации. Начинаясь процесс тотальных репрессий и физического уничтожения украинской интеллигенции.

**Ключевые слова:** художественно-педагогическое образование в Украине, пролетарское искусство, русификация, репрессии, тоталитаризм.

Сальник І.В.

## Активізація пізнавальної діяльності учнів з фізики в віртуально-орієнтованому навчальному середовищі

Сальник Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
кафедра фізики та методики її викладання

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград, Україна

**Анотація.** В статті розглянуто проблеми активізації пізнавальної діяльності учнів старшої школи в процесі навчання фізики та особливості її організації в умовах віртуально-орієнтованого навчального середовища. Показано, що традиційні підходи у навчанні не повною мірою забезпечують сучасні вимоги розвивального особистісно-орієнтованого навчання. Наведені конкретні приклади створення віртуального середовища в процесі навчання фізики з метою активізації пізнавально-пошукової діяльності учнів.

**Ключові слова:** активізація пізнавальної діяльності, віртуальне навчальне середовище, інформаційно-комунікаційні технології, навчальний фізичний експеримент

Система освіти завжди була відкрита для впровадження в навчальний процес комп'ютерних технологій навчання, що базуються на програмних продуктах самого широкого призначення. У глобальному процесі формування інформаційного суспільства постає потреба зміни змісту і засобів навчання, які, відповідно до нової парадигми освіти, повинні забезпечувати учневі можливість не тільки опанувати деяку суму знань, а й розвивати свої особистісні якості, підвищувати інтелектуальний рівень.

Поліпшенню якості навчально-виховного процесу на уроках фізики сприятиме активізація пізнавальної діяльності учнів, яка В.І. Лозовою, Г.І. Щукіною, М.Я. Ігнатенком та іншими науковцями трактується як перехід до більш високого рівня активності та самостійності учнів у процесі навчання, що стимулюється розвитком пізнавального інтересу, та відбувається завдяки удосконаленню методів та прийомів навчального процесу. Отже, важливу роль у пізнавальній діяльності відіграють пізнавальні потреби, мотивація і пізнавальний інтерес. [3, 5]

У працях М.І. Жалдака, Ю.О. Жука, Н.В. Апатової В.В. Лапінського, Ю.І. Машбиця, зазначається, що одним з шляхів активізації пізнавальної діяльності є застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), які зможуть зробити процес здобуття освіти більш гнучким, індивідуалізованим і одночасно нададуть змогу учням використовувати глобальні ресурси для навчання, спілкуватись та обмінюватись досвідом з учнями інших міст, країн тощо [1,4]. Ці положення у повній мірі стосуються і викладання фізики.

Переорієнтація навчання з репродуктивного відтворення на перехід до нових технологій у засвоєнні знань, умінь та навичок передбачає реалізацію здібностей учня у ході самонавчання, врахування взаємозв'язку отриманої інформації з різних джерел на формування інтелектуальних умінь, що впливає на розвиток розумових здібностей при вивченні науково-природничих дисциплін.

Важливою проблемою сьогодні залишається питання урізноманітнення навчального процесу. Сучасним учням доступні найрізноманітніші джерела інформації, але часто саме наявність готової інформації сприяє розвитку пасивності. Зникає прагнення до пошуку, пізнання, творчості, тобто діяльності. З іншого боку, навчальний матеріал може здаватися учням

“сухим” і нецікавим. Постає завдання добору таких методів, які, за Ф. Діствергом, пробуджують в дитині самодіяльність та зацікавленість у навчанні. Це можна зробити, наприклад, за допомогою інформаційних технологій, науково-популярних фільмів, Інтернету, дидактичних ігор тощо.

У психолого-педагогічній літературі переконливо показано, що правильно організована самостійна робота учнів на уроці сприяє значному підвищенню ефективності навчання, активізації навчально-пізнавальної діяльності (П.Я. Голант, М.А. Данилов, Н.Г. Дайрі, Б.П.Єсипов, Р.Г. Лемберг, І.І. Малкін, Р.М. Мікельсон, І.П. Огородніков, Т.С. Панфілов, М.Н. Скаткін, А.В. Усова та ін.).

Активність учнів виражається через запитання, прагнення мислити, пізнавальну самостійність в процесах сприйняття, відтворення, розуміння, творчого застосування. Ознаками сформованості активності особистості виступають: ініціативність, характеристика діяльності, енергійність, інтенсивність, ставлення до діяльності, добросовісність, інтерес, самостійність, усвідомлення дій, воля, наполегливість в досягненні мети та творчість.

Враховуючи ці ознаки, науковцями виділялись такі рівні пізнавальної активності учнів:

1. Репродуктивно-повторювальна активність.
2. Пошуково-виконавча активність.
3. Творча активність.

Ці рівні не ізольовані один від одного, вони взаємопов'язані, можуть співіснувати та відповідають шкільному віку. У цій системі рівнів пізнавальної активності звертається увага на те, що одним з головних завдань в педагогічній діяльності викладача є піднесення активності учнів до рівня самостійності, тобто здатності особи з власної точки зору підійти до розв'язання складних навчальних питань, вміння виконувати цю роботу без сторонньої допомоги. Вона проявляється в критичній думці, в умінні висловити незалежну думку.

Ефективне засвоєння знань передбачає таку організацію пізнавальної діяльності учнів, за якої навчальний матеріал стає предметом активних розумових і практичних дій кожної дитини. Пошуки методів навчання, що підсилювали б активізацію процесу навчання, призводять до підвищення актуальності розвивальних і проблемних методів, самостійної роботи, творчих завдань. При цьому психологічно обґрунто-

ваною видається така організація уроку, за якої діти вчать не з примусу, а за бажанням і внутрішніми потребами.

Традиційні уроки дають дитині змогу активно діяти всього кілька хвилин протягом навчального дня, коли, наприклад, вона відповідає біля дошки. Ліву частку іншого часу учень, у кращому разі, слухає вчителя, а частіше - просто очікує перерви. Пасивність неминуче призводить до втрати інтересу до предмета і до навчання загалом.

У традиційному процесі навчання всі учбові ресурси реальні, а можливість доступу до них для учнів залежить від реального часу, реального місця і реального контексту. Режим, порядок і інтенсивність навчання в даному випадку практично не залежать від учня. При цьому учбові програми і плани традиційного навчання зорієнтовані на деякого середнього учня. Орієнтуючись, таким чином, на задоволення масового попиту, сьогодняшня система освіти просто приречена мати масу незадоволених своєю освітою людей. Вихід з такої ситуації відомий: навчальні програми і плани повинні стати адаптивними, легко перебудованими не тільки під запити індивідуума, але і під його освітній рівень, під динаміку його навчання. Учбові програми повинні розроблятися не в рамках стандарту освіти, а на його основі. Стандарт повинен бути мінімумом, від якого відштовхуються всі учні, але до "фінішу" кожний з них приходиться своїм маршрутом, своєю траєкторією. Технологія віртуального навчання найкраще підходить для досягнення цієї мети.

Як відомо, починаючи з 60-х років, в навчальному процесі стали використовувати комп'ютерні інтерактивні системи, створені на основі ідей програмованого навчання. Використання таких систем давало змогу індивідуалізувати традиційний спосіб навчання з метою врахування потреб, індивідуального стилю, швидкості засвоєння і рівня підготовки кожного учня.

Процес використання інтерактивних систем передбачав опрацювання учнями невеликих послідовних порцій текстового матеріалу та запитань. Запитання склалися таким чином, щоб дана на них відповідь була простою, конкретною і однозначно інтерпретованою комп'ютером. На основі відповідей учнів на запитання встановлювався зворотній зв'язок між учасниками навчального процесу. Крім того відповідь на одне запитання чи тему визначала послідовність і рівень складності наступних навчальних матеріалів і запитань. Якщо ж рівень засвоєння матеріалу був недостатній, його необхідно було доопрацювати. Таким чином відбувалася індивідуалізація темпу навчання.

З розвитком комп'ютерної техніки розширювалися можливості більш детально аналізувати рівень розуміння учнями навчального матеріалу і характер складностей, які вони відчували в процесі його опрацювання, надаючи можливість учителю врахувати результати проведеного аналізу в структурі наступного пропонованого матеріалу. Згодом досвід використання таких комп'ютерних інтерактивних систем показав, що вони є дуже корисними під час навчання слабких учнів, для ліквідації прогалин у

знаннях, в той час як помітного впливу на результати процесу навчання сильних учнів виявлено не було [2].

З 90-х років ХХ ст. почався новий етап використання комп'ютерної техніки в навчанні, зокрема, фізики, на якому її застосування відбувалося в двох пріоритетних напрямках. Перший напрямок передбачав використання комп'ютерної техніки як нового навчального технічного засобу у межах існуючої системи навчання. Другий напрямок передбачав реформування всієї системи освіти внаслідок зміни технічних її основ, змісту, методів навчання фізики та появи гіпермедійного подання інформації.

Виходячи з того, що комп'ютер на якісно більш високому рівні об'єднує в собі можливості різноманітних засобів навчання, виникає необхідність перегляду організаційних форм і методів навчання в загальноосвітній школі. Як показує практика, ефективність застосування комп'ютерної техніки в процесі навчання фізики значною мірою залежить від визначення ролі комп'ютера на уроці та форм його використання.

На сучасному етапі в нашій країні цілим рядом дослідників і, зокрема, нами проводиться пошук раціональних методик використання комп'ютерних технологій в процесі навчання фізики.

Візуальні можливості дисплею комп'ютера, екрану мультимедійного комплексу або інтерактивної дошки підвищують якісний рівень проведення ілюстрацій навчального матеріалу. Комп'ютерна техніка дає можливість демонструвати короткі відеофільми, анімації, динамічні комп'ютерні моделі явищ та процесів, які з певних причин не можна спостерігати в класі на уроці, а також візуалізувати механізми явищ, що значно полегшує їх розуміння. Діалогові можливості комп'ютера дозволяють повторювати всі незрозумілі моменти стільки разів, скільки потрібно учневі для повного розуміння і кращого осмислення матеріалу.

Крім того візуальні можливості комп'ютерної техніки та відповідне програмне забезпечення, наприклад, Microsoft PowerPoint, дають можливість демонструвати не тільки статичні наочні схеми, але й схеми, кожен елемент яких з'являється поступово через певні проміжки часу або за бажанням учителя. Такий спосіб використання наочних схем полегшує їх розуміння учнями, допомагає учителю у зручний спосіб проводити, наприклад, такі етапи уроку, як узагальнення та систематизація знань.

Джерелом комп'ютерних демонстрацій є програмно-методичні комплекси та різні освітні сайти, які надають доступ до електронних ресурсів, що є корисними як для учнів, так і для учителів.

Іншим перспективним напрямком використання комп'ютерної техніки в методиці навчання фізики є розвиток і вдосконалення навчального фізичного експерименту, який передбачає проведення як демонстраційних дослідів, так і лабораторних робіт.

Доцільність використання комп'ютерних технологій в процесі навчання фізики зумовлена їх можливостями:

ілюструвати пояснення вчителя;



- поліпшити наочність, створивши уявлення про механізм складних для розуміння явищ, і тим самим полегшити учням їх засвоєння;
- спостерігати і аналізувати досліди та процеси, спостереження яких в умовах шкільної лабораторії ускладнене;
- ознайомити учнів з фундаментальними фізичними експериментами, проведення яких в класі ускладнене або неможливе (з огляду на дотримання правил техніки безпеки, високої вартості обладнання або його габаритні розміри);
- навчити правил користування фізичними приладами та проведенню вимірювань фізичних величин в процесі виконання експериментальних задач;
- підвищувати якість та ефективність проведення навчального фізичного експерименту на основі взаємопов'язаного використання віртуального та реального експериментів;
- навчати розв'язувати фізичні задачі;
- використовувати його в якості тренажера або контролюючого засобу під час проведення таких етапів уроку, як актуалізація знань та закріплення вивченого матеріалу або під час проведення залікового заняття. Використання контролюючих програм є ефективною формою здійснення зворотного зв'язку, що дає можливість швидко перевірити якість засвоєння знань навчального матеріалу, оперативно виявити прогалини у знаннях учнів і, враховуючи їх, планувати подальший педагогічний процес;
- знайомити із застосуванням фізичних явищ та процесів в побуті та на виробництві;
- підвищувати виховний вплив на учнів внаслідок стимулювання розвитку їх пізнавальної активності та мислення, виділяти і відображати найважливіші для пізнання зв'язки явищ навколишнього світу.

Використання комп'ютерних технологій навчання дає можливість не тільки підвищити зацікавленість учнів до навчання, але й забезпечити підвищення його якості, зменшити витрати часу на проведення унаочнення навчального матеріалу та контроль знань і умінь учнів.

В умовах віртуально-орієнтованого навчального середовища система роботи вчителя з активізації пізнавальної діяльності учнів спрямована на розвиток їх творчих здібностей на основі поєднання комп'ютерних технологій навчання та запровадження різних пошукових і традиційних методичних підходів, прийомів та засобів навчання.

У процесі навчання учень здійснює різні дії, в яких виступають основні психічні процеси: відчуття, сприймання, уява, мислення, пам'ять та ін. Оскільки з усіх пізнавальних психічних процесів провідним є мислення, то можна стверджувати, що активізувати діяльність учнів - це активізувати їх мислення. Разом з тим треба пам'ятати, що без бажання учня вчитися усі намагання вчителя не дадуть очікуваних наслідків. Звідси випливає висновок, що потрібно формувати мотиви навчання, бажання учнів розв'язувати пізнавальні задачі.

Принциповим положенням використання інформаційно-комунікаційних технологій на уроках фізики з метою активізації пізнавальної діяльності учнів, на нашу думку, повинні стати ідеї Х.Гарднера "Теорії множинних інтелектів": головне – надати дитині можливість пізнавати, вивчати що-небудь тим способом та шляхом, який їй найбільш близький, зручний і в якому вона почувається комфортно. Тому, плануючи урок, необхідно добирати методи, форми, засоби так,

щоб кожна дитина могла сприйняти матеріал, зрозуміти і застосовувати у подальшому житті.

В процесі навчання фізики учнів "Педагогічного лицю" м.Кіровограда нами використовується таке програмне забезпечення: пакет програм MS Office – для створення презентацій, публікацій, плакатів та проведення обчислень і побудови графіків; HotPotatoes 6 – для створення кросвордів, тестів; SMART Notebook – програмне забезпечення для інтерактивної дошки; TurboSite – для створення електронних підручників, сайтів; Windows Movie Maker, Camtasia Studio – для обробки відео, та створення відеопрезентацій; My Test – для тестового оцінювання та моніторингу рівня знань, а також сучасні електронні навчальні видання, як українського виробництва («Фізика» 10, 11 кл.), «Бібліотека електронних наочностей», «Фізика» 7-11 кл.), так і ППЗ російського виробництва («Відкрита фізика», «Інтерактивні лабораторні роботи з фізики»). Використання комп'ютера не обмежується тільки застосуванням готових програм.

Однією із форм навчання, що стимулює учнів до активізації пізнавальної діяльності, є створення одним учнем або групою учнів *мультимедійної презентації* для вивчення будь-якої теми курсу, дослідження явища або супроводу доповіді учнів на семінарських заняттях або наукових конференціях. Тут кожен має змогу самостійно обрати форму представлення матеріалу, скомпонувати дизайн слайдів та оптимально використати засоби ІКТ, для того, щоб подати матеріал цікаво, пізнавально та доступно. Учні не лише виступають у ролі доповідачів, а й із задоволенням оцінюють роботи своїх однокурсників. Наприклад, *наукові конференції*: для учнів 11 класу – «Фізика у професіях», для учнів 10 класу – «Кристалічні і аморфні речовини. Їх одержання та застосування». Крім цього, як *додаткові матеріали до уроку*, використовуються учнівські презентації різного плану: історичні: (з історії лампочки, фотоапарата, мікроскопа, телескопа, та ін.), ті що розкривають суть явища: (веселка, дощ, град, туман, полярне сяйво, роса, затемнення, міражі, електроліз, фотосинтез, дифузія, інтерференція тощо), з інтеграції фізики і біології: (реактивний рух у природі, капілярні явища в природі, органи зору в тваринному світі, та ін.), представлення результатів дослідницьких міні-проектів: (11 клас – Світло – хвиля чи потік частинок? Атомна енергія – добро чи зло? та ін.)

Для графічного представлення фізичних процесів, аналізу і порівняння отриманих графіків, для автоматичного обчислення в лабораторних роботах можна використовувати Microsoft Excel. На етапі формування навичок розв'язування задач у 10 класі учнів будують за поданими рівняннями графіки швидкості, координати та досліджують, як залежить вид графіку від значення швидкості та прискорення під час вивчення тем: «Графіки рівномірного та прискореного рухів», «Рух тіла, кинутого горизонтально та під кутом до горизонту». В 11 класі аналогічна робота відбувається під час вивчення теми «Коливання та хвиля».

Надзвичайно ефективним є використання ІКТ для демонстрації явищ, які неможливо відтворити в умо-

вах кабінету фізики (дослід Майкельсона, Фізо, рух зарядженої частинки в електричному полі у курсі фізики в 11 класі та ін.) Цінним в них є інтерактивність, що дозволяє не лише демонструвати явище, а й організовувати дослідницьку діяльність учнів.

Для розвитку самостійності учнів, активізації їхньої пізнавальної діяльності, формування дослідницьких вмінь і навичок використовуються *домашні дослідження* із залученням мультимедійних засобів. Проведені дослідження оформлюють у вигляді звіту, створеного у програмі MS PowerPoint або Movie Maker. Звіт містить короткий опис роботи, схеми, фото або відеофрагменти проведення дослідження, результати та висновки.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виховному процесі не лише дозволяє інтенсифікувати процес навчання, зробити його більш наочним і динамічним, а й розвивати пізнавальну активність, формувати вміння працювати з інформацією, сприяти становленню особистості інформаційного суспільства, формувати в учнів дослідницькі вміння, розвивати комунікативні здібності. Це забезпечує швидке і міцне опанування навчального матеріалу, розвиває пізнавальні здібності та розумові якості учнів, сприяє активізації їхньої пізнавальної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Жалдак М. І. Проблема інформатизації навчального процесу в школі і в вузі / М. І. Жалдак // Сучасна інформаційна технологія в навчальному процесі: зб. наук. пр. – К.: КДПІ ім.М.П.Драгоманова, 1991. – С. 3–16.  
*Zhaldak M. I. Problema informatyzatsiyi navchal'noho protsesu v shkoli i v vuzi [Problem informatization of the educational process in the school and in college] / M. I. Zhaldak // Suchasna informatsiyana tekhnolohiya v navchal'nomu protsesi: zb. nauk. pr. – K.: KDPI im.M.P.Drahomanova, 1991. – S. 3–16.*
2. Іваницький О.І. Теоретичні і методичні основи підготовки майбутнього вчителя фізики до впровадження інноваційних технологій навчання: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Національний пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2005. – 492 с.  
*Ivanyts'kyu O.I. Teoretychni i metodychni osnovy pidhotovky maybutn'oho vchytelya fizyky do vprovadzhennya innovatsiynykh tekhnolohiy navchannya [Theoretical and methodological foundations of physics training future teachers to implement innovative learning technologies]: Dys. ... d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Natsional'nyu ped. un-t im. M.P. Drahomanova. – K., 2005. – 492 s.*
3. Ігнатенко М.Я. Активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів старших класів при вивченні математики./ М.Я.Ігнатенко – К.: “Тираж”, 1997. – 300с.
4. Основи нових інформаційних технологій навчання : посіб. для вчителів / Ю. І. Машбиць, О. О. Гокунь, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе [та ін.]; Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України; Інститут змісту і методів навчання. – К., 1997. – 260 с.  
*Osnovy novykh informatsiynykh tekhnolohiy navchannya [Based on new information technology education] : posib. dlya vchyteliv / Yu. I. Mashbyts', O. O. Hokun', M. I. Zhaldak, N. V. Morze [ta in.]; Instytut psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny; Instytut zmistu i metodiv navchannya. – K., 1997. – 260 s.*
5. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Книга для учителя. - М.: Просвещение, 1986. - 144с.  
*Osnovy novykh informatsiynykh tekhnolohiy navchannya [Based on new information technology education] : posib. dlya vchyteliv / Yu. I. Mashbyts', O. O. Hokun', M. I. Zhaldak, N. V. Morze [ta in.]; Instytut psykholohiyi im. H. S. Kostyuka APN Ukrayiny; Instytut zmistu i metodiv navchannya. – K., 1997. – 260 s.*

Salnyk I.V.

#### Cognitive activity of students in physics in virtual-centered learning environment

**Abstract.** The paper considers the problem of cognitive activity high school students in learning physics and features of its organization in a virtual- centered learning environment. It is shown that traditional approaches to learning are not fully provide the modern requirements of developing student-centered learning. There are specific examples of creating a virtual environment in the process of teaching physics in order to intensify cognitive-search activities of students.

**Keywords:** cognitive activity, virtual learning environment, information and communication technology, physical training experiment.

Сальник И.В.

#### Активизация познавательной деятельности учащихся по физике в виртуально-ориентированной учебной среде

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы активизации познавательной деятельности учащихся старших классов в процессе обучения физике и особенности ее организации в условиях виртуально-ориентированной учебной среды. Показано, что традиционные подходы в обучении не в полной мере обеспечивают современные требования развивающего личностно-ориентированного обучения. Приведены конкретные примеры создания виртуальной среды в процессе обучения физике с целью активизации познавательно-поисковой деятельности учащихся.

**Ключевые слова:** активизация познавательной деятельности, виртуальная учебная среда, информационно-коммуникационные технологии, учебный физический эксперимент.

Шанскова Т.І.

## Особливості сучасної професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти в Україні

Шанскова Тетяна Ігорівна, кандидат педагогічних наук, доцент  
завідувач кафедри педагогіки, психології та управління навчальними закладами  
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

**Анотація.** у статті проаналізовано сучасні тенденції професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в Україні; виділено особливості професійної діяльності фахівця гуманітарного профілю; розкрито наукові підходи до освіти гуманітарного профілю та можливості отримання другої вищої освіти в Україні; проведено порівняльний аналіз особливостей першої та другої вищої освіти; висвітлено законодавче забезпечення здобуття другої вищої освіти в Україні та подано рекомендації щодо удосконалення процесу професійної перепідготовки фахівців гуманітарного профілю.

**Ключові слова:** гуманітарний, гуманітарна освіта, професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю, функції гуманітарної освіти, наукові підходи до підготовки фахівців гуманітарного профілю.

**Постановка проблеми.** У науковому контексті поняття «гуманітарний» трактується як той, що стосується людства, суспільного буття та свідомості, а більш у вузькому значенні розглядається стосовно суспільних наук, які вивчають людину та культуру [1, с. 350]. Тому вищу гуманітарну освіту можна розглядати як систему професійної підготовки спеціалістів різних спеціальностей в галузі гуманітарних та суспільних наук. Її потрібно відрізнити від природничої та технічної освіти. [1, с. 352].

*Професійна діяльність фахівців гуманітарного профілю* є діяльністю, що являє собою як безпосередній так і опосередкований вплив на людину через систему суспільних стосунків завдяки засобам донесення (мові, особистому прикладу) ідеї до об'єкта. Результатами впливу є зміни в духовному світі людини. [2]. Стиль діяльності спеціаліста гуманітарного профілю – вид філософсько-методологічного засобу цієї діяльності, що заснований на ціннісних орієнтаціях суб'єкта, та виконує функцію регуляції його ставлення до інших засобів професійної діяльності.

За професійним призначенням фахівець гуманітарного профілю готується до здійснення навчально-виховної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності у різних типах вищих і середніх навчальних закладів. Враховуючи професійне спрямування, майбутній фахівець гуманітарного профілю повинен володіти знаннями основних педагогічних і психологічних дисциплін; мати фундаментальні філологічні знання; володіти концепціями гуманітарних і суспільних наук. Конкуренція на ринку праці вимагає від спеціалістів гуманітарного профілю наявності високого професійного рівня, вияву навичок організаційної роботи в гуманітарній сфері, комунікативних навичок, володіння комп'ютером та знання іноземної мови. Спеціаліст повинен володіти такими особистісними якостями, як відповідальність, комунікабельність, інтелект. В той же час традиційна організація навчального процесу у ВНЗ не сприяє набуттю таких якостей.

**Аналіз останніх джерел і публікацій.** У межах процесів інновації і гуманізації освіти розроблені особистісно-аксіологічний підхід до професійної діяльності (О. Анісімов, Є. Богданов, А. Деркач, О. Дубасенюк, М. Левина та ін.), технологізації процесу навчання у навчальному закладі (Л. Виготський, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, А. Міщенко та ін.), інно-

ваційні підходи у системі вищої освіти (П. Гальперін, В. Давидов, П. Підкасистий, Є. Полат, Н. Тализіна та ін.).

Професійна гуманітарна освіта сьогодні спрямована на виконання інноваційної, виховної, адаптаційної, відтворювально-ретрансляційної функцій та функції кумулятивності знань.

1. Інноваційна функція професійної гуманітарної освіти пов'язана з розповсюдженням нових знань та гуманітарних технологій, завдяки яким суспільство розвивається. Інноваційну функцію потрібно трактувати як проведення наукових досліджень.

2. Виховна функція полягає у формуванні в студентів моральних якостей та загальнолюдських цінностей.

3. Адаптивна функція професійної гуманітарної освіти передбачає розвиток здібностей студентів адаптуватися до професійних і соціальних ролей.

4. Відтворювально-ретрансляційна функція передбачає відтворення фахівцями гуманітарного профілю загальнолюдської та національної культури, а також передачі та відтворення існуючої соціальної структури у ході своєї професійної діяльності.

5. Професійна гуманітарна освіта сьогодні спрямована на активне використання знань, накопичених іншими соціально-гуманітарними науками (соціологією, психологією, філософією та ін.).

Гуманітарна освіта забезпечує готовність випускника до взаємодії з іншими людьми у процесі трансляції культури, обміну культурними цінностями, способами діяльності та шляхами самореалізації, що вимагає суттєвих змін у парадигмі освіти. Вища гуманітарна освіта є системою, що задовольняє суспільні вимоги підготовки фахівців такої категорії та їх особистісні потреби щодо професійного становлення та самореалізації. Метою діяльності гуманітарного ВНЗ є забезпечення високого рівня загальнокультурного, професійного та індивідуального розвитку студента як соціально активної, творчої особистості компетентного спеціаліста гуманітарного профілю, здатного до неперервної самоосвіти. Цінність гуманітарної освіти полягає в розвитку інтелекту, мислення, емоцій, комунікативних навичок та здібностей.

Смисложиттєві цінності студентів гуманітарного профілю були предметом дослідження В. Семікова [3]. Він прийшов до висновку, що смисложиттєві цінності студентів гуманітарного профілю пов'язані з їх різними особистісно-професійними характеристиками (інтелектуальною, емоційно-вольовою і мотиваційною сферою). Спеціалісти-гуманітарії є важливою

складовою соціально-професійної структури суспільства, носіями знань педагогічної та соціальної спрямованості, необхідних для підтримки моральних цінностей громадянського суспільства. Особливу увагу значенню гуманітарного знання як засобу формування у студентів гуманістичної свідомості у системі післядипломної освіти приділила В. Воронцова [4, с. 401-402].

**Мета статті:** виділити місце другої вищої освіти гуманітарного профілю в системі післядипломної неперервної освіти та проаналізувати її новітні тенденції та перспективи розвитку в Україні.

**Виклад основного матеріалу.** На основі аналізу різних рівнів методології професійної гуманітарної освіти було виділено такі наукові підходи до підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти:

- компетентнісний підхід виступає якісною інтегративною характеристикою спеціаліста, складовими якої є соціальна, особистісна, професійна, комунікативна компетентність;
- системний підхід полягає в розгляді професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю як цілісної системи, а також підсистеми професійної підготовки спеціалістів загалом;
- особистісно-діяльнісний підхід, спрямований на формування цілісної структури особистості фахівця гуманітарного профілю саме у системі суспільних відносин та взаємодій;
- особистісно орієнтований підхід спрямований на те, що специфіка змісту гуманітарної освіти надає можливість сприйняття та інтеріоризації ціннісної системи людства, нації, соціуму в єдності раціонального та чуттєвого способів пізнання, в ній, перш за все, пізнається людина, її духовний світ, її взаємодія з соціумом, її місце у соціокультурному середовищі, сенс її існування;
- психолого-педагогічний підхід спирається на знання індивідуальних особливостей студентів та обумовлюється обов'язковим їх включенням у різні види суспільної діяльності;
- культурологічний підхід передбачає побудову освітнього процесу завдяки розширенню гуманітарної спрямованості освіти завдяки органічному включенню в освітній процес духовно-морального потенціалу української культури;
- інформаційно-технологічний підхід полягає у максимальному використанні у навчальному процесі новітніх технологій пошуку та використання необхідної інформації;
- науково-методологічний підхід визначає рівень розвитку методології та методики професійної гуманітарної освіти на основі використання сучасних наукових парадигм.

У Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що професійна підготовка являє собою здобуття кваліфікації за відповідним напрямом підготовки або спеціальністю. У сучасній науково-педагогічній літературі зустрічаються близькі за значенням терміни, пов'язані з неперервною професійною підготовкою: "перманентна освіта", "підвищення кваліфікації", "перекваліфікація", "підготовка і перепідготовка кадрів" та ін. Усі

вони стосуються освіти, яка продовжується після базової, забезпечує можливість використання кожною людиною протягом її життя різноманітних навчальних програм і дозволяє їй раціонально поєднувати освіту з самоосвітою. Особа, яка пройшла перепідготовку і успішно пройшла державну атестацію, отримує відповідний документ про вищу освіту. Особа, яка успішно пройшла стажування або спеціалізацію чи розширила профіль (підвищила кваліфікацію), отримує відповідний документ про післядипломну освіту. Післядипломна освіта здійснюється вищими навчальними закладами післядипломної освіти або структурними підрозділами вищих навчальних закладів відповідного рівня акредитації, в тому числі на підставі укладених договорів [5].

Відповідно до статті 42 Закону України «Про вищу освіту» навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: денна (очна); вечірня; заочна, дистанційна; екстернат. Форми навчання можуть бути поєднані. Терміни навчання за відповідними формами визначаються можливостями виконання освітньо-професійних програм підготовки фахівців певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Здобуття другої вищої освіти відбувається, здебільшого, у заочній та дистанційній формі.

У статті 53 подано назву осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах – студенти (слухачі), курсанти, екстерни, асистенти-стажисти, інтерни, клінічні ординатори, здобувачі, аспіранти (ад'юнкти) та докторанти.

Студент (слухач) – особа, що в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу і навчається за денною (очною), вечірньою або заочною, дистанційною формами навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Екстерн – особа, що в установленому порядку зарахована до вищого навчального закладу, має відповідний освітній, освітньо-кваліфікаційний рівень і навчається за екстернатною формою навчання з метою здобуття певних освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівнів.

Для вступу на навчання вдруге абітурієнту необхідно подати стандартний набір документів для вступу та диплом про здобуття першої вищої освіти (або його нотаріально завірнену копію) разом із додатком про зараховані дисципліни. Переважна більшість приймальних комісій ВНЗ проводить співбесіди зі вступниками.

Табл. 1.

**Порівняльний аналіз особливостей першої та другої вищої освіти**

| №  | Показники                  | Перша вища освіта                   | Друга вища освіта   |
|----|----------------------------|-------------------------------------|---|
| 1. | Мотивація вступу           | Поради оточення, іноді – помилкова. | Чітко виражена, обумовлена життєвим досвідом                |
| 2. | Термін навчання            | 5 – 6 років                         | 1,5 – 2 роки  |
| 3. | Оплата навчання            | Переважно за кошти держбюджету      | За кошти фізичних та юридичних осіб                         |
| 4. | Форма навчання             | Денна                               | Переважно заочна, а також дистанційна, вечірня та екстернат |
| 5. | Вік студентів              | 17-22                               | 23-55   |
| 6. | Адаптація до умов навчання | 1-1,5 років                         | Півроку – рік   |

З приводу пільг, то особи, які суміщають роботу та здобуття другої (і наступної) вищої освіти мають право на щорічну додаткову оплачувану роботодав-

цем відпустку (в розмірі середньої заробітної плати), що регламентовано ст. 216 та ст. 217 Кодексу законів про працю України [6]. У таких випадках тривалість

відпустки визначається аналогічно, як і для працюючих осіб, що одержують першу вищу освіту. Тобто, при навчанні на вечірньому відділенні додаткова відпустка складає 20 днів для ВНЗ I-II рівня акредитації і 30 днів – III-IV рівня акредитації. При заочній формі навчання тривалість оплачуваної відпустки складає 40 днів незалежно від рівня акредитації ВНЗ. При складанні державних іспитів період оплачуваної відпустки може складати до 30 днів, а для написання і захисту дипломної роботи студентам ВНЗ I-II рівня акредитації надається два місяці, III-IV – до чотирьох місяців. У той же час, в умовах ринкових відносин в Україні навчання студентів-заочників загалом, а також в умовах здобуття другої вищої освіти зокрема залежить від роботодавців, які не завжди дотримуються законодавства щодо соціального захисту студентів.

Факультет післядипломної освіти та довузівської підготовки Житомирського державного університету імені Івана Франка був створений 18 грудня 2003 року. Перепідготовка (друга вища освіта) проводиться за такими спеціальностями: мова і література (англійська)\*; мова і література (німецька)\*; українська мова і література\*; початкове навчання; історія\*; соціальна педагогіка; психологія\*; математика\*; інформатика\*; менеджмент організацій і адміністрування; біологія\*; хімія\*, фізичне виховання. Враховуючи особливості діяльності фахівців гуманітарного профілю, до такої категорії майбутніх спеціалістів було віднесено вчителів англійської, німецької та української мови та літератури, вчителів початкових класів, історії, соціальних педагогів та психологів.

Питання заочної освіти досліджували багато вчених. Її розглядали як складову неперервної освіти та розвитку особистості (М. Гамезо, Г. Спінжакова); специфіку заочної освіти як форми освіти досліджували І. Зімаков, А. Петренко; її сучасний стан та перспективи розвитку аналізували П. Жильцов, Ю. Круглов та ін.; особливості заочників у навчанні були предметом уваги Н. Карлова, В. Помелова та ін.; історію, стан та перспективи заочної форми навчання подано В. Лазаревим [7], [8, с. 3 - 9]. Дослідження М. Громкової, А. Давидова, Е. Кузнецової, А. Романової, Г. Спіжанкова та ін. присвячені розгляду теорії, методики та організації класичної вищої заочної педагогічної освіти. Прогнозування розвитку системи заочної освіти, посилення її технологічної складової проводилося у роботах Б. Гершунського, І. Зімакова, М. Кондакова, В. Овсянникова та ін. На сьогоднішній день заочну освіту можна розглядати і як форму навчання і як соціальний інститут. У наукових розробках російських та українських учених було виділено нормативно-методичний, кібернетичний, комунікаційно-технічний та структурно-логічний підходи до заочної форми навчання.

1. Нормативно-методичний підхід спрямований на дослідження нормування обсягу навчальної роботи, її стандартизацію та методичне забезпечення (М. Барський, А. Марон, В. Крупица та ін.).

2. Кібернетичний підхід передбачає дослідження взаємодії між викладачами та студентами (М. Касимов, І. Шамсутдінова та ін.).

3. Комунікаційно-технічний підхід акцентований на удосконаленні комунікації між викладачами та студентами, зокрема за допомогою засобів мобільного зв'язку, інтерне-

ту, тощо (В. Вержбицький, А. Густирь, С. Крицький, В. Овсянников та ін.).

4. Структурно-логічний підхід до заочної форми навчання зосереджений на впорядкуванні структури та логіки навчальних предметів, які вивчають фахівці гуманітарного профілю (А. Марон, І. Роберт, Є. Полат та ін.).

*Заочне навчання* – форма організації навчального процесу для осіб, які поєднують отримання освіти з професійною трудовою діяльністю. Воно передбачає відвідування студентами короткотривалого курсу настановних лекцій, самостійного опрацювання окремих розділів навчальних курсів, виконання контрольних завдань, курсових робіт згідно навчального плану та програм та очне складання заліків та екзаменів на екзаменаційно-заліковій сесії. Диплом про вищу освіту, отриманий при заочній формі навчання прирівнюється до диплому, отриманому на стаціонарі. [9; с. 323].

Сучасні дослідники виділили переваги та недоліки заочної форми навчання. Так, І. Зімаков, Б. Мельник, Н. Семіна вважають заочну форму навчання найбільш доцільною для осіб, які поєднують навчання з трудовою діяльністю. Такі особи характеризуються високою мотивацією на навчання, мають значний життєвий досвід та такі особистісні риси як відповідальність, самостійність, впевненість у прийнятті рішень тощо. О. Коржуєв та В. Попков зазначають про збільшення кількості осіб, які бажають отримати другу вищу освіту. Перевагою заочної форми є курсова форма організації процесу навчання, тому що студенти безпосередньо спілкуються з викладачами та одногрупниками, обмінюються досвідом, забезпечуються навчальними матеріалами, необхідними для самостійного опрацювання для успішного складання екзаменів та заліків. Недоліками навчання на заочній формі порівняно з очною названо недостатній обсяг контактів між викладачами і студентами, перевага самостійних форм роботи студентів, наявність тільки семестрового та випускного контролю знань. Викладачі відмітили труднощі у відборі та конструюванні змісту навчального матеріалу, що зумовлено різним рівнем підготовленості студентів у межах однієї групи. Багаторічна практика підготовки спеціалістів гуманітарного профілю, особливо за такими відносно новими спеціальностями як психолог та соціальний педагог, за системою заочного навчання підтвердила її ефективність, в той же час в сучасних умовах активно використовується така форма заочного навчання як дистанційна.

*Дистанційне навчання* є сучасною формою заочного навчання на основі використання інформаційних технологій. Особа, яка навчається за такою формою, може сама за допомогою банку інформації, індивідуального навчального плану та методичних розробок виробляти індивідуальну стратегію навчання. У заочній освіті необхідно впроваджувати методи дистанційного навчання: дистанційні лекції, консультації електронною поштою, електронні підручники, освітні сайти і портали, автоматизовані системи мережевого тестування тощо. В 2000 році Міністерство освіти та науки України затвердило "Концепцію розвитку дистанційної освіти в Україні" [10], яка передбачала створення у країні системи освіти, що забезпечує

розширення кола споживачів освітніх послуг, реалізацію системи безперервної освіти протягом усього життя та індивідуалізацію навчання при масовості освіти. З метою підвищення ефективності навчання студентів необхідно створити навчальне середовище, в якому буде сформований комплекс засобів дистанційних освітніх технологій.

Заочна освіта як освітня структура активізує свою діяльність в періоди суттєвих суспільних змін, виконує різні завдання. Існуючі традиційні, а також нові форми заочної освіти, які з'являються і виділяються в самостійні структури, забезпечують збалансованість системи професійної підготовки молоді та дорослих, розширюють коло їх освітніх можливостей. Заочна вища освіта сформувалася як самостійна установа і є фактором, що стабілізує освітню систему в період соціальних перетворень [11]. *Екстернат* – форма навчання, що передбачає самостійне вивчення дисциплін згідно навчальних програм вищої професійної освіти за обраним напрямом підготовки чи спеціальності з наступною атестацією (поточною та підсумковою) у навчальному закладі. Ця форма навчання дає можливість особам, які мають відповідний освітній, освітньо-кваліфікаційний рівень, здобути певний рівень освіти або кваліфікації шляхом самостійного вивчення навчальних дисциплін і складання у вищому закладі освіти заліків, екзаменів та інших форм підсумкового контролю, передбачених навчальним планом. Навчання в екстернаті регламентується Положенням про організацію екстернату у вищих навчальних закладах України, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 8 грудня 1995 року №340.

**Висновки.** Професійна перепідготовка фахівців гуманітарного профілю в Україні характеризується прискореним темпом оволодіння професією, взаємозв'язком між фундаментальними основами професійної освіти та новими цінностями, метою, змістом, формами та методами, що необхідні для здійснення нової професійної діяльності. Система другої вищої освіти гуманітарного профілю повинна реалізовувати стратегію випереджувального навчання. Вимагає суттєвої модернізації процес навчання на всіх рівнях. Така організація навчання потребує високоактивних навчальних методів; інформаційно-комунікаційних

технологій; формування умінь толерантно і продуктивно діяти (автономно) в різних навчальних і соціальних групах; ситуаційного і контекстного навчання; індивідуальних навчальних планів і програм; розширення джерел одержання інформації (інформаційно-комунікаційні технології, Інтернет, медіаосвіта, дослідницька діяльність тощо); розвитку дистанційної освіти; оцінювання якості здобутої освіти стандартизованими способами відповідно до різних кваліфікаційних вимог, використання відкритих і зрозумілих механізмів контролю, прийнятих в Україні і Європі.

Суттєвою умовою реалізації концепції неперервної освіти в Україні є також її фінансова підтримка та чітке законодавче врегулювання. Перспективним є об'єднання різних джерел (державних, приватних, міжнародних фондів тощо), розроблення багатоваріантних і різних за терміном способів індивідуального кредитування, надання фінансових, податкових й інших пільг з метою стимулювання й заохочення неперервного навчання та відповідного інвестування, а також формування змісту професійного навчання та організація навчального процесу відповідно до потреб економічного і соціального розвитку держави на основі впровадження результатів сучасних наукових досліджень, широкого використання вітчизняного та зарубіжного досвіду в сфері професійної підготовки та навчання дорослих; упорядкування та оптимізація мережі навчальних закладів післядипломної освіти шляхом поєднання галузевого принципу організації післядипломної освіти з широкою міжгалузевою і регіональною кооперацією та врахування соціально-економічного розвитку України; розширення професійного профілю при отриманні другої вищої освіти та підвищенні кваліфікації фахівців шляхом внесення відповідних пропозицій до існуючого Переліку спеціальностей та спеціалізацій з урахуванням потреб галузей народного господарства держави та регіонів; залучення професорсько-викладацьких та наукових кадрів вищої школи, академічної та галузевої науки, провідних фахівців до навчального процесу в системі післядипломної освіти; забезпечення єдності і дієвості управління та регулювання діяльності всіх елементів системи післядипломної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. М. Прохоров. – 4 изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с. *Fontes iuris Germanici antiqui Encyclopediam Dictionary / Ch. v. Prokhorov AM. - 4 cap. - Moscow: dicionem. Opera, 1989. - 1632 s.*
2. Четкин М. В. Стиль деятельности специалиста гуманитарного профиля: дис... докт. филос. наук: 09.00.01 / Четкин Михаил Васильевич. - М., 2004. – 348 с. *Maecenas rutrum cursus hendrerit humanyarnoho MV Chechetkin specialitas in Ipsum : ... di Doctor . Philosophiae . scientia : 09.00.01 / Michael Chechetkin Vasilevich . - M , 2004 . - 348 s.*
3. Семиков В.А. Психолого-акмеологические особенности развития смысложизненных ценностей студентов гуманитарного профиля: дис... канд. психол. наук: 19.00.13/ Семиков Владимир Алексеевич. - Тамбов, 2009. – 263 с. *Semykov V.A. Lorem ipsum dolor sit amet smyslozhynennyh akmeolohyeheskye et modus studentium in humanyarnoho bona Profile : di ... candidate .. Duis . scientia : 19.00.13 / Semykov Vladimir Alekseevich. - Tambov, 2009. - 263 s.*
4. Воронцова В. Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования / В. Г. Воронцова. – Псков, 1996. – 421 с. *Vorontsov VG , Humanyarno axiologica deleta bases Postgraduate Education / V. Vorontsov . - Pskov, 1996. - 421 s.*
5. Закон України „Про вищу освіту” (зі змінами та доповненнями) від 23 травня 1991 р. № 1060-XII// zakon.rada.gov.ua *Legem de Ucraina in Superius Educationis ( ut emendari ) on May 23 , 1991 № 1060 - XII // zakon.rada.gov.ua*
6. Кодекс законів про працю України // zakon.rada.gov.ua/go/322-08 *Operamini Codicis Ucraina // zakon.rada.gov.ua > go/322-08*
7. Круглов Ю.Г. , Жильцов П. А. Заочное педагогическое образование: состояние и перспективы / Ю. Г. Круглов, П. А. Жильцов // Советская педагогика, 1990. - № 9. – С. 81 – 87.

Kruglov Y. G., Ziltsov P.A. *Zaochnoe educandi disciplina : et Spes Status* / Y. G. Kruglov , P. A. Ziltsov // *Fontes iuris Germanici antiqui paedagogia*, 1990. - № 9. - S. 81 - 87.

8. Гамезо, М.В. Заочное обучение в контексте современных проблем непрерывного образования и развития личности педагога / М.В. Гамезо, Г.И. Спижанкова // *Познавательная деятельность студентов-заочников и условия её активизации*. М., 1985.- С. 3 - 9.

Hamezo M.V. *Lorem ipsum dolor semper in contextu Zaochnoe sovremennykh quæstiones et progressionem personalitatis magister* / M. Hamezo , G. I. Spyzhankova // *Poznavatel'naya Deyatel'nost' adipiscing , volutpat zaochnykov aktyvyzatsyy ejus* . М. , 1985. - S. 3 - 9.

9. Давыдов В. В. Российская педагогическая энциклопедия : в 2 т. / гл. ред. В. В. Давыдов. – М. : Большая российская энциклопедия, 1993.

Davydov V.V. *Rossiyskaya pedahohycheskaya Encyclopedia* : 2 t / с . v . V.V. Davydov . – Moscow: Bolshaya Rossiyskaya Encyclopedia , 1993.

10. «Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні» від 20 грудня 2000 // [osvita.org.ua](http://osvita.org.ua)»До»pravo/00.html

"De ratione studiorum in Ucraina de longinquo " 20 mensis Decembris datis , 2000 // [osvita.org.ua](http://osvita.org.ua) > Ut > pravo/00.html

11. Василенко О. Вища заочна освіта в Україні: етапи розвитку // О. Василенко. – [archive.nbuv.gov.ua/portal/.../Vasylenko.pdf](http://archive.nbuv.gov.ua/portal/.../Vasylenko.pdf)

Vasilenko A. *Superius Educationis in Ucraina: in progressionem* // Alexander Vasilenko . - [Archive.nbuv.gov.ua / ostium / ... / Vasylenko.pdf](http://Archive.nbuv.gov.ua/ostium/.../Vasylenko.pdf)

12. Шуневич Б. Теоретичні основи дистанційного навчання: Навч. Посібн / Б. Шуневич. – Львів: Вид-во Нац. Ун-ту „Львів. Політехніка”, 2006. – 244 с.

Shunevich B. *funda procul elit doce* . Auxilia / B. Shunevich . - Ramis : Type of Nat C " Lviv. Polytechnic " 2006 . – 244 s.

### Shanskova T I. Features modern training specialists in the humanities at the second higher education in Ukraine

**Abstract.** This article analyzes the current trends of training specialists in the humanities in Ukraine highlighted features of the professional activities in the humanities; disclosed scientific approaches to education in the humanities is the possibility of obtaining the second higher education in Ukraine carried out a comparative analysis of the characteristics of the first and second higher education; lightened legislative support for the second higher education in Ukraine and submitted recommendations for improving professional training specialists in the humanities.

**Keywords:** *humanities, liberal arts education, professional activity specialists in the humanities, the function of liberal education, scientific approaches to the training of specialists in humanities.*

### Шанскова Т.И. Особенности современной профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля при получении второго высшего образования в Украине

**Аннотация.** в статье проанализированы современные тенденции профессиональной подготовки специалистов гуманитарного профиля в Украине; выделены особенности профессиональной деятельности специалиста гуманитарного профиля; раскрыты научные подходы к образованию гуманитарного профиля та возможности получения второго высшего образования в Украине; проведён сравнительный анализ особенностей первого и второго высшего образования; осветлено законодательное обеспечение получения второго высшего образования в Украине и поданы рекомендации по усовершенствованию профессиональной переподготовки специалистов гуманитарного профиля.

**Ключевые слова:** *гуманитарный, гуманитарное образование, профессиональная деятельность специалистов гуманитарного профиля, функции гуманитарного образования, научные подходы к подготовке специалистов гуманитарного профиля.*

Сурунович В.О.

## Зв'язок показників тактичного мислення та ефективності ігрової діяльності футболісток з різним рівнем функціональної рухливості нервових процесів

Сурунович Вікторія Олексіївна, кандидат наук з фізичного виховання та спорту  
старший викладач ННІ фізичної культури, спорту і здоров'я  
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

**Анотація.** У статті розглядається проблема впливу показників тактичного мислення на ефективність ігрової діяльності футболісток в процесі його удосконалення. Встановлено фактори найбільшого впливу на ефективність тактичного мислення футболісток 16-20 років, за якими проведено розподіл на експериментальні групи для перевірки навчальної методики підвищення рівня тактичного мислення. Виявлено, що коефіцієнти ефективності тактичного мислення та ігрової діяльності у нападі та захисті в ході педагогічного експерименту істотно покращувались у футболісток з середнім та вище середнього рівнем ФРНП.

**Ключові слова:** тактичне мислення, нейродинамічні функції, ефективність ігрової діяльності, футболістки.

**Вступ.** Тенденції розвитку сучасного футболу вказують на необхідність пошуку шляхів оптимізації тренувального процесу та підвищення ефективності управління ігровою діяльністю футболістів, зокрема за рахунок врахування показників тактичного мислення [3, 6].

У дослідженнях С.В. Малиновського [5], М.С. Полішкіса [6], Д. Меммерт [9] розглядалися питання тактичного мислення футболістів у різних аспектах, проте фактично відсутні дослідження впливу динаміки показників тактичного мислення на ефективність ігрової діяльності футболістів з різним рівнем нейродинамічних функцій.

Вивчення даних проблем набуває особливого значення в контексті пошуку ефективних шляхів техніко-тактичної підготовки гравців з огляду на особливості ігрової діяльності сучасних футболістів [3, 9].

**Огляд останніх досліджень і публікацій.** В результаті аналізу відомих досліджень Ж.Л. Козіної [1], А. Морган [10] встановлено, що мислення – результат складної взаємодії великої кількості фізіологічних та психологічних функцій, до структури якого входять процеси сприйняття, аналізу, синтезу та прийняття рішення. Крім того, мислення тісно взаємопов'язано з психофізіологічними процесами сприйняття інформації, уваги, пам'яті та нейродинамічними функціями. Проте, дана проблема в спортивній діяльності лише частково розкрита дослідженнями В.С. Лизогуба [2], М.В. Макаренка [4], С.В. Малиновського [5], А. Морган [10].

Поняття тактичного мислення у футболі розглядалось в наукових роботах, що дозволило визначити різні підходи до його трактування. Спираючись на дослідження Ж.Л. Козіної [1], М.С. Полішкіса [6], Л.С. Фролової, І.Д. Глазиріна [8] на нашу думку тактичне мислення можна розглядати як більш високий рівень оперативного, ігрового, ситуативного оскільки для його прояву характерним є вміння, планувати власну діяльність, передбачати розвиток ігрових ситуацій, реагувати не на останню дію суперника, а аналізувати логічний ланцюг діяльності.

На думку Ж.Л. Козіної [1], Д. Меммерт [9] тактичне мислення в ігровій діяльності проявляється в умінні аналізувати, структурувати ігрову ситуацію і обирати найбільш ефективний спосіб вирішення тактичних ігрових задач шляхом формування алгоритму рішення при жорстко лімітованому часі.

Розглядаючи функціональну структуру діяльності людини до закономірностей розгортання тактичного мислення у футболі відносять сприйняття інформації в умовах обманних дій суперника, обробка інформації і ухвалення рішень у лімітованих часово-просторових умовах та реалізація задумів в умовах протидії суперника [5, 9]. На зв'язок тактичного мислення та його рухової реалізації в процесі ігрової діяльності у своїх дослідженнях вказували [3, 5]. Крім того, у своїх роботах, Г.А. Лисенчук [3], М.С. Полішкіс [6], А. Морган [10] наголошують, що техніко-тактична їх реалізації прийнятих тактичних рішень нерозривно пов'язані з рівнем зорово-моторної реакції, реакції на рухомий об'єкт, звук і реакції вибору.

Показана багатофакторність структури тактичного мислення у футболі визначає складність процесу визначення його проявів, що має високу інформативну цінність для управління навчально-тренувальним процесом гравців.

Сукупність показників тактичного мислення, властивостей нейродинамічних, сенсомоторних та психічних функцій є визначальними у становленні футболіста, але досліджень їх впливу на ефективність ігрової діяльності, особливо в жіночих футбольних командах недостатньо, що і спонукало нас до проведення дослідження.

**Постановка мети дослідження.** Метою дослідження було виявити взаємозв'язок показників тактичного мислення та ефективності ігрової діяльності футболісток в умовах педагогічного експерименту.

**Методи та організація досліджень.** Для визначення показників тактичного мислення була використана автоматизована методика «FootballTest» [7]. Показники нейродинамічних функцій футболісток вивчали за методикою «Діагност-1» М.В. Макаренка, В.С. Лизогуба [4, 2]. Ефективність ігрової діяльності у нападі і захисті визначалась відношенням правильно виконаних техніко-тактичних дій до загальної їх кількості у відсотках, після обробки відеоматеріалів матчів та експертної оцінки.

У дослідженнях, які проводились з вересня 2010 року до березня 2012 року, брали участь футболістки спортивних шкіл СДЮСШ «Дніпро-80», СДЮШОР № 1 м. Черкаси, команд Вищої ліги чемпіонату України «Ятрань-Уманьфермаш» м. Умань, «Чорноморочка» м. Одеса, «Родина» м. Костопіль. Досліджувану



експериментальну групи склали 62 футболістки, а контрольну – 30 футболісток 16-20 років.

**Результати дослідження та їх обговорення.** На початковому етапі досліджень було визначено коефіцієнти тактичного мислення, ігрової ефективності, показники нейродинамічних функцій обстежуваних та встановлено характер їх взаємозв'язку. В результаті визначення показників тактичного мислення встановлено, що коефіцієнти ефективності тактичного мислення футболісток 16-20 років становили  $35,75 \pm 1,74\%$  і  $35,52 \pm 1,70\%$  для нападу і захисту, відповідно. В той же час, аналіз ефективності ігрової діяльності досліджуваних показав, що в середньому футболістки ефективно виконували  $60,08 \pm 1,80\%$  техніко-тактичних дій у нападі і  $67,39 \pm 0,92\%$  – у захисті. Кореляційний аналіз даних показників виявив, що зв'язок коефіцієнтів ефективності тактичного мислення та атакуючих дій футболісток знаходився на рівні  $r=0,74$ , при цьому залежність між ефективністю захисних дій і тактичним мисленням була ще вища і становила  $r=0,80$ .

Для виявлення структури ефективності тактичного мислення футболісток був проведений факторний аналіз отриманих показників. Так, до першого фактору впливу на ефективність тактичного мислення футболісток у нападі можна віднести показники властивостей основних нервових процесів та сенсомоторні реакції. На подібні взаємозалежності вказують у своїх роботах D. Memmert [9], A. Moran [10].

Встановлено, що у першому факторі впливу на ефективність тактичного мислення футболісток у нападі і захисті найвищий рівень кореляційного зв'язку має показник функціональної рухливості нервових процесів (ФРНП). Саме тому, експериментальну групу футболісток було розділено на типологічні групи з середнім, вище середнього та нижче серед-

нього рівнем ФРНП. У кожній з груп двічі на тиждень впродовж 6 місяців проводилися додаткові навчальні заняття з використанням програми «FootBallTest» без урахування часу та результату виконання завдань. У контрольній групі футболісток тактична підготовка проводилась за стандартною програмою тренера команди чи спортивної школи, а результат тестування фіксувався без урахування рівня ФРНП досліджуваних.

Так, в результаті проведено педагогічного експерименту виявлено, що показники ефективності тактичного мислення у дівчат-футболісток з різним рівнем ФРНП змінювались неоднаково (табл. 1.).

Встановлено, що у групі з рівнем ФРНП нижче середнього показники ефективності тактичного мислення у нападі і захисті в ході педагогічного експерименту зросли, проте не істотно ( $p>0,05$ ).

Коефіцієнт ефективності тактичного мислення у нападі в групі з середнім рівнем ФРНП після експерименту зріс на  $7,8\%$ , а у захисті – на  $7,07\%$  ( $p<0,05$ ).

Найвищі прирости показників після навчальних занять у ході педагогічного експерименту зафіксовані у групі з рівнем ФРНП вище середнього, де коефіцієнти тактичного мислення у нападі і захисті покращились на  $21,51\%$  і  $19,89\%$  відповідно ( $p<0,05$ ).

Позитивні зміни коефіцієнтів тактичного мислення в контрольній групі також встановлені, проте статистично не підтверджені ( $p>0,05$ ).

Порівняльний аналіз показників досліджуваних груп свідчив, що в експериментальній групі з середнім рівнем ФРНП коефіцієнти ефективності тактичного мислення у нападі, був вищим, ніж в контрольній ( $p<0,05$ ). В той час, як експериментальна група з рівнем ФРНП вище середнього істотно переважала контрольну за всіма показниками до і після завершення експерименту ( $p<0,05$ ).

Таблиця 1.

**Ефективність тактичного мислення футболісток 16-20 років контрольних та експериментальних груп до і після педагогічного експерименту, ( $\bar{X} \pm S$ )**

| Коефіцієнт різновиду мислення                         | Групи | Рівень ФРНП                          |            |                                    |              |                                      |              |
|---|-------|--------------------------------------|------------|------------------------------------|--------------|--------------------------------------|--------------|
|   |       | Нижче середнього (<87,03 мс), (n=11) |            | Середній (87,03-105,55 мс), (n=32) |              | Вище середнього (>105,55 мс), (n=12) |              |
|   |       | До                                   | Після      | До                                 | Після        | До                                   | Після        |
|   |       | експерименту                         |            | експерименту                       |              | експерименту                         |              |
| Коефіцієнт ефективності тактичного мислення у нападі  | ЕГ    | 33,15±6,40                           | 35,87±4,08 | 34,95±1,83                         | 42,75±1,59*# | 40,74±3,49#                          | 62,25±2,03*# |
|   | КГ    | 32,05±2,27                           | 35,90±1,62 | 32,05±2,27                         | 35,90±1,62   | 32,05±2,27                           | 35,90±1,62   |
| Коефіцієнт ефективності тактичного мислення у захисті | ЕГ    | 42,13±3,42                           | 38,08±2,59 | 33,73±2,34                         | 40,78±1,44*  | 35,30±2,64                           | 55,123,41*#  |
|   | КГ    | 36,18±2,36                           | 39,13±1,88 | 36,18±2,36                         | 39,13±1,88   | 36,18±2,36                           | 39,13±1,88   |

Примітки: ЕГ – експериментальна група; КГ – контрольна група; \* $p<0,05$  – порівняно з показниками до педагогічного експерименту; # $p<0,05$  – порівняно з показниками КГ

Для перевірки ефективності розробленої методики після проведення експерименту повторно визначався коефіцієнт ігрової ефективності футболісток в досліджуваних групах. В результаті чого встановлено, що коефіцієнти атакуючих і захисних дій футболісток контрольної та експериментальних груп з середнім та нижчим середнього рівнем ФРНП хоч і покращились, проте не значно ( $p>0,05$ ). У групі з рівнем ФРНП вище середнього коефіцієнт ігрової ефективності у нападі зріс на  $5,08\%$ , а у захисті – на  $4,91\%$  ( $p<0,05$ ). Слід зазначити, що футболістки крайніх експеримен-

тальних груп не відрізнялись за коефіцієнтом ефективності захисних дій, що може вказувати на зв'язок рухливості нервових процесів та специфікою гри у захисті.

В подальшому планується проведення комплексу досліджень, спрямованих на визначення вікових-статевих особливостей формування тактичного мислення футболісток, та вплив його показників на ефективність ігрової діяльності. Розширення досліджень у даному напрямку дозволить оптимізувати тренуваль-

ний процес футболістів різної статі, що може значно підвищити ефективність їх ігрової діяльності.

**Висновки.** 1. Встановлено, що тактичне мислення футболісток 16-20 років взаємопов'язано з показниками нейродинамічних функцій та суттєво впливає на їх ігрову ефективність.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Козіна Ж. Л. Результати застосування психофізіологічних методів дослідження в ситуаційних видах спорту / Ж. Л. Козіна, Н. А. Коломієць, Е. П. Волков, А. О. Яловенко // Слобожанський науково-спортивний вісник. – 2006. – № 9. – С. 80-86.
2. Лизогуб В. С. Онтогенез психофізіологічних функцій людини : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. біол. наук : спец. 03.00.13 «Фізіологія людини і тварин» / Володимир Сергійович Лизогуб. – Київ, 2001. – 21 с.
3. Лисенчук Г. А. Управление подготовкой футболистов / Г. А. Лисенчук. – К.: Олимпийская литература, 2003. – 271 с.
4. Макаренко М. В. Основи професійного відбору військових спеціалістів та методики вивчення індивідуальних психофізіологічних відмінностей між людьми / Микола Васильович Макаренко. – Київ, 2006. – 395 с.
5. Малиновский С. В. Моделирование тактического мышления спортсмена / С. В. Малиновский. – М.: ФиС, 1991. – 192 с.
6. Полишкис М. С. Совершенствование тактической подготовки юных футболистов с учетом индивидуально-

2. Виявлено, що коефіцієнти ефективності тактичного мислення та ігрової діяльності у нападі та захисті істотно покращуються у футболісток з середнім та вище середнього рівнем ФРНП.

- психологических особенностей: автореф. дисс. на соискание научн. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теория и методика физического воспитания и спортивной тренировки / М. С. Полишкис. – Москва, 1977. – 19 с.
- Polyschkys M. S. Sovershenstvovanye taktycheskoy podgotovky yunyh futbolystov s uchetom yndyvudualno-psykholohycheskykh osobennostey [Improvement tactical training of young football players with individual- psychological features]: avtoref. dyss. na soyskanye nauchn. step. kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 “Teoryya y metodyka fizycheskoho vospytanyya y sportyvnoy trenyrovky / M. S. Polyschkys. – Moskva, 1977. – 19 s.
7. Пат. 43456 Україна, МПК (2009) А 61 В 5/16. Спосіб визначення психофізіологічних характеристик для оцінки рівня спеціальної підготовленості спортсменів у командних спортивних іграх / І. Д. Глазирін, Л. С. Фролова, О. О. Фролов, В. В. Бондар, Г. В. Зганяйко, В. В. Вернигора, В. М. Головатий, В. О. Супрунович. – № у 2008 06398; заявл. 14.05.2008; опубл. 25.08.2009, Бюл. № 16.
8. Пат. 43456 Украйна, МПК (2009) А 61 В 5/16. Sposib vyznachennya psykhoziviolohichnykh kharakterystyk dlya otsinky rivnya spetsialnoyi pidhotovlenosti sport-smeniv u komandnykh sportyvnykh ihrakh [Method of determining physiological characteristics to evaluate the level of preparedness of special athletes in team sports games] / I. D. Hlasyrin, L. S. Frolova, O. O. Frolov, V. V. Bondar, H. V. Zhanyayko, V. V. Vernyhora, V. M. Holovaty, V. O. Suprunovych. – № u 2008 06398; zayavl. 14.05.2008; opubl. 25.08.2009, Byul. № 16.
9. Фролова Л. С. Методика діагностики спеціальних розумових здібностей гандболісток / Л. С. Фролова, І. Д. Глазирін // Теорія і методика фізичного виховання і спорту. – 2008. – № 1. – С. 109-113.
10. Frolova L. S. Metodyka diahnostryky spetsialnykh rozumovykh zdibnostey handbolistok [diagnostic techniques specific mental abilities handball] / L. S. Frolova, I. D. Hlasyrin // Teoriya i metodyka fizychnoho vykhovannya i sportu. – 2008. – № 1. – S. 109-113.
9. Memmert D. Testing of tactical performance in youth elite soccer / D. Memmert // Journal of Sports Science and Medicine. – 2010. – № 9. – P. 199-205.
10. Moran A. Cognitive psychology in sport: progress and prospects / A. Moran // Psychology of Sport and Exercise. – 2009. – V 10 (4). – P. 420-426.

#### Suprunovich Victoriya. Influence of tactical thinking on efficiency of female footballer's playing activity with different level of FANP

**Abstract.** The article considers the problem of intercommunication between indexes of tactical thinking and efficiency of female footballer's playing activity in the process of his improvement. The factors of most influence on efficiency of tactical thinking of female footballer's playing 16-20 years were set after which were done distributing on experimental groups for verification of educational method of increase of level of tactical thinking. As a result, were discovered that the coefficients of efficiency of tactical thinking and playing activity in an attack and defence during a pedagogical experiment substantially got better for female footballer's with the middle and above average level of FANP.

**Keywords:** tactical thinking, neurodynamics functions, efficiency of playing activity, female football players.

#### Супрунович Вікторія Алексеевна. Связь показателей тактического мышления и эффективности игровой деятельности футболисток с разным уровнем функциональной подвижности нервных процессов.

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема влияния показателей тактического мышления на эффективность игровой деятельности футболисток в процессе его усовершенствования. Установлены факторы наибольшего влияния на эффективность тактического мышления футболисток 16-20 лет, за которыми проведено распределение на экспериментальные группы для проверки учебной методики повышения уровня тактического мышления. Обнаружено, что коэффициенты эффективности тактического мышления и игровой деятельности в нападении и защите в ходе педагогического эксперимента существенно улучшались у футболисток с средним и выше среднего уровнем ФРНП.

**Ключевые слова:** тактическое мышление, нейродинамические функции, эффективность игровой деятельности, футболистки.

Тищенко В.А.

## Сравнительный анализ параметров функционального состояния и резервных возможностей квалифицированных гандболистов различных игровых амплуа

Тищенко Валерия Алексеевна, кандидат наук физического воспитания, доцент кафедры ТМФВиС, Запорожский национальный университет, г. Запорожье, Украина

**Аннотация.** В статье рассмотрено функциональное состояние гандболистов с помощью программы экспресс-диагностики. Проведенные исследования, по нашему мнению, будут способствовать более целенаправленному, эффективному, хорошо управляемому процессу развития физических качеств квалифицированных гандболистов различного амплуа и помогут избежать переутомления и срывов специальной работоспособности.

**Ключевые слова:** гандбол, тест, этап, макроцикл, работоспособность.

В большом спорте, в том числе и мужском гандболе, каждый тренировочный мезоцикл имеет свои задачи, выполнение которых эффективно совершенствует определенные двигательные качества, но может и незначительно влиять на совершенствование других [6]. Для каждого тренировочного мезоцикла должна быть разработана адекватная ему система комплексного контроля с четким количественным выражением основных компонентов физической подготовленности спортсменов [3-5]. Функциональное состояние квалифицированных гандболистов и состояние их моторики в макроцикле тренировки динамически связаны, что находит свое объяснение в содержательном характере адаптации их организма и его систем к определенным нагрузкам. В нашем случае адаптационные изменения в организме гандболистов, которые определяют состояние его тренированности, зависят от объемов и направленности тренировочной нагрузки. Именно поэтому важна оценка и анализ уровня физической работоспособности квалифицированных гандболистов на разных этапах их подготовки по мезо- и макроциклам [1,2].

Физическая подготовка квалифицированных гандболистов находится в тесной взаимосвязи с морфофункциональным состоянием организма спортсменов. С помощью программы экспресс-диагностики D&K-test мы исследовали функциональное состояние гандболистов ГК «Мотор», «ЗТР», «ЗНТУ-ЗАС». В эксперименте брали участие 65 спортсменов различного игрового амплуа двух групп, которые находились на различных этапах подготовки, а именно: на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей (гр. I); на этапе специализированной базовой подготовки (гр. II).

Настоящее исследование проходило в несколько этапов. На первом этапе были проанализированы литературные и собственные экспериментальные данные по показателям. На втором этапе исследования собраны данные по определению работоспособности спортсменов. На третьем этапе полученные материалы обрабатывались математико статистическими методами. Это позволило проследить их динамику и ответить на вопрос об их тенденции. С помощью комплексной программы экспресс диагностики D&K-test было установлено показатели (рис1.):

- анаэробной метаболической емкости (АНАМЕ), которая характеризует способность к выполнению интенсивных нагрузок различного типа на пределе возможностей организма;
- аэробной метаболической емкости (АМЕ), характеризующая емкость аэробного источника энергообеспечения работы мышц, определяющий способность их к длительному выполнению физических и других типов нагрузок умеренной интенсивности;
- общей метаболической емкости (ОМЕ) одного из важнейших параметров функциональной подготовленности организма;

- максимального потребления кислорода (МПК), рассчитанного на 1 кг массы;
- аэробной экономичности (Wпано), которая характеризует эффективность использования аэробного источника энергообеспечения мышечной работы;
- пульсовые границы зон интенсивности физических нагрузок различной мощности (ЧССпано).

Значение  $PWC_{170}$ , которое является интегральным показателем и широко используется для оценки функциональных возможностей организма, у разыгрывающих II группы достигло  $16,4 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ , тогда как у разыгрывающих I группы этот показатель был равен  $18,8 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ . У линейных игроков II группы показатели  $PWC_{170}$ , также находились на низком уровне ( $14,8 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ ), чем в I группе ( $16,1 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ ). Среди гандболистов II группы высокий уровень физической работоспособности по этому показателю выявлено у угловых игроков ( $17,8 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ ), однако они существенно ниже, чем у игроков того же амплуа I группы ( $19,5 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ ). Показатель физической работоспособности полусредних игроков II группы определен в  $15,02 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ , а у игроков того же амплуа I группы  $16,7 \text{ кгм мин}^{-1} \text{ кг}^{-1}$ .

Анализ показателей  $PWC_{170}$  гандболистов на этапе специализированной базовой подготовки позволяет утверждать, что крайние и разыгрывающие игроки находились на высоком уровне физической работоспособности, а самый низкий уровень по этому показателю - у линейных игроков. Подобная картина наблюдалась и в показателях физической работоспособности квалифицированных гандболистов I группы. Полученные данные позволяют сделать вывод, что физическая работоспособность гандболистов на этапе максимальной реализации индивидуальных их возможностей значительно ( $p > 0,05$ ) отличается от тех же показателей у спортсменов, которые находились на этапе специализированной базовой подготовки, независимо от их игрового амплуа. Это свидетельствует о том, что значительные физические нагрузки, характерные для гандболистов на этапе максимальной реализации их возможностей, существенно улучшают уровень их физической работоспособности по сравнению с этапом базовой подготовки.

Среднекомандное значение показателя АНАМЕ установлено на уровне 51 у.е. у гандболистов на этапе специализированной базовой подготовки и 72 у.е. у гандболистов на этапе максимальной реализации их индивидуальных возможностей. По нашему мнению это свидетельствует о существенно более высокой устойчивости функциональных систем, размеров доступных для использования субстратных фондов и допустимых объемов аэробных и анаэробных метаболических изменений при напряженной мышечной деятельности гандболистов. Наше исследование показало, что среднекомандный показатель ОМЕ находился на уровне 284 у.е. у гандболистов, которые были на этапе специализированной базовой подготовки и 316 у.е. у гандболистов I группы. Это свидетельствует о высоких

аэробно-анаэробных возможностей гандболистов высокой квалификации.

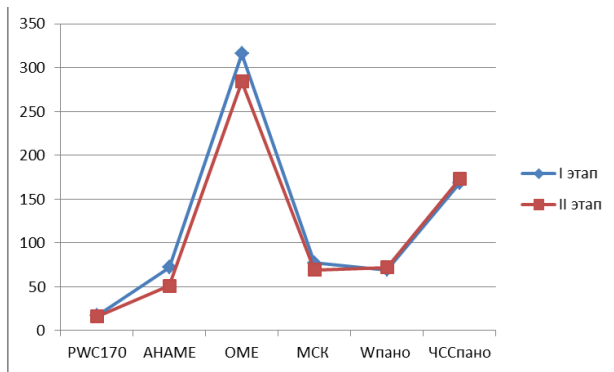


Рис.1. Динамика показателей работоспособности исследуемых групп

Аналогичная картина наблюдается и в показателях МПК, которые установлены на уровне 69,2 у.е. у гандболистов на этапе специализированной базовой подготовки и 77,4 у.е. у гандболистов на этапе максимальной реализации их индивидуальных возможностей. Показатели Wпано и ЧССпано также существенно отличались в группах исследуемых спортсменов. Так, эти показатели у гандболистов на этапе специализированной базовой подготовки установлены на уровне 72 у.е. - Wпано и 173 у.е. - ЧССпано. У гандболистов на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей эти показатели установлены на уровне 64,4 у.е. и 168 у.е. соответственно. Разница в показателях исследуемых групп является достоверной и находится в пределах  $p < 0,05$ , а это говорит о значительно более высокой степени экономичности кислородных механизмов энергообеспечения при мышечной деятельности на этапе максимальной реализации индивидуальных возможностей.

Предложенный и апробированный в реальной практике комплексный подход к оценке функционального состояния гандболистов высокой квалификации позволяет сделать следующие выводы:

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- Евгеньева Л. Я. Модельные характеристики спортсменов гандболистов высшей квалификации по морфофункциональным показателям / Л. Я. Евгеньева // Тез. Всесоюз. конф. по физиологии и биохимии спорта. – Баку, 1978. – С. 21-23.  
Yevgen'yeva L. YA. Model'nyye kharakteristiki sportmenov gandbolistov vysshey kvalifikatsii po morfofunktsional'nyim pokazatelyam [Model characteristics handball athletes higher qualification on morphofunctional indicators] // Tез. Vsesoyuz. konf. po fiziologii i biokhimii sporta. – Baku, 1978. – P. 21-23.
- Игнатъева В. Я. Контроль за физической подготовленностью гандболистов высокой квалификации различных игровых амплуа / В. Я.Игнатъева, А. Камис // Теория и практика физической культуры. – 1999. - № 3. – С. 37-39.  
Ignat'yeva V. YA. Kontrol' za fizicheskoy podgotovlennost'yu gandbolistov vysokoy kvalifikatsii razlichnykh igrovykh amplua [Control of physical readiness handball qualifications different game roles] // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. – 1999. – № 3. – P. 37-39.
- Кузнецов В. В. Совершенствование управления системой подготовки квалифицированных спортсменов / В. В. Кузнецов. – М.: Физкультура и спорт, 1980. – С. 250.

Tyshchenko V.A. Comparative analysis of functional status and backup capabilities qualified handball different game roles.

**Abstract.** In article the functional condition of handballers with the help of the program of express diagnostics is considered. The conducted researches, in our opinion, will promote more purposeful, effective, well operated development of physical qualities the qualified handballers of various role also will help to avoid over fatigue and failures of special working capacity.

**Keywords:** handball, test, stage, macrocycle, working capacity.

1. Полученные показатели функционального состояния квалифицированных гандболистов, детерминирующих динамику мощности и емкости источников энергообеспечения их мышечной деятельности, индивидуальную сбалансированность в организме функций репродукции и утилизации в значительной мере предопределяют высокий уровень достижений спортсменов.

2. Для практики гандбола, приведенные данные об объемах физиологической нагрузки гандболистов очень существенны, в связи с тем, что позволяют объективно оценить и спланировать их физическую нагрузку. Используя эти показатели, тренеры могут в определенные дни подбирать соответствующие серии тренировочной физической нагрузки. Сумма ЧСС, соответствующая соревновательной нагрузке, позволит контролировать объем выполняемой работы гандболистов по их игровым амплуа. Одновременно с этим, необходимо отметить, что можно также рационально определить и спланировать тренировочную нагрузку (аэробную, смешанную и анаэробную).

3. Определение работоспособности по факторам PWC<sub>170</sub>, ANAME, OME, МПК, W<sub>пано</sub>, ЧСС<sub>пано</sub> позволяет обоснованно регламентировать физические нагрузки, оперативно оценивать эффективность используемых средств и методов развития анаэробных и аэробных возможностей, скоростно-силовых качеств, степень восстановления организма гандболистов и состояние его готовности к следующей тренировке.

4. Предложенная концепция комплексной экспресс-оценки функционального состояния организма квалифицированных гандболистов в условиях высоких и экстремальных физических нагрузок позволяет оперативно определить функциональное состояние систем обеспечения их игровой деятельности.

5. Своевременная диагностика функционального состояния указанных методик, позволяет не только корректировать показатели тренировочного процесса квалифицированных гандболистов, но и определять уровень их функциональной подготовленности, как к отдельно взятой игре, так и в игровом сезоне.

Считаем, что в дальнейших исследованиях нам необходимо проанализировать возможность индивидуализации тренировочных программ, в том числе интенсивности и объема физической нагрузки, типов тренировки, а также продолжительности и способе отдыха.

Kuznetsov V. V. Sovershenstvovaniye upravleniya sistemoy podgotovki kvalifitsirovannykh sportmenov [Improving the management system of qualified athletes] // Fizkul'tura i sport, 1980. – P. 250.

4. Отбор. контроль и прогнозирование в спортивной тренировке : Сб. научн. трудов Госкомспорта УССР. – К.: КГИФК, 1990. – 136 с.

Otbor. kontrol' i prognozirovaniye v sportivnoy trenirovke [Selection. monitoring and forecasting in sports training] / Sb. nauchn. trudov Goskomsporta UССР. – K.: KGIFK, 1990. – 136 p.

5. Петровский В. В. Организация спортивной тренировки / В. В. Петровский. – К. : Здоров'я, 1980. – С. 224.

Petrovskiy V. V. Organizatsiya sportivnoy trenirovki [Organization of sports training] / K.: Zdorov'ya, 1980. – P. 224.

6. Платонов В. Н. Периодизация спортивной тренировки. Общая теория и ее практическое применение / В. Н. Платонов. – К.: Олим. лит., 2013. – 624 с.

Platonov V. N. Periodizatsiya sportivnoy trenirovki. Obshchaya teoriya i yeye prakticheskoye primeneniye [Periodization sports training. General theory and it's practical application] / Olim. lit., 2013. – 624 p.

Терп'як О.П.

## Методи формування креативного писемного мовлення у процесі роботи над текстом на уроках української мови

Терп'як Оксана Петрівна викладач Кременецького педагогічного коледжу  
Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Т. Шевченка, м. Кременець, Україна

**Анотація.** У статті розглянуто основні положення методики формування креативного писемного мовлення в ліцеїстів. Описано три етапи впровадження цієї методики. Зазначено, що на першому етапі ліцеїсти оволодівають досвідом застосування правил і законів креативного монологічного мовлення. Учні знайомляться з теорією креативності, методологією креативного та аналітичного мислення, рисами креативного писемного мовлення, моделями креативних висловлювань відомих людей, інноваційною діяльністю та педагогічними умовами розвитку креативного мислення і монологічного мовлення. Другий етап передбачає опанування навичок кодування і декодування інформації, через складання інтелект-карти, розробку власної системи скорочень, написання конспектів. А на третьому етапі ліцеїсти виконують креативно-творчі вправи (індивідуальні та групові), проявляючи самодіяльність у формах роботи та засобах опрацювання інформації. Першим кроком у застосуванні методики креативного багаторівневого кодування інформації стало завдання навчити ліцеїстів згорнути навчальну інформацію завдяки вербальним та образним засобам. Наступний крок - розробка принципу побудови інтелект-карти, де за основу береться геометрична фігура (прямокутник, трикутник) залежно від того, скільки підтем (тез) потрібно використати, щоб поступово розкрити головну думку тексту. На кутах фігур розміщуються скорочення чи символічні зображення підтем. Взаємне навчання ліцеїстів у малих групах, робота над груповими інтелект-картами й обмін ними у навчальному процесі сприяють розвитку нестандартної уяви, креативного мислення, інтуїції й творчому перетворенню інформації у знання. Застосування описаної вище методики повинно впроваджуватись поступово, впродовж тривалого часу: учні мають усвідомити основні принципи кодування і декодування інформації, навчитись самостійно створювати інтелект-карти і використовувати їх у процесі написання власних висловлювань.

**Ключові слова:** креативність, кодування і декодування інформації, багаторівневе кодування інформації, інтелект-карта, креативне писемне мовлення.

**Вступ.** Формування креативного писемного мовлення залежить від рівня оволодіння учнями мовного матеріалу та ефективного застосування творчих можливостей ліцеїстів на уроках зв'язного мовлення при продукуванні усних та письмових висловлювань. Обрана нами проблема актуальна, тому що не всі учні чітко вміють будувати писемне висловлювання, часто допускаються не лише мовних помилок (орфографічних – написання складних слів разом, окремо, через дефіс; неправильний перенос слів; чергування е з и; пунктуаційних – розділові знаки при вставних словах; зайві розділові знаки; розділові знаки між частинами складних речень та ін.), але й мовленнєвих (лексичні – переклад-калькування з російської мови; вживання слів у невластивому їм значенні; вживання русизмів; тавтологія; граматичні – неправильне узгодження роду іменників; змістові – втрачений зміст при невдалій побудові речення; дублювання змісту попередніх частин; стилістичні помилки ліцеїсти допускали рідше – недоречне використання емоційно-забарвлених слів; порушення стильової єдності тексту). Аналіз учнівських творів свідчить, що на писемне мовлення ліцеїстів впливає усне. Воно проявляється у надто лаконічних реченнях, обірваності граматичних конструкцій, динамізмі думок. Робота над формуванням навичок написання зв'язних висловлювань повинна бути послідовною. Ми вважаємо за потрібне розробити нові форми і методи формування креативного писемного мовлення. Знання загальних і спеціальних якостей творчої особистості, на нашу думку, надзвичайно важливе для вчителя, адже він покликаний створювати сприятливі психолого-педагогічні умови для їх розвитку. Для цього потрібно вчасно проводити діагностику спеціальних якостей та інтенсивно включити учнів у неформальну творчу діяльність. Адже творчо обдаровані учні допитливі, здатні занурюватися у роботу, що їх цікавить часто все роб-

лять по-своєму, винахідливі у використанні ідей, часто висловлюють багато різних міркувань з приводу конкретної ситуації, здатні знаходити оригінальні ідеї для виконання конкретного завдання.

**Короткий огляд публікацій із теми.** Проблеми розвитку мовлення учнів висвітлені в працях таких учених, як О. Біляєв, Т. Донченко, П. Кордун, В. Мельничайко, Л. Мацько, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Скуратівський та ін.

Вчені-лінгводидакти А.М. Богуш, М.С. Вашуленко, Г.Т. Шелехова, Л.В. Скуратівський, Г.І. Дідук, О.М. Іваницька, В.В. Капінос, Т.С. Ладженська акцентують на важливості мовленнєвого розвитку для становлення духовно багатого мовної особистості.

Зв'язне мовлення насамперед передбачає наявність зовнішніх та внутрішніх зв'язків між реченнями сформованої структури. Встановлення зв'язків між реченнями та засобів їх вияву у кожній структурі тексту стає орієнтиром учителю в роботі над розвитком зв'язного мовлення учнів.

Готуючись до уроків розвитку зв'язного мовлення, учитель повинен дотримуватись основних принципів, як-от: єдності розвитку мовлення і мислення; зв'язку усного і писемного мовлення; зв'язку роботи з розвитку мовлення з теоретичними розділами шкільної програми; зв'язку розвитку мовлення з вивченням літератури та інших предметів; функціонально-комунікативного принципу, який визначає зміст роботи над формуванням в учнів умінь сприймати усне і писемне мовлення, відтворювати і самостійно будувати висловлювання різних жанрів [6, с. 148].

Ознайомлення з текстами різного змісту, аналіз текстів здійснюється за культурологічним принципом. Саме зміст текстів повинен стати опорою для творення власних висловлювань, збагачення словникових запасів учнів і виховання їхнього духовного світу і моральних якостей.

Важливим є текстоцентричний підхід до вивчення мовної і мовленнєвої змістових ліній. Адже робота над текстом – це складова частина діяльності з розвитку зв'язного мовлення, її теоретична база, особливо у процесі роботи над різножанровими текстами різних стилів [4, с. 165].

Стратегічним у школі має стати функціональний аспект вивчення мовних одиниць, ознайомлення учнів зі стилістичною функцією мовних одиниць, формування вмінь і навичок використовувати їх у мовленні, поєднання системно-мовного, функціонально-стилістичного та комунікативно-діяльнісного підходів до вивчення української мови.

Умовою успішної реалізації комунікативних стратегій у процесі вивчення української мови є взаємозв'язок формування мовленнєвих умінь з вивченням різних рівнів мовної системи, розроблення для кожного уроку завдань для засвоєння учнями поняттєвої основи мовленнєвої діяльності й перетворення знань на способи дії для активного мовленнєвого спілкування, посилення уваги до змісту мовлення і вдосконалення важливих мовленнєвих умінь у їх єдності.

**Мета** нашого наукового повідомлення полягає у висвітленні основних положень методики формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів-гуманітаріїв та реалізації вищезазначеної методики на уроці зв'язного мовлення. Виходячи із цієї мети, ставимо такі завдання: висвітлити основні положення методики формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів-гуманітаріїв, проілюструвати застосування цієї методики у процесі роботи над текстом.

**Матеріали і методи.** Реалізація процесу формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів-гуманітаріїв здійснювалася у три етапи: інформаційно-ознайомлювальний, імітаційно-евристичний та креативно-самодіяльний.

На інформаційно-ознайомлювальному етапі під час виконання певних теоретичних і практичних завдань учні знайомилися з теорією креативності, методологією креативного та аналітичного мислення, рисами креативного писемного мовлення, моделями креативних висловлювань відомих людей, інноваційною діяльністю та педагогічними умовами розвитку креативного мислення і монологічного мовлення. Головне завдання полягало в тому, щоб перебороти стереотипи мислення, закладені в попередніх роках навчання, й переконати у доцільності й ефективності не лише вербальної, а й невербальної моделі мислення, мнемонічних прийомів та асоціацій. Крім того, ліцеїсти мали оволодіти досвідом застосування певних правил і законів креативного монологічного мовлення.

Імітаційно-евристичний етап ставив перед учнями-ліцеїстами завдання оволодіти навичками креативного кодування і декодування інформації через складання інтелект-карти, розробку власної системи скорочень, написання АБРеСів і конспектів. Взаємне навчання у малих групах, робота над груповими інтелект-картами й обмін ними у навчальному процесі сприяли розвитку нестандартної уяви, креативного мислення, інтуїції й творчому перетворенню інформації у знання. А спроби закодувати вербальний матеріал у пантомімі (індивідуальній чи груповій) і «прочитати» її сприяли розвитку уяви, мислення,

елементарних пропедевтичних риторичних умінь поводитися перед аудиторією, публікою.

На креативно-самодіяльному етапі ліцеїсти виконували креативно-творчі вправи (індивідуальні та групові), проявляючи самодіяльність у формах роботи та засобах опрацювання інформації.

Поступово в ліцеїстів росла впевненість в тому, що здатність творити – не лише прерогатива обдарованих дітей, це доступно кожному. Головне – побороти боязнь невдачі, повірити у свої сили, свій талант, знайти шляхи вираження свого «я». Творчі вправи і завдання давали змогу виявити приховані здібності ліцеїстів і зміцнювали віру у здатність оригінального вирішення мовленнєвих завдань на суб'єктивному рівні.

Найбільшим успіхом були вдалі персоніфікації визначних особистостей (митців, поетів, науковців) та презентації за допомогою технічних засобів. Учні створювали індивідуальні креативно-творчі мовленнєві письмові висловлювання за тематикою програми, яка є надійним законним підґрунтям процесу формування креативного писемного мовлення у ліцеїстів гуманітарних класів.

Опишемо систему роботи з методикою креативного багаторівневого кодування інформації у науковому стилі (МКБКІ).

Головною умовою реалізації МКБКІ є творча співпраця вчителя і учнів, у якій першому відведена роль творчого зразка. Наш досвід роботи у ліцеї також засвідчив, що найкращі ідеї народжуються саме у співпраці, взаємодоповненні. З часом це стає звичайною формою спільного творення, яке є базою для створення власних індивідуальних оригінальних письмових робіт: переказів і творів.

Рішення приходять спонтанно у процесі спільного пошуку чи вирішення навчальних завдань, які є здебільшого творчими й вимагають оригінального підходу. Практично мова йде про безперервне створення креативного навчального продукту – тексту, стилістично-жанрово та правописно грамотно оформленого.

Першим кроком у застосуванні методики креативного багаторівневого кодування інформації стало завдання навчити ліцеїстів згортати навчальну інформацію завдяки вербальним та образним засобам. При цьому використовували принципи кодування і декодування інформації, запропонованого В. Венда [6, с. 87], а також власними правилами створення схеми інтелект-карти.

За В. Венда, до принципів кодування і декодування інформації відносять: лаконічність, узагальнення та уніфікацію (відсутність надмірного дроблення основних висловлювань у межах одного комплексу-схеми), акцент на основних смислових компонентах (мовних засобах), автономність (відокремлення частин, передають самостійне повідомлення), структурність (кожна автономна частина комплексу повинна мати чітку диференційовану структуру), стадійність (необхідність просторового розподілу усієї інформації для послідовності її відтворення та її відповідне розташування) [6, с. 88]. Цей процес вимагає образного мислення. Пошук вдалого піктографічного вирішення завдання перетворюється у захопливу гру фантазії.

Схематичний запис допомагає швидко й зручно фіксувати потрібні граматичні явища й пояснювати їх ліцеїстам. Їх можна розміщувати у зошиті чи на аркуші паперу. Графічне зображення легко запам'ятовується і відтворюється.

Наступним кроком була розробка принципу побудови інтелект-карти. Інтелект-карта, за визначенням науковців Карміна О.С, Хайкін О.П., Гриненка І.В.[ 3, с. 211; 5, с. 14], (англ. Mind-map) – це графічне, багатомірне представлення інформації, одержаної внаслідок мозкової діяльності людини на аркуші паперу або на екрані комп'ютера. Ми відійшли від графічного розміщення інформації, запропонованого Т. Бюзеном – автором інтелект-карт [1.]. У варіанті цих вчених думки, що передають загальний зміст тексту, розміщуються на початку паростка, який відходить від центрального сферичного об'єкта. Це, на нашу думку, надто громіздке, ущільнене вираження міркування, що, як показав формувальний етап експерименту, заважає зосередитись на головному у ході побудови зв'язного висловлювання. Через те ми пропонуємо своє бачення у побудові інтелект-карти, формуючи креативне мислення і мовлення гуманітаріїв ліцею. За основу беремо геометричну фігуру (прямокутник, трикутник, квадрат, шестикутник) в залежності, скільки підтем (тез) маємо намір використати, створюючи писемний монолог відповідного стилю і жанру, і які б поступово розкривали головну думку тексту. На кутах фігур розміщуємо скорочення чи символічні зображення підтем. Враховуємо те, що максимальне число на одному зображенні-фігурі може сягнути десяти. Побудова ІК з урахуванням кількості підтем та їхньої відповідної графічної геометричної презентації здається нам оригінальною і доступною для формування креативного мислення і писемного мовлення.

Перший рівень опрацювання інформації за допомогою ТКБКІ передбачає креативну репрезентацію змісту інформації, яка включає:

- кодування й наступне відтворення у парах чи групах тексту за допомогою індивідуальних ІК (з максимальним збереженням текстових рамок);
- повторне відтворення тексту за індивідуальними ІК однокласників;
- інсценізація уривків тексту через пантоміму;
- складання синтетичних ІК.

### Результати і їх обговорення.

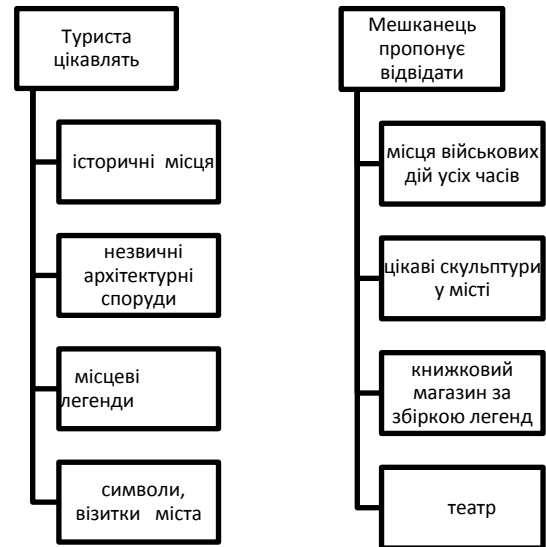
Для ілюстрації вищезазначеної методики подаємо кілька завдань, використаних на уроках зв'язного мовлення.

#### Завдання 1

Складіть діалоги (10-15 фраз) за ситуацією, застосовуючи інтелект-карту, пізніше обміняйтесь своїми картами та відтворіть діалоги.

Розмова двох учнів на перерві, двох друзів у кіно-театрі, туриста й мешканця міста про визначні історичні пам'ятки (див. схему 1.).

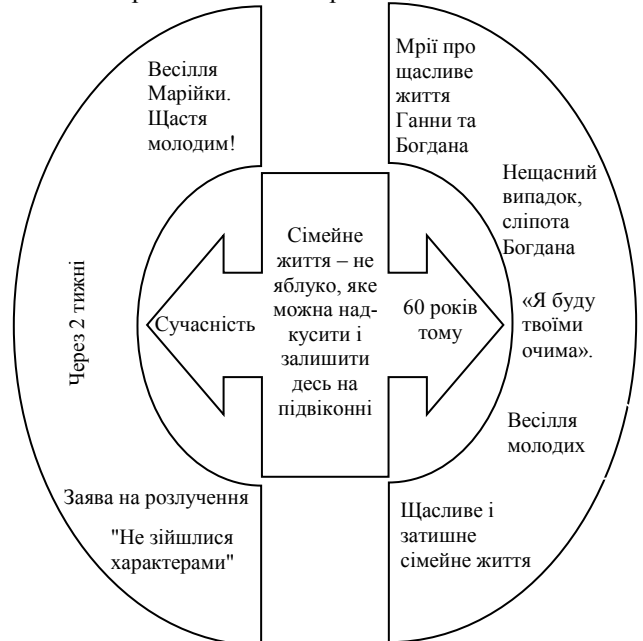
Схема 1. Зразок інтелект-карти



#### Завдання 2

Уважно прочитайте сюжетний нарис. Укладіть до нього інтелект-карту. Перекажіть текст, користуючись своєю схемою (див схему 2.).

Схема 2. Зразок інтелект-карти ліцеїста



#### Завдання 3

Укладіть асоціативні кущі до слів: слава, кохання, влада, пам'ять, доброта, гроші.

- 1) означуване слово запишіть посередині аркуша;
- 2) запишіть слова та образи, які спадають вам на думку з обраної теми;
- 3) не зупиняйтесь доти, доки не вичерпаються ідеї;
- 4) установіть, де це можливо, зв'язки між поняттями.

Проаналізуйте теми творів: «Хто сказав тобі, що немає на світі кохання?!», «Пристрасті згубні, адже вони засліплюють людину». Які слова можете використати для написання твору. Продумайте його зміст. Укладіть ІК. Перекажіть задум твору.

#### Завдання 4

Напишіть твір-роздум про користь самоосвіти на тему: «Вчитись ніколи не пізно».

Робота над твором.

1. Уважно перечитайте заголовки, з'ясуйте лексичне значення кожного слова, визначте, яке з них буде ключовим.
2. Запишіть ключове слово, доберіть до нього асоціативний куш. Визначте, чи є споріднені асоціації, які можна об'єднати в тези.
3. Виокремте тези та зобразіть власну інтелект-карту. Намалюйте геометричну фігуру таку, щоб кількість тез відповідала кількості вершин.
4. Проаналізуйте, що об'єднує ці тези? Яка ідея майбутнього твору? Про що ви хотіли б розповісти? Ідею запишіть в центрі фігури.
5. Доберіть аргументи, приклади, цитати, які підтверджують ваші судження.

**Висновки.** Таким чином, ми розглянули основні положення методики формування креативного писемного мовлення, які передбачають спільну роботу вчителя та учнів. Робота з ліцеїстами здійснювалась у три етапи: інформаційно-ознайомлювальний, імітаційно-евристичний та креативно-самодіяльний.

Ми вважаємо, що формування навичок мислити критично і продукувати нові оригінальні ідеї є важли-

вим кроком для останнього етапу нашої роботи над дослідженням проблеми формування креативного писемного мовлення. Простіше сказати, написання письмових творчих робіт. На нашу думку, ліцеїсти повинні оволодіти навичками технології креативного кодування і декодування інформації через складання інтелект-карти, навчитись розробляти власну систему скорочень, писати АБРЕСІ і конспекти. Взаємне навчання у малих групах, робота над груповими інтелект-картами й обмін ними у навчальному процесі будуть сприяти розвитку нестандартної уяви, креативного мислення, інтуїції й творчому перетворенню інформації у знання. А спроби закодувати вербальний матеріал у пантомімі (індивідуальній чи груповій) і «прочитати» її сприяли розвитку уяви, мислення, елементарних пропедевтичних риторичних умінь поводитися перед аудиторією, публікою. Зазначимо, що застосування описаної вище методики повинно впроваджуватись поступово, впродовж тривалого часу: учні мають усвідомити основні принципи кодування і декодування інформації, навчитись самостійно створювати інтелект-карти і використовувати їх у процесі написання власних висловлювань.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бюзен Т., Бюзен Б. Супермышление [Пер. с англ. Е. А. Самсонов]/Т. Бюзен, Б. Бюзен/. – Мн.: ООО «Поппури», 2003. – 304 с. – С. 1. 2-е изд.
2. Busen T., Busen B. *Supermishlenie* [The mind map book by Tony Busan with Barry Busan]/per.s angl E. A. Samsonov /. Мн.: ООО "Poppuri", 2003. - 304 s. - С. 1. - 2-е изд.
3. Горошкіна О. Організація навчання української мови в гімназіях/О. Горошкіна // Дивослово. - №9. – 1997. – с. 45-47.
4. Goroshkina O. *Organizaciya navchannya ukrayinckoyi movi v gimnaziyah* [Organization of Ukrainian Language Teaching in Schools]/Divoslovo. - №9. – 1997. – s.45-47.
5. Гриненко І. В. Технологія креативного багаторівневого кодування інформації та застосування її у навчанні студентів гуманітарного профілю/І. В. Гриненко// Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2006. - №4. – С. 211-217. – (Серія: Педагогіка).
6. Grinenko I.V. *Tehnologiya kreativnogo bagatorivnovego koduvannya informaciyi ta zastosuvannya yiyi u navchanni studentiv gumanitarnogo profilu* [Technology of Creative Multi-Level Information Coding and Its Application in Teaching Students in Linguistic Groups]/Naukovi zapiski TNPU im. V. Gnatyuka. – 2006. - №4. – s.211 – 217. – (seriya Pedagogika).
7. Дідук-Ступ'як Г. Лінгводидактичний дискурс текстоцентричного підходу до вивчення рідної мови/Г. Дідук-Ступ'як // Наукові запис-

ки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – 2008. - №9. – С. 165 – 167 – (Серія: Педагогіка).

*Diduk-Stupiyak G. Lingvodidaktichnyi diskurs tekstotsentrichnogo pidhodu do vivchennya ridnoyi movi* [Linguo-Didactic Discourse of Text Centred Approach to Native Language Teaching]/ Naukovi zapiski TNPU im. V. Gnatyuka. – 2008. - №9. – s.165 – 167. – (seriya Pedagogika).

5. Кармин А. С., Хайкин Е. П. Творческая интуиция в науке/А. С. Кармин,Е. П. Хайкин/ – М.: Знание, 1971. – 48 с.

*Karmin A. S., Haykin E. P. Tvorcheskaya intuitsiya v nauke* [Creative Intuition in Science]/ М.:Znanie, 1979. – 48s.

6. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах /[Пентиліук М. І., Караман С. О., Караман В. О., Горошкіна О. М. та ін.]; за ред М. І. Пентиліук. - К.: Ленвіт, - 2000. – 399 с.: табл., - Бібліогр.: с. 397 – 399 та в підр. прим.

*Metodika navchannya ukrayinckoyi movi v serednih osvithnih zakladah*/Pentilyuk M. I., Karaman S.O., Karaman V. O., Goroshkina O. M., ta inshi za red M. I. Pentilyuk[Methods of Teaching Ukrainian Language in Secondary Schools]. – К.:Lenvit, - 2000. – 399s.

7. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении/ Н. Г. Салмина/. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с. – С. 87-88.

*Salmina N. G. Znak i simvol v obuchenii* [Signs and symbols in Teaching]/ М.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1988. – 288s. – S.87 – 88.

#### Терпак О. Р.

##### Methods of forming lyceum students' creative writing in the process of textwork in Ukrainian lessons

**Abstract.** The article reveals the main principles of methods of forming lyceum students' creative writing. Three stages of introducing these methods are described. It is mentioned that on the first stage the lyceum students master the experience of applying the rules and laws of creative monologue speaking. The students practice the theory of creativity, the methodology of creative and analytical thinking, the principles of creative writing, the models of famous creative sayings. They deal with innovative activity and pedagogical conditions of developing creative thinking and monologue speaking. The second stage includes mastering the information coding and decoding habits and skills by making up a mind-map, working out a student's personal contraction system, writing notes. On the third stage the students are involved into individual and group work. They practice creative exercises revealing their initiative and ways of treating information. The aim of the first step in usage the multi-level information coding method is to teach the students to shorten teaching information with the help of verbal and figurative image means. The next step is working out the principles of making a mind-map. Its basis is a geometric figure, a triangle or rectangle, for example. The choice of the figure depends on the number of thesis or subtopics the students are to use in order to gradually reveal the main topic of the text. The subtopic contractions and figurative images are places at the angles of the geometric figures. Cooperative learning and mind-map work in small groups, mind-map exchange in the process of learning develop students' non-standard imagination, creative thinking and intuition. The students are taught how to change information into knowledge creatively. The methods described above should be introduced gradually within a rather long period of time. The students should realize the main principles of information coding and decoding. They should learn how to make up mind-maps on their own and use them in the process of writing their own sayings.

**Keywords:** *creativity, information coding and decoding, multi-level decoding of the information, mind-map, creative writing.*



**Терпак О. П.**

**Методы формирования креативной письменной речи в процессе работы над текстом на уроках украинского языка**

**Аннотация.** В статье рассмотрены основные аспекты методики формирования креативной письменной речи у лицеистов. Описаны три этапа внедрения этой методики. Отмечено, что на первом этапе лицеисты овладевают опытом применения правил и законов креативной монологической речи. Ученики знакомятся с теорией креативности, методологией креативного и аналитического мышления, характеристиками креативной письменной речи, моделями креативных высказываний известных людей, инновационной деятельностью и педагогическими условиями развития креативного мышления и монологической речи. Второй этап предусматривает овладение навыками кодировки и декодировки информации с помощью интеллектуальной карты, разработку собственной системы сокращений, написания конспектов. А на третьем этапе лицеисты выполняют креативно-творческие упражнения (индивидуальные и групповые), проявляя самостоятельность в формах работы и способах обработки информации. Первым шагом в применении методики креативной многоуровневой кодировки информации стало задание научить лицеистов сворачивать учебную информацию благодаря вербальным и образным средствам. Следующий шаг - разработка принципа построения интеллектуальной карты, где за основу берется геометрическая фигура (прямоугольник, треугольник) в зависимости от того, сколько подтем(тезисов) нужно использовать, чтобы постепенно раскрыть тему текста. На углах фигур размещаются сокращение или символические изображения подтем. Взаимная учеба лицеистов в малых группах, работа над групповыми интеллектуальными картами и обмен ими в учебном процессе содействуют развитию нестандартного воображения, креативного мышления, интуиции и творческому превращению информации в знание. Применение описанной выше методики должно внедряться постепенно, на протяжении длительного времени: ученики должны осознать основные принципы кодировки и декодировки информации, научиться самостоятельно создавать интеллектуальные карты и использовать их в процессе написания собственных высказываний.

**Ключевые слова:** креативность, кодировка и декодировка информации, многоуровневая кодировка информации, интеллект-карта, креативная письменная речь.

Яценко Т.А.

## Технологизированное обучение по литературе как тенденция развития современного образования

Яценко Тамара Алексеевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник, докторант  
Институт педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

**Аннотация.** Обосновывается одна из основных тенденции развития методики изучения украинской литературы на современном этапе – технологизированное обучения литературы, предусматривающее управляемое углубление литературных знаний и целеустремленное формирование читательских умений учеников, социально весомых морально-этических норм и эстетических критериев; подчеркивается взаимосвязь содержательного и формального аспектов обучения и стремление к их технологической разработке.

**Ключевые слова:** тенденции образования, технологизация процесса обучения, взаимосвязь содержательного и формального аспектов, школьное литературное образование, литературная задача, ориентировочная основа умственных действий.

Одной из ключевых тенденций развития современного литературного образования является внедрение технологизированного обучения, осуществляемого как в проектированном учебном процессе, так и с привлечением технических средств обучения, прежде всего – использованием компьютерных технологий. О необходимости технологизации «педагогического производства» говорил еще А. Макаренко, хотя поиском оптимальных способов обучения занимались уже с первых лет школьного образования; о некоем универсальном методе успешного обучения задумывался и Я. Коменский.

Впервые конструктивно к разработке обучающих технологий приступили в середине XX века, используя программированное обучение, сущность которого состояла в целесообразном распределении содержания учебного материала – предполагалось дробление программного материала, удобное для планомерного усвоения. При этом, к сожалению, во внимание принимался лишь один аспект обучения – содержательный, а деятельный, процессуальный нивелировался. Между тем, еще десятилетиями ранее российский ученый М. Рыбникова в «Очерках по методике литературного чтения» акцентировала на необходимости разработки в обучении как содержательного, так и формального аспектов [13]. Последний ассоциируется с формами и методами педагогических действий, которые увязывались с задачами усвоения определенного содержания изучаемого материала. Современный украинский ученый-дидакт В. Паламарчук разъясняет, что формой обучения считается структурное оформление содержания во времени и пространстве, а метод – это способ взаимодействия учителя и учащихся на пути достижения дидактической цели [9, с. 37]. Как свидетельствует школьная практика, готовясь к уроку, учитель концентрирует внимание на объеме и структуре программного материала, соответствующих ему формам обучения и оптимальных методах педагогического воздействия на учащихся. Так, если в процессе изучения биографии писателя в старшей школе целесообразно избрать форму художественно-биографического очерка и как метод – лекцию, то в средних классах используется метод рассказа учителя в форме ярких эпизодов из жизни писателя.

Проблема паритетной разработки содержательного и процессуального аспектов литературного обучения сводится, по сути, к двум вопросам: *что* и *как* нужно

делать учителю для достижения конкретной дидактической цели. Эти актуальные вопросы озвучил еще в XIX веке врач и педагог Н. Пирогов. Однако пути и способы их разрешения различаются, и прежде всего с учетом последних достижений психолого-педагогических и методических наук. Так, со второй половины XX века в сфере образования активно утверждается мысль о том, что ученик является не объектом педагогического влияния, а активным субъектом обучения. Психологи (П. Гальперин, Г. Костюк, Ю. Самарин) указывают на пути психического развития личности, прежде всего – умственного, определяют условия успешного обучения и развития учащихся, в частности – ассоциативный и поэтапный его характер, применение ориентировочной основы умственных действий.

При этом указывается, что структура содержания изучаемого материала предполагает соответствующий порядок умственных действий учащихся, направленных на его усвоение. Значит, знания можно структурировать по их типу, например, сведения о том или ином типе (пути) литературного анализа – пообразного, проблемно-тематического, стилистического и других. Каждый из этих типов имеет свою последовательность умственных действий. Так, доминантой стилистического анализа художественного текста является исследование стилистических приемов и особенностей творческой манеры писателя. Речь идет о некоем алгоритме деятельности, имеющем целью раскрыть характер и последовательность присущих этому типу анализа умственных действий. Неоднократное выполнение этих действий, характерных для определенного типа анализа, постепенно приводит к формированию умений его осуществлять, что проявляется в нестандартной ситуации. На необходимость формирования операционной стороны учебной деятельности указывал украинский ученый-методист Е. Пасичник, убеждая, что "чем больше в опыте школьников зафиксировано различных способов учебной деятельности, тем больше деятельность приобретает творческий характер" [11, с. 10].

Обращаем внимание на то, что применение регламентированного обучения наиболее эффективно в младшем школьном возрасте, когда учащиеся особенно нуждаются в правильном и безошибочном усвоении необходимых приемов решения учебных задач определенного типа. В старшей школе более уместны

схемы поисковой деятельности. Педагоги (В. Кларин, И. Лернер, В. Паламарчук, Е. Пехота, В. Шубинский и др.) утверждают, что чем младше учащиеся, тем подробнее им следует показывать, как нужно действовать в той или иной учебной ситуации; в свою очередь, старшеклассники могут, опираясь на приобретенный учебный опыт, выходить при помощи рекомендаций уже эвристического типа на новый уровень познавательной деятельности – сначала реконструктивный, а затем и творческий. При этом ученые отмечают, что переход от репродуктивной деятельности к творческой, продуктивной не происходит сам по себе, а требует оптимального сочетания репродуктивной и творческой деятельности учащихся. В основе продуктивного обучения, подчеркивает Н. Башнаков, лежит последовательность выполняемых результативных (продуктивных) актов, богатство которых и обеспечивает индивидуальное развитие личности, являющееся важнейшей целью обучения, чем прямо указывает на алгоритмический характер развивающего обучения [2, с. 7]. Таким образом, недостаточно правильно поставить учебную задачу, важно указать на оптимальный способ ее решения, и помощь учащимся в этом может оказать ориентировочная основа действия. В действительности же, как указывает ученый А. Бандура, формирование в учащихся приемов познавательной деятельности – один из богатейших, но пока еще мало использованных арсеналов совершенствования учебно-воспитательного процесса [1].

Исходя из вышеизложенного, ядром продуктивного обучения является учебная задача и подробные рекомендации по ее решению. Деление изучаемого материала на значимые части, разработка соответствующей системы умственных действий и последовательное их выполнение дает возможность учителю успешно организовывать познавательную деятельность на уроке и определенные гарантии ученикам успешного решения поставленной учебной задачи, что в арсенале каждой педагогической технологии.

Необходимо отметить, что существует более 300 определений педагогической технологии. В отдельных педагогических изданиях любую методическую систему или инновационную форму работы, например, интерактивного обучения, нередко называют технологией. Поэтому остановимся на наиболее ярко выраженных генетических признаках любой технологии обучения, используя наработки украинских и зарубежных, преимущественно российских ученых.

Термин "технология" изначально означает "искусство", "мастерство" и не имеет той исключительной связи с инженерно-технической деятельностью, которую ему приписывают, а приобрел общенаучное значение и больше ассоциируется с упорядоченной, определенным образом организованной деятельностью алгоритмического характера. Педагог-технолог М. Кларин характеризует технологию обучения как определенный порядок, логичность и последовательность изложения содержания обучения в соответствии с поставленной целью и в определенной степени алгоритмизация совместной деятельности учителя и учащихся в процессе обучения [7]. Его мысль коррелирует с определением И. Богдановой технологии как способа реализации личностью сложного процес-

са путем разделения его на систему последовательных взаимосвязанных процедур и операций [3]. По определению М. Гриневой, технология обучения означает четкую организацию учебной деятельности через каждое учебное действие, выполняемое в строгой последовательности [5].

Таким образом, основными характерными признаками технологии обучения является структурирование не только содержания, но и процесса обучения при помощи алгоритмизации умственных действий учащихся. Л. Ланда трактует алгоритмизацию как точное общепонятное предписание о выполнении в определенной (в каждом конкретном случае) последовательности элементарных операций для решения любой из задач определенного класса (типа – Т.Я.), и добавляет, что научить можно только одним способом – "обучая учащихся решению конкретных задач" [8, 38].

Идеи специально организованного, упорядоченного и последовательного обучения, которое благодаря распределению содержания изучаемого материала и алгоритмизации умственных действий учащихся приобретает ведущие признаки технологизированного, вполне применимы в сфере гуманитарного образования. Более того, именно потому, что эта сфера сложно ассоциируется с техникой в ее инженерно-механическом понимании, она, по мнению философов образования, нуждается в технологическом обеспечении [4]. Украинские ученые-филологи отмечают, что гуманитарные технологии имеют большую технологическую перспективу, поскольку воспитание человека в современных условиях, развитие его интеллектуальных и творческих способностей пребывает преимущественно на уровне техники, мастерства и таланта, нежели на основе научно взвешенных, обоснованных способах, методах, методиках работы [6]. Технологии обучения как раз и дают учителю возможность использования научно обоснованных и практически целесообразных методик преподавания, представляя собой операционную систему влияния на психику человека. Считается, что применение в обучении технологических процедур и операций отвечает естественному стремлению человека к постижению определенного алгоритма выполняемых действий, способного рационализировать его деятельность, по возможности избавиться от лишних умственных действий и случайных ошибок.

Попутно отметим, что не следует отождествлять понятия техники и технологии. Техника (техника чтения или письма как о качественный показатель этой работы) ассоциируется с понятием "навык" и является следствием многократного выполнения действий определенного типа, технология – с понятием "умение", выходящим на продуктивный уровень деятельности, например, в самостоятельной работе учащихся в процессе анализа нового художественного произведения.

Использование педагогических технологий позволяет избежать в обучении произвольности построения учебного процесса, неопределенности в его реализации, и перейти на новый уровень педагогической работы – к научно мотивированной деятельности, в

которой каждый элемент и этап работы максимально нацелены на заданный результат.

Рассмотрим понятие педагогической технологии и особенности ее функционирования в сфере школьного литературного образования.

Технологизация как одна из ведущих тенденций обновления украинского школьного литературного образования предусматривает выявление мотивационной сферы учеников-читателей, управляемое углубление их литературных знаний и целеустремленное формирование читательских умений, социально-весомых морально-этических норм, развитие технологического мышления и упорядоченной практической деятельности школьников.

Многие проблемы литературного образования связаны с тем, что учителя-словесники в своей работе опираются преимущественно на фундаментальные знания по филологии и недооценивают достижения и возможности психолого-педагогических наук, т.е. не в полной мере учитывают психологические особенности художественного восприятия, психического развития личности, закономерностей обучения, а также их форм и способов, которыми располагает педагогика. Педагогические технологии по совокупности смежных наук учитывают многие элементы и правила успешного формирования ученика-читателя.

На первых этапах изучения литературы необходимы развернутые рекомендации алгоритмического типа, а с опытом читательской деятельности, в меру интериоризации умственных действий, процесс обучения приближается к свободному, творческому выбору способов решения литературной задачи [14, с. 12].

Своеобразие технологического подхода к изучению литературы, например, анализу художественного произведения, состоит в том, что ученик получает четкое и довольно подробно предписание относительно действий, которые необходимо выполнить для решения этой учебной задачи (анализ образа литературного героя, пейзажа, портрета, составление плана прочитанного и т.д.). Например, обучая школьников умению составлять план художественного произведения, уместно предложить им работу по инструкции:

1. Перечитайте текст произведения.
2. Определите его тему и главную мысль.
3. Выделите вопросы, в которых она раскрывается.
4. Запишите их последовательно.
5. Раскройте в подпунктах содержание основных вопросов.

Активная алгоритмизация процесса обучения в школе способна радикально и гарантированно повысить его эффективность, в т.ч. и по литературе, формировать у школьников готовность к самообразованию.

Следует отметить, что понятие алгоритма решения задачи является лишь составным элементом понятия

технологии обучения. В основе педагогической технологии находится учебная задача как дидактическая форма проблемы, которую необходимо решить в ходе обучения, чтобы приблизиться к поставленной цели. Поэтому любая технологическая разработка в педагогике предполагает выделение основных аспектных проблем, которые возникают в обучении, и формирование умений учащихся, направленных на успешное преодоление этих проблем. Для достижения этого результата разрабатываются соответствующие учебные задания, систематическое выполнение которых постепенно приводит к развитию заданных умений. При этом учитываются и создаются условия, влияющие на эффективность такого обучения, и прежде всего – возможность предоставления учащимся ориентировочной основы умственных действий в виде рекомендаций алгоритмического типа, постоянно усложняющихся относительно учебного материала конкретного класса и возрастных особенностей учащихся, что делает процесс обучения этапным и целеустремленным, управляемым и прогнозируемым. Однако, можно возразить, что обучение получается каким-то уж слишком регламентированным. Но, во-первых, если одной из *целей* обучения является сформировать у школьника определенное умение, то со временем это умение превращается в *средство* дальнейшего учения этого школьника. Тем более, что один и тот же алгоритм в каждом новом классе наращивается в расчете на решение задач по усвоению новых знаний и умений их добывать. И главное – формирование знаний и умений – не самоцель в таком обучении, а средство для развития у школьников заданных компетенций и ведущих качеств развитой личности. Литературная задача по своей природе соответствует этим задачам, потому что предусматривает не только логический, но и эмоционально-нравственный компонент, что имеет формирующее значение для учащихся.

Наиболее системно технологию обучения по литературе разработал современный ученый-методист А. Ситченко, научно обосновав учебно-технологическую концепцию литературного анализа, средства и этапы работы над художественными произведениями всех родов и жанров в основной и старшей школе [14]. Исследователь предложил учебные модели наиболее распространенных в школе путей анализа литературного произведения: пообразного, проблемно-тематического и событийного, последовательного.

Таким образом, технологизация литературного обучения воспринимается ныне одной из ведущих тенденций современного образования, органично вписывается в процессы его стандартизации, максимально настроена на высокий позитивный результат партнерских отношений учителя и учащихся.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бандура А. М. Изучение элементов теории литературы в 4-7 классах: пособ. для учителей / А. М. Бандура. – К.: Рад. Школа, 1981. – 129 с. – На укр. яз.  
*Bandura A. M. Izuchenie elementov teorii literatury v 4-7 klassah [A study of elements of theory of literature in 4-7 forms]: posob. dlya uchiteley / A. M. Bandura. – K.: Rad. Shkola, 1981. – 129 s. – Na ukr. yaz.*
2. Башнаков М. И. Что такое продуктивное обучение / М. И. Башнаков // Школьные технологии. – 2000. – № 4. – С. 4-11.  
*Bashnakov M. I. Chto takoe produktivnoe obuchenie [What is productive educating] / M. I. Bashnakov // Shkolnyie tehnologii. – 2000. – № 4. – S. 4-11.*

3. Богданова И. М. Педагогическая инноватика: учеб. пособ. / И. М. Богданова. – Одесса: "ТЕС", 2000. – 148 с. – На укр. яз.  
*Bogdanova I. M. Pedagogicheskaya innovatika [Pedagogical innovation] : ucheb. posob. / I. M. Bogdanova. – Odessa: „TES”, 2000. – 148 s. – Na ukr. yaz.*
4. Гершунский Б. С. Философия образования / Б. С. Гершунский. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, Флинта, 1998. – 432 с.  
*Gershunskiy B. S. Filosofiya obrazovaniya [Philosophy of education] / B. S. Gershunskiy. – M.: Mosk. psihologo-sotsialniy in-t, Flinta, 1998. – 432 s.*
5. Гринева М. В. Теоретико-методические основы формирования саморегуляции учебной деятельности школьников: дис. д-ра пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика и история педагогики / М. В. Гринева. – К., 1998. – 361 с. – На укр. яз.  
*Grineva M. V. Teoretiko-metodicheskie osnovy formirovaniya samoregulatsii uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov: dis. d-ra ped. nauk: 13.00.01 – obshchaya pedagogika i istoriya pedagogiki / M. V. Grineva. – K., 1998. – 361 s. – Na ukr. yaz.*
6. Гуманитарные технологии: конспект лекций / под ред. В. В. Ризуна. – К., 1994. – 60 с. – На укр. яз.  
*Gumanitarnyye tehnologii [Humanitarian technologies]: konspekt lektsiy / pod red. V. V. Rizuna. – K., 1994. – 60 s. – Na ukr. yaz.*
7. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 80 с.  
*Klarin M. V. Pedagogicheskaya tehnologiya v uchebnom protsesse: Analiz zarubezhnogo opyta [Pedagogical technology is in an educational process: Analysis of foreign experience] / M. V. Klarin. – M.: Znanie, 1989. – 80 s.*
8. Ланда Л. Н. Алгоритмизация в обучении / Л. Н. Ланда. – М.: Просвещение, 1966. – 523 с.  
*Landa L. N. Algoritmizatsiya v obuchenii [An algorithmization is in educating] / L. N. Landa. – M.: Prosveschenie, 1966. – 523 s.*
9. Паламарчук В. Ф. Как вырастить интеллектуала: пособ. для учителей и руководителей школ / В. Ф. Паламарчук. – Тернополь: "Навчальна книга – Богдан", 2000. – 152 с. – На укр. яз.  
*Palamarchuk V. F. Kak vyrastit intellektuala [How to grow an intellectual person]: posob. dlya uchiteley i rukovoditeley shkol / V. F. Palamarchuk. – Ternopol: "Navchalna kniga – Bogdan", 2000. – 152 s. – Na ukr. yaz.*
10. Панов Б. А. Образовательная технология и уроки литературы: интерпретация текстов / Б. А. Панов // Школьные технологии. – 2002. – № 4. – С. 109-114.  
*Panov B. A. Obrazovatel'naya tehnologiya i uroki literatury: interpretatsiya tekstov [Educational technology and lessons of literature : interpretation of texts] / B. A. Panov // Shkolnyie tehnologii. – 2002. – № 4. – S. 109-114.*
11. Пасичник Е. А. Формирование мотивов учебной деятельности школьников в процессе изучения литературы: дис. д-ра пед. н.: 13.00.02. – теория и методика обучения (украинская литература) / Е. А. Пасичник. – К., 1990. – 405 с.  
*Pasichnik E. A. Formirovanie motivov uchebnoy deyatel'nosti shkolnikov v protsesse izucheniya literatury: diss. d-ra ped. n.: 13.00.02. – teoriya i metodika obucheniya (ukrainskaya literatura) / E. A. Pasichnik. – K., 1990. – 405 s.*
12. Познавательные задачи в обучении гуманитарным наукам / под ред. И. Я. Лернера. – М. Педагогика, 1972. – 240 с.  
*Poznavatel'nyie zadachi v obuchenii gumanitarnym naukam / pod red. I. Ya. Lerner. – M. Pedagogika, 1972. – 240 s.*
13. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения: пособ. для учителя / М. А. Рыбникова. – 4-е изд., испр. – М.: Педагогика, 1977. – 176 с.  
*Rybnikova M. A. Ocherki po metodike literaturnogo chteniya: posob. dlya uchitelya / M. A. Rybnikova. – 4-e izd., ispr. – M.: Pedagogika, 1977. – 176 s.*
14. Ситченко А. Л. Учебно-технологическая концепция литературного анализа: моногр. / А. Л. Ситченко. – К.: Ленвит, 2004. – 304 с. – На укр. яз.  
*Sitchenko A. L. Uchebno-tehnologicheskaya kontseptsiya literaturnogo analiza [Educational-technological conception of literary analysis]: monogr. / A. L. Sitchenko. – K.: Lenvit, 2004. – 304 s. – Na ukr. yaz.*

#### **Yatsenko T.A. Technologised Teaching of Literature as the Development Modern Trend of Education.**

**Abstract.** One of the major trends Ukrainian literature teaching methods at the present stage is grounded – technological literature teaching, proving the guided deepening of literary knowledge and purposeful formation of readers, abilities of students, socially influential moral and ethical standards and aesthetic criteria; the interconnection of substantive and formal aspects of educating and the aspiration to their technological development is emphasized.

**Keywords:** tendencies of education, technologization process of educating, interconnection of the substantive and formal aspects, school literary education, literary task, reference basis of mental actions.

## PSYCHOLOGY

*Велитченко Л.К.*

### Теоретические основы психологического сопровождения студентов в учебно-профессиональной деятельности

*Велитченко Леонид Кириллович, доктор психологических наук, профессор  
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина*

**Аннотация.** Психологическое сопровождение рассматривается в терминах континуального процесса педагогического взаимодействия. Его специфическим признаком является признак связи между системами опыта преподавателя и студента. Теоретическую основу в трактовке психологического сопровождения образуют общие закономерности личности, деятельности, сознания. В межличностной модели педагогического взаимодействия используется категория отношения, а в личностно-деятельностной – соотношение личностно-регулятивного и деятельностно-исполнительного аспектов. Функциональное содержание психологического сопровождения представлено как процесс экспликации предиката личности, трактуемого в терминах механизма достижения цели в диалогических отношениях между преподавателем и студентом при изучении теоретических и практических основ учебных дисциплин. Подчеркивается необходимость создания системного комплекса лабораторно-практических и вспомогательных текстовых материалов.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие, психологическое сопровождение, модели педагогического взаимодействия, лабораторный практикум, текстовое обеспечение

Психологическое сопровождение является важным элементом в системе профессиональной подготовки в условиях высшего учебного заведения. Его системное назначение заключается в предоставлении компетентной помощи студенту в процессе развития умений и навыков, необходимых для осуществления им учебно-профессиональной деятельности. Особенное значение психологическое сопровождение имеет для процесса становления личности будущего специалиста за счет усвоения конструктивных моделей профессионального поведения.

В теоретико-прикладном аспекте психологическое сопровождение рассматривается как составляющая психологической службы (К.А. Абульханова-Славская, М.Р. Битянова, И.В. Дубровина, Л.М. Митина, М.С. Пряжников, Н.И. Рейнвальд и др.), комплексного психологического сопровождения профессиональной деятельности (А.А. Деркач). В состав последнего входят психологическая подготовка и психологическая помощь.

При определении теоретической сути психологического сопровождения (Т.В. Анохина, М.Р. Битянова, М. Corey, Н.Н. Михайлова, R.D. Myrick, Т.А. Строкова, Л.В. Темнова и др.) как элемента учебно-профессиональной деятельности студентов мы опирались на ее трактовку как континуального процесса педагогического взаимодействия в системе "преподаватель/преподаватели – студент/студенты", в котором многообразии интерактивных взаимоотношений не только предъявляет разные требования к студенту, но и обуславливает разные эмоциональные и функциональные состояния. Именно эти состояния являются показателем возникновения диалектических противоречий в составе учебно-профессиональной деятельности, разрешение которых нуждается в соответствующей квалифицированной поддержке со стороны опытного специалиста. Следовательно, систему "преподаватель – студент" можно рассматривать как систему "опытный специалист – будущий специалист".

Трактовка психологического сопровождения студентов как элемента учебно-профессиональной деятельности, а ее главного средства – как педагогическо-

го взаимодействия позволило прийти к выводу о педагогическом взаимодействии как аналоговой модели, рассматривая которую можно не только получить уточненные сведения о психологическом сопровождении в системе вузовской подготовки, но и указать на его основной признак – быть связующим звеном между устоявшейся системой опыта преподавателя и такой же развивающейся системой студента.

Для обстоятельного ответа на вопрос о структурных функциональных признаках психологического сопровождения необходимо определить соответствующие структурные и функциональные особенности педагогического взаимодействия. Было установлено, что они определяются уровнем деятельностного и личностного развития участников взаимодействия и динамикой социально-психологических взаимоотношений в больших и малых группах [1]. Это означает, что психологическое сопровождение как разновидность педагогического взаимодействия основывается на: а) общих закономерностях деятельности – интегральной совокупности навыков результативных действий, соответствующих Я-концепции индивида, которые определяются субъект-объектными отношениями в совместной деятельности преподавателя и студентов; б) усвоении инструментально-прагматичных требований учебного процесса; в) степенью совпадения деятельностных отношений в группе с представлением о себе; г) способах осуществления деятельности как значимых атрибутах самоутверждения.

Психологическое сопровождение как проявление педагогического взаимодействия базируется на: а) общих закономерностях личности – интегральной совокупности навыков личностных действий в социальном окружении, соответствующих Я-концепции индивида, которые определяются субъект-субъектными отношениями в совместной деятельности преподавателя и студентов; б) усвоении коммуникативных требований учебного процесса; в) степенью совпадения межличностных отношений в реальной группе с представлением о себе; г) личностных навыках как значимых атрибутах самоутверждения.

Педагогическое взаимодействие и, следовательно, психологическое сопровождение, основывается также на: а) закономерностях сознания – отображение и регуляция инструментально-прагматичных обстоятельств жизнедеятельности; б) осознания социального и деятельностного опыта; в) осознании межличностного и деятельностного опыта в группе; г) осознании собственного intersубъектного опыта в общении и деятельности.

С целью определения вариантов потенциальной трактовки психологического сопровождения нами были рассмотрены возможности моделирования педагогического взаимодействия с помощью межличностной и личностно-деятельностной модели. В межличностной модели педагогического взаимодействия системообразующим основанием является отношение преподавателя к студенту (студентам), определяющее исходные intersубъектные условия последующих педагогических интеракций. Основу отношения образуют обобщенные представления преподавателя о студентах, восходящие к его интерактивному опыту с ними. В этом аспекте отношение имеет "опытные" признаки и, следовательно, более тяготеет к установке, чем к социально-перцептивным явлениям по шкале "нравится/не нравится". Если установка в ее исполнительской фазе соединена с соответствующей имплицитной программой, в которой предполагаемый результат еще до его появления соотносится с его желательностью/нежелательностью для субъекта и, следовательно, для его Я-концепции, то фактическое осуществление программы представляет собой экспликацию содержания установки с учетом содержания ситуации.

В личностно-деятельностной модели регулятивный аспект взаимодействия представлен в понятиях: 1) личность (ситуативно - и нормативно обусловленные проявления эмоционально динамического паттерна; перенесение социальных норм на способ межличностного поведения и взаимодействия); 2) личностная позиция (система личностных смыслов, которые декларируются и осуществляются реально, и которые влияют на интерпретацию содержания учебного материала); 3) эрудиция (степень осведомленности преподавателя в понятийной системе его учебного предмета, смежных с ним учебных предметов, а также в отраслях познания, непосредственно к нему не относящихся); 4) компетентность (способность к построению интеллектуальных конструктов при решении практических задач в плоскости "научное понятие – конкретизация научного понятия"); 5) критичность мышления (отсутствии привязанности к познавательным стереотипам, способность понимать точку зрения другого); 6) гуманность (осознаваемая чуткость к проявлению тенденции студентов к самоутверждению); 7) общительность (оптимальное сочетание коммуникативных потребностей и развитых коммуникативных умений); 8) коллегальность (готовность к взаимодействию и доброжелательному партнерскому отношению к студенту). Исполнительный аспект в данной модели представлен с помощью таких понятий, как: 1) информативность (содержательная характеристика устно-речевой деятельности преподавателя, благодаря которой удовлетворяются познавательные потребности студентов); 2) межпредметные связи (средство форми-

рования у студентов умений системного мышления); 3) системность (теоретически оправданная последовательность преподавателя в отношении собственных методических приемов); 4) практическая пригодность (умение профессионально конкретизировать понятия, отбирать их для того, чтобы создавать у студентов целостное представление об изучаемом явлении); 5) доступность содержания (определяется субъективным количеством значений и смыслов, содержащихся в текстовых субъектах и предикатах); 6) наглядность (вспомогательное дидактичное средство, которое используется для облегчения процесса восхождения от абстрактного к конкретному); 7) логичность изложения (переживание студентом ясности мысли при восприятии речи преподавателя); 8) стимуляция к самостоятельной работе (последствие сказанного преподавателем в сознании студентов) [1].

Исходя из того, что одним из главных аспектов психологического сопровождения является его личностная направленность, то в его теоретическую модель были включены аспекты, связанные с определением методологической основы категории личности как фундаментальной психологической категории. Подчеркивая атрибутивную природу личности – личность рассматривается нами как полифункциональный атрибут субъекта [4], мы тем самым указываем на значимость формирования у студентов профессионально необходимых и личностно целесообразных моделей поведения под руководством опытных преподавателей. В соответствии со сказанным, личность – это не просто поведенческая характеристика субъекта, а характеристика, возникающая на рубеже двух «персон», –той, которая, во-первых, создается человеком в соответствии с его представлением о себе и, во-вторых, с его представлением о себе в глазах другого человека.

Из сказанного следует, что стабильной основой в определении личности как атрибутивной категории является система "субъект – предикат", которую мы рассматриваем как модель функциональной системы, где предикат есть механизм достижения цели, располагающийся в пространстве между понятиями "субъект" и "результат". Систему "субъект – результат" мы рассматриваем как динамическую характеристику структуры личности, в соответствии которой содержание психологического сопровождения можно рассматривать как процесс экспликации предиката личности. Именно эксплицирование предикатной части является процессом выражения содержательно необходимых качеств личности обучающего, которое выступает как ориентировочный образец для обучаемого [2].

Если проблему психологического сопровождения при обучении студентов рассматривать с точки зрения формирования личности профессионала, то возникает вопрос о ее исходных параметрах и способах, с помощью которых эти параметры могут быть превращены в искомые признаки. Трактую развитие личности как континуальный процесс возникновения, трансформации и модификации паттернов социально-психологических действий, приходим к выводу о том, что этот процесс суть движение от интенциональной активности субъекта к переживанию и рефлексивному отражению паттернов субъект-субъектных действий.

Конкретизируя наш конструкт "контекст социально-прагматичного пространства" в терминах учебно-профессиональной деятельности и психологического сопровождения в составе педагогического взаимодействия, мы приходим к выводу о том, что именно рефлексирование субъект-субъектных действий в системе "обучающий – обучаемый" при условиях взаимного эмоционального принятия образует "психологическую ткань", существование которой выступает необходимым условием усвоения искомым личностных действий на основе соответствующих им эмоциональных "личностных" состояний.

В контексте рассуждений о создании практической модели психологического сопровождения мы склонны считать, что ее исходной основой является развертывание установок: 1) личностных (готовность быть личностью определенного типа); 2) социальных (готовность действовать в соответствии с условиями социума, которые осознаются как главные); 3) ситуационно личностных (готовность действовать в соответствии с концептом типичных условий непосредственного окружения); 4) поведенческих (готовность вести себя тем или иным способом для достижения результата, определяемого содержанием задачи); 5) деятельностных (готовность быть носителем профессии и усваивать ее технологические атрибуты); 6) трудовых (готовность работать в соответствии с существующими требованиями и стандартами); 7) ситуационно операциональные (готовность работать в соответствии с концептом типичных условий непосредственного труда); 8) операциональные (готовность действовать тем или иным способом для достижения результата, который определяется содержанием и условиями трудового задания) [1].

Средством осуществления психологического сопровождения являются диалогические отношения между обучающим и обучаемым. Они образуют объективную основу для его продолжения в пространство субъективной реальности участников интерактивных отношений, развития рациональной основы понятий и выработки эмоционального отношения к ним и, следовательно, целенаправленного формирования личностных смыслов соответственно заданному образцу. Психологическим условием для развития рациональной основы понятий и выработки эмоционального отношения к ним за счет их включения в контекст межличностного общения являются внутренние диалоги. В целом же, диалог в педагогическом взаимодействии воспроизводит разные аспекты жизнедеятельности академической группы как группы социальной, к которым относятся: а) смысловые характеристики ситуаций; б) функциональная взаимозависимость элементов ситуаций; в) способ разрешения диалектических противоречий между должным и фактическим.

Полученные выводы относительно диалога в педагогическом взаимодействии указывают на то, что психологическое сопровождение в его составе имеет все его признаки как целого. Это означает, во-первых, его направленность на смену субъективной реальности обучаемого в том направлении, которое обучающий считает целесообразным. Во-вторых, психологическое сопровождение имеет субъективное продолжение в пространство внутренних диалогов каждого из участ-

ников. В-третьих, психологическое сопровождение не может не касаться в той или иной степени происходящего в ближайшей для коммуникантов среде. В связи с этим важное значение приобретает проблема субъективной реальности каждого из коммуникантов в значении континуального "межличностного текста", являющегося тем "внутренним условием" (С.Л.Рубинштейн), через которое преломляются "внешние причины".

Учитывая речевое опосредствование психологического сопровождения, мы принимаем во внимание возможности его рассмотрения как управления построением участником взаимодействия собственного вербального пространства на основе выбора соответствующего ряда внутреннего диалога и руководства его осуществлением. В контексте предложенной нами оппозиционной модели сознания [3] психологическое сопровождение можно рассматривать как управление построением обучаемым собственного вербального пространства на основе выбора соответствующего ряда внутреннего диалога и руководства его осуществлением. В основе такого управления в системе "обучающий – обучаемый" лежат межличностные образы (отраженное целеобразование – переход к формированию сходной картины мира), межличностные знаки (функциональное целеобразование – переход к конвенционализации прагматичного употребления слов), межличностные значения (ролевое целеобразование – переход к усвоению лексикона, отвечающего ролевым позициям), межличностные смыслы (личностное целеобразование – переход к взаимовлиянию ценностей, установок, императивов).

В плане конкретизации рассуждений о психологическом сопровождении целесообразно рассмотреть вопросы, имеющих отношение к обучению студентов учебным дисциплинам в разрезе избранной специальности. Особое место в этом рассмотрении занимают положения о значении лабораторных практикумов для практической реализации дидактичного сопровождения в соответствии с предложенными нами принципами: а) атрибутивности (воспроизводит сущностные признаки системы подготовки специалиста); б) предикативности (эмпирическая активность преподавателя и студентов, благодаря которой воспроизводятся профессиональные отношения); в) функциональной системы (главная предпосылка развития субъектности участников учебного процесса). В основу организации лабораторных практикумов в соответствии с принципом атрибутивности положена идея об определяющей роли конечного результата в подготовке специалиста, который заключается в возможности дипломированного специалиста выполнять практические задания в соответствии с его компетенцией. Согласно этой идеи, главным звеном процесса подготовки должна быть собственно практическая подготовка с установкой на формирование и развитие навыков в пределах целостных профессиональных задач с целью достижения заданного результата. Решение этой задачи является возможным при условии существования системно структурированной профессиональной среды (система лабораторных практикумов) как центре учебно-педагогической системы высшего учебного заведения.

Если система лабораторных практикумов в свете принципа атрибутивности является имманентным



свойством процесса обучения специальности, присутствием каждой его части, то принцип предикативности призван снять неопределенность и отобразить общую структуру этого процесса, а также указать на место и значение лабораторий в ней. Принцип предикативности имеет в виду собственно ту эмпирическую активность преподавателя и студентов, благодаря которой воспроизводятся профессиональные отношения будущего специалиста. В связи с этим возникает потребность в создании соответствующего тезауруса в пределах специальных дисциплин с указанием на его место в составе некоторого профессионально определенного целого в соответствии с будущей профессиональной специализацией. Проблема заключается в определении вида лабораторной активности, которая объединяет преподавателя и студентов в учебном процессе. Напрашивается естественный ответ на этот вопрос – объединение преподавателя и студентов осуществляется на основе деятельности (обучение, учение). Тогда психологическим предикатом педагогического процесса должна быть деятельность, имеющая дополнительные интерактивные признаки. Такими интерактивными признаками является то, что обучение (деятельность преподавателя) получает признаки учения (деятельность студента), а учение (деятельность студента) – признаки обучения (деятельность преподавателя). Мы считаем, что именно в этом аспекте проявляется главная особенность взаимодействия преподавателя и студентов – совмещать в себе деятельностные системы ее участников. Деятельностной системой мы называем совокупность способов результативных (актуальных, потенциальных) действий относительно значимых объектов (предметов), основывающихся на приобретенных знаниях, умениях, навыках. Относительно проблематики создания лабораторных практик деятельности преподавателя является система способов результативных профессиональных действий (коммуникативных, дидактических), а студента – система способов результативных учебных действий и профессионального саморазвития.

В целом, главным назначением лабораторных практик является создание условий для самостоятельной работы студентов, система которой является реализацией профессиональной доктрины кафедры, направляющей профессиональную подготовку на достижение сформированности у студентов целостного и дифференцированного концепта (видения) содержания учебных дисциплин в составе целостного образа профессии и специальности.

В плане текстового обеспечения психологического сопровождения представляется целесообразным создание комплекса исходных вспомогательных дидактических материалов в разрезе передаваемых учебных дисциплин [см. 5]. По нашему убеждению, такие вспомогательные материалы должны по форме отвечать про-

грамме учебной дисциплины, а по содержанию – справочнику, в котором собраны понятия, раскрывающие положения программы. В основу создания такого справочника должны быть положены принципы: а) программности – в содержание справочника включаются понятия, определяющие содержание учебной программы; б) концептуальности – содержание программного раздела и, следовательно, всего справочника представлено в виде последовательности смысловых блоков (концептов); в) последовательности – расположение дефиниций и развернутых характеристик понятий является воссозданием сути рассматриваемого программного вопроса; г) субъектности – содержание справочника является исходной основой для создания студентом собственного текста в соответствии с концептом, системой концептов, вопросом и темой в целом; д) осознанности – содержание является не просто объектом мнемической деятельности, а включается в систему действий по осмыслению материала программных тем; е) визуализации – смысловое единство (концепт) обеспечивает визуализацию содержательного пространства данного программного вопроса. Смысловые единства подаются в справочнике по принципу увеличения детализации концепта. Сначала подается смысловая пара "логический субъект – логический предикат". Например, "Рефлекторность психики = высшая нервная деятельность". Потом приводятся дефиниции понятий из справочной литературы. Например, "Рефлекторность психики – способность воспроизводить отображаемый объект в совокупности свойств, имеющих для субъекта жизненное значение, как феномен высшей нервной деятельности. Высшая нервная деятельность – деятельность центральной нервной системы, особенное значение в которой имеет кора головного мозга" [6, с. 64]. Завершается смысловой блок текстом соответствующей статьи из справочной литературы. Такое расположение материала позволяет использовать смысловые пары как ключевые слова при запоминании содержания, приведенного в дефинициях и текстах справочных статей, и которые в своей совокупности образуют содержание соответствующего программного вопроса.

Поскольку главным психологическим механизмом, используемым студентом в учебно-профессиональной деятельности, является когнитивная система, постольку приходим к выводу о том, что психологическое сопровождение является специально смоделированным условием, благодаря которому система "обучающий – обучаемый" приобретает признаки: а) субъектности (стремление к самоутверждению и самовыражению); б) динамичности (перманентное движение субъективной реальности в пределах оппозиционных составляющих сознания); в) саморегулятивности (системные реакции на задание и способы их выполнения).

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Величенко, Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія / Л.К.Величенко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.  
Velitchenko L.K. Pedagogichna vzajemodija: teoretychni osnovy psihologichnoho analizu. Monografija [The educational interaction: theoretical bases of psychological analysis: monograph]. – Odessa: PNZ APN Ukrainy, 2005. – 355 s.

2. Величенко Л.К. Педагогічна взаємодія як інтерактивний простір психологічного супроводу у процесі підготовки майбутніх психологів: монографія. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2013. – 176 с.  
Velitchenko L.K. Pedagogichna vzajemodija yak interaktyvnyj prostir psihologichnoho suprovodu u procesi pidhotovky majbutnih psihologiv: monografija [The educational interaction as an interactive space of the psychological guidance in the future

psychologists training process: monograph]. – Odesa: vydavets' Bukayev Vadym Viictorovych, 2013. – 176 s.

3. Величченко, Л.К. Опозициональная модель сознания / Л.К.Величченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2002. - №2. – С. 12 – 15.

Velitchenko L.K. *Oppozitsionalnaya model soznania [The oppositional model of consciousness]* // *Nauka i osvita. Naukovo-praktichny zhurnal Pivdennoho naukovoho zentru APN Ukrainy.* – 2002. - №2. – S. 12 – 15.

4. Величченко, Л.К. Особистість як атрибутивна категорія / Л.К.Величченко // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: 36. наук. праць. – 2008. - №10-11. – С. 227.

Velitchenko L.K. *Osobyist' jak atributyvna katehorija [The personality as attributive category]* // *Naukovyj visnyk PDPU im.*

K.D.Ushinskoho: Zbirnyk naukovykh praz'. – 2008. - №10-11. – S. 227.

5. Вступ до загальної психології: програмний довідник / уклад. Л.К. Величченко. – Оdesa : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 404 с.

Vstup do zahal'noyi psyholohiyi: prohramnyi dovidnyk / ukladach L.K.Velitchenko. – Odesa: vydavets' Bukayev Vadym Viictorovych, 2010. – 404 s. [Introduction to general psychology: φ programmatic reference book]

6. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.; Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

Psihologicheskyy slovar' [Psychological dictionary] / Pod redakciyey V.V.Davydova, A.V.Zaporozhca, B.F.Lomova i drugih. – M.: Pedagogika, 1983. – 448 s.

### Velitchenko L.K. The theoretical bases of the students psychological guidance in the educational professional activity

**Abstract.** The teaching to the professional knowledge bases, the forming and development of the professional personality in the educational-professional activity must be provided by the rational use of the possibilities of the pedagogical co-operation. The psychological guidance must be directed on the personality and activity support of the students under guidance and with participation of the teachers. As the educational-professional activity is carried out according to the signs of the pedagogical co-operation, so far the information about its features specify the signs of psychological guidance. The psychological structure of the pedagogical co-operation is determined in the concepts which reproduce the subject activity in the functions of the reflection and adjusting (category of the consciousness), the activity in a social environment (category of the personality) and in an object-sign environment (category of the activity). The psychological guidance must be directed on the development of the indicated functions. The conclusions have been formulated about the display of the personality kernel in the behavior pattern, about their use for the modeling of the student personality. Such modeling is a necessary initial basis in the organization of psychological guidance. The objective professional basis of the psychological guidance in the educational professional activity is the text activity in the system "teacher – student" with the proper accent on some aspects which pulls out the proper requirements to the speech arrangement in the educational professional activity, pedagogical co-operation, and psychological guidance. The verbal mean of the organization and realization of pedagogical co-operation is a dialog which gets a certain continuation in the space of the actors subjective reality as the potential internal dialogs. Such dialogs form a psychological condition for the development of the rational basis of concepts and make an emotional attitude toward them due to their plugging in the context of interpersonal intercourse. Psychological guidance which "serves" the students work with the educational text must lean on additional text developments which take into account the features of the apperception base of the student and are the system of auxiliary facilities for student "tacking" to "text experience" of the teacher. On the whole, psychological guidance is the specially modelled condition due to which the system «teacher – student» determines: a) the aspiring to the self-affirmation and self-expression; b) the permanent motion of subjective reality within the limits of the opposition constituents of the consciousness; v) the system reactions on the tasks and methods of their implementation.

**Keywords:** pedagogical co-operation, psychological guidance, models of pedagogical co-operation, laboratory practical work, text providing

### Величченко Л.К. Теоретические основы психологического сопровождения студентов в учебно-профессиональной деятельности

**Аннотация.** Обучение профессиональным основам знаний, формирование и развитие профессиональной личности в учебно-профессиональной деятельности должно быть обеспечено рациональным использованием возможностей педагогического взаимодействия. Психологическое сопровождение должно быть направлено на поддержку личности и деятельности студентов под руководством и с участием преподавателя. Поскольку учебно-профессиональная деятельность осуществляется в соответствии с признаками педагогического взаимодействия, постольку сведения о его особенностях конкретизируют признаки психологического сопровождения. Психологическая структура педагогического взаимодействия определяется с помощью понятий, которые воспроизводят субъектность активности в функциях отражения и регуляции (категория сознания), деятельности в социальном окружении (категория личности) и в предметно-знаковой среде (категория деятельности). Психологическое сопровождение должно быть направлено на развитие названных функций. Были сформулированы выводы о проявлении ядра личности в схемах поведения, об их использовании для моделирования личности студента. Такое моделирование является необходимой исходной основой в организации психологического сопровождения. Объективной профессиональной основой психологического сопровождения в учебно-профессиональной деятельности является текстовая деятельность в системе "преподаватель – студент" с надлежащим акцентом на некоторых аспектах, предъявляющих надлежащие требования к речевой аранжировке учебно-профессиональной деятельности, педагогического взаимодействия, и психологического сопровождения. Речевым средством организации и реализации педагогического взаимодействия является диалог, который получает соответствующее продолжение в пространство субъективной реальности деятелей в виде потенциальных внутренних диалогов. Такие диалоги образуют психологическое условие для развития рациональной основы понятий и придают им эмоциональную окраску благодаря их включению в контекст межличностного общения. Психологическое сопровождение, "обслуживающее" работу студентов с учебным текстом, должно основываться на вспомогательных текстовых разработках, которые учитывают особенности апперцептивной основы студента и являются системой вспомогательных средств для "приобщения" студента к "текстовому опыту" преподавателя. В целом, психологическое сопровождение представляет собой специально смоделированное условие, благодаря которому система "преподаватель, – студент" определяет: а) стремление к самоутверждению и самовыражению; б) постоянное движение субъективной действительности в пределах оппозиционных составляющих сознания; в) системные реакции на задачи и методы их выполнения.

**Keywords:** педагогическое взаимодействие, психологическое сопровождение, модели педагогического взаимодействия, лабораторный практикум, текстовое обеспечение

**Макарчук Н.А.**

## **Особенности личностной саморегуляции психических состояний подростков с нарушениями умственного развития**

*Макарчук Наталия Алексеевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник заместитель директора по научно-экспериментальной работе Института специальной педагогики Национальная академия педагогических наук Украины, г. Киев, Украина*

**Аннотация.** В статье представлены результаты исследования личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития. Определено понятие «личностная саморегуляция», выявлено специфику регуляции психических состояний этой категории подростков.

**Ключевые слова:** личность, субъект, личностная саморегуляция, нарушения умственного развития, подросток, психическое состояние.

Неразрешенность социально-эмоциональных проблем, с которыми сталкивается подросток с нарушениями умственного развития, в большинстве случаев детерминирует формирование таких поведенческих стратегий, как конфликтность, агрессивность, негативизм, адиктивность и многих других. Сочетание проблем функционирования такого подростка в социуме с проблемами становления его личности под влиянием этиологии нарушения и динамики пубертата достаточно сложно определить как в контексте причинности, так и следствия, что констатирует каузальный характер и сложность тех проблем с которыми он сталкивается, переходя в подростковый возраст. Достаточно сложно отграничить, что первично в спектре этих проблем и, как следствие, проблем личностной саморегуляции подростка с нарушениями умственного развития – нужда, как субъективно значимая потребность которая не осознаваема самим субъектом и как следствие нереализуема им самим; фрустрация, что детерминируется влиянием требований социокультурной среды и одновременным ограничением психофизиологических возможностей подростка или наличие психических состояний, часовая локализация которых в психической реальности подростка детерминирует появление деструктивных личностных свойств, нарушений психического здоровья и социального взаимодействия. Именно проблема регуляции психических состояний является актуальной в контексте изучения становления личности с нарушениями умственного развития.

А. Прохоров, исследуя природу возникновения психических состояний и характер ее влияния на смысловую регуляцию личности отмечает, что возникновение психического состояния как психического явления, механизмы его детерминации и трансформации на современном этапе остаются недостаточно исследованными в психологии [10]. Практически не изученной есть роль сознания и его составляющих в актуализацию, изменения, динамику, устойчивость, модальность, регуляцию состояний. Детерминирующее влияние на психическое состояние субъекта осуществляют внешняя, предметная и социальная среда. Одновременно это влияние не является прямым, оно "преломляется" через сознание и опосредуется им. Именно сознание уравнивает бытие субъекта, наполняя его смыслом, обеспечивая смысловое восприятие жизни. Результатом этого восприятия и выступают состояния субъекта. Таким об-

разом, психические состояния детерминируются деятельностью сознания личности и влиянием окружения на ее психическую реальность. Способность личности к осознанию влияния окружающей действительности, определение качественных и количественных характеристик этой действительности, реализация взаимодействия с окружающей действительностью происходит в рамках тех или иных психических состояний. С позиций личностного подхода психические состояния выступают детерминантами, которые уравнивают внутреннюю психическую реальность субъекта, его восприятие и отношение к внешней окружающей его действительности. Именно нарушение этого равновесия и дестабилизирует функционирование субъекта его психическое и психологическое здоровье, а также интерперсональное взаимодействие с другими.

С позиций деятельного подхода психические состояния выступают в роли конкретной структурной организации всех существующих у индивида психических компонентов, которая обуславливается актуальной ситуацией и предвидением результатов действий, их оценкой с позиции личностных ориентаций и установок, целей и мотивов всей деятельности [5]. Психические состояния являются многомерными, они выступают и как система организации психических процессов, всей деятельности человека в каждый конкретный промежуток времени, и как отношение личности. В психических состояниях всегда представлена оценка ситуации и потребности человека. Состояния являются фоном на котором протекает практическая и психическая деятельность человека. Рассмотрение психических состояний как системы организации психических процессов деятельности личности их отношений в пределах временной протяженности также определяется состоянием функционирования сознания в структуре личности. Исследуя системную организацию сознания, А. Леонтьев дифференцировал ее на компоненты: компонент значения, компонент личностного смысла и компонент чувственного материала психики личности и констатировал, что одна из сторон движения значений в сознании конкретных индивидов состоит в возвращении их к компоненту чувственного материала или чувственной предметности мира, то есть к психическим состояниям которые детерминируют его (сознания) функционирование. Таким образом, психические состояния выступают своеобразными механизмами деятельности личности, обеспечивают функциониро-

вание ее субъекта в часовом и организационном аспектах деятельности психики и сознания.

С позиций клинического подхода природа психических состояний определяется с позиций качественной динамики функционирования психофизиологических, психических процессов и личностных факторов. В. Мясичев выделяет эндогенные и реактивные (психогенные) психические состояния [8]. Н. Левитов определяет психические состояния с позиций их качественных проявлений и временной локализации их влияния на функционирование коры и подкорки головного мозга [4]. Определяя психическое состояние как своеобразный стимул влияния на кору головного мозга, ученый указывает, что, образуя своеобразный эпицентр влияния на деятельность того или иного отдела головного мозга, это состояние может локализоваться по критериям глубины, то есть проникновение его центра в подкорку, по критериям локализации, то есть охвата, распространения влияния состояния на другие отделы головного мозга. Чем дольше продолжительность того или иного психического состояния, тем вероятнее его углубление и расширение зоны действия, тем устойчивее оно будет за счет укрепления реакций, обеспечивающих его функционирование. Отсюда, любое психическое состояние должно быть своевременно осознанным личностью, что, как следствие, приведет к формированию соответствующих мысленных операций осознания состояния и предотвратит его полную локализацию на физиологическом функционировании коры и подкорки головного мозга. В свою очередь, Э. Кречмер определяет появление и функционирование психических состояний в зависимости от физиологии телосложения, указывая, что именно строение тела проектирует не только укрепления психического состояния, но и создает предпосылки к тому, что человек функционирует в ракурсе оценки окружающей его реальности с позиции влияния психического состояния [3].

В клинической психологии психические состояния определяются также и как следствие функционирования психики и нервной системы личности [1]. Природа психических состояний и их типы обуславливается структурными составляющими личностной организации и тесно связаны со степенью нервно-психического напряжения. Так, I степень нервно-психического напряжения активизирует состояние активной бодрости, II степень – психоэмоциональное напряжение или операционное напряжение, III степень – характеризуется появлением негативного эмоционального реагирования и определяется как эмоциональное напряжение в противовес операционному напряжению. С позиций клинического подхода психические состояния являются интеграционной структурой организации психофизиологического, психического, психологического и социального функционирования личности и ее субъекта. Такого рода понимание природы психических состояний и их функционирования детерминирует больше вопросов нежели ответов и особенного значения приобретает проблема природы функционирования психических состояний в исследовании личности с нарушениями умственного развития. Тот факт, что психические состояния требуют особой деятельности личности – их регуляции –

является неоспоримым для всех научных подходов. Именно личность способна регулировать эти состояния путем активности и направленности деятельности психики и сознания. Представленное исследование отображает результаты выявления содержания и специфики функционирования личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития. Целью статьи является исследование личностной саморегуляции психических состояний подростков с нарушениями умственного развития. *Методологической основой* исследования выступила интеграция теоретических и эмпирических методов (тестовых и проективных), которые были использованы для констатации личностной саморегуляции этих подростков путем исследования и определения специфики функционирования психических процессов (познавательных, регулятивных, интеграционных), психических состояний (тревожности, агрессивности), активности и направленности их личности (экстравертированности, интровертированности, эмоциональная лабильность, психотизм). Важную роль в исследовании было отведено выявлению специфики функционирования гностически-регулятивной и рефлексивно-регулятивной деятельности подростков с нарушениями умственного развития.

Деструктивные тенденции в функционировании личностной саморегуляции подростков с нарушениями умственного развития в большинстве случаев являются следствием неоднозначного восприятия их окружающими. Стереотипное восприятие подростков с нарушениями умственного развития подкрепляется позицией ожидания различных когнитивных, коммуникативных и поведенческих проблем у взаимодействия с ними. Также, в большинстве случаев, именно стереотипность в восприятии таких подростков, основу которого составляет циркуляция как негативных стереотипов, так и навязывание социальных ярлыков определяют характер трудностей и осложнений в их адаптации и социализации. Эти тенденции отображаются в специфике функционирования их личностной саморегуляции, которая формируется на протяжении всего развития личности с нарушениями умственного развития, однако особенного значения в ее формировании приобретает именно подростковый возраст. Особого рода трудности подростков этой категории обусловлены недостаточно эффективными методами решения проблемы изменения общественной позиции в формировании социально толерантного отношения к ним. Установлено, что содержание отношения подростка к окружающей действительности определяется общей направленностью его личности, раскрывается через его отношение к людям, к самому себе, к предметам внешней действительности. Система взаимодействий подростка с окружающими определяет его объективное отношение к взрослому, его роли в системе отношений со сверстниками, а также общее отношение подростка к социальному окружению [7]. Система личностных отношений окружающих к подростку, которая путем интериоризации выступает основой формирования и функционирования типа его внутренней личностной организации и выступает одной из основных условий формирования их психопатологических, аффективных, невротиче-

ских расстройств и нарушений личностной структуры в целом. Именно целенаправленное, специально организованное внедрение в формирование (в дошкольном возрасте) и функционирование (подростковый возраст) личностной саморегуляции обеспечивает превенцию нарушений функционирования личности с нарушениями умственного развития.

Личностная саморегуляция выступает основой для становления личности подростка с нарушениями умственного развития и обеспечивается деятельностью его психики и сознания. Речь идет о сформированности произвольности его психических процессов, способности к регуляции собственных психических состояний и аффектов, а также способности к рефлексии и степени ее функционирования в деятельности подростка. Личностная саморегуляция является процессом, который обеспечивает формирование такой характеристики личности – как способность к саморегуляции. Наряду с такими основными характеристиками личности как активность, направленность, наличие глубинных смысловых структур, осознанности отношений к действительности – способность к саморегуляции детерминирует регуляцию ригидности подростка, путем формирования гибкости (мотивационной, когнитивной, эмоциональной и поведенческой сфер), стрессоустойчивости и, как следствие, увеличивает эффективность адаптации подростка с нарушениями умственного развития к изменчивости воздействий окружающей действительности и детерминирует формирование у него спектра способностей к полноценному функционированию в обществе. Личностная саморегуляция – это способность к усвоению, выработке и использования в деятельности личностных паттернов (потребности, мотивы, ценности, действия, поступки, моральные выборы и др.), которые непосредственно реализуются благодаря произвольности психических процессов, регуляции психических состояний, гибкости, идентификации и рефлексии. Способность к саморегуляции как характеристика личности в контексте представленного исследования определяется также и идентичностью структуры и последовательности стадий умственного развития (как подростков с нарушениями умственного развития, так и подростков без нарушений) в основе которого лежит идентичность психических процессов и процессов деятельности сознания и способов реагирования на влияние окружающей среды. Личностная саморегуляция и ее сформированность благодаря своевременному, специально организованному психологическому вмешательству обеспечивает развитие и функционирование у подростка способностей к решению им проблемных ситуаций, преодоления стрессовых ситуаций и формирование у него стрессоустойчивости, принятия решений по организации собственной жизнедеятельности (быта, профессиональной жизнедеятельности, создание семьи и гармоничной жизнедеятельности в обществе). Регуляция психических состояний, приобретает характер качественной составляющей его личностного свойства – способности к саморегуляции и специфики функционирования его практического интеллекта во взрослой жизни.

Также проблема регуляции психических состояний как составляющей основы рефлексивно-регулятивной

деятельности подростка с нарушениями умственного развития обусловлена интенсивностью динамики научно-технического прогресса, которая предопределяет и динамику появления "новых" психических состояний. Так, если еще в конце прошлого века человечество практически не сталкивалось с психическими состояниями, которые детерминируются компьютерной зависимостью, уходом от реальности и надстройкой абстрактной, практически не привязанной к реальному миру психической реальности, технологиями психологического воздействия, при которых личность не способна к соотнесению своих желаний и реальных возможностей для их удовлетворения и это, в большинстве случаев, приводит к неспособности самим подростком решить актуальные, доступные его опыту и личностным способностям проблемные ситуации. Также на психологическую специфику психических состояний и их влияния на личность подростка с нарушениями умственного развития влияет сформированность их сознания и самосознания, специфика их психической реальности и ее функциональные возможности (сформированность способности устанавливать связи между "Я" и влиянием окружающей действительности на функционирование "Я" (субъективный и объективный аспект), специфика психофизиологических предпосылок для укрепления и локализации психических состояний [7].

Исследование функционирования высшей нервной деятельности подростков с нарушениями умственного развития показало, что при наличии нарушения умственного развития наблюдаются значительные отклонения от нормы определенного ряда свойств основных нервных процессов, в частности: сниженная интенсивность процессов возбуждения и особенно торможения, отмечаются нарушения равновесия (правильного соотношения) этих процессов, значительно нарушена их подвижность. Эти изменения приводят к целому ряду патологических проявлений в высшей нервной деятельности, особенно при образовании новых связей в функционировании мышления. Существование диффузной избыточной симптоматики, преимущественно коркового характера, на уровне глубоких нарушений функционального состояния корковых нейронов, позволяет отметить, что высшая нервная деятельность этих подростков имеет патологические изменения динамики нервных процессов за счет корковой недостаточности, что в клинической картине развития проявляется в недоразвитости наиболее сложных форм психической деятельности [9].

Психологическая специфика проявления психических состояний, которые активизируются особенностями нервной деятельности, позволяет определить порог активности такого подростка и состояние деятельности его когнитивной, поведенческой и эмоциональной сфер. В основном нарушения личностной саморегуляции имеют проявление при достижении подростком III степени нервно-психического напряжения и могут детерминировать усиления действия состояния, что, вероятно, приведет к повышению его возбуждения, росту конфликтности, негативизма и ярко выраженных агрессивных действий, так как основным показателем этого уровня психического

напряжения выступают сопутствующие аффективные состояния – волнение, тревога, негативные ожидания и т.п.. Также, продолжительность воздействия на психику подростка внешне опосредованного эмоционального напряжения детерминирует формирование таких психических состояний, как психоэмоциональный стресс, фрустрация, агрессия, тревога, депрессия и других. Развертывание тревоги в сочетании с выраженностью нервно-психического напряжения приводит к появлению несанкционированного страха в форме фобии, навязчивых состояний, которым в основном присущ неосознанный характер из-за того, что они не объективируются подростками, санкционирует неоднозначное влияние на деятельность их мышления (чрезмерно возрастает активность хаотических мыслей или, наоборот, полностью тормозится деятельность мышления). Формирование и функционирование психических состояний в соединении с нервно-психическим напряжением обуславливается также и возрастными факторами. Речь идет о специфике установления общения со сверстниками (формирование его способностей к установлению близких эмоциональных контактов в поло-ролевых отношениях) и овладения подростком учебно-трудовой деятельностью [7].

Особенное значение в определении характера регуляции психических состояний подростком с умственной отсталостью имеет специфика деятельности его сознания, выявление которой позволило осуществить анализ развития его субъекта. Субъект такого подростка формируется в процессе овладения им сознательного отношения к собственной деятельности (речевая опосредованность деятельности с предметом при доминантности чувственного познания должна смениться его внутренней речевой регуляцией этой же деятельности). Также формирование подростка как субъекта собственной деятельности происходит под влиянием определенных трудностей. В частности ему характерно: недостаточное осознание процесса отражения окружающей действительности собственным «Я»; низкая инициативность в поиске смыслов, осложняется недостаточно сформированной системой абстрактных и житейских понятий и ограничивается чисто предметным характером; параметры оценки объектов окружающей действительности носят недостаточно осознанный или ситуативно осознанный характер; доминантной в деятельности мышления является ориентация на чувственное восприятие окружающей действительности и трудности в вербальном выражении собственного отношения к объекту, которое есть иррационально, чувственно струк-

турировано. Указанные особенности сознания детерминируют нарушения в функционировании личностной саморегуляции такого подростка. Соответственно, специфика регуляции психических состояний подростка с нарушениями умственного развития обуславливается психофизиологическими особенностями и спецификой функционирования нервной системы, психическими механизмами развития его личности и состоянием функционирования его сознания и рефлексии как тенденции к формированию самосознания. Целесообразно также учитывать и тенденцию к формированию невротизации и психопатоподобных состояний у подростка с умственной отсталостью. Разрушительного характера активность психических состояний приобретает в случае существования патопсихологической особенностей уровней развития личности, к которым относится невротический, пограничный и психотический типы организации их личности [2]. Интеграция нарушений умственного развития и патопсихологических особенностей в развитии личности такого подростка проектирует деструктивность в пределах адаптивных и социализирующую процессов его функционирования.

Таким образом, регуляция психических состояний выступает составляющей личностной саморегуляции подростка с нарушениями умственного развития, сформированность которой обеспечивает функционирование его рефлексивно-регуляторной деятельности. Психические состояния выступают качественной составляющей жизнедеятельности субъекта и детерминируют его активность и направленность. На качество протекания психических состояний влияет тип личностной организации подростка. Установлено, что под влиянием психофизического нарушения (степень выраженности, органическая этиология или наследственный характер) детерминируется функционирование психотического типа личностной организации, который влечет за собой нарушения функционирования личностной саморегуляции подростка и нарушений его жизнедеятельности в системе общественных отношений. Определение состояния сформированности и продолжительности протекания того или иного психического состояния, а также специфика его регуляции подростком позволит не только осуществить своевременную диагностику с целью определения уровней функционирования его личности (невротический, пограничный, психотический), но и разработать эффективный прогноз его дальнейшего развития при помощи интеграции превентивных, психокоррекционных и психотерапевтических методов психологического внедрения.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Клиническая психология: [учеб. для студентов мед. вузов и фак. клин. психологии] / [В.А. Абабков, А.П. Бизюк, Н.Н. Володин и др.]; под ред. Б.Д. Карвасарского. – СПб. и др. : Питер, 2002. – 959 с. : ил., табл. – (Национальная медицинская библиотека).  
*Klinicheskaya psikhologiya [Clinical Psychology] : [ucheb. dlya studentov med. vuzov i fak. klin. psikhologii] / [V.A. Ababkov, A.P. Bizyuk, N. N. Volodin i dr.] ; pod red. B.D. Karvasarskogo. – SPb. i dr. : Piter, 2002. – 959 s. : il., tabl. – (Natsional'naya meditsinskaya biblioteka).*

2. Кернберг О.Ф. Тяжелые личностные расстройства: стратегии психотерапии / О.Ф. Кернберг; пер. с англ. М. И. Завалова. – М. : Независимая фирма "Класс", 2000. – 464 с. – (Библиотека психологии и психотерапии).  
*Kernberg O.F. Tyazhelyye lichnostnyye rasstroystva: strategii psikhoterapii [Severe personality disorders : strategies for psychotherapy] / O. F. Kernberg ; per. s angl. M. I. Zavalova. – M. : Nezavisimaya firma "Klass", 2000. – 464 s. – (Biblioteka psikhologii i psikhoterapii).*

3. Кречмер Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер. – М. : Педагогика-Пресс, 1995. – 608 с. – (Психология: классические труды).  
*Krechmer E. Stroyeniye tela i kharakter [Body structure and character] / E. Krechmer. – M. : Pedagogika-Press, 1995. – 608 s. – (Psikhologiya: klassicheskiye trudy).*
4. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека / Н. Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 344 с.  
*Levitov N. D. O psikhicheskikh sostoyaniyakh cheloveka [On the mental state of human] / N. D. Levitov. – M. : Prosveshcheniye, 1964. – 344 s.*
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.  
*Leont'yev A. N. Deyatel'nost'. Soznaniye. Lichnost' [Activity. Consciousness. Personality] / A. N. Leont'yev. – 2-ye izd. – M.: Politizdat, 1977. – 304 s.*
6. Макаrchук Н. О. До проблеми невротичних проявів у поведінці підлітків з розумовою відсталістю / Н. О. Макаrchук // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук.-метод. зб. – К., 2010. – Вип. 1. – С. 207–215.  
*Makarchuk N. O. Do problemi nevrotichnikh proyaviv u povedintsii pidlitkiv z rozumovoyu vidstalistyuu [Neurotic behavioral patterns in adolescents with mental retardation] / N. O. Makarchuk // Osvita osib z osoblivimi potrebami: shlyakhi rozbudovi: nauk.-metod. zb. – K., 2010. – Vip. 1. – S. 207–215.*
7. Макаrchук Н. О. Психологічна специфіка проявів психічних станів у підлітків з розумовою відсталістю / Н. О. Макаrchук // Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з особливими потребами: зб. наук. праць / Ун-т «Україна». – К., 2010. – № 7 (9). – С. 436–445.  
*Makarchuk N. O. Psikhologichna spetsifika proyaviv psikhichnikh staniv u pidlitkiv z rozumovoyu vidstalistyuu [Psychological specificity of adolescents with mental retardation mental states manifestation] / N. O. Makarchuk // Aktual'ni problemi navchannya ta vikhovannya ditey z osoblivimi potrebami: zb. nauk. prats' / Un-t «Ukraina». – K., 2010. – № 7 (9). – S. 436–445.*
8. Мясищев В. Н. Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та, 1960. – 426 с.  
*Myasishchev V. N. Lichnost' i nevrozy [Personality and neuroses] / V. N. Myasishchev. – L. : Izd-vo Leningrad. un-ta, 1960. – 426 s.*
9. Певзнер М. С. Динамика развития детей-олигофренов / М. С. Певзнер, В. И. Лубовский. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 222 с.  
*Pevzner M. S. Dinamika razvitiya detey-oligofrenov [Dynamics of children with mental retardation development] / M. S. Pevzner, V. I. Lubovskiy. – M. : Izd-vo APN RSFSR, 1963. – 222 s.*
10. Прохоров А. О. Смысловая регуляция психических состояний / А. О. Прохоров. – М. : Из-во «Институт психологии РАН», 2009. – 352 с.  
*Prokhorov A. O. Smyslovaya regulyatsiya psikhicheskikh sostoyaniy [Semantic regulation of mental states] / A. O. Prokhorov. – M. : Iz-vo «Institut psikhologii RAN», 2009. – 352 s.*

**Makarchuk N.A. Peculiarities of mental states personal self-regulation in adolescents with intellectual disability**

**Abstract.** In the article the results of personal self-regulation in adolescents with intellectual disability study are presented. The notion of “personal self-regulation” is designated; the specificity of mental states regulation in this category of adolescents is identified.

**Keywords:** *personality, subject, personal self-regulation, intellectual disability, adolescent, mental state.*

**Николаева Н.М.**

**Диагностика психологической адаптации детей, попавших в трудную жизненную ситуацию, к учебной деятельности**

*Николаева Наталья Михайловна, магистрант  
кафедра педагогики и предметных технологий АГУ  
Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Россия*

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме диагностики психологической адаптации детей к учебной деятельности. Автором было проведено психодиагностическое исследование по выявлению психологической адаптации учащихся первых классов, их адаптированности и дезаптированности к учебной деятельности. В результате исследования было выявлено, что у учащихся, попавших в трудную жизненную ситуацию, низкий уровень учебной мотивации, слабо развиты речь, работоспособность и произвольность поведения. Такие дети нуждаются в особом внимании специалиста психолога, с целью разрешения имеющихся трудностей и помощи в адаптации учащимся.

**Ключевые слова:** психологическая адаптация, трудная жизненная ситуация, младшие школьники, диагностика, учебная деятельность.

Глобальные преобразования в России в конце XX века привели к серьезному обострению социально-экономических проблем, к усилению социальной дифференциации, изоляции, исключению (эксклюзии) или ограничению доступа социально незащищенных групп населения к полноценному участию в реальной общественной жизни. В качестве тревожных симптомов осложненной социальной ситуации жизни, в первую очередь в детском населении нашего общества, выступают растущие масштабы асоциального поведения среди подростков, серьезное увеличение численности детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях [2].

Трудная жизненная ситуация – это ситуация объективно нарушающая жизнедеятельность человека (например, безнадзорность, малообеспеченность, инвалидность, неспособность к самообслуживанию, безработица, отсутствие определенного места жительства, конфликтное и жестокое обращение в семье и вне ее, одиночество и т. п.), которую он не может преодолеть самостоятельно [6, с. 26].

В общей и детской отечественной и зарубежной педагогике, психологии изучаются проблемы адаптации детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (Дж. Боулби, Ю. Бронфенбренер, Ф.Е. Василюк, И.Ф. Дементьева, А.В. Запорожец, З. Матейчик, Л.Я. Олиференко, А.М. Прихожан, С.А. Расчетина, Н.Н. Толстых, Т.И. Шульга и др.). Социальные педагоги предлагают различные технологии социального воспитания детей и подростков, имеющих разные жизненные проблемы (А.В. Мудрик, В.Г. Бочарова, М.А. Галагузова, Ф.А. Мустаева и др.).

Одной из сфер социальной адаптации подобных детей (детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей, подвергшихся различным формам насилия) выступает их адаптация к школьной жизни. Школьная адаптация понимается как приспособление ребенка к новой системе социальных условий, новым отношениям, требованиям, видам деятельности, режиму жизнедеятельности [3]. Однако адаптация – это не только приспособление к успешному функционированию в данной среде, но и способность к дальнейшему психологическому, личностному, социальному развитию.

В качестве объекта исследования мы рассматривали детей младшего школьного возраста (7-8 лет).

Предмет исследования – эмоциональное отношение учеников к школе и процессу обучения, школьная мотивация, концентрация и устойчивость внимания, школьная тревожность, самооценка.

В данном исследовании приняли участие воспитанники реабилитационного центра младшего школьного возраста (38 человек) обучающиеся в МБОУ СОШ № 29 г. Астрахани. По результатам диагностического обследования учащиеся были разделены на две группы – 8 человек экспериментальная группа, принявшая участие в коррекционно-развивающей программе и контрольная группа 30 человек.

ГСКУ АО "ОСРЦ для несовершеннолетних" – это комплексная структура социальной помощи детям и семьям Астрахани и Астраханской области, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

Приоритетными задачами реабилитации и воспитания детей-сирот и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в ГСКУ АО "ОСРЦ для несовершеннолетних" являются те направления, которые обеспечивают им полноценное участие во всех сферах социальных отношений, формируют их жизненное и профессиональное самоприменение. Цель работы Центра – социальная помощь и реабилитация дезаптированных несовершеннолетних, обеспечение условий для их выживания и развития.

В отделении диагностики социально-психологической дезадаптации работают специалисты разного профиля – логопед, дефектолог, психологи. Их знания, профессионализм направлены на организацию реабилитационного процесса. Вначале, на адаптационно-диагностическом этапе, с ребенком работают все специалисты, проводятся исследования эмоционально-волевой и познавательной сферы и психологические занятия по успешной адаптации в стенах учреждения. По результатам диагностики составляется коррекционно-развивающая программа, в ходе реализации которой используются различные психотерапевтические техники.

В основе деятельности отделения диагностики социально-психологической дезадаптации несовершеннолетних по-прежнему остаются следующие принципы:

- приоритеты интересов ребенка;
- возвышение личности воспитанника в глазах его самого и окружающих;
- опора на позитивные начала;



- гуманизация отношений и общение между детьми и сотрудниками;  
 - комплексный подход к диагностике, коррекционной индивидуальной и групповой работе с воспитанниками.

На этапе констатирующего эксперимента нами было проведено психодиагностическое исследование по выявлению психологической адаптации учащихся первых классов, их адаптированности и дезаптированности к учебной деятельности. Были проведены беседы с учащимися и учителями этих классов. Велось наблюдение за поведением и общением учащихся на занятиях и переменах. Диагностика личностных особенностей проводилась индивидуально с каждым ребенком.

Анализ результатов диагностики адаптации к школьному обучению показал, что у учащихся, попавших в трудную жизненную ситуацию, низкий уровень учебной мотивации, слабо развиты речь, работоспособность и произвольность поведения.

По материалам психологической диагностики при помощи методики исследования анкеты учителя были получены следующие результаты:

Младшие школьники имеют разную степень адаптированности к процессу обучения. 45% детей попадают в пределы средней степени адаптации, что показано на рис. 1.

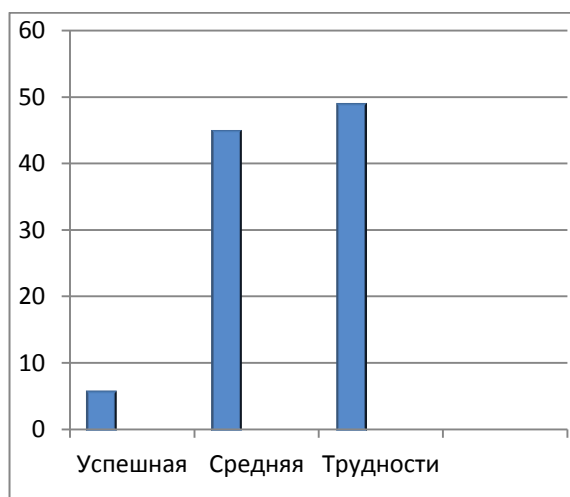


Рис. 1. Степень адаптации учащихся по анкете учителя

Работоспособность учащихся не всегда соответствует предъявляемым требованиям со стороны школы и многим детям ещё трудно организовать свою деятельность, как на уроке, так и перемене. При этом 6% (два ребенка) имеют успешную степень адаптации. И 49% – имеют оценки, свидетельствующие о трудностях в процессе адаптации. Отмечается, что эти первоклассники еще не овладели навыками учебной деятельности: на уроках пассивны, часто отвлекаются и нуждаются в дополнительном контроле. Имеются трудности в области взаимоотношений с другими учащимися в классе.

В соответствии с результатами опроса и анализа анкет, заполненных социальными педагогами реабилитационного центра, 76% учащихся имеют дезадаптацию, 24% - средний и никто из детей, по их мнению, не имеет высокий уровень адаптации.

По результатам методики мотивации учебной дея-

тельности младших школьников Н.Г. Лускановой у 23% детей выявлен средний уровень школьной мотивации, дети положительно относятся к школе, понимают учебный материал, внимательны при выполнении заданий, способны самостоятельно решать типовые задачи, однако новая деятельность требует контроля со стороны. Учащиеся ориентированы на получение знаний и учебную деятельность, ставшую ведущей.

Высокую школьную мотивацию имеют 3% учащихся. Этот уровень также характеризуется положительным отношением к школе, учебный материал осваивается легко и в полной мере. Учащиеся внимательно слушают учителя, проявляя интерес к самостоятельной работе. При выполнении заданий или поручений внешний контроль требуется не всегда. Для 18% детей в большей степени характерна внешняя мотивация обучения, для них более значимы внешние атрибуты новой деятельности (красивая новая форма, портфель и учебные принадлежности). Учебная мотивация еще не сформировалась, нет ориентации на учебную деятельность, осознания ценности получения знаний.

Также, соответственно результатам исследования, 28 % имеют низкую школьную мотивацию и 26 % - негативизм по отношению к школе: дети отрицательно относятся к школе, учебный материал усваивается фрагментарно. Самостоятельности в учебной деятельности не проявляют, могут нерегулярно готовиться к занятиям. Это свидетельствует о нарушении в поведении, наличии проблем в общении с одноклассниками и во взаимоотношении с учителем. Низкий уровень учебной мотивации может осложнить процесс адаптации к учебной деятельности, особенно при наличии негативного опыта в связи с какими-либо школьными ситуациями или событиями [1].

По результатам выбора цветowych карточек Люшера было определено эмоциональное состояние ребенка в школе, характер проявления положительных и отрицательных эмоций в различных учебных ситуациях. Данные, полученные после проведения методики, говорят о том, что 2% испытуемых находятся в состоянии оптимальной работоспособности. При этом ребенок отличается бодростью, здоровой активностью, готовностью к энергозатратам. Нагрузки соответствуют возможностям. Образ жизни позволяет ребенку восполнять затраченную энергию. И 34% испытуемых имеют компенсируемое состояние усталости. Самовосстановление оптимальной работоспособности появляется за счет периодического снижения активности. Необходима оптимизация рабочего ритма учебной деятельности, режима труда и отдыха. Таким детям необходима помощь со стороны взрослых, поскольку сами они с этой ситуацией справиться не могут.

Эмоциональное принятие учителей в начальной школе крайне важно, хотя и не осознается детьми на вербальном уровне. Этот фактор в последующем оказывает влияние на мотивацию к обучению, уровень школьной тревожности и успешность обучения в школе. Эмоционально принимают своих учителей 18% испытуемых, что является важным положительным фактором для адаптации к учебной деятельности.

24% первоклассника испытывают определенные сложности в восприятии, и 58% испытывают значительные трудности в эмоциональном принятии учителей – это может быть следствием страхов, пережитых стрессов, смущения или иных причин, с которыми ребёнок без помощи взрослого справиться не может. При этом сам ребенок может не осознавать этот факт на вербальном уровне.

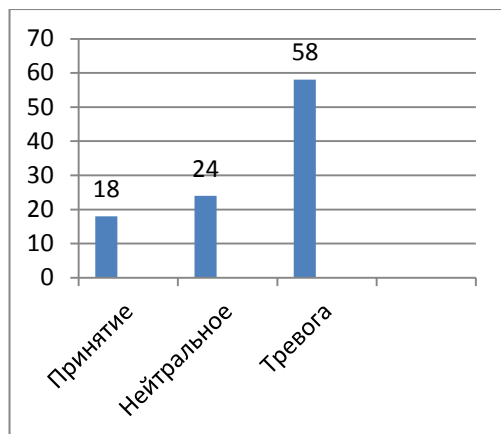


Рис. 2. Эмоциональное восприятие учителя детьми.

Эмоциональное самопринятие выражено у 8% испытуемых, у таких детей отсутствует внутренняя напряженность, наблюдается высокий уровень самоуважения. 74% проявляют недовольство собой, у них имеются некоторые трудности в эмоциональном самовосприятии. 18% испытуемых несколько самокритичны, имеет место внутренний конфликт, то есть неудовлетворенность собой и собственными возможностями. Полученные данные могут свидетельствовать как об осознании своих действий и ошибок, становлении критичности (первоклассники начинают объективнее воспринимать себя, по сравнению с дошкольниками), так и развитии самосознания через обратную связь с теми из окружающих, чье мнение представляется важным. Эта связь может иметь и отрицательную направленность.

Из 38 обследованных девочек младшего школьного возраста 71% эмоционально принимают своих одноклассниц, 8% испытывают к ним нейтральные чувства и 21% испытуемых испытывают трудности в их эмоциональном принятии. Из всех обследованных учащихся 55% эмоционально принимают своих одноклассников (мальчиков), 16% испытывают к ним нейтральные или амбивалентные чувства, и 29% учеников испытывают затруднение в эмоциональном принятии одноклассников. Это можно объяснить тем, что девочки не всегда понимают игры и шутки мальчиков, их способы общения между собой. Мальчики предпочитают широкий круг общения и шумные игры, девочки склонны общаться парами. И в дополнение к этому, девочки, по сравнению с мальчиками, обладают в большей мере развитыми коммуникативными способностями. Свои отношения они выстраивают на умении договариваться и способности к компромиссу, мальчики имеют склонность к категоричности суждений, что не все дети принимают.

Еще один признак психологической адаптации, который был использован нами в цветовом тесте отно-

шений, - это эмоциональное восприятие учащимися школы (понятие "школа") и комфортность обучения.

Общее позитивное отношение к школе на эмоциональном уровне имеют 34% детей, у учащихся отсутствует напряженность относительно процесса обучения и школьной жизни. Испытывают нейтральные или амбивалентные чувства 18% учеников. 47% учащихся «группы риска» на эмоциональном уровне испытывают сложности в восприятии школы. Таким детям особенно необходима помощь и поддержка со стороны взрослых (педагогов, психолога) в адаптации к учебной деятельности, так как на неосознаваемом эмоциональном уровне они испытывают существенные сложности и страхи в восприятии школы. Можно предположить, что такое отношение складывается из сомнения в собственных силах, высокой напряженности, это характерно для детей обоего пола, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. У некоторых учащихся подобные результаты могут быть следствием как привыкания к шуму, большому пространству и учащимся старших классов, так и наличия уровня внешней или низкой школьной мотивации.

Измерение самооценки настроения детей в школе показало следующие данные: 6% опрошенных учеников продемонстрировали самый высокий уровень – события школьной жизни вызывают у них положительные эмоции, многое в школе приносит радость. 48% показали адекватный уровень самооценки настроения и 46% приходят в школу со сниженным эмоциональным фоном. Причиной такого состояния может быть, как низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, так и ситуативные факторы продолжительного генеза [5].

Психологическая адаптация в процессе обучения протекает затрудненно, так как эти учащиеся нуждаются в особом внимании со стороны взрослых. Многие учащиеся ориентированы на получение знаний и заинтересованы в учебной деятельности, которая стала ведущей, но у 65% обследованных учащихся учебная мотивация находится на стадии формирования. И выявлены учащиеся с очень низким уровнем школьной мотивации. Примерно треть учащихся, находится в состоянии компенсируемой усталости, при этом самовосстановление происходит за счет периодического снижения работоспособности, что в процессе дальнейшего обучения может повлиять на самочувствие и успешность ребенка в учебной деятельности. У 47% испытуемых преобладают отрицательные эмоции в школьной жизни. Этим детям также необходима помощь со стороны взрослых, поскольку сами они с этой ситуацией справиться не могут.

По результатам цветового теста отношений наблюдаются трудности в эмоциональном принятии учителя и сложности во взаимоотношениях с одноклассниками у некоторых учащихся, что впоследствии может стать причиной дезадаптации. Эмоциональное самопринятие характерно для большинства учащихся, школа вызывает в большей степени тревожные или негативные переживания, которые не всегда осознаются на вербальном уровне, что способствует возникновению трудностей психологической адаптации. Отмечается тенденция к занижению самооценки испытуемыми, при этом низкие значения свидетель-

ствуют о негативном отношении к себе, это мешает развитию личности и формированию положительного восприятия окружающего мира и успешной адаптации.

Таким образом, в результате исследования психологической адаптации первоклассников, попавших в

трудную жизненную ситуацию, в процессе обучения было выявлено, что дети нуждаются в особом внимании со стороны взрослых, а именно специалиста психолога, с целью разрешения имеющихся трудностей и помощи в адаптации учащимся.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Блонский П. П. Психология младшего школьника. – М.: МОДЭК, МПСИ, 2006. – 324 с.  
*Blonskiy P. P. Psikhologiya mladshogo shkol'nika [Psychology of the younger school student] . – M.: MODEhK, MPPI, 2006. – 324 s.*
2. Каган В.Е. Психогенные формы школьной дезадаптации // Вопросы психологии. – 2004. – № 4. – С. 63-67.  
*Kagan V.E. Psikhogeniye formih shkol'noy dezadaptatsii [Psychogenic forms of school disadaptation] // Voprosih psikhologii. – 2004. – № 4. – S. 63-67.*
3. Кулагина И. Ю. Младшие школьники: Особенности развития. – М. : Эксмо, 2009. – 253 с.  
*Kulagina I. Yu. Mladshie shkol'niki: Osobennosti razvitiya [Younger school students: Features of development]. – M. : Eksmo, 2009. – 253 s.*
4. Овчинникова Т. Н. Диагностическое обследование детей младшего школьного возраста // Вестник психосоциальной и коррекционной работы. – 1994. - № 3. - С.40 -50.  
*Ovchinnikova T. N. Diagnosticheskoe obsledovanie detey mladshogo shkol'nogo vozrasta [Diagnostic inspection of children of younger school age] // Vestnik psikhosocial'noy i korrekcionnoy rabotih. – 1994. - № 3. - S.40 -50.*
5. Прохорова Т.Н., Жесткова Н.К. Система коррекционных занятий для подростков с девиантным поведением. – Астрахань: Изд-во АОИУУ, 2004. – 56 с.  
*Prokhorova T.N., Zhestkova N.K. Sistema korrekcionnihkh zanyatiy dlya podrostkov s deviantnim povedeniem [System of correctional occupations for teenagers with deviant behavior]. – Astrakhanj: Izd-vo AOIUU, 2004. – 56 s.*
6. Серегина А.А. Дети в трудной жизненной ситуации // Человек в трудной жизненной ситуации: Материалы I и II научно-практических конференций 24 декабря 2003 г. и 8 декабря 2004 г. / Под ред. Е.А. Петровой – М.: Издательство РГСУ, 2004. – С. 26-32.  
*Seregina A.A. Deti v trudnoy zhiznennoy situacii [Children in a difficult life situation] // Chelovek v trudnoy zhiznennoy situacii: Materialih I i II nauchno-prakticheskikh konferenciyy 24 dekabrya 2003 g. i 8 dekabrya 2004 g. / Pod red. E.A. Petrovoy – M.: Izdatel'stvo RGSU, 2004. – S. 26-32.*

**Nikolaeva N.M.**

#### **Diagnosics of psychological adaptation of the children who have got to a difficult life situation, to educational activity**

**Abstract.** Article is devoted to a problem of diagnostics of psychological adaptation of children to educational activity. The author conducted a psychodiagnostic research on identification of psychological adaptation of pupils of the first classes, their adaptedness and a dezaptirovannost to educational activity. As a result of research it was revealed that at the pupils who have got to a difficult life situation, low level of educational motivation, the speech, working capacity and randomness of behavior are poorly developed. Such children need special attention of the expert of the psychologist, for the purpose of permission of available difficulties and the help in adaptation by the pupil.

**Keywords:** *psychological adaptation, difficult life situation, younger school students, diagnostics, educational activity.*

**Оран М.О.**

## **Закономерности динамики внутренней структуры речевого опыта**

*Оран Марина Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент  
докторант кафедры общей и социальной психологии*

*Восточноевропейского национального университета имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина*

**Аннотация.** Проводимое нами исследование рассматривает опыт как систему, что характеризуется наличием внутренней и внешней структуры, различными своими функциями в общей функции речевого опыта - речевом освоении мира личностью. Внутренняя структура речевого опыта состоит из речевой способности, речевой компетенции, речевых способностей и речевой деятельности. Эмпирическое исследование структурно-функциональных характеристик внутренней структуры заключалось в диагностировании выделенных нами эмпирических референтов, которые описывали все психологическое содержание элементов структуры. В результате проведения комплексной программы эмпирического исследования, нами было получено 32 показателя, по которым определялся общий уровень сформированности внутренней структуры речевого опыта. Исследованием было охвачено 386 респондентов возрастного периода «ранняя зрелость» (средний возраст - 18,5 лет) и 194 респондента младшего школьного возраста (средний возраст - 8 лет). Сравнительный анализ корреляционных связей между показателями структурных элементов в разных по возрасту выборках позволяет сделать выводы о динамике внутренней структуры, выявить основные закономерности ее развития. Отличия заключаются в качественных характеристиках данных связей: у детей они однородны, а у взрослых наблюдаются преобладающие направления связи, что свидетельствует о наличии определенной иерархизированной структуры. Соответственно, направление развития внутренней структуры заключается не в изменении структуры, а в изменении функциональных характеристик внутренней структуры - качественном изменении связей между элементами. Следовательно, динамика развития внутренней структуры речевого опыта обнаруживает тенденцию к упорядочению, проявляющуюся в иерархизации элементов. Это дает основания утверждать, что развитие внутренней структуры речевого опыта заключается в специализации отдельных структур, выделении их функций, то есть - в дифференциации.

**Ключевые слова:** *речь, личность, речевой опыт, внутренняя структура, дифференциация.*

**Введение.** Современные публикации по проблемам речи довольно сложно поддаются классификации в силу заметной и значительной тенденции к интеграции данных различных наук в решении проблемы сущности и закономерностей функционирования одного из самых комплексных психологических феноменов. Психология, психолингвистика, лингвопсихология, нейропсихолингвистика, психология дискурса, когнитивная психология, герменевтическая психология, культурология, лингвопедагогика постоянно обогащают содержание знаний о самом сложном феномене человеческой психики. В этих исследованиях четко прослеживается и утверждение наличия различных феноменов, которые обуславливают функционирование речи человека. Исследования речевой способности (Г.И. Богин, Н.М. Шацкая, Дж. Миллер, Ч. Осгуд, Д. Слобин, Д. Хаймс, Н. Хомский), речевых способностей (Г.В. Эйгер, М.К. Кабардов, Л.А. Онуфриева, С.О. Ренке, С.Н. Цейтлин), языковой картины мира (С. Жаботинская, Н.М. Королева, В.А. Маслова, И.А. Стернин, Ч. Филмор), языковой личности (Ю.Н. Караулов, В.В. Красных, А.Л. Лавриненко, К.Ф. Седов, Н.А. Фомина), речевой культуры (Л.В. Засекина, Д.О. Леонтьев) демонстрируют разнообразие и неоднородность психологических феноменов, обеспечивающих речевое взаимодействие человека с миром. Накопление фактического материала приводит к необходимости определения того, каким образом эти феномены взаимодействуют между собой, позволяя человеку осуществлять речевое освоение мира. Ответ на этот вопрос мы видим в утверждении того, что все указанные феномены объединены в определенное структурно - функциональное единство, что является системой. Отсутствие научных исследований, которые бы определяли закономерности взаимодействия и побудила нас к осуществлению исследования речевого опыта личности.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Проблема опыта в психологии берет начало с исследований Дж. Локка, В. Вундта и В. Джемса, которые в наиболее общем смысле рассматривали его как структуру накопления знаний, умений и навыков. Современные исследования опыта характеризуют опыт как ментальную модель мира (М.Л. Смутьсон), как жизненный мир личности (Т.М. Титаренко), как интерпретативные стратегии жизни (И.В. Лебединская, Н.В. Чепелева), которые обеспечивают адаптацию личности к новым условиям. Теоретические разработки ученых касаются проблем субъективного (Е.Ю. Артемьева, И.В. Калинкина) и субъектного опыта (К.В. Стародубцева, И.С. Якиманская), регуляторного (О.К. Осницкий), гендерного (Л.Д. Годорив), когнитивного (М.А. Холодная) и профессионального опыта (Н.И. Стомба). Несмотря на то, что имплицитно, на наличие единой системы, которая упорядочивает результаты речевого взаимодействия личности с миром, указывали многие исследователи речи (А.А. Залевская, Л.В. Щерба), собственно речевой опыт не выступал самостоятельным объектом изучения в психологии.

**Целью** данной публикации является теоретическое и эмпирическое обоснование выделения принципа дифференциации основным принципом динамики внутренней структуры речевого опыта.

**Результаты и их обсуждение.** Проводя исследование на основе системного подхода, и определяя функцию речевого взаимодействия с миром системообразующим фактором, мы тем самым утверждаем, что речевой опыт рассматривается как система, которая характеризуется определенными характеристиками и параметрами. Выделение в речи двух основных функций: "1 - осуществление процесса общения между людьми (коммуникативная функция), 2 - как средство выражения мыслей, их образования и развития (ин-

теллектуальная функция)" [4, с. 24], позволяет нам предположить наличие двух подструктур речевого опыта, которые отличны своими функциями в осуществлении речевого освоения мира личностью. Мы полагаем, что процесс "воплощения мысли в слово", осуществляется с помощью взаимосвязанного функционирования компонентов внутренней структуры речевого опыта: 1) речевой способности - как готовности к усвоению языковых и речевых знаний; 2) речевых способностей, обуславливающих индивидуальные особенности в овладении языке и продуцировании высказываний; 3) речевой компетенции - как совокупности языковых знаний, необходимых для "осуществления" мысли; 4) речевой деятельности - как "деятельности по формированию и формулированию мысли средствами языка и способом речи" [2, с. 161]. В таком аспекте речевая способность определяет потенциальную возможность и готовность овладения языковыми и речевыми знаниями и осуществления речевой деятельности; речевые способности обуславливают индивидуальное своеобразие усвоения речевых знаний (языковая компетенция) и закреплении речевых навыков и умений (речевая деятельность). Выделение именно этих элементов внутренней структуры как необходимых и достаточных в общей структуре речевого опыта определяется рядом теоретических предпосылок. 1. Внутренняя структура характеризуется наличием единого системообразующего фактора - все элементы ее направлены на формирование и формулирование мысли и обуславливают индивидуальные особенности такого формирования. 2. В то же время все элементы характеризуются отличием функций: речевая способность - создает предпосылки, речевые способности - обуславливают индивидуальные особенности, речевая компетенция упорядочивает языковые и речевые знания, речевая деятельность - формирует и формулирует мысль. 3. Четко прослеживается иерархия элементов: речевая способность является психофизиологической предпосылкой функционирования речевой системы, а речевые способности - индивидуальными особенностями, которые обуславливают своеобразие функционирования речевой компетенции и речевой деятельности. 4. Выделенные структурные элементы совместимы и взаимосвязаны: индивидуальное своеобразие каждого из элементов обусловлено особенностями строения и функционирования других трех. Таким образом, есть основания

для вывода о том, что вышеупомянутая внутренняя структура речевой системы адекватна цели формирования внутреннего содержания речевого взаимодействия личности с миром.

Данные теоретические предпосылки послужили основой для организации эмпирического исследования. Нами были выделены диагностические показатели, которые описывают психологическое содержание элементов внутренней структуры. В результате проведения комплексной программы эмпирического исследования, нами было получено 32 показателя, по которым определялся общий уровень сформированности внутренней структуры речевого опыта. Однородность представления результатов обеспечивалась переводом сырых оценок методик в баллы с помощью стандартного отклонения.

Внутренняя структура речевого опыта, как и любая система, имеет способность к развитию. Возникает необходимость определения содержания и основных принципов развития системы, выяснение того, какие именно качественно новые свойства появляются в процессе ее развития. Соответственно, логика теоретических рассуждения привела нас к осуществлению эмпирического исследования методом поперечных срезов. Исследованием было охвачено 386 респондентов возрастного периода «ранняя зрелость» (средний возраст - 18,5 лет) и 194 респондента младшего школьного возраста (средний возраст - 8 лет). Сравнительный анализ особенностей строения внутренней структуры речевого опыта в разных по возрасту выборках позволяет сделать выводы о динамике внутренней структуры, выявить основные закономерности ее развития.

Далее мы использовали метод корреляционного анализа для установления наличия связи между отдельными элементами внутренней структуры. Мы исходили из эмпирической гипотезы о том, что чем более тесными являются корреляционные связи, тем более организованной, то есть – упорядоченной, является внутренняя структура речевого опыта. Сравнение статистической значимости корреляционных связей между уровнями организации элементов внутренней структуры речевого опыта в разных возрастных группах, которые поданы в таблицах 1 и 2, позволяет сделать выводы о закономерностях динамики ее развития.

Таблица 1

Корреляционные связи между уровнями организации элементов внутренней подструктуры речевого опыта у детей младшего школьного возраста ( $p < 0,01$ ;  $n = 194$ ).

|                      | Речевая способность | Речевая компетенция | Речевые способности | Речевая деятельность |
|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
| Речевая способность  | 1                   | 0,518               | 0,458               | 0,463                |
| Речевая компетенция  | 0,518               | 1                   | 0,500               | 0,479                |
| Речевые способности  | 0,458               | 0,500               | 1                   | 0,505                |
| Речевая деятельность | 0,463               | 0,479               | 0,505               | 1                    |

У детей младшего школьного возраста все корреляционные связи являются статистически значимыми, что означает наличие взаимосвязи между отдельными элементами внутренней структуры речевого опыта.

В выборке "ранняя зрелость" наиболее значимыми корреляционными связями характеризуются пары речевая деятельность - речевые способности и речевая способность - речевая компетенция.

Таблица 2.

Корреляционные связи между уровнями организации элементов внутренней подструктуры речевого опыта в выборке "ранняя взрослость" ( $p < 0,01$ ;  $n = 386$ ).

|                      |                     |                     |                     |                      |
|----------------------|---------------------|---------------------|---------------------|----------------------|
|                      | Речевая способность | Речевая компетенция | Речевые способности | Речевая деятельность |
| Речевая способность  | 1                   | 0,634               | 0,500               | 0,618                |
| Речевая компетенция  | 0,634               | 1                   | 0,518               | 0,580                |
| Речевые способности  | 0,500               | 0,518               | 1                   | 0,664                |
| Речевая деятельность | 0,618               | 0,580               | 0,664               | 1                    |

Таким образом, строение внутренней структуры в обеих выборках – одинаковое, о чем свидетельствует наличие статистически значимых корреляционных связей. Отличия заключаются в качественных характеристиках данных связей: у детей они однородны, а у взрослых наблюдаются преобладающие направления связи, что свидетельствует о наличии определенной иерархизированной структуры. В выборке "ранняя взрослость" четко прослеживается наличие преобладающих взаимных связей: между речевой деятельностью и речевыми способностями и между речевой способностью и речевой компетенции. Взаимодействие именно в таких парных связях приводит к упорядочению всей структуры и определяет индивидуальные различия. В выборке "дети младшего школьного возраста" таких преобладающих корреляционных связей не наблюдается - различия коэффициентов корреляций между уровнем организации элементов

статистически не значимы и не указывают на наличие существенных различий между силой связей.

Это подтверждается и результатами статистического сравнения наличия расхождений между корреляциями внутри структуры в обеих выборках. В группе детей младшего школьного возраста не наблюдается статистически значимых отличий между показателями корреляций. Это означает, что при существующей взаимосвязи между элементами внутренней структуры речевого опыта, невозможно выделить определенные связи, которые являются преобладающими. Следовательно, структура характеризуется однородностью, нерасчлененностью и гомогенностью. В выборке «ранняя взрослость» наблюдаются значимые различия в корреляционных связях между элементами внутренней структуры, которые отображены в таблице 3.

Таблица 3

Значимые расхождения корреляционных связей между парами элементов внутренней структуры речевого опыта в выборке «ранняя взрослость».

| Показатель 1                 | Показатель 2                 | r1    | r2    | p            |
|------------------------------|------------------------------|-------|-------|--------------|
| РСпособность - РКомпетенция  | РСпособность - РСпособности  | 0,634 | 0,5   | <b>0,006</b> |
| РСпособность - РКомпетенция  | РКомпетенция - РСпособности  | 0,634 | 0,518 | <b>0,016</b> |
| РСпособность - РСпособности  | РСпособность - РДеятельность | 0,5   | 0,618 | <b>0,017</b> |
| РСпособность - РДеятельность | РСпособности - РДеятельность | 0,5   | 0,664 | <b>0,001</b> |
| РСпособность - РДеятельность | РКомпетенция - РСпособности  | 0,618 | 0,518 | <b>0,041</b> |
| РКомпетенция - РДеятельность | РСпособности - РДеятельность | 0,518 | 0,664 | <b>0,002</b> |

Анализ попарных корреляций позволяет сделать вывод о том, что во внутренней структуре речевого опыта взрослых носителей языка появляются определенные преобладающие связи, что свидетельствует о наличии иерархической, а следовательно, упорядоченной структуры. Таким образом, направление развития внутренней структуры заключается не в изменении структуры, а в изменении функциональных характеристик внутренней структуры - качественном изменении связей между элементами. Следовательно, динамика развития внутренней структуры речевого опыта обнаруживает тенденцию к упорядочению, проявляющуюся в иерархизации элементов. Это дает основания утверждать, что развитие внутренней структуры речевого опыта заключается в специализации отдельных структур, выделении их функций, то есть - в дифференциации.

Данный принцип реализуется как движение от общего к частному, от целостных недифференцированных форм к более разделенным. Применение принципа дифференциации при анализе систем позволяет: а) описать формальные свойства организации, б) охарактеризовать динамику процессов, в) связать настоящее и прошлое в поведении индивидов и групп

(Вернер, 1962). При рассмотрении развития рядом авторов, находящихся на разных позициях, были приведены общие аргументы в пользу того, что он может быть рассмотрен как увеличение дифференциации и сложности в соотношении индивида со средой (Е.А.Сергиенко, 2006, Н.И.Чуприкова, 1997, И.И.Шмальгаузен, 1982, G.Tononi, G.M.Edelman 1998, H.Werner 1962).

Положение о дифференциации, согласно которому уровень индивидуального развития проявляется в степени межуровневого разведения подсистем различной детерминации, сформировалось в психологии развития, куда было перенесено, в свою очередь, из области эмбриологии и нейрологии (К.Бер, Г.Спенсер). В зарубежной психологии понимание психического развития как рост внутренней дифференцированности исходных простых глобально - диффузных структур занимало место в работах психологов французской и женеvской школ (Т.Рибо, 1898, Е.Клапаред, 1911), гештальтпсихологов (Г.Фолькельт, 1930, К.Коффка, 1934, Р.Арнхейм, 1974, К.Гольдштейн, 1941). Х.Вернер в своих трудах распространил принцип дифференциации на общее развитие психики, представив индивидуальное разви-

тие как постепенное увеличение дифференциации поведения. Проанализировав увеличение дифференциации на примере развития нервной системы, головного мозга животных, он утверждает, что главный закон дифференциации и иерархической централизации действителен для психологии развития в такой же степени как и для генезиса нервной системы.

В рамках отечественной психологии принцип системной дифференциации наиболее полно освещен в трудах М.М.Луковникова, Н.И.Чуприковой, Ю.И.Александрова, О.М.Поддьякова, Н.П.Локаловой. Как отмечает Н.И.Чуприкова, "в онтогенезе умственного развития человека в полной мере действует один из общих универсальных принципов развития - принцип системной дифференциации, который предусматривает, что развитие всегда происходит внутри некоторого исходного целого, которое, усложняясь, развивает в себе свои составные элементы и уровни, становясь более расчлененным и дифференцированным" [8, с 441]. Дифференцированность репрезентативных психологических структур с позиций когнитивной психологии означает рост способности этих систем отражать и оперировать новыми признаками вещей и явлений, которые на более ранних этапах развития были недостижимыми. За счет такого увеличения количества признаков репрезентаций и осуществляется развитие, обогащение и дифференциация специализированных взаимодействий субъекта с различными свойствами, сторонами и аспектами окружающей действительности [5]. Рост дифференцированности репрезентативных структур происходит по следующим направлениям: увеличение структурных уровней, увеличение количества размерностей (тематических контекстов), на которых осуществляется репрезентация и размерностей, которыми индивид может самостоятельно оперировать в соответствии с требованиями ситуации [7].

Дальнейшие исследования определили, что действие принципа системной дифференциации не ограничивается пределами интеллекта, а также определяет развитие специальных способностей (Б. М. Теплов, 1947, Чуприкова, 1997) и становление личностных структур. Это положение получило экспериментальное подтверждение в работе Т.О.Юшко (1997), посвященной исследованию учащихся художественных школ, и В.И.Завалиной (1998) - студентов педагогических вузов. Такого же мнения придерживался еще Д.Слобин, который определял принцип дифференциации главным в онтогенезе грамматики. Эту подчиненность онтогенеза грамматики принципу дифференциации Д.Слобин определил одной из универсальных речевого онтогенеза. Суть ее в том, что правила, предназначенные для более широких классов языковых явлений формируются раньше, чем правила, относящиеся к подклассов, общие правила усваиваются раньше, чем частные правила [6].

Таким образом, сравнительный анализ организации внутренней структуры речевого опыта позволяет сделать выводы о том, что содержание развития последней заключается в упорядочении отдельных элементов, разделения гомогенного целого на взаимосвязанные дифференцированные части на основе общего принципа дифференциации в развитии систем.

В таком разделении четко прослеживаются "вертикальные" и "горизонтальные" связи между элементами. Общая функция речевой способности и речевых способностей - обеспечение возможности и индивидуальных особенностей динамики усвоения языковых и речевых знаний и осуществления деятельности - обуславливает их объединение в фундаментальный, базовый уровень внутренней структуры речевого опыта. Значительное влияние на функционирование данных элементов физиологически обусловленных, врожденных особенностей нервной системы и речедвигательного аппарата позволяет обозначить данный уровень как "психофизиологический". Высший уровень, который представлен речевой компетенцией и речевой деятельностью - предполагает активное взаимодействие знаний и деятельности с целью формирования и формулирования мысли средствами языка и способом речи. Данный уровень характеризует закрепление содержания опыта языковыми и речевыми средствами в соответствии с общепринятыми социальными нормами; что и позволяет обозначить данный уровень как "психосоциальный". Таким образом, горизонтальные связи внутренней структуры речевого опыта представлены в связях «способность - способности» и "компетенция - деятельность".

Наблюдаемая корреляционная связь обнаруживает взаимозависимость между речевой способностью и речевой компетенцией, а также между речевыми способностями и речевой деятельностью. Это обусловлено особенностями функционирования компетенции и деятельности. Речевая компетенция, которая рассматривается как система языковых и речевых знаний и характеризуется соответствием нормам языка, основывается более на готовности к усвоению этих знаний, чем на индивидуальных особенностях. Вариативность, индивидуальные особенности речевых знаний выявляются собственно в деятельности - особенностях навыков и умений, построении высказываний, отборе соответствующих языковых средств для формирования и формулирования мысли. Следовательно, вертикальные связи во внутренней структуре речевого опыта представлены связями "речевая способность - речевая компетенция" и "речевые способности - речевая деятельность".

Структурно - функциональный подход в данном случае проявляет адекватность в объяснении структуры таких связей. Организация, рассматриваемая как определенный тип упорядочения элементов в единое целое, оказывается именно тем термином, объясняет наличие и закономерность возникновения и существования связей между элементами. Соответственно, внутренняя структура речевого опыта будет тем более организованная (то есть - структурно упорядоченная и функционально эффективна), чем теснее и взаимозависимы будут связи между элементами в «горизонтальной» и "вертикальной" плоскостях.

**Выводы.** Результаты теоретического построения модели речевого опыта личности и его эмпирического исследования позволяют утверждать, что речевой опыт функционирует как система в единстве внутренней и внешней структуры. Проведенное эмпирическое исследование показало, что структурные элементы являются общими для респондентов разных возраст-

ных групп. Различия заключаются в характере связей между элементами структуры. Выявленная тенденция иерархизации в онтогенезе внутренней структуры позволила сделать вывод о том, что динамика разви-

тия внутренней структуры речевого опыта личности заключается в дифференциации строения и функций ее составных элементов.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRASLATED AND TRANSLITERATED)

1. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: М. 2000. – 328с.  
*Zalvskaya A.A. Vvedenie v psikholingvistiku. [Introduction to psycholinguistics]. - M. 2000. 328s. (in Rus.).*
2. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – Воронеж. 2001. – 432с.  
*Zimnyaya I.A. Lingvopsikhologiya rechevoy deyatel'nosti. [Lingvopsychology of speech activity]. – Voronezh. 2001. – 432s.*
3. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. Харьков, 2010. – 366с.  
*Laktionov A.N. Koordinaty individual'nogo opyta. [Coordinates of individual experience]. - Khar'kov. 2010. 366s. (in Rus.).*
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. - М. 1969. - 214 с.  
*Leont'ev A.A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. [Language, speech, speech activity]. - M. 1969. 214 s. (in Rus.).*
5. Луковников Н.Н. Интеграция и дифференциация в развитии психических процессов. – Калинин. 1984. 79с .  
*Lukovnikov N.N. Integratsiya i differentsiatsiya v razviti pikhicheskikh protsessov. [Integration and differentiation in the development of mental processes]. – Kalinin. 1984. 79s .*
6. Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М. 1976. 350с.  
*Slobin D., Grin Dz. Psikholingvistika. [Psycholinguistics]. – M. 1976. 350s.*
7. Терехина А.Ю. Представление структуры знаний методами многомерного шкалирования. – М. 1988. – 52с.  
*Terekhina A.Yu. Predstavlenie struktury znaniy metodami mnogomernogo shkalirovaniya. [Representation of the structure of knowledge by methods of multidimensional scaling]. – M. 1988. – 52s.*
8. Чуприкова Н.И. Психология умственного развития: Принцип дифференциации. - М. 1997 - 480с.  
*Chuprikova N.I. Psikhologiya umstvennogo razvitiya: Printsip differentsiatsii. [Psychology of mental development: The principle of differentiation]. - M. 1997 - 480s.*

#### Orap M.O. Regularities in the dynamics of the internal structure of speech experience

**Abstract.** Our ongoing study examines the experience as a system that is characterized by the presence of internal and external structure, that differ by its functions in general function of the speech experience – personality's speech mastering of the world. The internal structure of speech experience consists of speech ability, speech competence, speech abilities and speech activity. An empirical study of the structural and functional characteristics of the internal structure consisted of diagnosing the empirical referents, which described the psychological content of all elements of the structure. As a result of the integrated program of empirical study, we obtained 32 indexes, which determine the general level of development of the internal structure of speech experience. The survey covered 386 respondents age period "early adulthood" (mean age - 18.5 years) and 194 respondents of primary school age (mean age - 8 years). Comparative analysis of the correlations between structural elements in different age allows drawing conclusions about the dynamics of the internal structure, to identify the main patterns of its development. The differences lie in the quality of these relations: they are homogeneous in children and in adults observed the prevailing direction of the relationship, suggesting that there is a certain hierarchic structure. Accordingly, the direction of the internal structure is not to change the structure and changes in the functional characteristics of the internal structure - a qualitative change in relations between the elements. Consequently, the dynamics of the internal structure of speech experience tends to ordering, manifested in the elements of hierarchy . This gives reason to believe that the development of the internal structure of speech experience is specialization of individual structures, allocation of their functions, that is - in the differentiation.

**Keywords:** *speech, personality, speech experience, internal structure, differentiation.*



Романова М.К.

## Онтогенетичні особливості розвитку екологічної свідомості дорослої особистості з різним рівнем освіти

Романова Марина Костянтинівна, аспірантка кафедри історії, політології та психології Житомирський національний агроекологічний університет, м. Житомир, Україна

**Анотація.** Досліджено онтогенетичні особливості розвитку екологічної свідомості особистостей дорослого віку, що мають вищу та середню спеціальну освіту. Виокремлено структурні компоненти екологічної свідомості. Знайдено кореляційні взаємозв'язки між показниками компонентів екологічної свідомості особистості в різних вікових проміжках періоду дорослості та здійснено їх порівняльний аналіз відносно рівня освіти респондентів.

**Ключові слова:** екологічна свідомість, екологічні потреби, екологічна спрямованість, екологічні ціннісні орієнтації, рівень освіти, особистість дорослого віку.

**Постановка проблеми.** Сучасна екологічна криза актуалізує необхідність спрямування світоглядного розвитку людства від егоцентризму, який визначає людину та її варварсько-споживацькі потреби домінуючими, до екоцентризму, підґрунтям якого є ставлення до природних об'єктів як рівноправних та самоцінних суб'єктів. В останні десятиліття активізувались дослідження умов та чинників гармонійної взаємодії у системі "людина – природа", зокрема розвитку екологічної свідомості особистості такими науковцями як А.А. Алдашева, О.В. Білоус, Е.В. Гірусов, О.В. Грезе, С.Д. Дерябо, В.В. Медведєв, В.П. Онопрієнко, А.А. Фурман, Т.Ф. Юркова, В.О. Ясвін та ін.

Базовими елементами екологічної свідомості є відповідні потреби та цінності. За виразом В. Франкла: «Якщо потреби штовхають нас, то цінності притягують...» [2, с. 120]. Очевидною є значущість потреб у формуванні індивідуальних бажань і ролі ціннісних орієнтацій в якості ідеалу, до якого прагне людина. Сформовані системи ціннісних орієнтацій і потреб особистості спрямовують її діяльність у певному напрямку та зумовлюють розвиток усіх вищих психічних функцій. У свою чергу екологічні потреби, екологічна спрямованість та екологічні ціннісні орієнтації визначають певний рівень сформованості екологічної свідомості дорослої особистості. Саме тому в структурі екологічної свідомості дорослої особистості ми виділяємо три компоненти: екологічні потреби, екологічну спрямованість й екологічні ціннісні орієнтації.

Розвиток екологічної свідомості особистості є біологічно та соціально зумовленим процесом. Розкриваючи суть соціально обумовлених й, водночас, об'єктивних факторів розвитку екологічної свідомості, доречно зупинитися на рівні освіти дорослої людини.

Проблеми екологічної освіти знаходяться в центрі уваги міжнародного співтовариства. Стратегічним напрямком вирішення екологічних проблем ЮНЕСКО вважає створення мережі освіти, що передбачає постановку екологічних питань у центр усіх навчальних програм, починаючи з дитячих дошкільних установ і закінчуючи вищими навчальними закладами, підготовкою вчителів й управлінського апарату. В межах України сучасна доросла особистість отримує освіту, зокрема екологічну, в середніх спеціальних або/і вищих навчальних закладах. Метою екологічної освіти є формування екологічної особистості. Екологічною особистістю є особистість, екологічна свідомість якої належить до екоцентричного типу [7,

с. 160]. Очевидним є те, що розвинутість екологічної свідомості залежить від рівня відповідної освіти. Однак, проблема впливу рівня освіти дорослої особистості на розвиток її екологічної свідомості не отримала належної уваги у наукових розробках.

Зважаючи на викладене вище, **об'єктом** нашого дослідження є екологічна свідомість дорослої особистості, а **предметом** – онтогенетичні особливості розвитку екологічної свідомості дорослої особистості з різним рівнем освіти.

**Метою** роботи є дослідження впливу рівня освіти дорослої особистості на міру розвинутості її екологічної свідомості в онтогенезі.

Розв'язуються наступні **завдання**: а) вивчення онтогенетичних особливостей розвитку екологічних потреб, спрямованості та ціннісних орієнтацій дорослих, зокрема з різним рівнем освіти; в) знаходження кореляційних взаємозв'язків між показниками структурних компонентів екологічної свідомості особистості та здійснення їх порівняльного аналізу відносно рівня освіти респондентів.

**Методи та організація дослідження.** Репрезентативність вибірки забезпечується проведенням дослідження з чоловіками та жінками, що різняться соціальним статусом, освітою (мають вищу чи середню спеціальну освіту), проживають у міській або сільській місцевості та працюють у різноманітних сферах діяльності. Вік респондентів становить від 21 до 60 років.

Загалом дослідження охоплено 291 особи (143 респонденти – з вищою освітою і 148 – з середньою спеціальною) наступних вікових категорій: 21 – 30 років (рання дорослість) – 73 респонденти (36 осіб з вищою освітою і 37 – з середньою спеціальною); 31 – 40 років (середня дорослість) – 72 респонденти (37 осіб з вищою освітою і 35 – з середньою спеціальною); 41 – 45 років (період кризи середнього віку) – 72 особи (35 респондентів з вищою освітою і 37 – з середньою спеціальною); 46 – 60 років (зріла дорослість) – 74 респонденти (35 осіб з вищою освітою і 39 – з середньою спеціальною).

Застосовано наступні **методи дослідження**: адаптована методика діагностики міри задоволеності основних потреб [6, с. 624-626]; адаптована методика спрямованості особистості Б. Басса [6, с. 563-569]; методика «Ціннісні орієнтації» А.І. Моткова та Т.О. Огневої (варіант 2) [3]; методика самоставлення С.Р. Пантілеєва (МДС) [4].

Дослідження проводилось у п'ять етапів. **На першому етапі** проведено діагностику міри задоволенос-

ті екологічних потреб у чоловіків та жінок [6, с. 624-626]. Для цієї мети систему основних потреб за А.Маслоу, що охоплює матеріальні потреби, потреби в безпеці, соціальні потреби, потреби у визнанні та потреби у самовираженні, доповнено блоком потреб екологічної тематики: «досягти гармонії з природою», «відчувати і розуміти навколишній світ», «підкуватися про рослини і тварин». Для визначення міри задоволеності потреб чоловіками та жінками підраховано суму балів кожного з шести блоків, обчислено їх середнє арифметичне, знайдено відносний показник представленості екологічних потреб у потребовій сфері, а також ранг блоку екологічних потреб серед шести їх типів.

**Другий етап дослідження** присвячено вивченню екологічної спрямованості дорослої особистості [6, с. 563-569]. Варіанти закінчення кожного твердження орієнтаційної анкети, за допомогою яких визначаються три типи спрямованості особистості (на себе, на спілкування, на справу) доповнено екологічно спрямованим варіантом закінчення твердження. Респондентами ранжовано перелік типів спрямованостей кожного твердження у порядку спадання їх суб'єктивної значущості від 3 до 0 балів. Підраховано суму балів по кожному з чотирьох блоків, обчислено їх середнє арифметичне, знайдено відносний показник представленості екологічної спрямованості особистості серед усіх типів спрямованості, а також ранг екологічної спрямованості чоловіків та жінок у системі чотирьох типів спрямованості загалом.

**Третій етап дослідження** присвячено вивченню особливостей розвитку ціннісних орієнтацій дорослої особистості [4]. У блоці внутрішніх цінностей визначено міри значущості та реалізації екологічних цінностей особистості за п'ятибальною шкалою. Обчислено середнє арифметичне показників мір значущості та реалізації екологічних цінностей.

**П'ятий етап дослідження** присвячено знаходженню кореляційних взаємозв'язків між показниками компонентів екологічної свідомості особистості в різних вікових проміжках періоду дорослості за допомогою лінійного кореляційного аналізу Пірсона [5] та здійснено їх порівняльний аналіз відносно рівня освіченості респондентів.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Отримані результати **першого етапу дослідження** показали (див. табл. 1), що у дорослих осіб екологічні потреби знаходяться у зоні часткової незадоволеності ( $\bar{x} = 19,0$  бали). При цьому показники вище зазначеної міри вищі у респондентів з вищою освітою, а ніж у дорослих, що мають середню спеціальну освіту (відповідно,  $\bar{x}$  в.осв. = 24,6 бали,  $\bar{x}$  с.сп.осв. = 21,5 бали). Оскільки необхідність задоволення вище зазначених потреб зумовлює розвиток екологічної спрямованості особистості, тому рівень розвитку екологічної свідомості у високоосвічених дорослих має бути вищим, порівняно з особами з середньою спеціальною освітою.

Виявлено досить великий розмах показників міри задоволеності екологічних потреб ( $W = 10,9$  бали). Ці показники знаходяться в межах від  $\bar{x}$  min = 17,2 бали у осіб середньої дорослості з середньою спеціальною

освітою до  $\bar{x}$  max = 28,1 бали у респондентів зрілої дорослості з вищою освітою.

Порівнюючи показники міри задоволеності екологічних потреб у респондентів з різним рівнем освіченості, приходимо до висновку, що дорослі з вищою освітою мають більш розвинуту екологічну свідомість в порівнянні з особами, що отримали середню спеціальну освіту. При цьому високоосвічені респонденти мають більш стабільну позитивну онтогенетичну динаміку розвитку екологічної свідомості, порівняно з дорослими, що мають середню спеціальну освіту і демонструють найвищі показники у період кризи середнього віку. Цей факт дозволяє зробити висновок про те, що вищі навчальні заклади, в порівнянні з установами середньо-спеціальної освіти, дають своїм студентам значно вищий рівень екологічної освіти.

Таблиця 1.

**Онтогенетичні особливості міри задоволеності екологічних потреб дорослих з різним рівнем освіченості**

| Рівень освіти      | Показники міри задоволеності екологічних потреб | Віковий проміжок (у роках) |         |         |         |         |
|--------------------|---|----------------------------|---------|---------|---------|---------|
|                    |   | 21 - 30                    | 31 - 40 | 41 - 45 | 46 - 60 | 21 - 60 |
| Вища               | $\bar{x}$ (бали)                                | 20,4                       | 22,1    | 28,0    | 28,1    | 24,6    |
|                    | %*  | 13,3                       | 14,4    | 18,3    | 18,4    | 16,1    |
|                    | ранг**  | 4,2                        | 4,0     | 3,0     | 3,1     | 3,6     |
| Середня спеціальна | $\bar{x}$ (бали)                                | 17,7                       | 17,2    | 25,9    | 24,9    | 21,5    |
|                    | %*  | 11,6                       | 11,3    | 16,9    | 16,3    | 14,1    |
|                    | ранг**  | 4,7                        | 4,6     | 3,5     | 3,7     | 4,1     |
| Загальна вибірка   | $\bar{x}$ (бали)                                | 19,0                       | 19,7    | 26,9    | 26,4    | 23,0    |
|                    | %*  | 12,4                       | 12,9    | 17,6    | 17,3    | 15,1    |
|                    | ранг**  | 4,4                        | 4,3     | 3,3     | 3,4     | 3,9     |

*Примітки:* \* – від загальної суми показників міри задоволеності потреб (153); \*\* – ранг блоку екологічних потреб серед 6 блоків потреб.

На **другому етапі дослідження** виявлено особливості екологічної спрямованості респондентів та їх залежність від освіченості (див. табл. 2).

Таблиця 2.

**Онтогенетичні особливості екологічної спрямованості дорослих з різним рівнем освіченості**

| Освіта             | Показники екологічної спрямованості | Віковий проміжок (у роках) |         |         |         |         |
|--------------------|-------------------------------------|----------------------------|---------|---------|---------|---------|
|                    |                                     | 21 - 30                    | 31 - 40 | 41 - 45 | 46 - 60 | 21 - 60 |
| Вища               | $\bar{x}$ (бали)                    | 29,5                       | 32,2    | 39,6    | 35,1    | 34,0    |
|                    | %*                                  | 18,2                       | 19,9    | 24,5    | 21,6    | 21,0    |
|                    | ранг**                              | 3,4                        | 3,2     | 2,5     | 3,0     | 3,0     |
| Середня спеціальна | $\bar{x}$ (бали)                    | 24,8                       | 28,1    | 36,4    | 33,9    | 30,9    |
|                    | %*                                  | 15,3                       | 17,3    | 22,5    | 20,9    | 19,1    |
|                    | ранг**                              | 3,7                        | 3,5     | 2,9     | 3,0     | 3,3     |
| Загальна вибірка   | $\bar{x}$ (бали)                    | 27,2                       | 30,2    | 38,0    | 34,4    | 32,4    |
|                    | %*                                  | 16,8                       | 18,6    | 23,4    | 21,3    | 20,0    |
|                    | ранг**                              | 3,6                        | 3,4     | 2,7     | 3,0     | 3,2     |

*Примітки:* \* – від загальної суми балів (162), \*\* – ранг серед 4 напрямів спрямованості особистості.

Показники екологічної спрямованості дорослих загальної вибірки мають невисокі значення ( $\bar{x} = 32,4$  бали, ранг = 3,2 серед чотирьох напрямів спрямованості), що свідчить про недостатній рівень сформованості їхньої екологічної свідомості. Найвищі показники екоспрямованості мають високоосвічені респонденти ( $\bar{x}$  в.осв. = 34,0 бали) порівняно з особами із середньою спеціальною освітою ( $\bar{x}$  с.сп.осв. = 30,9 бали). Розмах показників екологічної спрямованості коливається в межах від  $\bar{x}$  min = 24,8 бали у респондентів ранньої дорослості з середньою спеціальною освітою до  $\bar{x}$  max = 39,6 бали в осіб, які мають вищу освіту і переживають кризу середнього віку. Ці факти ще раз демонструють вплив певного рівня освіченості на

розвиток екологічної свідомості дорослої особистості. Вища освіта краще, а ніж середня спеціальна, формує в особистості уявлення про світ природи як духовну цінність, дозволяє зрозуміти єдність людей і природи на спільному екосистемному рівні, зумовлює високий рівень розвитку афективно-емоційного, когнітивного, практичного і вчинкового компонентів інтенсивності ставлення до природи тощо [1].

Порівнюючи показники екоспрямованості дорослої особистості в онтогенезі, маємо найвищі результати у осіб, що переживають кризу середнього віку, незалежно від їхнього рівня освіченості. Цей факт демонструє значущість періоду кризи середнього віку для розвитку екологічної свідомості дорослої особистості внаслідок переорієнтації її смислової сфери від егоцентризму до гуманізму [2] та екоцентризму.

**Третій етап дослідження.** У результаті аналізу мір значущості та реалізації екологічних ціннісних орієнтацій у осіб загальної вибірки (див. табл. 3) виявлено майже однакові показники, незалежно від рівня освіченості дорослих (відповідно,  $\bar{x}$  знач. = 4,28 бали,  $\bar{x}$  реаліз. = 4,02 бали). Спостерігаються дещо вищі показники міри конфліктності екологічних ціннісних орієнтацій у дорослих із середньою спеціальною освітою, порівняно з високоосвіченими респондентами (відповідно,  $\bar{x}$  конфл. сер. сп. осв. = 0,30 бали,  $\bar{x}$  конфл. в. осв. = 4,0 бали). Вище зазначена тенденція справедлива для всіх вікових груп, окрім періоду кризи середнього віку: високоосвічені респонденти цього віку мають найвищі показники міри конфліктності здійснення

екоцінностей у їхньому житті ( $\bar{x}$  конфл. в. осв. = 0,37 бали). Цей факт ще раз демонструє характерну для цієї онтогенетичної фази специфічну трансформацію смислової сфери особистості, яка спонукає людину до особистісного розвитку і дозволяє їй у період зрілої дорослості досягти максимальної реалізації власних екологічних ціннісних орієнтацій у реальному житті. Більш стрімке збільшення показників мір значущості та реалізації екологічних ціннісних орієнтацій у зрілої особистості, порівняно з даними періоду кризи середнього віку, мають високоосвічені респонденти, а ніж особи, які мають середню спеціальну освіту.

Таблиця 3. Онтогенетичні особливості міри значущості та реалізації екологічних ціннісних орієнтацій у дорослих осіб з вищою і середньою спеціальною освітою

| Освіта             | Показники мір значущості, реалізації та конфліктності екологічних цінностей | Віковий проміжок (у роках) |       |       |       |       |
|--------------------|---|----------------------------|-------|-------|-------|-------|
|                    |   | 21-30                      | 31-40 | 41-45 | 46-60 | 21-60 |
| Вища               | $\bar{x}$ знач. *   | 3,94                       | 4,22  | 4,29  | 4,57  | 4,25  |
|                    | $\bar{x}$ реаліз. **  | 3,75                       | 3,97  | 3,91  | 4,54  | 4,04  |
|                    | $\bar{x}$ конфл. ***  | 0,19                       | 0,24  | 0,37  | 0,03  | 0,21  |
| Середня спеціальна | $\bar{x}$ знач. *   | 3,92                       | 4,34  | 4,46  | 4,49  | 4,30  |
|                    | $\bar{x}$ реаліз. **  | 3,49                       | 4,03  | 4,11  | 4,38  | 4,01  |
|                    | $\bar{x}$ конфл. ***  | 0,43                       | 0,31  | 0,35  | 0,10  | 0,30  |
| Загальна вибірка   | $\bar{x}$ знач. *   | 3,93                       | 4,28  | 4,38  | 4,53  | 4,28  |
|                    | $\bar{x}$ реаліз. **  | 3,62                       | 4,00  | 4,01  | 4,46  | 4,02  |
|                    | $\bar{x}$ конфл. ***  | 0,32                       | 0,28  | 0,36  | 0,07  | 0,25  |

Примітка: \* – міра значущості цінностей; \*\* – міра їх реалізації; \*\*\* – конфліктність реалізації цінностей.

Таблиця 4. Кореляційні взаємозв'язки між компонентами екологічної свідомості дорослої особистості з різним рівнем освіченості

| Освіта             | Віковий проміжок (у роках) | Показники кореляції (r) |   |   |   |   |
|--------------------|----------------------------|-------------------------|---|---|---|---|
|                    |                            | Потреби – спрямованість | Потреби – значущість ціннісних орієнтацій | Спрямованість – значущість ціннісних орієнтацій | Потреби – реалізація ціннісних орієнтацій | Спрямованість – реалізація ціннісних орієнтацій |
| Вища               | 21 – 30                    | 0,675***                | 0,594***                                  | 0,519**   | 0,367*                                    | 0,335*  |
|                    | 31 – 40                    | 0,684***                | 0,278                                     | 0,320   | 0,365*                                    | 0,312   |
|                    | 41 – 45                    | 0,691***                | 0,253                                     | 0,471**   | 0,338*                                    | 0,252   |
|                    | 46 – 60                    | 0,498**                 | 0,084                                     | 0,104   | -0,003                                    | 0,066   |
|                    | 21 – 60                    | 0,653***                | 0,366***                                  | 0,371***  | 0,329***                                  | 0,249**   |
| Середня спеціальна | 21 – 30                    | 0,666***                | 0,385*                                    | 0,512**   | 0,435**                                   | 0,424**   |
|                    | 31 – 40                    | 0,288                   | 0,079                                     | 0,431**   | 0,185                                     | -0,014  |
|                    | 41 – 45                    | 0,608***                | 0,329*                                    | 0,335*  | 0,099                                     | 0,207   |
|                    | 46 – 60                    | 0,539***                | 0,189                                     | 0,165   | 0,372*                                    | 0,289   |
|                    | 21 – 60                    | 0,589***                | 0,296***                                  | 0,414***  | 0,318***                                  | 0,312***  |
| Загальна вибірка   | 21 – 30                    | 0,676***                | 0,483***                                  | 0,506***  | 0,411***                                  | 0,398***  |
|                    | 31 – 40                    | 0,530***                | 0,165                                     | 0,348***  | 0,271*                                    | 0,171   |
|                    | 41 – 45                    | 0,642***                | 0,265*                                    | 0,383**   | 0,188                                     | 0,210   |
|                    | 46 – 60                    | 0,517***                | 0,145                                     | 0,135   | 0,159                                     | 0,222   |
|                    | 21 – 60                    | 0,625***                | 0,291***                                  | 0,335***  | 0,303***                                  | 0,249***  |

Примітки: \* –  $p \leq 0,05$ , \*\* –  $p \leq 0,01$ , \*\*\* –  $p \leq 0,001$ .

На п'ятому етапі дослідження визначено кореляційні взаємозв'язки між показниками компонентів екологічної свідомості особистості в різних вікових проміжках періоду дорослості та здійснено їх порівняльний аналіз відносно рівня освіченості респондентів (див. табл. 4). Виявлено наступне:

- У досліджуваних загальної вибірки знайдено достовірні кореляційні взаємозв'язки між усіма показниками компонентів екологічної свідомості дорослої особистості, незалежно від її рівня освіченості. Цей факт констатує високу надійність і достовірність змісту адаптованих нами методик.

- Найтісніші кореляційні взаємозв'язки між вище зазначеними феноменами мають особи раннього дорослого віку, незалежно від їхнього рівня освіченості. Це свідчить про найбільшу гармонійність екологічної свідомості особистості ранньої дорослості, порівняно зі старшими особами. Ймовірно, цей факт пояснюється тим, що після Чорнобильської

аварії в освітніх програмах (як у вищих, так і в середніх спеціальних закладах) вдосконалено матеріал з екологічних знань, зміст якого допомагає людині усвідомити свою причетність до процесів, що відбуваються у ноосфері.

- Найменше кореляційних взаємозв'язків між показниками компонентів екосвідомості виявлено у людей зрілого віку, зокрема у високоосвічених, що доводить меншу узгодженість між тими складовими їхнього внутрішнього світу, які спрямовують світогляд особистості до екоцентризму. Отже, з віком у дорослих людей, що мають вищу освіту, гармонійність екологічної свідомості зберігається гірше, а ніж у осіб з середньою спеціальною освітою. Урбаністичний спосіб життя, високий соціальний статус віддаляє сучасну високоосвічену людину від природи і змушує її притримуватися пріоритетів, що нав'язує цивілізація (статусу, престижу, кар'єризму, прояву маскулітних якостей особистості тощо).

- Що стосується показників міри конфліктності реалізації екологічних ціннісних орієнтацій у реальному житті дорос-

лих, то достовірні кореляційні взаємозв'язки виявлено лише між показниками вище зазначеного феномена й екоспрямованості в осіб середньої дорослості, що мають середню спеціальну освіту ( $r = 0,411$ ,  $p \leq 0,05$ ). Саме у цьому віці, внаслідок процесів індивідуалізації особистості, головною рушійною силою розвитку її екологічної спрямованості виступає висока конфліктність реалізації екоцінностей в реальному житті.

**Висновки:** 1. Значущими складовими екологічної свідомості дорослої особистості є її екологічні потреби, екологічна спрямованість та екологічні ціннісні орієнтації.

#### ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 1996. – 480 с.  
*Deryabo S.D. Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya [Ecological Pedagogy and Psychology] / S.D.Deryabo, V.A.Yasvin. – Rostov-na-Donu: "Fenix", 1996. – 480 s.*

2. Медведев В. И. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд.второе, доп. / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. – М.: Логос, 2001. – 384 с.  
*Medvedev V.I. Ekologicheskoye soznaniye [Ecological consciousness]: Uchebnoye posobiye. Izd.vtoroye, dop. / V.I. Medvedev, A.A.Aldasheva. – M.: Logos, 2001. – 384 s.*

3. Мотков О. И. Методика "Ценностные ориентации", вар. 2 / О. И. Мотков, Т. А. Огнева. – М., 2008. – Режим доступа до методики <http://psychology.rsu.ru/motkov.htm>  
*Motkov O.I. Metodika "Cennostnyye orientacii", var.2 [Methods "Valuable orientations", option 2] / O.I. Motkov, T.A.Ogneva. – M., 2008. – Rezhym dostupu do metodyki <http://psychology.rsu.ru/motkov.htm>*

4. Настольная книга практического психолога/ Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. – М.: АСТ: Хранитель; СПб.: Сова, 2008. – 671 с.  
*Nastolnaya kniga prakticheskogo psihologa [Table book of Practical Psychologist]/ Sost. S.T.Posohova, S.L.Solovyova. – M.: AST: Hranitel; SPb.: Sova, 2008. – 671 s.*

2. Рівень освіти дорослої особистості є соціально обумовленим й об'єктивним чинником розвитку її екологічної свідомості. Респонденти з вищою освітою мають більш високий рівень її розвитку, порівняно з особами, які мають середню спеціальну освіту, проте в останніх вона є більш гармонійною, порівняно з високоосвіченими дорослими.

**Перспективу** своїх подальших досліджень вбачаємо у вивченні чинників екологічної свідомості, а також в розробці психокорекційної програми з розвитку екосвідомості дорослої особистості.

5. Немов Р. С. Психология. В 3-х кн. Кн. 3.: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики: учеб.для студ.высш.пед.учебн.заведений/ Р. С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманитар.изд.центр "Владос", 2006. – С. 578-581.  
*Nemov R.S. Psihologiya. V 3-h kn. Kn. 3 [Psychology. In 3 books. B. 3]: Psihodiagnostika. Vvedeniye v nauchnoye psihologicheskoye issledovaniye s elementami matematicheskoy statistiki: ucheb.dlya stud.vyssh.ped.uchebn.zavedeniy./ R.S. Nemov. – 4-ye izd. – M.: Gumanitar.izd.centr "Vlados", 2006. – S. 578-581.*

6. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский – Самара: Издательский дом "БАХРАХ-М", 2002. – С. 563-569, 624-626.  
*Raygorodskiy D.Ya. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoye posobiye [Practical Psychodiagnosis. Methods and Tests. Study Guide]/ D.Ya. Raygorodskiy – Samara: Izdatelskiy dom "BAH-RAH-M", 2002. – S. 563-569, 624-626.*

7. Шмалей С. В. Экологична особистість / С. В. Шмалей. – К.: Бібліотека офіційних документів, 1999. – 232 с.  
*Shmaley S.V. Ekologichna osobystist [Ecological personality] / S.V.Shmaley. – K.: Biblioteka oficijnyh dokumentiv, 1999. – S. 203-204.*

#### Romanova M.K. Ontogenetic peculiarities of the development of adult personality's ecological consciousness with different level of education

**Abstract.** Some peculiarities of the development of adult personality's ecological consciousness have been examined. Structural components of ecological consciousness: ecological needs, ecological tendency and ecological values. The problem of influence of adult personality's level of education on the development of ecological consciousness has been actualized. Adult personality's educational level has been defined as socially conditioned and at the same time, as an objective factor of its ecological consciousness development. Ontogenetic peculiarities of the development of adult personality's ecological consciousness with higher and special education have been analyzed. There has been presented a complex of adapted methodologies for studying ecological needs and tendencies. Characteristics of ecological consciousness structural components at different adult age have been empirically examined: early stage (21 – 30), middle (31 – 40), crisis period (41 – 45) and late period (46 – 60). Positive ontogenetic dynamics of ecological consciousness development during adult period has been shown. There has been stated the significance of personality's going through middle age crisis period for qualitative changes of its ecological consciousness structural components. Correlated interrelations between indexes of personality's ecological consciousness components in different adult age periods have been found and their comparative analysis concerning respondents' educational level has been made. It has been determined in the study, that respondents with higher education have higher level of ecological consciousness development, in comparison with personalities with special education, though with the latter it is more harmonic than with high-educated adults.

**Keywords:** ecological consciousness, ecological needs, ecological tendency, ecological value orientations, level of education, adult personality.

#### Романова М.К. Онтогенетические особенности развития экологического сознания взрослой личности с разным уровнем образованности

**Аннотация.** Исследованы особенности развития экологического сознания взрослой личности. Выделены структурные компоненты экологического сознания: экологические потребности, экологическая направленность и экологические ценностные ориентации. Актуализирована проблема влияния уровня образованности взрослой личности на развитие её экологического сознания. Уровень образованности взрослой личности определён социально обусловленным и одновременно объективным фактором развития её экологического сознания. Исследованы онтогенетические особенности развития экологического сознания взрослых, имеющих высшее и среднее специальное образование. Представлен комплекс адаптированных методик для изучения экологических потребностей и направленности. Эмпирически исследованы характеристики структурных компонентов экологического сознания на разных стадиях взрослости: ранней взрослости (21 – 30 лет), средней взрослости (31 – 40 лет), периода кризиса среднего возраста (41 – 45 лет) и зрелой взрослости (46 – 60 лет). Установлена положительная онтогенетическая динамика развития экологического сознания в течение взрослого возраста. Констатирована значимость переживания личностью кризиса середины жизни для качественных изменений структурных компонентов её экологического сознания. Найдены корреляционные взаимосвязи между показателями компонентов экологического сознания личности в разных возрастных промежутках периода взрослости и осуществлён их сравнительный анализ относительно уровня образованности респондентов. Исследованием выявлено, что респонденты с высшим образованием имеют более высокий уровень развития экологического сознания, по сравнению с лицами, которые имеют среднее специальное образование, однако у последних она более гармонична, по сравнению с высокообразованными взрослыми.

**Ключевые слова:** экологическое сознание, экологические потребности, экологическая направленность, экологические ценностные ориентации, уровень образованности, личность взрослого возраста.

Санников А.И.

## О соотношении рефлексивности и параметров принятия решения

Санников Александр Ильич, кандидат психологических наук, доцент  
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, г. Одеса, Україна

**Аннотация.** Выполнен анализ основных особенностей и современного состояния проблемы принятия решений. Показано перспективное направление ее дальнейшей разработки – изучение соотношения параметров принятия решений с другими свойствами личности и в том числе с рефлексивностью. Представлены новые эмпирические данные, показывающие существование зависимостей между уровнем развития рефлексивности и параметрами принятия решения, а также стилевыми особенностями реализации принятия решений в профессиональной деятельности. Установлены и проинтерпретированы не описанные ранее закономерности детерминационной роли рефлексивности в структурной организации индивидуальных качеств личности принимающей решения.

**Ключевые слова:** рефлексивность, принятие решения, личностные свойства, профессиональная деятельность.

**Введение.** Изучение закономерностей поведения личности принимающей решения (ЛПР) в современных условиях становится особенно актуальным. В окружающем нас социальном пространстве происходят в настоящее время глобальные изменения, причем коснувшиеся не только экономики, подверженной даже незначительным флуктуациям, но и наложившие свой отпечаток на все направления социального развития общества: политику, образование, технологию. Такие изменения отразились и во взглядах на природу, структуру и механизмы принятия решений ЛПР. Только за последние несколько лет концептуальные воззрения ученых нашли отражение в принципиально новых теоретических концепциях, в то числе: А. Тверски, Д. Канемана, А. В. Карпова, Т. В. Корниловой и их развитии в работах коллег (М. Алле, Г. Гигеренцера, Д. Дернара, Н. П. Филиппко, И. М. Скитяевой, П. Словики, О. В. Степаносовой, и др.). Отметим, что полезность использования результатов перечисленных авторских концепций неоспорима. Это и современная экономика, и бизнес, и прикладная психология. Более того, современная теория принятия решений дает толчок к развертыванию новых перспективных направлений исследований, имеющих не только теоретическую, но и прагматическую составляющие.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Существует ставшее классическим определение "принятия решения" как процесса рационального или иррационального выбора из некоторой совокупности альтернатив, имеющего цель – достижение осознаваемого результата. Большинство современных теоретических концепций рассматривают принятие решений в нескольких направлениях. Прежде всего, или как "решение проблем" (problem solving), или как процесс "принятия решений" (decision making), по сути, представляющий логический выбор субъектом альтернативы при заданной системе критериев в условиях неопределенности или отсутствия "правильного, верного" решения. При этом условиями неопределенности считается ситуация, когда ожидаемые результаты принятых решений неизвестны [9].

Более того, характерным для современной психологии является, с одной стороны, возврат к классическим, традиционным воззрениям на принятие решения как на "выбор", нашедшим частично свое подтверждение: а) в развитии линии исследований психологии волевого действия [3]; б) в исследованиях когнитивных и метакогнитивных процессов [4]; а

также в) в исследованиях непосредственно рефлексивности [11]. В современной психологии наблюдается как интенсивный рост экспериментальных и прикладных исследований рефлексивных процессов, так и углубленный анализ их теоретических оснований. В целом это свидетельствует также и о выделении и становлении такой особой области знания, как психология рефлексии [4; 5].

При анализе содержания и состава рефлексивных процессов, взаимосвязанных с принятием решений, необходимо учитывать еще одно важное обстоятельство. Наряду с собственно когнитивной рефлексией, не только возможна, но и объективно необходима дифференциация многих иных ее типов, классов, форм, модусов, что было показано представителями метакогнитивизма – одного из направлений современной когнитивной психологии, а также А. В. Карповым в разработанной им ранее концепции интегральных процессов психической регуляции деятельности [5]. Рефлексия возникает при анализе принятия решения человеком в ситуации любого социального взаимодействия и является одним из опорных механизмов развития деятельности. При этом, являясь подсистемой регуляции принятия решений ЛПР, рефлексия не только связывает воедино остальные подсистемы регуляции, но и обеспечивает их согласование (например, адекватное проявление ценностно-смысловой сферы в активности принятия решений ЛПР).

По-мнению А. В. Карпова, дифференцированное понимание рефлексии предполагает его специальное рассмотрение в аспекте категории «психическое свойство», т.е. рефлексивность должна быть представлена как качественно особое свойство индивида. Рефлексивность, как и любое иное свойство, континуально, а значит, и принципиально квантифицируемо и потому измеряемо [6]. В аспекте нашего рассмотрения это означает, что она может быть рассмотрена как количественно измеримый аргумент в поиске и выявлении новых функциональных зависимостей и связей. Возникает возможность выявления закономерных связей между рефлексивностью и параметрами принятия решений; для определения системы корреляционных связей рефлексивности и индивидуальных качеств личности профессионала; для определения места рефлексивности в структуре ЛПР в целом.

Отметим, что рефлексивная функция не возникает, но актуализируется и реализуется в любой практической деятельности (в которой возникло затруднение),

но прежде всего, в деятельности принятия решений. Осознание необходимости, разработка вариантов, их анализ и последующее принятие решения происходит в условиях жесткой необходимости преодоления многочисленных затруднений. Следовательно, без субъективного преодоления (разрешения) осознаваемых затруднений, без построения в сознании способа действия, нейтрализующего причину затруднения и направленного на реализацию выбранного решения, невозможно выработать и принять эффективное решение.

**Цель.** Цель исследования: эмпирическое изучения специфики принятия решений у лиц с различным уровнем рефлексивности. Объект исследования: индивидуально-психологические особенности рефлексивности. Предмет исследования: соотношение показателей принятия решений и рефлексивности.

**Материалы и методы.** Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов. На первом, подготовительном, продумывались логика и стратегия эмпирического исследования, обосновывалась выборка испытуемых. На втором этапе из существующих психодиагностических методик отбирались те, которые, во-первых, отвечают целям и задачам исследования, и, во-вторых, являются валидными и надежными. Третий этап, был посвящен сбору данных с последующей их обработкой и интерпретацией.

Приступая к исследованию, мы предположили, что сформировавшийся у личности к моменту проведения исследования уровень рефлексивности, определенным образом проявит себя не только в структуре взаимосвязей с показателями принятия решений, но и найдет отражение в частотах использования конкретных типов действий, используемых при реализации принятого решения. В качестве таковых использовались "стратегии поведения", которым ЛПП отдает субъективное предпочтение при реализации уже принятого решения, то-есть являются для него привычными. Основой такого предположения послужила информация о характеристиках реализации когнитивной стратегии "рефлексивность – импульсивность" [8].

Дж. Каганом в 1965 году при изучении деятельности, содержанием которой было принятие решения в условиях неопределенности и требовалось осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив, был выведен стиль поведения рефлексивность–импульсивность. Анализ результатов исследований Дж. Кагана, Е. Туманн, Малдонадо, М. Фридриха, показал, что импульсивные хуже, чем рефлексивные, справляются с заданиями на решение проблем, где не указаны альтернативные ответы. Рефлексивные лучше справляются с заданиями в условиях низкого контроля в противоположность импульсивным, которые более эффективны при высоком контроле. В задачах на распознавание стимулов рефлексивные используют более консервативные стратегии, чем импульсивные, и поэтому оказываются более точными. Именно эти особенности обусловили выбор методик исследования.

В исследовании были использованы следующие методики: а) методика "Определение уровня развития рефлексивности" А. В. Карпова [6]; б) методика

"Личностные факторы принятия решений" (ЛФР-25) Т. В. Корниловой [7]; в) шкала SACS "Стратегии преодоления стрессовых ситуаций" С. Хобфолла в адаптации Н. Е. Водопьяновой и Е. С. Старченковой [1]; и г) тест "Опросник принятия решения ЛПП" [2]. В эксперименте участвовали испытуемые в возрасте 35-50 лет, имеющие высшее образование, в общей сложности 76 человек. Обработка данных осуществлялась с помощью Пакета прикладных программ SPSS 13.0.

**Результаты и их обсуждение.** Результаты корреляционного анализа взаимосвязей изучаемых показателей принятия решений ЛПП и рефлексивности представлены в табл. 1

Таблица 1.

**Корреляционные взаимосвязи индивидуально-психологических свойств ЛПП**

| Свойства ЛПП | ЛФР-25     |            | ОПР        |     |             | SACS       |            |            |            |            |
|--------------|------------|------------|------------|-----|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|
|              | Рац        | Гкр        | Рштг       | Ргд | Имп         | Асс        | ОсД        | Изб        | НеД        | АгД        |
| Рфл          | <b>704</b> | <i>373</i> |            | 374 | <b>-501</b> |            | 477        |            |            |            |
| Рац          |            |            |            |     | <b>-750</b> |            | 452        |            |            |            |
| Гкр          |            |            | <b>456</b> |     | <b>474</b>  | 307        |            |            |            |            |
| Рштг         |            |            |            |     |             | <b>538</b> |            | <i>436</i> |            | 360        |
| Цмл          |            |            |            |     |             | 364        |            |            |            |            |
| Ргд          |            |            |            |     |             |            |            |            | <b>497</b> | <b>444</b> |
| Имп          |            |            |            |     |             |            | <i>431</i> |            |            |            |

Примечание: здесь и далее по тексту – 1) нули и запятые опущены; 2) курсивом выделен уровень значимости  $\rho \leq 0,05$ ; полужирным шрифтом выделен уровень значимости  $\rho \leq 0,01$ ; 3) Рфл – рефлексивность; Рац – рациональность, Гкр – готовность к риску; Рштг – решительность, Цмл – целеустремленность, Ргд – ригидность, Имп – импульсивность, Асс – ассертивные действия, СоК – вступление в социальный контакт, СоП – поиск социальной поддержки, ОсД – осторожные действия, ИмД – импульсивные действия, Изб – действия избегания, НеД – непрямые (манипулятивные) действия, АсД – асоциальные действия, АгД – агрессивные действия.

Анализ данных, представленных в табл. 1, показывает устойчивые полярные взаимосвязи изучаемых показателей. Особый интерес для нашего рассмотрения представляют взаимосвязи показателей принятия решений и рефлексивности, отличающиеся: а) четко выраженной полярностью характеристик изучаемых явлений. Эта закономерность проявляется и в соотношении параметров принятия решений и рефлексивности, и в соотношении параметров принятия решений с различными формами его реализации, с другой; б) силой взаимосвязей показателей принятия решений и рефлексивности.

Так обнаружены устойчивые положительные связи рефлексивности с рациональностью (704 на 1% уровне значимости), с ригидностью (374 на 5% уровне значимости), осторожными действиями (477 на 1% уровне значимости). Такие взаимосвязи являются характерными для высокорефлексивных ЛПП, предполагают продуманность теоретического множества вариантов при принятии решения, оценку возможных последствий при реализации, просчет допустимых отклонений и некоторую жесткость алгорит-

мов выбора из допустимых альтернатив.

Между рефлексивностью и импульсивностью обнаружена отрицательная связь (-501 на 1% уровне значимости), что подтверждает наличие когнитивной стратегии, используемой ЛПП при принятии решений. Импульсивные люди хотят быстрого успеха, склонны быстро реагировать на ситуацию принятия решения. Однако при этом гипотезы выдвигаются и принимаются ими без тщательного продумывания и поэтому часто оказываются неверными. Для рефлексивных людей, напротив, характерно замедленное реагирование в такой ситуации, решение принимается на основе тщательного взвешивания всех «за» и «против». Они стараются не допускать ошибок, для чего собирают больше информации об особенностях проблемы, требующей решения, используют более продуктивные способы анализа при принятии решения, успешнее применяют приобретенные в процессе профессионализации приемы и способы принятия решений.

Более сложную систему взаимосвязей ЛПП параметров принятия решений мы обнаруживаем при анализе используемых стратегий реализации принятого решения. Выделилась группа устойчивых значимых положительных связей ассертивных действий (Асс) с параметрами принятия решений: а) с готовностью к риску (Гкр) – 307 (на 5% уровне); б) с решительностью (Ршт) – 538 (на 1% уровне); и в) с целеустремленностью (Цмл), – 364 (на 5% уровне). Интересные положительные связи обнаружены между ригидностью (Ргд) и непрямыми, манипулятивными, действиями (НеД) – 497 (на 1% уровне); между агрессивными действиями (АгД), решительностью (Ршт) и ригидностью (Ргд) – 360 и 0,444 (на 5% уровне), соответственно; связи осторожных действий (ОсД) с рефлексивностью (Рфл) и рациональностью (Рац) – 477 и 452 (на 1% уровне), соответственно. Установлены закономерные отрицательные корреляционные взаимосвязи осторожных действий (ОсД) и импульсивности (Имп) – - 431 (на 5% уровне значимости), а также действий избегания (Изб) и решительности (Ршт) – - 436 (на 5% уровне значимости). Содержательно выделенные в анализе и подтвержденные расчетами корреляционные связи параметров убедительно демонстрируют специфику типологических особенностей ЛПП с доминированием различных характеристик принятия решений, в том числе особенности использования ЛПП совокупностей определенных типов действий при реализации принимаемого решения.

Связи параметров ЛПП дают основание для предположения о том, что так называемые личностные факторы риска, параметры принятия решений и стратегии действий реализации принятого решения в своей совокупности образуют систему взаимосвязанных показателей принятия решений.

Качественный анализ представленных результатов показывает, что поведение человека в ситуации принятия решений тесно связано с уровнем ее рефлексивности. При этом показатель рациональности у лиц с высоким уровнем рефлексивности значительно выше, чем у представителей другой группы. Для ЛПП такого типа характерны склонность к рассудительным, осторожным действиям в ситуациях, требующих

принятия решений. С другой стороны, у лиц с низким показателем рефлексивности преобладают противоположные склонности: таких людей отличает относительно более высокая готовность к риску, более выраженная импульсивность и решительность. Эти результаты совпадают с результатами исследований, полученными на студенческой выборке [10]. Для лиц, склонных к рефлексии, характерны: высокий самоконтроль поведения, постоянное обдумывание своей текущей деятельности, систематический анализ происходящего, высокая степень развернутости всех элементов в структуре выбора. Они отличаются склонностью к самоанализу в конкретных жизненных ситуациях, тщательностью планирования деталей своего поведения, частотой обращения к будущим событиям, ориентацией на будущее.

Лица, не склонные к рефлексивности (в том числе ЛПП с выраженной импульсивностью), как правило, долго не задумываются над ответом, редко оценивают и анализируют внезапно возникшие трудности, которые им предстоят на пути достижения цели, не продумывают детали предстоящих действий, ориентируются только на конечную цель. Они не склонны к анализу своих собственных действий, мотивов и поступков, решение принимают быстро, порой не задумываясь, предпочитают действовать, а не размышлять над причинами своих неудач; во множестве ситуаций действуют импульсивно, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью, принимают необдуманные решения, часто не могут предугадать, какого поведения ожидают от них окружающие; не задумываются над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях их слова и поступки.

Сопоставление профилей показателей, полученных с помощью методики ОПР, показывает, что испытуемые группы (Рфл-), при почти одинаковом уровне показателя решительность (Ршт), являются менее целеустремленными и ригидными, чем испытуемые группы с высоким уровнем рефлексивности (Рфл+). Также следует отметить, что показатель импульсивности у испытуемых группы (Рфл+) намного ниже, чем у испытуемых группы (Рфл-). Более высокие значения показателя ригидности (Ргд) выгодно отличают рефлексивных ЛПП. Им свойственны высокая продуманность вариантов решения, наличие альтернативных версий решения, прогноз возможных последствий и отклонений при реализации уже принятого решения. Опираясь на эти показатели, можно говорить об адекватности использования методик ЛФР-25, ОПР и «Рефлексивность» в исследовании.

Представляется также интересным проследить эту закономерность и во взаимосвязях характеристик принятия решений с действиями по реализации принятого решения. Данные использования различных действий по реализации принятого решения, полученные с помощью шкалы SACS, представлены на рисунке 2. График построен в отклонениях от средней линии ряда группы испытуемых, участвовавших в исследовании.

Нами было предположено, что отличия между уровнем рефлексивности и личностными свойствами, которые влияют на принятие решений, проявляются в выраженности различных показателей принятия и

реализации решения. Так испытуемые группы Рфл- (низко рефлексивные) показали большую частоту использования импульсивных (ИмД), асоциальных действий (АсД) и действий избегания (Изб). Такие люди принимают решения очень быстро, уклончивы в отстаивании собственной точки зрения и склонны к риску.

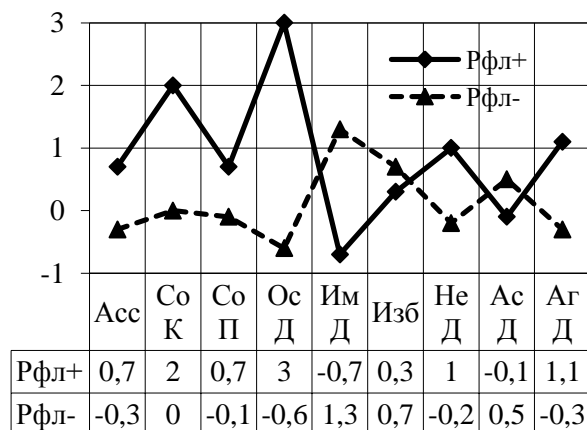


Рис. 2. Профили показателей типов действий по реализации принятого решения по шкале SACS в группах с высокой (Рфл+) и низкой рефлексивностью (Рфл-).

Испытуемые группы Рфл+ (высоко рефлексивные) продемонстрировали большую частоту использования при реализации решений ассертивных действий (Асс), действий по установлению социальных контактов (СоК), потребность в социальном одобрении (СоП). Рефлексивные ЛПР в большей степени склонны к осторожным действиям (ОсД), чаще используют не-прямые (НеД) действия, избегают ситуаций, связанных с риском для ЛПР. Стоит заметить, что у группы (Рфл+) проявление агрессивного поведения выше, нежели у группы (Рфл-).

## Выводы

1. Анализ существующих подходов в изучении рефлексивности дал возможность установить, что рефлексивность может рассматриваться, и как формируемый образ (регулятор) действий по реализации принятого решения в условиях неопределенности, и как элемент системы принятия решений в целом.
2. Использование метода профилей позволило сгруппировать испытуемых по уровню рефлексивности, изучить межгрупповые отличия, которые проявились, и в специфике изучаемых показателей принятия решений, и в действиях, характерных для реализации принятого решения.
3. Лиц с высоким уровнем рефлексивности можно описать как ЛПР, которым свойственно задумываться над происходящим, над причинами своих действий и поступков других людей, над их последствиями. Они отличаются низкой тревожностью, эмоциональной выдержанностью, хорошей адаптированностью к социальной среде. У них нечасто возникают трудности в общении с другими людьми, редко бывают импульсивны. Они стараются планировать свою деятельность, предпочитают при принятии решения рассматривать различные варианты. Они способны четко анализировать содержание уже принятых решений, выделять существенные условия достижения целей, сформированные ими программы действий адекватны планам деятельности. ЛПР с низким уровнем рефлексивности можно представить как лиц решительных, но склонных к неосторожному, не всегда до конца продуманному поведению. Представители данной группы отличаются дефицитом «холодного рассудка», уравновешенности. Низкорефлексивные уверены в себе, в своём успехе, проявляют независимость в поведении. При принятии решений нередко импульсивны, для них характерна частая смена настроения и спонтанная агрессивность.

## ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Водопьянова Н. Е. Психодиагностика стресса. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.  
*Vodopyanova N. E. Psychodiagnostics stress. – St. Petersburg: Peter, 2009. – 336.*
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы: [учеб. пособ.]. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.  
*Ilyin E. P. Motivation and motives: [textbook benefits]. – St. Petersburg: Peter, 2002. – 512.*
3. Калинин В.К. Психология воли: [сб. науч. тр.]. – Симферополь, 2001. – 208 с.  
*Kalin V. K. Psychology will: [sat. scientific. works]. – Simferopol, 2001. – 208.*
4. Карпов А. В., Скитяева И. М. Психология метакогнитивных процессов личности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.  
*Karpov A. V., Skityaeva I. M. Psychology metacognitive processes of personality. – Moscow: Publishing House of the "Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences", 2005. – 352.*
5. Карпов А. В. Психология принятия управленческих решений. – М.: Юрист, 1998. – С. 14.  
*Karpov A. V. Psychology management decisions. – M.: Yurist, 1998. – S. 14.*
6. Карпов А. В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики // Психологический журнал. – 2003. – Том 24, № 5. – С. 45-57  
*Karpov A. V. Reflexivity as a mental property and method of diagnosis // Psychological Journal. – 2003. – Volume 24, № 5. – S. 45-57.*
7. Корнилова Т. В. Психология риска и принятия решений: [учеб. пособ. для вузов]. – М.: Аспект-пресс, 2003. – 286 с.  
*Kornilova T. V. Psychology of risk and decision-making: [textbook. benefits. for high schools]. – Moscow: Aspect Press, 2003. – 286.*
8. Пісоцький О. П. Когнітивний стиль як чинник розвитку інтелектуального потенціалу майбутнього практичного психолога: Дис. ... канд. психолог. наук. – К., 2008. – 247 с.  
*Pisotsky O. P. Kognitivny style yak chinnik rozvitku intelektualnogo potentsialu maybutnogo practical psychologist: Dis. ... cand. psychologist. Sciences. – K., 2008. – 247.*
9. Санников А. И. Принятие решений: наука и искусство // Наука і освіта. Тематичний спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість». – 2011. – № 9/CV. – С. 280-283.  
*Sannikov A. I. Decision-making: the art and science // Nauka i osvita. Tematichnee Special Issue "Kognitivni process that tvorchist". – 2011. – № 9/CV. – S. 280-283.*
10. Санникова А. А. Импульсивность-рефлексивность как фактор индивидуальных различий // Матер. Міжн. наук.-практ. конф. «Розвиток особистості професіонала в умовах соціально-освітніх трансформацій суспільства: теорія і



практика», (7-8 травня 2007 р.). – Одеса. – 2007. – С. 65-68.  
Sannikova A. A. *Impulsivity - reflexivity as a factor of individual differences // Mater. Mizhn. nauk.-pract. conf. "Rozvitok osobistosti profesionala in minds sotsialno-osvitnih transformatsiy suspilstva: teoriya i practice" (7-8 travnya 2007 р.). – Odessa. – 2007. – S. 65-68 .*  
11. Степанов С. Ю., Семенов И. Н., Новикова Е. Р. Типы и

функции рефлексии в организации принятия решения оператором // Проблемы инженерной психологии. – Л. – 1984, Вып. 2. – С. 127-129.  
Stepanov S.Yu., Semenov I. N., Novikova E. R. *Types and functions reflexivity, as in the organization of the decision by the operator // Problems of engineering psychology. – L. – 1984, Vol. 2. – S. 127-129.*

#### **Sannikov A. I. About correlation of reflection and decision-making parameters**

**Annotation.** The analysis of basic features and modern state of problem of making decision is executed. Perspective direction of her further development is shown is a study of correlation of parameters of making decision with other properties of personality and including with рефлексивностью. New empiric data are presented, showing existence of dependences between the level of development of reflection and decision-making parameters, and also by the stylish features of realization of making decision in professional activity. The conformities to law of determination role of reflection not described before are set and проинтерпретированы in structural organization of individual internalss of personality decisionmaking.

**Keywords:** *reflection, decision-making, personality properties, professional activity.*

#### **Санников А. И. О соотношении рефлексивности и параметров принятия решения**

**Аннотация.** Выполнен анализ основных особенностей и современного состояния проблемы принятия решений. Показано перспективное направление ее дальнейшей разработки – изучение соотношения параметров принятия решений с другими свойствами личности и в том числе с рефлексивностью. Представлены новые эмпирические данные, показывающие существование зависимостей между уровнем развития рефлексивности и параметрами принятия решения, а также стилиевыми особенностями реализации принятия решений в профессиональной деятельности. Установлены и проинтерпретированы не описанные ранее закономерности детерминационной роли рефлексивности в структурной организации индивидуальных качеств личности принимающей решения.

**Ключевые слова:** *рефлексивность, принятие решения, личностные свойства, профессиональная деятельность.*

Санникова О.П.

## О структуре психологической проницательности

Санникова Ольга Павловна, доктор психологических наук, профессор  
заведующая кафедрой общей и дифференциальной психологии

Пивденноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, г. Одеса, Україна

**Аннотация.** Рассматривается психологическая проницательность как сложное свойство личности, адекватно отражающее внутренний, психологический мир другого человека, проявляющееся в умении быстро и точно составлять суждение о другом человеке, о его переживаниях, состояниях, чертах характера, а нередко и о намерениях. Показано, что люди, обладающие этим качеством, легче и точнее понимают и интерпретируют особенности личности и поведение других людей. Представлена макроструктура психологической проницательности, которая основывается на континуально-иерархической концепции личности и включает: формально-динамический, содержательно-личностный и социально-императивный (нормативный) уровни. Формально-динамический уровень представлен потребностью в понимании других людей, инициативностью, легкостью понимания другого человека, шириной охвата психологических характеристик другого, интенсивностью, энергичностью в получении информации о другом и тому подобное. Качественные показатели психологической проницательности представляют собой биполярный континуум: один полюс характеризуется максимальной степенью выраженности данного качества, другой - минимальной. Среди качественных показателей психологической проницательности выделены: психологическая "зоркость"; социальная интуиция; направленность личности на понимание другого человека; склонность к психологической интерпретации; самостоятельность создания образа; беспристрастность; склонность к созданию целостного психологического образа другого человека. Индивидуальные отличия в психологической проницательности характеризуются качественно-количественным сочетанием входящих в нее компонентов, проявлением их конкретных диспозиций в психодиагностической деятельности при создании психологического образа другого человека.

**Ключевые слова:** психологической проницательности, структура личности, компоненты проницательности.

В данном сообщении рассматривается психологическая проницательность как сложное многоуровневое свойство личности. Эксплицируется и описывается компонентный состав ее качественных показателей.

Психологическую проницательность мы рассматриваем как сложное свойство личности, адекватно отражающее внутренний, психологический мир другого человека, проявляющееся в умении быстро и точно составлять суждение о другом человеке, о его переживаниях, состояниях, чертах характера, а нередко и о намерениях. Люди, обладающие этим качеством, легче и точнее понимают и интерпретируют поведение других людей.

Особо ценным, для людей, обладающих зрелой, развитой психологической проницательностью, является то, что они способны за предъявляемыми им дистальными характеристиками, экспрессией (выразительные движения, жесты, мимика, пантомимика, паралингвистика) других людей разглядеть их истинный внутренний план, который может осознанно или неосознанно скрываться от окружающих. Люди, обладающие проницательностью, свободно чувствуют себя в любой среде, так как на основании информации, полученной благодаря этому качеству, легко прогнозируют возможные действия, поступки окружающих людей, своих собеседников, оппонентов. Такое качество, являясь чрезвычайно ценным в любых жизненных ситуациях, присуще далеко не всем людям. Вместе с тем, известно, что существуют профессии, где требования, предъявляемые к психологической проницательности специалистов, чрезвычайно высоки. Это относится, прежде всего, к представителям социномических профессий, то есть тех, которые связаны с людьми. Трудно представить себе психолога, психотерапевта, врача, учителя, следователя, менеджера без способности к психологической проницательности (что, к сожалению, встречается не так редко) [5].

Именно поэтому важно выяснить ряд вопросов,

например: какие компоненты психологической проницательности поддается развитию, а какие являются относительно *устойчивыми*; что можно компенсировать, а без чего нельзя обойтись; какие качества, проявления психологической проницательности минимально *необходимы* для ориентации в социуме (особенно в профессиональном), а какие являются *желательными* (и даже в какой-то степени избыточными), но в то же время уникальными для некоторых людей. Именно такая уникальность и высокая способность к проницательности не только производит сильное впечатление, но и оказывает сильное влияние на других людей [1, 2].

Все сказанное убеждает в необходимости исследования самого феномена психологической проницательности, его структуры, компонентного состава показателей, их возможных сочетаний и комбинаций.

Следует сказать, что нами и нашей аспиранткой Е. Киселевой, ранее проводились подобные исследования. Создан надежный и валидный диагностический тест-опросник с помощью которого можно изучить некоторые качественные показатели психологической проницательности [1]. Кроме того, изучены индивидуальные различия в особенностях проявлений психологической проницательности, изучены психологические портреты лиц, различающихся спецификой ее качественной структуры и т.д. [3; 4; 5; 6].

В литературе психологическая проницательность большинством авторов рассматривается как одно из важнейших социально-перцептивных свойств личности, как некоторый комплекс ее черт. При этом в исследованиях не всегда предоставляются четкие критерии экспликации этих качеств (черт), отсутствуют их описание; часто показатели проницательности не систематизированы и не всегда соотнесены между собой. Как правило, черты личности, которые принимают участие в понимании другого человека, диагностируются разными методиками, а затем сводятся воедино для интерпретации полученных данных.

В то же время, большинство теоретических и практических исследований показали, что психологическая проницательность как профессионально-важное свойство личности имеет сложную структуру, однако эти данные не дают исчерпывающих представлений ни о самой структуре изучаемого феномена, ни об индивидуальных особенностях психологической проницательности, состава ее компонентов и их проявлений у отдельных людей [2].

Осуществляя попытку описать психологическую проницательность через структуру и компонентный состав ее показателей, мы использовали принцип континуальности. Этот принцип позволяет при анализе отдельных черт личности четко структурировать их компоненты, при этом рассматривая каждую черту как целостное единое образование, по-разному представленное на различных уровнях структуры личности и по-разному проявляющееся в деятельности.

По нашим представлениям структура личности (в широком смысле этого слова) как в общепсихологическом плане, так и в преломлении к профессиональной деятельности представляет собой континуально-иерархическое образование, имеющее вертикальное строение, включающее следующие уровни: 1. формально-динамический (подструктура); 2. содержательно-личностный; 3. социально-императивный (нормативный), а также пограничные зоны между ними.

К первому относится совокупность всех свойств, отражающих динамику протекания психических явлений и индивидуальные свойства конституционального характера. Второй - включает в себя собственно личностные свойства (понятие личности в узком смысле слова): направленность, потребностно-мотивационную сферу и т. п. Третий уровень условно назван социально-императивным (от лат. imperativus - повелительный, настоятельно требующий, безусловный). Если первые два уровня созвучны (и вербально, и по смыслу) представлениям о двухаспектности психического (динамическое и содержательное), то третий уровень включает тот класс характеристик, который отражает имеющиеся у личности представления об обществе, морали, нормах, культуре, знаниях и т. п., и саму мораль личности. Третий уровень жестко контролируется сознанием. Принцип континуальности в структуре личности позволяет при анализе отдельных черт четко структурировать их показатели, при этом рассматривая каждую черту как единое целостное образование, по-разному представленное на различных уровнях структуры личности и по-разному проявляющееся в деятельности.

Следуя этому подходу, реализованному нами при создании континуально-иерархической модели личности [4; 5], в структуре психологической проницательности мы выделяем:

*I. Формально – динамический уровень*, характеризующий процессуальную сторону проницательности, особенности ее возникновения и протекания, силу внутренних тенденций индивида к определенной деятельности, что проявляется в энергичности и разнообразии действий, а также индивидуальные свойства конституционального характера.

*Промежуточный уровень (зона пересечения I и II уровней)*. Компоненты (характеристики) качественно-

го уровня, отражающие психологическую сущность проницательности; ее модальность, направленность на определенную сферу личности другого человека.

*II. Компоненты содержательно-личностного уровня*, которые характеризуют психологическое содержание проницательности; это те ее аспекты, с помощью которых возникает избирательное восприятие определенных сторон человеческой психики, определенных свойств личности (психические процессы, особенности интеллекта, эмоции, нравственные качества, мотивы и т.д.). Компоненты этого уровня проницательности испытывают влияние со стороны системы ценностей, идеалов, высших потребностей, убеждений, установок личности.

*Промежуточный уровень (зона пересечения II и III уровней)*. Характеристики психологической проницательности, которые сформировались в результате жизненного опыта и общения. Это показатели, отражающие знания, навыки, умения человека, обеспечивающие распознавание внутреннего мира другого. Приобретенные навыки либо подкрепляют, либо маскируют исходные, изначальные характеристики проницательности, создавая неповторимую и уникальную комбинацию ее черт, компонентов, нашедшую свое выражение в индивидуальной структуре психологической проницательности.

*III. Социально-императивный (нормативный) уровень* структуры психологической проницательности. Это те ее компоненты, которые обусловлены включением субъекта в различные общественные, социальные связи, влиянием реальной социальной среды, социальных норм, культурных традиций. Это класс тех характеристик, которые отображают имеющиеся представления личности об обществе, морали, этике, культуре, нормах поведения и тому подобное.

Из всех перечисленных компонентов психологической проницательности в этом сообщении более подробно рассмотрим параметры формально-динамического и качественного уровней, то есть те ее характеристики, которые содержат информацию о психологической сущности изучаемого феномена и в меньшей степени, чем все остальные, зависят от содержательных особенностей личности. Предварительно заметим, что разделение этих взаимосвязанных и взаимопроникающих уровней весьма условно.

Формально-динамический уровень широко описан и изучен в общей психологии в контексте проблемы индивидуальных различий (В. Д. Небылицын, А. Е. Ольшанникова, И. В. Равич-Щербо и др.) [5]. Психологическая проницательность на этом уровне может быть представлена такими компонентами как:

- импульс-потребность в понимании других людей, их эмоций, чувств, мыслей, поступков, особенностей поведения и т.п.;
- инициативность: стремление к познанию другого человека на основании собственной инициативы, без ожиданий определенных ситуаций, внешних инициатив (просьб, запросов, необходимости решения производственных коммуникативных задач);
- легкость понимания другого человека: четкость, легкость, быстрота и «прозрачность» возникновения образа другого;
- широта охвата психологических характеристик другого человека (чувств, эмоций, мыслей, установок, особенностей поведения, поступков и т.д.);
- интенсивность: энергичность в получении собственной информации о другом человеке для создания представлений о нем и тому подобное.

Среди качественных показателей психологической проницательности мы рассматриваем восемь параметров, каждый из которых представляет собой биполярный континуум: один полюс характеризуется максимальной степенью выраженности данного качества, другой - минимальной.

1. **Психологическая "зоркость"** – видение психологических проблем другого человека, глубокое проникновение в его внутренний мир, в его переживания. На противоположном полюсе – *отсутствие психологической зоркости*, затруднение при составлении психологического образа другого человека, неадекватность восприятия, поверхностность, неточность.

2. **Социальная интуиция** – специфическое свойство личности, позволяющее создать адекватный образ другого человека без логического обоснования, без анализа его личностных черт, психологических особенностей, особенностей его реакций, поведения, пантомимики. Основанием для создания образа другого человека является скрытая проницательность, непосредственное постижение истины без участия сознания. Данный показатель представляет собой психологическую характеристику, которая интегрирует некоторые особенности чувственного познания, природное чутье. Противоположный полюс характеризуется *отсутствием социальной интуиции*.

3. **Направленность** личности на понимание другого человека проявляется в потребности и стремлении к анализу психических состояний другого человека, пониманию его внутреннего мира, переживаний, особенностей характера, поступков. Этим характеризуется положительный полюс данного показателя. На противоположном полюсе – *отсутствие направленности*, интереса, потребности в понимании другого человека. Этот компонент очень сложный. Он связан как с формальными характеристиками проницательности, так и с ее содержательными особенностями. В этом случае психологическая проницательность направлена на определенную область психики человека (или на эмоциональную, или на когнитивную, или на поведенческую сферу личности).

4. Склонность к **психологической интерпретации** – создание образа другого на основе логических умозаключений, анализа и синтеза различной информации. Склонность к обоснованию интерпретации полученной информации о психологических особенностях другого человека, его переживаниях, внешнем виде, поведении. Склонность к поиску причинно-следственных связей между отдельными характеристиками целостного образа другого человека. На другом полюсе – *отсутствие склонности к психологической интерпретации*. Неумение устанавливать причинно-следственные связи, анализировать полученную информацию. Неумение анализировать прошлое и прогнозировать будущее с позиции созданного образа.

5. **Самостоятельность суждений** – образ складывается на основе собственных знаний, опыта, собственных суждений. При этом чужие установки, мнения, авторитеты не влияют на восприятие другого человека. Противоположный полюс – *отсутствие самостоятельности, неустойчивость* - образ другого человека неустойчив, складывается с учетом мнения окружающих, авторитетов. Собственное суждение подвергается сомнению и влиянию социальных установок, обстоятельств, мнений других об этом человеке и т.п.

6. **Беспристрастность** – мнение о другом человеке складывается непредвзято, беспристрастно, без предубеждений. Собственное отношение к оцениваемому

человеку не влияет на его оценку. Толерантность, терпимость к образу другого, принятие его таким, каков он есть. Противоположный полюс характеризуется отсутствием беспристрастности, т.е. *предубежденностью* – субъективностью оценивания, избирательностью к отдельным чертам личности оцениваемого, зависимостью образа другого от личности эксперта, его жизненного опыта, личностных позиций, эмоционального отношения к воспринимаемому человеку.

7. Склонность к созданию **целостного, свернутого** психологического образа (синтетичность). Образ другого человека складывается на основе обобщения его черт, свойств, реакций поведения. Образ характеризуется глобальностью, интегрированностью, сгруппированностью черт его личности. Наблюдается кодирование, свернутость, краткость психологического образа, отнесение его к определенному типу, стремление выделить наиболее общие (но не всегда существенные) психологические признаки. Другой полюс характеризуется *дробностью, развернутостью* психологического образа, выделением множества элементов, характеристик, деталей; склонностью к категоричной расчлененности описания; подробному, скрупулезному описанию черт личности другого человека. При умении различать существенные и несущественные признаки (что не всегда сопутствует дробности), возможна избирательная сортировка представлений о другом человеке.

8. Склонность к созданию **гибкого** образа – рациональная коррекция образа другого в процессе общения. Образ не является неизменным, застывшим. Новая информация о психологическом мире другого человека отслеживается и позволяет вносить необходимые изменения в создаваемый образ. При этом отсутствуют сомнения в адекватности представления о другом. Альтернатива - *косность образа* – доминирование первого впечатления о человеке и в дальнейшем устойчивость образа другого человека, отсутствие коррекции данного образа при изменении обстоятельств, поведения, психических особенностей воспринимаемого человека.

Важно отметить, что понятия "положительный" и "отрицательный" полюсы в контексте нашего исследования не несут оценочной нагрузки, а лишь фиксируют противоположные тенденции в содержании каждого из полюсов единого континуума каждого компонента психологической проницательности.

Особенностью данной структуры психологической проницательности является то, что она позволяет изучить индивидуально-своеобразное в личности, присущее только одному человеку. Индивидуальные отличия в психологической проницательности характеризуются качественно-количественным сочетанием входящих в нее компонентов, проявлением их конкретных диспозиций в психодиагностической деятельности при создании психологического образа другого человека.

Именно эти представления о психологической проницательности легли в основу теоретического конструкта оригинального "Тест-опросника психологической проницательности", апробация которого показала высокую степень его надежности и валидности [1].

#### Выводы

1. Психологическая проницательность понимается как сложное свойство личности, адекватно отражающее внутренний, психологический мир другого человека,

проявляющееся в умении быстро и точно составлять суждение о другом человеке, о его переживаниях, состояниях, чертах характера, а нередко и о намерениях. Люди, обладающие этим качеством, легче и точнее понимают и интерпретируют особенности личности и поведение других людей.

2. Макроструктура психологической проницательности основывается на представлениях о континуально-иерархической концепции личности и включает: формально-динамический, содержательно-личностный и социально-императивный (нормативный) уровни.

3. Формально-динамический уровень представлен потребностью в понимании других людей, инициативностью, легкостью понимания другого человека, широтой охвата психологических характеристик другого, интенсивностью, энергичностью в получении информации о другом и тому подобное.

4. Качественные показатели психологической проницательности представляют собой биполярный континуум: один полюс характеризуется максимальной степенью выраженности данного качества, другой - минимальной.

Среди качественных показателей психологической проницательности мы выделяем: психологическую "зоркость"; социальную интуицию; направленность личности на понимание другого; склонность к психологической интерпретации; самостоятельность создания образа; беспристрастность; склонность к созданию целостного психологического образа другого человека.

5. Индивидуальные отличия в психологической проницательности характеризуются качественно-количественным сочетанием входящих в нее компонентов, проявлением их конкретных диспозиций в психодиагностической деятельности при создании психологического образа другого человека.

#### ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. А. с. Тест-опросник психологической проницательности (психодиагностическая методика) / О.П. Санникова, Е.А. Киселева. – № 8831; заявлено 24.11.2003, регистрация 24.11.2003. *C. C. Test questionnaire psychological insight ( psycho-diagnostic technique ) / O. P. Sannikova, E. A. Kiseleva. – № 8831; announced 24.11.2003, 24.11.2003 registration.*
2. Бодалев А. А. Личность и общение. – М., 1983. – 273 с. *Bodalev A. A. Personality and communication. – M., 1983. – 273 p.*
3. Киселева Е. А. Особенности психологической проницательности у лиц с различной эмоциональной диспозицией: Дисс. ... канд. психолог. наук. – Одесса, 1999. – 243 с. *Kiseleva E. A. Features psychological insight in individuals with various emotional disposition: Diss. ...Cand. psychologist. Sciences.– Odessa, 1999. – 243 p.*
4. Санникова О. П. О структуре психологической проницательности / Тези доповідей учасників Другої міжнародної науково-практичної конференції "Методологія та технології практичної психології в системі вищої школи". – Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова МОН України, Поліграф-центр, 2009. – 219 с. (С. 22-28). *Sannikova O. P. Structure of psychological insight / Tesi dopovidey*

*uchasnikiv Druha mizhnarodnoi naukovyi-praktichnoi konferentsii "Metodologiya that tehnologii praktichnoi psihologii sistemi vischoi in school". – Kiev: NWL imeni M. P. Drahomanova MES of Ukraine, Poligraf Centre, 2009. – 219 p. ( Pp. 22-28).*

5. Санникова О. П. Психологічні контури особистості // Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Тенденції розвитку психології в Україні: історія та сучасність". – Київ: Либідь, 2006. – С. 105-115.

*Sannikova O. P. Psihologichni contours osobistosti // Aktualni problemi sotsiologii, psihologii that pedagogiki: Materiali Vseukraïnskoi naukovyi-praktichnoi konferentsii "Tendentsii rozvitku psihologii in Ukraïni: Istorია Suchasnist that". – Kiev: Lybid, 2006. – S. 105-115.*

6. Sannikova O. P., Kiselyova E. A. Individual differences of operators in advanced manufacturing // International Ergonomics Association 13th Triennial Congress. – Finland, 1997. – 922 N.

*Sannikova O. P., Kiselyova E. A. Individual differences of operators in advanced manufacturing // International Ergonomics Association 13th Triennial Congress. – Finland, 1997. – 922 N.*

#### Sannikova O.P. Structure of psychological insight

**Abstract.** Considered as a complex psychological insight property of the individual, adequately reflecting the inner psychological world of another person, manifested in the ability to quickly and accurately make a judgment about the other person about his experiences, states, traits, and often of intent. Shown that people who have this quality, easily and accurately understand and interpret the personality traits and behaviors of others. Macrostructure presented psychological insight, which is based on continuous-hierarchical concept of the person and includes: formal dynamic, meaningful and personal and social imperative (normative) levels. Formally presented to the dynamic level need to understand other people's initiative, ease of understanding the other person, breadth other psychological characteristics, intensity, vigor in learning about one another and so forth. Qualitative indicators of psychological insight are bipolar continuum: one pole is characterized by maximum severity of a given quality, the other - the minimum. Among the qualitative indicators of psychological insight highlighted: psychological "vigilance", social intuition, personal orientation to understanding another person; propensity to psychological interpretation, creating an image of independence, impartiality, a tendency to create a holistic psychological image of the other person. Individual differences in psychological insight characterized by qualitative and quantitative combination of its component parts, concrete manifestation of their dispositions in psychodiagnostic activities when creating psychological image of the other person.

**Keywords:** *psychological insight, personality structure, the components of insight.*

#### Санникова О.П. О структуре психологической проницательности

**Аннотация.** Рассматривается психологическая проницательность как сложное свойство личности, адекватно отражающее внутренний, психологический мир другого человека, проявляющееся в умении быстро и точно составлять суждение о другом человеке, о его переживаниях, состояниях, чертах характера, а нередко и о намерениях. Показано, что люди, обладающие этим качеством, легче и точнее понимают и интерпретируют особенности личности и поведение других людей. Представлена макроструктура психологической проницательности, которая основывается на континуально-иерархической концепции личности и включает: формально-динамический, содержательно-личностный и социально-императивный (нормативный) уровни. Формально-динамический уровень представлен потребностью в понимании других людей, инициативностью, легкостью понимания другого человека, широтой охвата психологических характеристик другого, интенсивностью, энергичностью в получении информации о другом и тому подобное. Качественные показатели психологической проницательности представляют собой биполярный континуум: один полюс характеризуется максимальной степенью выраженности данного качества, другой - минимальной. Среди качественных показателей психологической проницательности выделены: психологическая "зоркость"; социальная интуиция; направленность личности на понимание другого человека; склонность к психологической интерпретации; самостоятельность создания образа; беспристрастность; склонность к созданию целостного психологического образа другого человека. Индивидуальные отличия в психологической проницательности характеризуются качественно-количественным сочетанием входящих в нее компонентов, проявлением их конкретных диспозиций в психодиагностической деятельности при создании психологического образа другого человека.

**Ключевые слова:** *психологическая проницательность, структура личности, компоненты проницательности.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

The journal is published by the support of  
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)