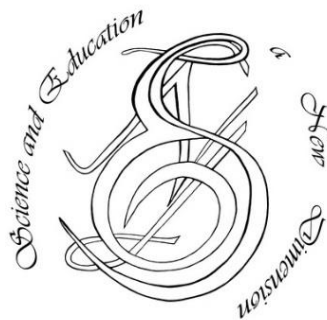


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



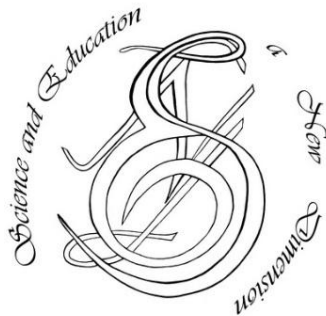
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

IV(38), Issue 77, 2016

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

Edvard Ayvazyan, Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Yerevan, Armenia

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

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 Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

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, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

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 of Cherkasy, Ukraine

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

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

Valentina Orlova, Doctor of Science 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 of 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, 2015

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:

INDEX COPERNICUS:	ICV 2014: 70.95
GLOBAL IMPACT FACTOR	2013: 0.545 ; 2014: 0.676 ; 2015: 0.787
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR:	2013: 2.642 ; 2014: 4,685
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR:	2013: 0.465 ; 2014: 1.215
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING	
ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY	
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK	
SCRIBD	
ACADEMIA.EDU	
GOOGLE SCHOLAR	

CONTENT

PEDAGOGY	7
Педагогічні погляди Н. Волошиної щодо естетичного виховання учнівської молоді в національних школах <i>М. В. Бачинська</i>	7
Аналіз зарубіжного досвіду використання мультимедійних технологій у початковій школі <i>О. В. Чупріна</i>	12
The productive methods of teaching mathematics on the basis of competence approach <i>L. S. Golodiuk</i>	16
Теоретико-методичні засади управління навчальним хімічним експериментом в загальноосвітніх навчальних закладах <i>А. К. Грабовий</i>	21
Поняття і значення невербальної комунікації для вчителя початкової школи <i>О. Ю. Гражевська</i>	25
Про деякі методичні аспекти викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії в Національному авіаційному університеті <i>О. В. Карупу, Т. А. Олешко, В. В. Пахненко</i>	28
Модель навчання майбутніх вчителів початкових класів вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки <i>І. В. Колеснікова</i>	32
Формування професійно-важливих якостей майбутнього керівника навчального закладу щодо управління педагогічним колективом <i>П. А. Кошелєв</i>	37
Professional Training of Future Teachers of Primary School: Cultural and Creative Dimension <i>L. V. Koval'</i>	41
Самоосвітня діяльність учнів вечірньої школи як дидактичний феномен <i>О. В. Лавриненко</i>	44
Професійна підготовка майбутніх учителів української літератури до вивчення сучасного літературного процесу: матеріали і рекомендації <i>О. О. Лілік</i>	48
Європейські перспективи розвитку освіти дорослих: стратегія «Європа 2020» <i>Н. В. Махиня</i>	52
Вимірювання професійної компетентності магістрів військово-соціального управління засобами кваліметрії <i>О. Міришук</i>	56
Психологічна готовність учнів допрофільних класів до дистанційного навчання української мови <i>Г. А. Шиліна</i>	62
Становлення освітнього розвивального середовища в системі початкової освіти України як історико-педагогічна проблема <i>С. В. Смолюк</i>	66
PSYCHOLOGY	72
Взаимоотношения в высшей школе как социальное взаимодействие <i>Е. Ю. Булгакова</i>	72
Взаємозв'язок метакогнітивної обізнаності та рефлексивності із параметрами метапам'яттєвого моніторингу за умов впливу проактивної інтерференції <i>Т. А. Довгалоук</i>	76

Використання психологічних маніпуляційних технологій для просування законів на користь ЛГБТ <i>Л. М. Гридковець</i>	79
Depressive neurosis as a factor disorders of psychosomatic health of girl and boy students of Kiev National Taras Shevchenko University <i>О. V. Kornienko</i>	87
Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками <i>Л. С. Процик</i>	91
Методологічні підходи до психокорекції особистості під час професійної діяльності в екстремальних умовах <i>Р. І. Сірко</i>	94

PEDAGOGY

Педагогічні погляди Н. Волошиної щодо естетичного виховання учнівської молоді в національних школах

М.В. Бачинська*

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна

*E-mail: bmw-maricha37@mail.ru

Paper received 25.12.15; Revised 29.12.15; Accepted for publication 05.01.16.

Анотація. Стаття присвячена проблемі естетичного виховання особистості. У статті висвітлюються педагогічні ідеї відомого педагога, вченої та методиста Н. Волошиної щодо шляхів формування естетичних ціннісних орієнтирів учнівської молоді національних шкіл. Обґрунтовано провідні науково-методичні погляди вченої щодо шляхів забезпечення ефективної естетизації навчально-виховного процесу в закладах освіти. Акцентується увага на актуальних для умов сьогодення засобах естетичного впливу на особистість.

Ключові слова: Н.І. Волошина, естетичне виховання, засоби мистецтва слова, національні школи, учнівська молодь, ціннісні орієнтири особистості

Вступ. Перш за все акцентуємо увагу на тому, що теорія і практика естетичного виховання є не лише *найважливішим* шляхом формування відношення особистості до навколишньої дійсності та засобів її естетичного розвитку, а також основою формування всесторонньо розвиненої, духовно багатой особистості. Тому цілком очевидно, що проблематика формування естетичних ціннісних орієнтирів учнівської молоді в національних школах є актуальною й доцільною. Адже лише естетично-вихована особистість на сучасному етапі розвитку суспільства зможе адекватно оцінити потік різнобічних естетичних і анти-естетичних впливів складного культурного простору сучасного постмодернізму. З огляду на це, пошук шляхів оптимізації впливу на навчання і виховання молоді ефективними естетичними засобами їх формування та розвитку не втрачає своєї гостроти й значущості. І у наш час самі питання естетичного виховання та розвитку особистості, формування її естетично-духовних ціннісних орієнтирів є одними із найважливіших завдань, що стоять перед національними школами.

Короткий огляд публікацій по темі. Вказана проблема розроблена достатньо повно в працях таких психологів та педагогів, як Д.Н. Джола, Д.Б. Кабальовський, Н.І. Киященко, Б.Т. Лихачов, А.С. Макаренко, Б.М. Неменський, В.А. Сухомлинський, М.Д. Таборідзе, В.Н. Шацька, А.Б. Щербо та ін. [8]. Дослідженню своєрідності процесу формування естетичної особистості школяра в умовах загальноосвітніх шкіл присвятили свої праці О.Л. Берак, Е.Е. Карпова, Н.В. Кічук, З.Н. Курлянд, Н.С. Мартинович, О.В. Саган, В.О. Сластьонін. Питання виховання естетичної культури відмічається у працях таких вчених, як Л.В. Гарбузенко, С.Б. Гармаш, П.Ф. Кравчук, Г.І. Кутузова, С.Г. Мельничук, М.О. Пічкур та ін. [9].

Підкреслимо, у науково-методичній літературі під «естетичним вихованням особистості» розуміється цілеспрямований процес формування її творчої активності, здатності сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне і потворне у житті та мистецтві, жити за «законами краси» [9]. Естетизація при формуванні молоді особистості включає процеси ідеалізації, гармонізації, візуалізації, вона передбачає інтенсивне

використання мистецтва, актуалізацію завдяки його засобам емоційно-енергетичних ресурсів людини. В такому разі естетичне виховання особистості та естетизація навчально-виховного процесу є предметом дослідження багатьох учених, в тому числі і сучасних: С. Вдовича, В. Жданова, Л. Масол, Н. Осипової, Л. Печко, Я. Сопина, Т. Сус-лова, О. Фурси, Л. Хомич, Г. Шевченко, Т. Щербакова, Н. Волошиної та ін. Сучасні педагоги застосовують термін «естетизація», характеризуючи принципи навчання і виховання, виховну систему школи щодо системного естетичного виховання учнів (Т. Біленький, В. Кукушкин, Б. Лихачов, Т. Писарева та ін.), маючи на увазі на-самперед його значення для формування естетичного ставлення особистості до навколишнього світу [8].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що великий внесок у дослідження теоретичних і методичних засад забезпечення естетичного виховання особистості в національних школах України зробила сучасна вчена-методист, – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України – Волошина Ніла Йосипівна (1940-2010 рр.). Варто відзначити, проблематиці формування естетичних ціннісних орієнтирів особистості та естетизації навчально-виховного процесу школи вчена-методист присвятила велику частку своїх наукових досліджень, які висвітлені в низці її науково-методичних праць, відображених в її методичних та педагогічних поглядах. *Педагог стверджувала, що розвиток сучасної держави немислимий без естетично освіченої та естетично багатой особистості. А всебічний розвиток людини на якісно новому етапі нашого суспільства безпосередньо пов'язаний з питанням естетичного виховання* [5, с. 1].

Мета статті: висвітлення науково-педагогічних поглядів Н. Волошиної стосовно естетичного виховання учнівської молоді в національних школах.

Матеріали та методи. Матеріалами для написання статті слугували наукові, науково-педагогічні та методичні праці вченої, зокрема опубліковані нею статті у науково-методичних журналах та збірниках наукових праць звітних конференцій, авторські науково-педагогічні посібники, матеріали автореферату дисертації на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук та ін. Під час

дослідження використовувались теоретичні методи аналізу, синтезу, індукції, дедукції, узагальнення, систематизації опрацьованого матеріалу.

Результати та їх обговорення. Слід підкреслити, що естетичну культуру вчена-методист вважала як одним із найважливіших принципів соціального розвитку, так і *фактором удосконалення навчально-виховного процесу*. Тому зазначала: «дуже важливо аби прекрасне доходило в усі сфери шкільного життя, в класну, позакласну, позашкільну роботу». А саму естетичність вчена відносила до невід'ємної частини світогляду вихованця [5, с. 1, 5].

Аналізуючи науково-методичні напрацювання вченої, зазначимо, у них висвітлюється думка про те, що *естетичне виховання не може бути непов'язаним з формуванням естетичного і морального ідеалу особистості*. Тому вчена актуалізувала думку стосовно того, що необхідно привчати особистість відчувати красу, захоплюватися нею у зв'язку з тим фактором, що *без даних елементів виховання залишатиметься немислимим* [5, с. 5].

Відмітимо, на переконання методиста естетичне формування особистості має бути цілеспрямованим, організованим, взаємозалежним, тобто поєднуватись в єдину систему естетичного виховання. До даної системи Н. Волошина відносила вагомі емоційно-чуттєві складові даного процесу [5, с. 6] (подаємо їх схема-тично на рис. 1).



Рис. 1. Складові процесу естетичного виховання

Відповідно до основних засобів, які мають силу формувати естетичні почуття [5, с. 6], Н. Волошина відносила чотири основні компоненти (див. рис. 2).

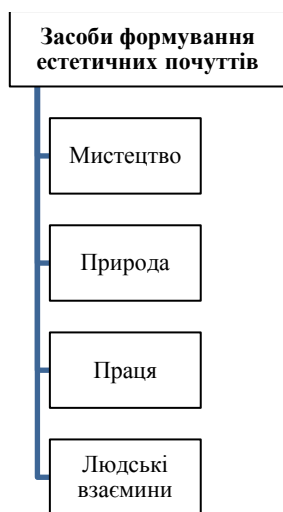


Рис. 2. Засоби формування естетичних почуттів

Підкреслимо, компоненти, що проілюстровані в обох схемах (рис. 1, 2), вчена пов'язувала між собою в

єдину взаємозалежну систему естетичного виховання особистості [5, с. 5].

Слід зазначити, в теорії естетичного виховання вчена однією із вихідних позицій виховного впливу вважала посилення значимості явищ краси: піднесеного і прекрасного, яке має змогу чітко увиразнюватись засобами мистецтва. А *загальнолюдські цінності вважала основою формування у молоді естетичного ставлення до дійсності* [6, с. 113]. При цьому слід відмітити, педагогічний виховний вплив на особистість засобами мистецтва методист розглядала як вагому складову системи естетичного виховання у навчальному процесі школи [5, с. 5], тому педагог особливу роль в естетизації виховного процесу надавала мистецтву, зокрема силі художнього слова, яке, на її погляд, характеризується наявністю єдиної ідеї – від естетичних почуттів, переконань та переживань до естетичної діяльності та дотриманості дидактичних принципів доступності, наступності і перспективності [5, с. 5-6].

Важливо актуалізувати ідею вченої про те, що в процесі виховання культури естетичних почуттів *важливу роль відіграє взаємозв'язок естетичного сприйняття й естетичної творчості*. При цьому вагоме значення має саме така естетична творчість, яка пов'язана із сприйняттям мистецтва, особливо мистецтва літературного слова. Оскільки вчена була переконана, що робота над словом, – це не тільки розвиток мовлення, а й самовиховання почуттів, то *завдання вчителя при цьому вагоме: «варто навчити дитину бачити, сприймати, відчувати, оцінювати прекрасне і творити його у повсякденному житті»* [5, с. 5-6].

Зауважимо, *в меті* естетичного виховання молодого покоління педагог вбачала не лише привчання дітей бачити, відчувати, розуміти і творити прекрасне, але й формування в них ідейно-емоційного ставлення до мистецтва, художнього слова, яке визначається національними і загальнолюдськими цінностями [6, с. 113]. В такому випадку вчена-методист урокам літератури в школі надавала неабияку роль як тим предметам, які несуть за собою вагому силу естетичного спрямування у навчально-виховному процесі. А утвердження естетичної функції мистецтва слова – одне із основних завдань даного циклу гуманітарних дисциплін. Вчена відзначала, що силою художнього слова вчитель вводить учнів у світ прекрасного, прилучає їх до національного та світового мистецтва у взаємозв'язках з мовою, історією, релігією, філософією, музикою, живописом, а водночас з розвитком всієї світової гуманістичної естетичної сфери [4, с. 2]. А самі можливості шкільного предмета літератури по особливому великі, пізнавальні і виховні як в поліпшенні художньої освіти, так і в процесі естетичного виховання учнів. Тому, стверджувала методист, *ефективне формування високоморальної особистості із своїми естетичними потребами і переконаннями буде відбуватися при посиленні ролі предметів гуманітарного циклу, зокрема літературознавчих*. При цьому, *переконувала вона, необхідно удосконалювати освітні технології навчання, висуваючи на перший план активні їх форми, прилучати учнів до самостійної роботи з книгою, підвищувати ефективність уроку та урізноманітнювати форми організації навчально-*

виховного процесу, удосконалювати їх організацію, кабінетну систему навчання та ін. [7, с. 47-48].

Наголосимо, що оскільки в процесі естетизації виховної дії вчена-методист ключовій позиції художньої літератури, як предмету естетичного циклу, надавала провідну і зростаючу роль то, завдяки цьому, вважала за необхідне постійне удосконалення та увиразнення вимог до учителів-словесників. Переконавала, що такі вчителі завжди мають «йти в рівень з життям, учитель має глибоко оволодіти теорією предмета і постійно збагачуватися практикою» [7, с. 48]. Як упевняла педагог, літературні твори дають вагоме значення для розвитку естетичної свідомості. А до складових компонентів естетичної свідомості вчена відносила сукупність ідей, теорій, поглядів, художніх суджень, смаків, які формуються в процесі безпосереднього спілкування з дійсністю, мистецтвом, зокрема художньою літературою [2, с. 4]. Методист рекомендувала, щоб перед початком аналізу художнього твору учитель намічав систему запитань та завдань, які вестимуть від часткових до загальних суджень про красу, красу людини, красу праці. Тому при розробці детальних запитань закликала прагнути активізувати учнів до того, аби при підготовці відповідей вони знову перечитували твір, знаходили відповідні епізоди в тексті, робили виписки. А головне, розробляти завдання так, щоби кожне із них було спрямоване на розвиток творчої уяви учнів, емоційного і логічного мислення [6, с. 113].

Педагог помічала, що хвилює учнів у творі сила волі героїв, прагнення до праці, нестримне бажання вчитися. Тому педагогу-словеснику важливо використовувати при читанні твору належний тон і темп педагогічного мовлення. Зокрема, ефективно допомагає донести до слухачів чарівність художнього слова, вплинути на їх душі, викликати у них інтерес до літератури та невідступне бажання наслідувати літературних героїв *прийоми схвильованого виразного читання творів* [3, с. 36].

Оскільки перед учителем, вихователем молоді, стоїть важливе завдання організувати навчально-виховний процес так, щоб учень поступово приходив до стійких моральних переконань у процесі духовного зростання, то одним із наймогутніших факторів формування духовності є естетичний розвиток, який саме облагороджує людську відомість. Тому, задля того, щоб мистецтво, зокрема художня література, змогла якнайуспішніше виконувати своє призначення в естетизації навчального процесу, важливо виробити систему естетичного виховання, тобто виробити в процесі класних та позакласних занять такі форми впливу на учнів, які сприяли б їх розвитку [2, с. 8].

Підкреслимо, на думку вченої критеріями естетичного виховання учнів повинні бути:

- Здатність естетично ставитися до широкого кола явищ дійсності і літератури;
- Висока якість смаків і ідеалів особистості;
- Бажання активної творчої участі в трудовій діяльності.

Саме тому науковець переконувала, що формування в учнів естетичних понять повинно, як уже зазначалось, мати систему. Теоретичною сутністю такої системи під час вивчення літературознавчих дисциплін є те, що під час вивчення кожного з творів літературного мистецтва, передбачуваних програмою, пропонується опанувати, повторити, закріпити певні естетичні поняття, поєднати таке вивчення в класі з позакласною роботою [2, с. 12].

Зазначимо, досліджуючи проблематику естетичного виховання учнів педагог відмічала, що *важливу роль в ідейно-естетичному формуванні особистості учнів, зокрема старшокласників, відіграють диспути*. Якщо дана форма взаємодії вихователів та вихованців є вдало організованою, то, вважала вона, диспути збагачують учнів духовно, привчають їх глибоко і всебічно оцінювати політичні і моральні проблеми, оцінювати мотиви поведінки ровесників, зіставляти свої погляди з думками і вчинками героїв літературних творів. Вчена зауважувала, що проходять вони на високому рівні там, де учні уже є ідейно переконаними, вміють знаходити прекрасне й потворне в явищах дійсності і у вчинках людей, можуть вмотивовано звеличувати прекрасне, піднесене, героїчне, і засуджувати потворне та низьке [2, с. 75].

Актуальним для сьогодення є обґрунтування ідей ученої відносно того, що важливу роль у розвитку естетичного сприйняття має проведення для молоді екскурсій по місцям бойової слави у зв'язку з вивченням художніх творів. Такі екскурсії, вважала педагог, слід проводити починаючи з початкових класів з поступовим ускладненням їх мети і завдань. Крім того, в процесі даної форми організації навчального процесу вагоме значення має поєднання слухового сприйняття із зоровим, що впливатиме на розвиток перших ступенів пізнавального процесу, виховуватиме тонкі й гострі відчуття, здатність до ясного і міцного сприйняття, і головне, – *при цьому всьому поглиблюється розуміння таких естетичних понять, як прекрасне, піднесене, героїчне* [2, с. 77-78]. До того ж неабиякий вплив на естетичне виховання учнів мають заняття по літературі, проведені у природних умовах (у полі, квітучому саду). Така форма організації навчального процесу розвиває у вихованців прагнення бачити прекрасне навколо себе, викликає потребу висловити свої думки, почуття, спостереження за навколишнім світом [3, с. 39]. Крім того, сама природна є могутнім засобом естетичного виховання особистості, від якого педагог не має права відмовлятися. Тому методист зауважувала, що вчителям слід привчати учнів бачити, чути і сприймати все неповторне і гарне у природі, «будити в їх душах любов до всеосяжних просторів Відчизни-матері, до людей, до творення прекрасного» [3, с. 40].

Педагог переконувала, що елементи естетики безумовно та нерозривно пов'язані з різними видами трудової діяльності. Тому естетично збагатити учнівську молодь вихователь може лише в різних видах трудової діяльності. Через це перед педагогами, зазначала вчена, лежить важливе завдання – розкриття саме краси цієї праці, обґрунтування сили, величі та краси людини-трудівника. І за таких умов учні сприйматимуть естетичність в діяльності як елемент необхідності. Крім того, *методист наголошувала, що молоду особистість варто навчити усвідомлювати суспільну корисність різних видів діяльності, її значення та важливість, а також переконати в тому, що прекрасною є лише та діяльність, яка приносить радість та насолоду в житті особистості* [1, с. 20]. Естетичне задоволення від процесу праці відіграє вагому роль і у тому, що не лише поглиблює та збагачує моральне задоволення, а й розвиває почуття гідності в індивідуальності учня. Відмітимо, педагог обґрунтувала думку про те, що художні твори та

герої, зображені у творах мають силу чинити значний вплив на виховання в учнівській молоді почуттів поваги до праці своїх батьків, почуттів обов'язку перед батьком, матір'ю, яке поступово переростатиме у почуття обов'язку перед своєю Батьківщиною [3, с. 38]. Варто зазначити, у працях методиста помічається, що належно естетизувати навчально-виховний вплив на учнів педагогічні персоналії можуть в самих естетично збагачених видах сумісної організованої діяльності з ними. Так, на думку педагога, вивчаючи з учнями твори про красу праці, варто було би по-можливості проводити зі своїми вихованцями екскурсії на тваринницькі ферми, також організовувати зустрічі з їхніми батьками. Під час таких зустрічей педагогам варто улаштувати відкриті бесіди з батьками дітей, при яких вони розповідатимуть про свою працю, свої інтереси до праці [1, с. 15]. В таких ситуаціях діти переконуються, що яким би не був трудівник, він все рівно творить красу. Безумовно, естетичні потреби розвиваються в праці, в якій людина вчиться розуміти прекрасне, наголошувала педагог. А кожна професія, кожний вид діяльності в такому разі вносить у життя свою частину прекрасного [1, с. 19].

Варто відмітити, що, безперечно, *значимим для умов нашого сьогодення є* обґрунтування переконань вченої щодо важливості впливу на формування морально-естетичних поглядів учнів такого способу організації навчально-виховного процесу, як *улаштування зустрічей з героїчними постатями*. А такі герої як учасники громадських рухів і воєнних подій можуть бути в різних місцевостях проживання молоді [2, с. 85].

Висновки. Узагальнюючи вище вказане, відмітимо, вчена-методист Ніла Йосипівна Волошина дослідженню питання естетичного виховання

учнівської молоді в національних школах приділила вагому частку своїх теоретико-практичних напрацювань (наукових статей, посібників для учителів, навчально-методичних авторських видань, матеріалів дисертаційних досліджень та ін.). В сутності естетичного ви-ховання педагог вбачала навчання особистості розумінню прекрасного в житті, в людях, у мистецтві, літературі, театрі, музиці, привчання молодого покоління до розрізнення істинно прекрасного від низькопробного, фальшивого. Даний процес, на думку вченої, зможе відбуватися завдяки залученню учнів до різноманітної творчої діяльності на уроці та в позаурочний час і матиме здатність розвивати не лише їх-ню сенсорну сферу, а й забезпечувати глибоке і своєдоме осягнення естетичних явищ, виробляти вміння розуміти справжнє мистецтво, красу природи та красу людських взаємин. Вченою були розроблені та обґрунтовані актуальні педагогічні методи, прийоми, засоби та форми організації класної, позакласної та позашкільної навчально-виховної роботи, де формування естетичної культури вихованців матиме змогу виступати як одним із найважливіших принципів соціального розвитку, так і фактором удосконалення самого навчально-виховного процесу. Вагоме значення серед шляхів цілеспрямованого педагогічного впливу на естетичне становлення особистості методист надавала мистецтву слова, зокрема художній літературі. Тому переконувала, що чим повніше і доцільніше використає педагог можливості естетичного виховання у класній та позакласній роботі, тим вищою буде активність впливу мистецтва художнього твору на формування світоглядних ціннісних орієнтирів і переконань молоді особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волошина Н.Й. Виховання естетичного ставлення до праці на уроках читання / Н.Й. Волошина // Початкова школа. – 1975. – № 9. – С. 13-20.
2. Волошина Н.Й. Естетичне виховання учнів у процесі вивчення літератури. Посібник для учителів: – К.: Рад. шк., 1985. – 104 с.
3. Волошина Н.Й. Ідейна спрямованість естетичного виховання в позакласній роботі з літератури / Н.Й. Волошина // Методика викладання української мови і літератури: республік. наук.-метод. зб. – Київ: Рад. шк. 1974. – Вип. 6. – С. 34-42.
4. Волошина Н.Й. Методика літератури: Проблеми. Пошуки. Здобутки. Перспективи / Н.Й. Волошина // Українська література в загальноосвітній школі. – 1999. – № 1. – С. 2.
5. Волошина Н.Й. Теоретичні і методичні засади естетичного виховання учнів у процесі вивчення української літератури в середній школі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13. 00. 01 «Теорія та історія педагогіки», 13. 00. 02. «Методика викладання української літератури» / Н.Й. Волошина. – К., 1995. – 64 с.
6. Волошина Н.Й. Теорія і практика естетичного виховання учнів засобами художньої літератури / Н.Й. Волошина // Проблеми педагогічної науки в умовах розбудови національної школи: матеріали звітної наук. конф. 12-13 квітня 1995 р. – К.: Пед. думка, 1996. – Ч. 1. – С. 112-114.
7. Наукові основи методики літератури: навч.-метод. посібник / Н.Й. Волошина, О.М. Бандура, О.А. Гальонка [та ін.]; ред. Н.Й. Волошина. – К.: Ленвіт, 2002. – С. 47-48.
8. Кочкурова О.В. Естетизація навчально-виховного процесу в освітньому закладі / О.В. Кочкурова / URL: www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Psihologia/5_150899.doc.htm.
9. Пагура Т.І. Роль естетичного виховання в розвитку особистості молодшого школяра / Т.І. Пагура // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія. – 2013. – Вип. 39(4). – С. 108-115. / URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(4\)_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(4)_18)

REFERENCES

1. Voloshyna, N.Y. Upbringing of an aesthetic attitude to work at the reading lessons / N.Y. Voloshyna // Elementary School. – 1975. – № 9. – P. 13-20.
2. Voloshyna, N.Y. Aesthetic education of pupils in the process of studying Literature. Guidance for teachers: – K.: Soviet school, 1985. – 104 p.
3. Voloshyna, N.Y. Ideological orientation of aesthetic education in extracurricular activities on Literature / N.Y. Voloshyna // Methods of teaching of the Ukrainian language and literature: republics scientific-methodical collection – Kyiv: Soviet school, 1974. – Issue 6. – P. 34-42.
4. Voloshyna, N.Y. Methodology of Literature: Problems. Search. Achievements. Prospects / N.Y. Voloshyna // Ukrainian literature in secondary school. – 1999. – № 1. – P. 2.
5. Voloshyna, N.Y. Theoretical and methodological principles of aesthetic education of pupils in the process of studying of the Ukrainian Literature in high school: Author. Thesis. for obtaining sciences. degree of doctor of Ped. Sciences: 13. 00. 01 "Theory and History of Education," 13. 02. 00. "Methods of teaching the Ukrainian literature" / N.Y. Voloshyna. – K., 1995. – 64 p.
6. Voloshyna, N.Y. Theory and practice of aesthetic education of pupils by means of fiction / N.Y. Voloshyna // Problems of pedagogical science in conditions of building up of the national

- school: materials of scientific reporting. conf. 12-13 April 1995 – K : Ped. opinion, 1996. – Part 1. – P. 112-114.
7. Scientific basis of methodology of literature: educ. and method. manual / N.Y. Voloshyna, O.M. Bandura, O.A. Galyonka [et al]; ed. N.Y. Voloshyna. – K. : Lenvit, 2002. – P. 47-48.
8. Kochkurova, O.V. Aesthetization of the educational process in educational institution / O.V. Kochkurova. / URL: www.rusnauka.com/34_NIEK_2013/Psihologia/5_150899.doc.htm.
9. Paguta, T.I. Role of aesthetic education in development of personality of younger pupil / T.I. Pahuta // Problems of modern teacher education. Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 39(4). – P. 108-115. / URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39\(4\)__18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/pspo_2013_39(4)__18)

Teaching opinions of N. Voloshyna on aesthetic education of students in national schools

M.V. Bachynska

Abstract. The article deals with the problem of aesthetic education of the individual. In the article the pedagogical ideas of renowned educator, academic and practitioner N. Voloshyna about the ways of forming aesthetic value orientations of pupils of national schools are enlightened. The leading scientific and methodical views of the scientist on how to ensure effective aesthetic educational process in educational institutions are grounded. The attention is paid to the means of aesthetic impact on the individual actual for the present conditions.

Keywords: *N.Y. Voloshyna, aesthetic education, the means of art expression, national schools, students, value orientations of the individual*

Аналіз зарубіжного досвіду використання мультимедійних технологій у початковій школі

О. В. Чупріна

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

*Corresponding author. E-mail: ch.m.helen@rambler.ru

Paper received 19.01.16; Revised 23.01.16; Accepted for publication 15.02.16.

Анотація. У статті проаналізовано проблеми становлення та розвитку інформаційно-комунікаційних технологій. Представлені результати експериментальної перевірки зарубіжних комп'ютерних проєктів, навчальних мультимедіа-програм та шляхи їх реалізації в початковій школі. Окреслено особливості впровадження та перспективи інформатизації сучасної освіти.

Ключові слова: комп'ютерна технологія, комп'ютерна грамотність, освітня програма, мультимедіа, навчання, початкова школа.

Інтенсивний розвиток інформаційних технологій зумовлює реформування сучасної освіти. Саме тому компетентність учителів у використанні сучасних інформаційних та телекомунікаційних технологій у навчально-виховному процесі – одне з провідних завдань сучасної школи. Класоводи оволодівають основами застосування комп'ютерної техніки як засобу навчання, використовують шкільні комп'ютерні класи для проведення уроків із різних предметів, активно впроваджуються нові інформаційні технології в освітнє середовище.

Вже до 2010 року країни – члени Європейського Союзу – оголосили приєднання всіх освітніх програм країн ЄС до Лісабонської декларації, яка обумовлює загальну тенденцію інформатизації освіти в країнах Європи. Україна також не залишилася осторонь цих ініціатив. Прикладом такого співробітництва стала участь України з 2003 року в програмі сертифікації користувачів персональних комп'ютерів ECDL (The European Computer Driving License – Європейське посвідчення користувача комп'ютера). У межах цієї програми сертифікація здійснюється за єдиними світовими стандартами, визнали більше ніж у 90 країнах світу. Міністерствами освіти Німеччини, Франції, Австрії, Швейцарії, Швеції, Норвегії та Фінляндії підтримано ECDL як стандарт комп'ютерної грамотності [7]. Програма передбачає базові знання з інформаційних технологій, отримання досвіду їх практичного застосування і використання у роботі та побуті [5, с. 27].

Початок комп'ютерної ери в системі початкової ланки освіти безпосередньо пов'язаний з появою перших персональних комп'ютерів. Тільки в 1975 році з'явилися перші персональні комп'ютери (Altair 8800 фірми MITS, IMSAI 8080 фірми IMSAI, Jupiter II фірми Wavamate, M6800 фірми Southwest Technical Products) і ще пізніше, в 1976 році перший персональний комп'ютер фірми Apple, а вже в 1980 році в окремих штатах США школи закупили перші комп'ютери для організації навчання дітей молодших і середніх класів. Досвід перших кроків впровадження комп'ютерів в навчальний процес описано Б. Хантером у книзі "Мої учні працюють на комп'ютерах" [9]. Це видання значно вплинуло на ідеологію комп'ютеризації освіти в нашій країні у 80-х роках.

Основною метою перших кроків експериментальної програми комп'ютерного навчального курсу було досягнення загальної комп'ютерної грамотнос-

ті, тобто формування знань і практичних навичок роботи на комп'ютері [9, с.13].

Виникає потреба в обладнанні шкіл комп'ютерами, використання вчителями інформаційно-комунікаційних технологій для покращення методів роботи, з метою збільшення обсягу знань учнів через використання мультимедійних засобів.

У своїй книзі Б. Хантер дає визначення комп'ютерної грамотності і розкриває її зміст у відношенні до учня початкової школи: "Комп'ютерна грамотність" означає вміння використовувати комп'ютери з відповідним програмним забезпеченням з користю для себе під час навчання, при обробці інформації; а також здатність формулювати обґрунтовані судження [9, с.15].

Незважаючи на віддаленість у часі – більше за двадцять п'ять років з моменту розробки зазначеної програми – її завдання можна повністю використати для формулювання змісту інформатизації сучасної початкової школи в Україні. Завдання передусім спрямовані на підготовку вчителів, а потім учнів.

Вчителі країн Європи набувають навичок роботи на комп'ютері переважно не протягом навчання в університеті, а під час підвищення кваліфікації. Для цього застосовуються різноманітні навчальні та тренінгові програми. Інформаційно-комунікаційні технології в європейських країнах викладаються як окремий предмет, або є засобом викладання інших предметів. Вчителям допомагають спеціальні асистенти, які мають вищу педагогічну освіту. Вони забезпечують комп'ютерний супровід навчального процесу. Завдяки реалізації зазначеної вище програми, останні роки спостерігається тенденція збільшення кількості вчителів, які використовують інформаційні технології самостійно. Програма Б. Хантера в різних варіаціях була прийнята і реалізована в багатьох країнах світу.

На сучасному етапі розвитку науки актуальним залишається вивчення процесу функціонування дитячого мозку. Пошуком основних принципів розвитку інтелекту займалися Сеймур Пайперт та його колеги, які вивчали проблему створення штучного інтелекту в Массачусетському технологічному інституті (США). Вони виходили з того, що у процесі навчання когось, ми самі краще засвоюємо матеріал. Отже, слід організувати для дитини середовище, в якому вона когось буде навчати. Таким об'єктом для навчання може виступати комп'ютер. Дитина "вчить" комп'ютер, наприклад, малювати, віддаючи йому певні вказівки (задаючи програму малювання).

Таким чином, комп'ютер, продукуючи мультимедіа, використовується для формування у дітей звички мислити [8].

Технологія мультимедіа – це взаємодія візуальних і аудіоефектів під управлінням інтерактивного програмного забезпечення. За оцінкою дослідників Массачусетського технологічного інституту, системи комп'ютерного навчання підвищують спроможність до засвоєння навчального матеріалу у 2–5 разів, а спроможність запам'ятовувати – з 35 до 85 %.

Сеймур Пайперт і його співробітники розробили дуже просту для опанування молодшими школярами мову програмування **Logo**. На її основі був створений цикл програм – **Logo світи**. Ці програми дозволяють створювати музику і мультиплікаційні фільми, складати маленькі оповідання, казки чи вірші, переміщуватись разом з "роботом-черепашкою", креслити різні геометричні фігури або рухатись по заздалегідь визначеному маршруту. При цьому, щоб "правильно" керувати "черепашкою", дитина повинна розібратися в правилах її руху, а для складання казки, необхідно дослідити правила побудови речень і т.д.

Створюючи програми для комп'ютера, "навчаючи" його мові, малюванню, створенню мультфільму, дитина моделює реальну діяльність і структурує свої думки, простір, час. Кількість прихильників Logo світів у всьому світі зростає з кожним роком. Широкого застосування вони здобули в школах Росії. В Україні використовуються в поодиноких закладах.

Важливого значення набуває коректне впровадження комп'ютерних технологій у життя сучасних дітей. Проблемою для батьків та вчителів американських шкіл стає захист дітей від шкідливого впливу агресивних ігор, відвідування сайтів із шкідливим змістом. Для блокування доступу до сайтів певного змісту використовуються як стандартні засоби операційної системи, так і спеціальне програмне забезпечення, різноманітні фільтри.

У більшості країнах заходу створена розгалужена система розробки та реалізації розвивальних та навчальних програм для дошкільників і молодших школярів. Саме ці програми можуть бути альтернативою бездумним іграм із агресивним безглузким змістом і стати базою для успішного засвоєння шкільної програми. Ось приклади навчальних і розвивальних програм:

Jr. Doctor Game – комп'ютерна гра, певний аналог рольової гри у лікарню. Діти у ролі доктора допомагають героям відомих казок одужати і здобути перемогу над шкідливими бактеріями.

Jr. Vet Game – аналог попередньої гри, тільки в цій дитина стає ветеринаром і лікує звірів – тигрів, жираф, пінгвінів, собак і котів. Гра розвиває логіку і дозволяє здобути певний практичний досвід по догляду за тваринами.

MyABCD – комплекс програм для вивчення літер англійського алфавіту, цифр і арифметичних дій в межах двох десятків, а також музичних інструментів.

Creative painter Game – гра для вивчення живопису і оволодіння початковими навичками малювання.

Gagarin – дитяча комп'ютерна гра, розвиває логіку фантазію, дозволяє ознайомити з елементарними поняттями з астрономії.

Навчальні плани початкових класів Сполучених Штатів Америки, Канади, Австралії та інших розвинутих країн орієнтовані на використання комп'ютерів в навчальному процесі. Як правило, кожна класна кімната обладнана кількома комп'ютерами, які підключені до мережі Інтернет. Учні ще до початку навчання в школі отримують початкові навички роботи з комп'ютером.

Сайт однієї з початкових шкіл Сполучених Штатів Америки повідомляє, що в кожній з класних кімнат є як мінімум 3 комп'ютери (всього біля 200). Учні використовують ці комп'ютери для проведення досліджень, доступу до Інтернету та діалогових енциклопедій, для отримання додаткових завдань і проведення математичних обчислень [4].

Крім цього, в школі є дві комп'ютерні лабораторії, в яких під керівництвом окремого наставника учні можуть отримати доступ до ресурсів з інших предметів, таких, як математика, історія, література, астрономія та інших, удосконалити навички в роботі з комп'ютером, реалізувати свої захоплення в певній галузі знань. Учні і вчителі цієї школи мають доступ до таких ресурсів Інтернету:

- електронної пошти, яка стала основною системою спілкування вчителів та батьків, спілкування учнів цієї школи з учнями подібних шкіл в США та інших країн;

- до багатьох бібліотечних каталогів університетів, до бібліотеки Конгресу США та інших подібних ресурсів, які дозволяють оволодіти сучасними навичками пошуку потрібної інформації;

- до інформації і новин з космічного агентства NASA, можливість листуватись із персоналом цього агентства тощо;

- до матеріалів з історії та культури різних країн, матеріалів по контролю за навколишнім середовищем, матеріалів з музики чи політики.

Аспекти, що визначають роль комп'ютерних технологій і пропедевтику основних понять інформатики освітніх установ Сполучених Штатів Америки подібні до позиції освітніх установ Канади. Навчальний план 1-8 класів провінції Онтаріо (Канада) містить цілий ряд посилань на необхідність оволодіння комп'ютерними технологіями вже з першого класу. Комп'ютери можуть ефективно використовуватись для створення ескізів, алгоритмів, планів-малюнків, що допомагають ефективніше здійснювати аналітико-синтетичні операції [3].

Інформаційні та комунікаційні технології складають частину обов'язкової загальної навчальної програми більшості європейських країн. На рівні початкової освіти лише сім країн не включили ІКТ до обов'язкових навчальних програм (Італія, Болгарія, Чеська республіка, Латвія, Литва, Угорщина та Словаччина) [6].

Впровадження мультимедійних технологій у школах Німеччини та Австрії несе дискусійний характер як серед представників системи освіти цих країн, професорсько-викладацького складу ВНЗ, що готують майбутніх учителів, так і серед вчителів-практиків. Проте на загальнофедеральному рівні Німеччини та Австрії та засобами масової інформації цих країн проголошено гасло: «Das Ende der Kreidezeit naht!» (Час крейди добігає кінця). Саме комп'ютерні технології проголошено основним засобом впровадження мультимедійної

складової навчального процесу, але наголошується, що комп'ютерні технології є складовим засобом навчального процесу поряд з усіма іншими.

Зазначимо, що протягом 2007-2008 років у початковій ланці шкіл Австрії під патронатом Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (Містерства навчання, мистецтва та культури Австрії) було проведено експеримент щодо використання мультимедіа на уроках з різних навчальних дисциплін, результати якого і переконали уряд Австрії до повномасштабного впровадження мультимедійних технологій у загальноосвітніх навчальних закладах країни (Projekt wird im Auftrag des Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Abteilung V/3, von education highway durchgeführt). За результатами цього експерименту було доведено раціональність використання комп'ютерних технологій. Зазначалося, що одна з головних переваг мультимедіа – це інтерактивність, яка дозволяє швидко опрацювати та репрезентувати навчальний матеріал, здійснити контроль над засвоєнням вивченої інформації та зберегти результати цього контролю. Також керівництво навчальних закладів усіх рівнів має можливість контролювати процес навчання та у будь-який час може отримати інформацію про результати навчальної діяльності певної дитини протягом усього періоду навчання. Майже всі початкові школи мають власні сайти, на яких розміщені не тільки дані про школи, їх учнів і вчителів, а й навчальні матеріали, результати виконання навчальних проектів [1].

Масштабним комп'ютерним проектом в початкових школах Сполучених Штатів Америки та цілому ряду країн Європи є проект, що дістав назву "Writing to read" (Писати для того, щоб читати) Основу проекту складає комп'ютерна навчальна система, розроблена для формування навичок читання і письма в підготовчому та першому класі. В ході процесу навчання учні за допомогою комп'ютерної програми і стандартних друкованих засобів вивчають алфавіт, фонетичну складову слів. Враховуючи, що навички читання друкованого тексту формуються раніше, ніж навички письма, автори проекту пропонують учням перш ніж почати писати в зошиті, почати друкувати за допомогою комп'ютера. Учні починають письмово (в комп'ютерній програмі) формулювати свою думку, з'ясовують, якими літерами можуть бути передані певні звуки, отримують перші навички побудови речення [2].

Для організації процесу навчання використовуються кілька комп'ютерів, що є в кожній класній кімнаті. За кожним комп'ютером працює 2-3 учні, які мають схожі за змістом завдання. Керує процесом навчання комп'ютерна програма, яка виступає в ролі гідя та наставника. Вона пояснює зміст завдання, при необхідності підказує, вказує на помилки, пропонує нові завдання. В учнів створюється враження, що вони самі керують процесом навчання. Вчитель виступає у ролі помічника, який забезпечує навчальні потреби учнів, відслідковує хід навчання і при необхідності вносить корективи.

Така організація навчання дозволяє здійснювати процес навчання у зручному для кожного учня темпі, а учителю більше уваги приділити учням, у яких виникають труднощі у процесі навчання.

Одним із результатів навчання є те, що в учнів у ході навчання не виникає відокремлення слова мовленого і слова написаного. Не секрет, що дуже часто наші діти правильно читають друкований текст, але зміст прочитаного не розуміють. Це тому, що вони сконцентровані на правильному відтворенні окремих складів, які не завжди у них складаються у слова, а слова у речення. Письмо за допомогою комп'ютера розвиває навички, які дозволяють учням усвідомлено читати текст. Ця система навчання також сприяє розвитку зв'язного мовлення.

Слід зазначити, що ця програма не спрямована тільки на використання комп'ютерів. Разом з комп'ютерами та відповідним програмним забезпеченням, навушниками, використовуються інші технічні і друковані засоби навчання, такі як, касетні магнітофони із записами матеріалів програми, звукова азбука, 10 робочих зошитів по одному на кожен цикл вивчення програми, підручники і посібники для читання, лото для читання і складання слів і речень, демонстраційні панно і екрани, магнітна азбука тощо. Не залишаються осторонь і стандартні класна дошка і крейда (маркери).

Автори проекту вважають, що школярі, які навчаються за цією програмою, швидше починають читати і писати, мають більш розвинуті навички зв'язного мовлення, що, за беззаперечним твердженням психологів, позитивно впливає на їх розумовий розвиток.

У Данії, Норвегії, Фінляндії, Естонії, Швеції був розроблений і експериментально впроваджений проект під назвою "Playful computer writing" – "Навчання письму за допомогою комп'ютерних ігор". Проект подібний до "Writing to read", згаданий раніше. Розробник проекту – норвезький вчений Арне Трагетон (Arne Trageton). Основою програми є вимоги стандартів початкової школи Норвегії, в яких передбачено використання ігрових методів навчання з комп'ютером для дітей 6-10 років. Ці стандарти вимагають формування у дітей навичок друкування на комп'ютері. А. Трагетон зазначає, що навчитися писати для дитини молодшого шкільного віку простіше, ніж читати. Але писати за допомогою ручки важко, бо моторика м'язів руки дитини недостатньо розвинена. Писати ж на комп'ютері значно легше і можна робити це і за межами школи. Роблячи спроби писати на комп'ютері, діти вчать читати текст, що склали самі. Пізніше вони читають комп'ютерні тексти, що склали їх товариші та тексти з різних книжок класної бібліотеки. На відміну від американського проекту, проект "Playful computer writing" спрямований на більш широке використання ігрових форм навчання відповідно до ідей Л. Виготського та Ж. Піаже.

Результати експерименту позитивні. Після його впровадження в першому класі (6 років), у другому класі традиційні букварі стали не потрібні. Діти склали свої власні букварі, грали у "видавництво" та "редакцію газети", складали маленькі тексти, невеличкі оповідання. Експериментальні класи показали значно кращі результати у складанні зв'язних висловлювань, значно вищий рівень сформованості навичок письма.

Активно впроваджуються комп'ютерні технології в навчальний процес шкіл Фінляндії. Особлива увага спрямована на ліквідацію комп'ютерної безграмотності,

в особливості серед учителів. Для них в школах були організовані безкоштовні курси навчання роботи на комп'ютері. Це принесло позитивні наслідки, і вже зараз фінські школярі посідають одне з перших місць в світі по використанню Інтернету при підготовці домашніх завдань.

Досягнення комп'ютерної грамотності населення є пріоритетним аспектом багатьох країн. Перспективним є забезпечення всіх шкіл комп'ютерами і підключення їх до Інтернету. В різних країнах інформаційно-комунікаційні технології знаходяться на різних стадіях розвитку, тому кожна країна обирає свій шлях забезпечення доступу школярів до них.

В Китаї проект "Використання сучасних освітніх технологій" спрямовано на забезпечення шкіл комп'ютерним обладнанням і доступом до Інтернету. В Бразилії комп'ютери і інформатика були введені в усі державні початкові школи в межах реалізації

державної програми з інформатизації освіти. Протягом останніх трьох років в Єгипті проводяться заходи по забезпеченню використання ІКТ при викладанні навчальних предметів в середній школі [6].

При реалізації освітніх проектів, спрямованих на впровадження інформаційно-комунікаційні технології в початкову освіту, висуваються різні задачі – від необхідності виробити в учнів базові навички в таких галузях як електронна обробка інформації, робота з базами даних тощо, до удосконалення навчальних програм і навчального процесу в цілому, забезпечення учнями нових способів отримання навчальної інформації, розширення можливості спілкування з учнями інших шкіл, спільно з ними реалізовувати навчальні проекти.

Розвиток зв'язків між окремими учнями, школами, регіонами і державами – це прекрасний спосіб навчитися жити, спільно вчитися та вирішувати актуальні проблеми.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bundesministerium für Bildung und Frauen. – URL: <http://www.bmukk.gv.at/>
2. Eltham North Primary School Wattletree Road. – URL: <http://www.elthamnorthps.vic.edu.au/write-to-read/>
3. Ontario. Ministry of Education. – URL: <http://www.edu.gov.on.ca/eng/elementary.html>
4. Wake country. Publik school system. – URL: <http://www.wcpss.net/domain/17>.
5. Комп'ютерна грамотність вчителів з точки зору стандартів ЄС : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, (Полтава, 18-20 листопада 2008 р.) – Полтава: Полтавський інститут післядипломної педагог. освіти ім. М. В. Остроградського, 2008. – 96 с.
6. Овчарук О.В. Інформатизація освіти та застосування ІКТ для покращення якості освіти зарубіжжя / Оксана Василівна Овчарук // Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання [Електронний ресурс] / Гол. ред.: В. Ю. Биков; Ін-т інформ. технологій і засобів навчання АПН України, Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти АПН України. – 2008. – № 1(5). – Режим доступу <http://www.ime.edu-ua.net/em2/emg.html>. – Заголовок з екрана.
7. Офіційний сайт ЮНЕСКО. – URL: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.
8. Паперт С. Образование в просвещенном обществе. Новые технологии в школьном образовании в России / Сеймур Паперт. // Комьютерные инструменты в образовании. – 2001. – №1. – С. 477.
9. Хантер Б. Мои ученики работают на компьютерах: Кн. для учителя: Пер. с англ./ Б. Хантер. – М.: Просвещение, 1989. – 224 с.

REFERENCES

1. Computer literacy teachers in terms of EU standards materials Ukrainian scientific-practical conference (Poltava, November 18-20, 2008) - Poltava: 2008. - 96 p.
2. Ovcharuk O. V. Informatization of education and use of ICT to improve the quality of education abroad / Oksana Ovcharuk // Information technologies and resources of teaching: electronic scientific specialized edition [electronic resource] / Hd. Ed. : V. Y. Bykov; Inst. inform. technology and education APS of Ukraine. - 2008. - № 1 (5). - URL: <http://www.ime.edu-ua.net/em2/emg.html>
3. Official Site by UNESCO. - URL: <http://cst.unesco-ci.org/sites/projects/cst/default.aspx>.
4. Papert S. Education in an enlightened society. New technologies school education in Russia / Seymour Papert. // Commuter tools in education. - 2001. - №1. - P. 477.
5. Hunter B. My pupils are working on computers: Bk. for the teacher: Transl. Eng. / B. Hunter. - M. : Prosveshcheniye, 1989. – 224 p.

Analysis of foreign experience in the use of multimedia technology in the primary school

O.V. Chuprina

Abstract. The article analyzes the problems of formation and development of information and communication technologies. Represented the results of experimental verification of foreign computer projects, educational multimedia programs and ways to implement in elementary school. Determined the peculiarities and prospects of informatization introduction to modern education.

Keywords: computer technology, computer literacy, educational program, multimedia, learning, primary school.

Анализ зарубежного опыта использования мультимедийных технологий в начальной школе

Е.В. Чуприна

Аннотация. В статье проанализированы проблемы становления и развития информационно-коммуникационных технологий. Представлены результаты экспериментальной проверки зарубежных компьютерных проектов, учебных мультимедиа-программ и пути их реализации в начальной школе. Определены особенности внедрения и перспективы информатизации современного образования.

Ключевые слова: компьютерные технологии, компьютерная грамотность, образовательная программа, мультимедиа, обучение, начальная школа.

The productive methods of teaching mathematics on the basis of competence approach

L. S. Golodiuk

Municipal Institution "Kirovograd Regional IN-Service Teacher Training Institute after Vasyl Sukhomlynsky"
Kirovograd, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: gis_72@mail.ru

Paper received 15.12.15; Revised 22.12.15; Accepted for publication 05.01.16.

Abstract. The article deals with the theoretical description of productive teaching methods, providing the organization of learning and cognitive activity of students on the basis of competence approach and methodical concept for use problematic, partial search, research methods in teaching mathematics. We define the basic units of each of the above methods. Examples of formulation of problem questions, problem situation and organizing teaching and research tasks on the basis of mathematical material are also given in this article.

Keywords: *teaching method; problem method; partial search method; research method; problem questions; problem situation; teaching and research tasks.*

Introduction. Taking into consideration today's realities the understanding of the process of acquisition of knowledge, which is considered as a component of competence, is changing nowadays. At the present stage society put forward new requirements for knowledge, in particular to ensure its functionality in further use. It is important not memorizing specific information, but awareness of the general laws, the ability to adapt new knowledge into the system previously learned, the ability to form a system of knowledge at free practical application.

The implementation of these tasks requires a significant expansion of methodological apparatus, diversity of types and changing nature of organization of students' learning and cognitive activity that should become mobile, creative, independent. The successful learning at school and knowledge projection in a practical, activity plane are caused by a complex system of psychological factors, such as: characteristics of mental activity; attitude and motivation to learn; critical self-assessment of students' success; the level of training and learning; taking into account age and individual development; conscious choice of teaching methods.

Overview of publications on the topic. The works of many scientists (Yu. Babanskyi, H. Bevz, M. Burda, H. Vashchenko, M. Danylov, B. Yesypov, K. Lebedyntsev, I. Lerner, M. Makhmutov, V. Onischuk, M. Skatkin, Z. Sliepkan, N. Tarasenkova and others) are dedicated to the classification of teaching methods, where method as a

component of the study is investigated from different perspectives: historical, psychological, epistemological, logical, methodical.

In pedagogy, particular in didactics, teaching method is seen as a way to achieve the learning objectives, education and development of students in the process of common activity with a teacher; method of teaching activity and the organization of learning and cognitive activity of students in solving various didactic problems aimed at mastering the material being studied; interdependent set of thinking actions; ways of solving learning tasks, all of which are specific learning objectives, etc.

The complexity of this phenomenon, hence the possibility of different approaches to the disclosure of its essence, explains the simultaneous existence of different concepts and classifications of teaching methods (table 1).

In our study, we adhere to the classification developed by I. Lerner and M. Skatkin, noting that the first two methods are aimed at organizing students' reproductive activity and the last three are aimed at productive, creative activity.

The aim of the article is a theoretical description of productive teaching methods that provide the organization of students' learning and cognitive activity on the basis of competence approach and methodological concept for use problem, partial search, research methods in teaching mathematics.

Table 1

Classification features	Teaching methods classification
According to M. Danylov and B. Yesypov [2]	
The main teaching tasks that are needed to be addressed at a particular stage of learning	Acquiring knowledge, methods of formation of knowledge, skills and abilities, methods of application of received knowledge, skills and abilities
According to Yu. Babanskyi [1]	
Organization and implementation of learning and cognitive activity	Verbal explanation, story, lecture, discussion, work with a textbook; visual illustration, demonstration, independent observation; exercises, laboratory works, practical, graphic and research works
Encouraging learning activity	The formation of cognitive interests educational discussion, providing the success of learning, cognitive games, creating a situation of interest during the process of teaching, creating a situation novelty of educational material, relying on students' experience; stimulation of duty and responsibility in learning.
Methods of control and self-control	Formation of skills of oral, written and practical laboratory and practical control and self-control; individual tests; frontal tests; oral and written tests and exams; programmable tests, machine control.
According to I. Lerner and M. Skatkin [3]	
The content of education and ways of learning, ie the type (character) learning and cognitive activity.	Explanatory and illustrative (informational and receptive); reproductive, problem presentation; partial search (heuristic); research methods.

Materials and methods. The aim of competence approach is to develop in students the ability and willingness to act effectively in the field of educational material and outside educational subjects and situations, to solve life, social problem tasks effectively. The result of this approach not only provides a combination of knowledge, skills and abilities, but also is focused on solving real, practical, everyday problems based on mathematical modeling and integration.

Using the productive teaching methods, based on the determining factor that is the nature of student's learning and cognitive activity, is aimed at changing the nature of students' activity from performing, actively performing, actively independent activity to creatively independent activity and as a result a progressive personal development: changing student's positions from performing → to active → to the position of the subject.

Problem method of teaching mathematics, the essence of which is to ensure the effective ratio of students to form the subject mathematics and key competencies, intensive

development of self-learning and cognitive activity, individual creativity in the implementation of educational objectives and tasks, is based on the implementation of interactive learning. The interactive learning is seen as a form of learning and cognitive activity of the student, which is aimed directly at his/her participation in verbal filling of local educational and information space lesson with information, which serves as the topic of the lesson [6, p. 178].

We determine problem questions as the basic units of the problem method implementation.

The problem question is the question when the student has not got any ready answer beforehand, he/she finds the answer for them self. Unlike usual question, problem question does not provide a simple guessing or reproduction of information, the answer to this question requires the student to perform simple productive mental operations, and hence it is problematic. In practice the use of problem questions is effective after learning new material (mathematical concepts), for example (table 2).

Table 2

The formulation of the concept, grade	Problem question [4]
Divide numbers on multipliers where all multipliers are prime numbers is called the divide number into prime multipliers (Grade 6)	Is there a divide for the prime multipliers equality $5=1 \cdot 5$?
Only those numbers are divided by 9, whose sum of digits is divided by 9 (Grade 6)	Can we consider that the numbers, that are divided by 9, are also divide by 3?

The result of psychological research of conditions of raising and asking problem questions at different age stages (pre-primary age – 5-6 and 6-7 years old; primary school age – 8-10 years old; adolescence – 11-15 years old) was the discovery of two sensitive periods in the development of questions [8]. In the first period (5 to 7 years) there is a sharp jump in the level of search activity in the form of questions. During these years, the child has a free form of questions directed to research. During this period child's questions are projected from questions directed by adults to the problem questions aimed at independent, searching disclosure of the unknown.

At the beginning of adolescence (11 years old) growth of search activity in the form of questions is stopped. Adolescence (11-15 years old) is second psychologically favorable period in the development of questions. A teenager moves from the general problem situation to a deep examination of the problem – selective examination. Having found out the problem (unknown), a student pauses upon comprehensive examination, trying to find answers to questions by himself. This period of child's development should be used to enhance the effect influence on the level of cognitive activity and creativity of the student.

From the above, we can conclude that the problem method is an effective method of teaching mathematics, when students are in 5-6 grades, and define it as a basis for the introduction of partial-search method of teaching in grades 6-8.

Partial-search method of teaching is under the organization of students' participation in the implementation of some steps of search of problem solution. The role of the teacher is to create learning and cognitive tasks, divide it into steps, identify those steps that students will perform on their own, that is the teacher organizes partially inde-

pendent learning and cognitive activity of students based on interactive learning.

Interactive learning is seen as a form of learning and cognitive activity of the student, the implementation of which provides simultaneous execution of the same educational and cognitive tasks, characterized by problematic, informative, developing or controlling overtones, focus on the direct or indirect involvement of students in the verbal content of the local educational and information space of a lesson, which serves as the topic of the lesson and is organized in accordance with one of the three forms of interactions: co-individual; co-coherent; co-interacting [6, p. 185].

The main component of interactive learning is communication. It is considered as a multi-faceted process of establishment and development of contacts between subjects, that involves the exchange of information, certain tactics and strategies of interaction, perception and understanding of each other during communication. Cognitive communication predominates while learning, which we consider as communication that implements all the functions of knowledge on a particular subject material.

Isolating the basic unit of introducing partial-search method – problem situation which is described as an intellectual difficulty that arises when a student does not know how to explain certain facts or phenomena and cannot achieve the desired goal by already known ways, we consider some examples (table 3).

The process of management of students' solving a problem situation has four components.

1. Preparing to solve a problem situation (formulation of hypothesis (assumption); setting learning and cognitive task; an indication of the sequence of activity; distribution of differentiated didactic material).

Table 3

Topic, grade	Problem situation	Methodical comments
The sum of angles of a triangle, Grade 7	Construct a triangle whose degree measure of the interior angles respectively equal to: 50° , 70° , 80° .	The sum of measures of the interior angles of a triangle is equal to 180° . Therefore, the triangle with given data cannot be built.
Inequality of triangle, Grade 7	Construct a triangle whose sides length are equal to 5 cm, 7 cm and 8 cm.	The triangle can be constructed, if the length of side of the triangle is not bigger than the sum of the other two sides of the triangle.

2. Organization of work (reading the content of the materials and planning; dividing the task into some parts; individual performance of the task; discussing the results; additions, clarifying, summarizing the task; summing up the results).

3. Independent work of students at the problem situation (communication in a system teacher-student, student-teacher, student-student, student-computer, etc; work on the instructions, solving using the algorithm, etc.).

4. Finishing the work (general conclusion about the achievement of the goals and refutation or confirmation of the hypothesis (assumption)).

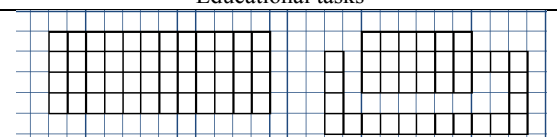
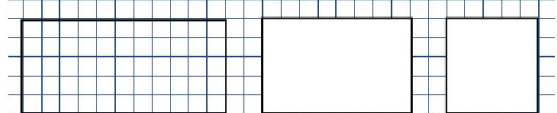
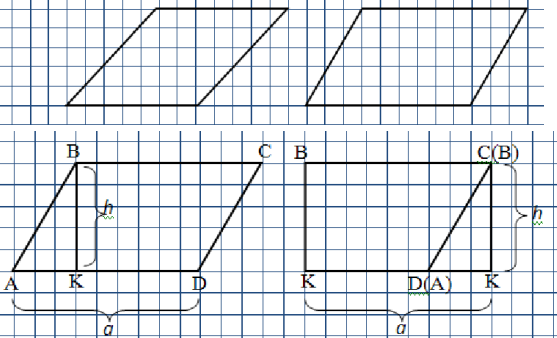

In the process, the teacher performs various functions: he/she monitors progress, answers questions, provides individual assistance to students, creates a favorable psychological background, so we organize communication the structure of which is classified by L. Friedman [5]. Communication consists of three interrelated components: 1) communication (information exchange between people in the process of communication); 2) interactive (the interaction between individuals); 3) perceptive (the process of

mutual perception of partners in communication and the establishment of the basis of emotional relationship to each other) [5, p.46]. While talking, discussing and solving problem situation, we formulate questions that are aimed at creating common methods of analysis and solving the whole class of problems. For example, the following questions can be asked: What are the processes described in the problem? What quantities is each process characterized by? What is known about each quantity? Can you find a relationship between the quantities?

Such questions will organize the work of students in the main phase of solving – analysis of the situation. Questions that form a system of benchmarks, can be used in the study of the problem situation. This changes the students’ approach the study of theoretical material. The theory is seen not only as an object that should be memorized, but also as a basis for practical application. Questions help to understand the essence of the problem situation, to establish a new relationship with the material previously studied.

For example, based on life and learning experiences set formula of square shapes shown below (table 4).

Table 4

Educational tasks	Methodical comments
	At primary school students are taught to identify shapes using square cell. To calculate the area of data pieces, you need to count the number of cells and multiply by 0.25 cm^2 . The total formula of finding area: $S = 0,25n$, where n – number of cells that figure are limited by.
	At primary school students learned the formula of the area of a rectangle and a square. Specifically, $S=ab$ and $S=aa=a^2$. Thus, to calculate these figures it is enough to find the lengths of sides of the rectangle and square.
	To calculate the area of a parallelogram can be possible if we use the recommendations of the first task. But to apply this method to determine the area of the second parallelogram is impossible. We recommend to carry out series of reforms: lower BK height; "cut" AVK triangle and move it, so that the CD side coincides with AB side, AC side with the continuation of AD side; as a result of changes rectangle is formed the area of which we can find. $S=ah$.
	To calculate the area of a trapezoid we use completion elements. We extend smaller trapezoid basis of the length of each corresponding larger base. We obtain a parallelogram, which consists of two equal trapezoids. $S=\frac{1}{2}(a+b)h$.

The research method of teaching mathematics lies in the introduction of general and partial methods of scientific research in the learning process at all stages (from perception to use in practice); organization of activities at the

lesson and after lessons; updating interdisciplinary connections; complication of content and improvement of procedural and substantive aspects of learning and cognitive activity. There is a change of character of relations

“teacher – student – group of students” in the direction of cooperation. A method of learning: interactive learning inter-change (mutual learning) and internal learning (I teach myself).

The internal learning is considered as an individual form of learning and cognitive activity, which includes independent accomplishment of the task, part of the task, exercises, etc. [6, p. 158].

Learning and cognitive activity of the student seen in his/her: 1) attitude towards the content and the learning process; 2) ambition of effective mastery of knowledge by means of optimum time; 3) mobilizing moral and educational efforts to achieve educational goals.

In academic writings, there are three levels of cognitive activity of students: first level – reproducing activity, characterized by student’s desire to understand, memorize and reproduce knowledge, to master the ways of their application on the model; second level – interpreting activity, characterized by student’s desire to know connections between phenomena and processes, master the ways of its application in modified situations, conditions; third level –

creative activity, characterized by interest and desire not only to penetrate deeply into the nature of the phenomena studied, but also for find a new way for this [7].

So, using the research method in training, a teacher increases the level of students’ activity and provides their learning and cognitive activity in object-sensual, visual-imagery, language-sign base in close connection with empirical and theoretical activities.

The basic unit of implementation of the research method is the teaching and research task. These tasks are closely linked to content (theoretical) generalization, they lead the student to the formation of skills and abilities to summarize and organize training material, to learn new ways of action and formation of learning experience.

When performing teaching and research tasks students have to achieve its creative potential – knowledge, skills, abilities, feel a situation of success, believe in their ability to solve given tasks.

Example of teaching and research objectives using matrix method (table 5).

Table 5

Name of teaching and research tasks	Measurements on the ground.
Task description	Determine the width of the river without using measuring devices.
Subject of study	The circle and the radius of the circle.
The aim of the study	Define the methods by which we can determine the width of the river and experimentally verified.
The hypothesis (assumption) Research	I think that we can measure the distance _____
Equipment and materials	Cap, ruler.
Course of study	
1. Measure the length of the step. <i>Note.</i> In order to measure the length of the step we need to make some mark on the floor. Make a few steps. Measure the distance. The number divided by the number of steps. The second method. The length of the step is equal to growth divided into four and to the received number add 37 cm. The third way. The distance from the eye to the feet is divided by two. 2. Approach the river bank. 3. Put the cap on or put the hand to the forehead, imitating a visor. 4. Tilt your head so that the line coincides with the peak of the second line the bank. 5. Without changing the angle, turn right (left) and identify the object, which coincides with the line visor. 6. Approach the defined subject and count the number of steps. 7. Number of steps is multiplied by the length of the step.	
The overall conclusion	
I believe that we can measure the distance _____. So the hypothesis (assumption) _____. confirmed or refuted	

Work on the implementation of teaching and research tasks requires teacher’s coordinating actions. In the first stage of the implementation of tasks teacher: 1) performs overall planning of students’ activity and behaviour; 2) encourages them to perform specific action (highlights the purpose and object of research, stimulates the interest); 3) ascertains the degree of understanding of the problem; 4) explains the work requirements, methods, tools and principles to achieve certain results; 5) predicts performance. Student’s actions and behaviour are diverse: 1) understanding of the task and the desire to fulfill it; 2) questions to the teacher about the content of the task; 3) request to repeat explanations of ways, means and principles of achieving the goal; 4) interpretation of the meaning and content of the task; 5) assessment of complexity, the ability to complete the task; 6) refusal to perform tasks. During the second phase of the assignment, the relationship is changed. Teacher’s activity is based on: 1) clarifying or further explanation; 2) providing practical

help and support efforts (actions) of the student; 3) stimulating cognitive activity, independence (questions, comments, advice); 4) evaluation of the quality of work; 5) an explanation of errors. The following items are typical for student’s activity: questions, treatment, self-esteem of actions and words, clarifying, debate with the teacher.

Conclusions. Thus, the impact of training depends on the situation of communication during common activities, in the interaction when the task requires concerted actions from the student. The structure of mutual relations between a student and a teacher depends on: 1) choice of teaching methods; 2) the content of educational task; 3) stage of its implementation; 4) efficiency and quality of the work results; 5) evaluation, self-assessment of the task.

It is important for children to feel teacher’s interest in their common teaching and cognitive activity at the lesson, that allows students to develop their creative thinking, ways of learning and creates a personal active position.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с.
2. Данилов М.А., Есипов Б.П. Дидактика / М.А. Данилов, Б.П. Есипов. – М.: Учпедгиз, 1957. – 518 с.
3. Дидактика средней школы: Некоторые проблемы современной дидактики / Под ред. М. Н. Скаткина. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. Тарасенкова Н.А. Математика : [підруч. для 6 класу загальноосвіт. навч. закл.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2014. – 304 с.
5. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога / Л.М. Фридман. – М.: Просвещение, 1987. – 223 с.
6. Чернецька Т.І. Сучасний урок: теорія і практика моделювання : [навч. посібник] / Т.І. Чернецька. – К.: ТОВ «Праймдрук», 2011. – 352 с.
7. Шамова И.Т. Активизация учения школьников / И.Т. Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
8. Шумакова Н.Б. Исследовательская активность в форме вопросов в разные возрастные периоды / Н.Б. Шумакова // Вопросы психологии. – 1986. – №1.

REFERENCES

1. Babanskij YU.K. Metody obucheniya v sovremennoj obshcheobrazovatel'noj shkole / YU.K. Babanskij. – M.: Prosveshchenie, 1985. – 208 s.
2. Danilov M.A., Esipov B.P. Didaktika / M.A. Danilov, B.P. Esipov. – M.: Uchpedgiz, 1957. – 518 s.
3. Didaktika srednej shkoly: Nekotorye problemy sovremennoj didaktiki / Pod red. M. N. Skatkina. – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Prosveshchenie, 1982. – 319 s.
4. Tarasenkova N.A. Matematyka : [pidruch. dlya 6 klasu zahal'noosvit. navcha. zakl.] / N.A. Tarasenkova, I.M. Bohatyg'ova, O.M. Kolomiyets', Z.O. Serdyuk. – K.: Vydavnychy dim «Osvita», 2014. – 304 s.
5. Fridman L.M. Pedagogicheskij opyt glazami psihologa / L.M. Fridman. – M.: Prosveshchenie, 1987. – 223 s.
6. Chernets'ka T.I. Suchasnyy urok: teoriya i praktyka modelyuvannya : [navch. posibnyk] / T.I. Chernets'ka. – K.: TOV «Praymdruk», 2011. – 352 s.
7. SHamova I.T. Aktivizaciya ucheniya shkol'nikov / I.T. SHamova. – M.: Pedagogika, 1982. – 208 s.
8. SHumakova N.B. Issledovatel'skaya aktivnost' v forme voprosov v raznye vozrastnye periody / N.B. SHumakova // Voprosy psihologii. – 1986. – №1.

Продуктивные методы обучения математике на основе компетентностного подхода

Л.С. Голодюк

Аннотация. В статье раскрывается теоретическое описание продуктивных методов обучения, обеспечивающих организацию учебно-познавательной деятельности учащихся на основе компетентностного подхода и методический концепт по использованию проблемного, частично-поискового, исследовательского методов в процессе обучения математике. Установлены базовые единицы каждого указанного выше метода. Приведенные примеры формулирования проблемного вопроса, проблемной ситуации и составления учебно-исследовательской задачи на основе математического материала.

Ключевые слова: метод обучения; проблемный метод, частично-поисковый метод, исследовательский метод, проблемный вопрос; проблемная ситуация; учебно-исследовательская задача.

Теоретико-методичні засади управління навчальним хімічним експериментом в загальноосвітніх навчальних закладах

А. К. Грабовий

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

*Corresponding author. E-mail: graboviy_ak@ukr.net

Paper received 18.01.16; Revised 23.01.16; Accepted for publication 15.02.16.

Анотація. У статті висвітлюються теоретико-методичні засади управління навчальним хімічним експериментом в загальноосвітніх навчальних закладах. Управління навчальним хімічним експериментом розглядається як цілеспрямована діяльність вчителя щодо проведення хімічного експерименту з урахуванням його змісту, методів та форм організації, держаних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів з метою оптимального засвоєння ними хімічних знань, умінь та навичок. Виокремлено структурні компоненти управління навчальним хімічним експериментом: мета, вихідний стан, програма керування, зворотній зв'язок, корекція. Схарактеризовано чинники щодо поліпшення процесу управління навчальним хімічним експериментом, зазначаються його методичний супровід.

Ключові слова: хімічний експеримент; загальноосвітні навчальні заклади; управління навчальним хімічним експериментом; структурні компоненти процесу управління; чинники поліпшення процесу управління.

Вступ. Постановка проблеми. Хімія як навчальний предмет посідає одне із провідних місць у розв'язанні комплексних завдань навчання, виховання і розвитку підростаючого покоління. Провідне місце у викладанні хімії займає шкільний хімічний експеримент. Це основний і специфічний метод навчання, який безпосередньо ознайомлює з хімічними явищами і одночасно розвиває пізнавальну діяльність школярів. Тому реалізація експериментальної частини програми з хімії вимагає від вчителя високої і всебічної професійної діяльності, розуміння змісту, мети та завдань хімічного експерименту в навчально-виховному процесі, творчої активності у застосуванні ефективних методів його використання.

З огляду на це актуальності набуває проблема вдосконалення методики використання хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах, зокрема управління хімічним експериментом.

Аналіз актуальних досліджень з теми. Вивчення та аналіз літературних джерел доводить, що проблема управління якістю середньої освіти взагалі і якістю знань та умінь зокрема відображена в дослідженнях відомих вчених, як В. П. Беспалько, В. І. Бондар, Ю. А. Конаржевський, В. С. Пікельна, Н. Ф. Талізїна, Т. І. Шамова та інших.

В методиці навчання хімії питання управління навчальним процесом відображено в працях В. П. Гаркунова, М. С. Пак, Л. М. Пермінової, Ю. А. Романенко, Т. І. Шамової. Дослідники розглядали загальні питання управління навчальним процесом з хімії, роль мотивації в його реалізації, управління якістю хімічної освіти, методики управління процесом навчання хімії.

У період відродження української державності вітчизняні вчені та вчителі (Л. П. Величко, Т. І. Вороненко, А. К. Грабовий, Г. А. Лашевська, О. С. Максимов, А. К. Різванов, М. М. Савчин, Н. Н. Чайченко, Л. І. Яковішин, О. Г. Ярошенко та ін.) активно досліджували різноманітні проблеми навчального хімічного експерименту, що стосуються удосконалення методики демонстраційного та учнівського експерименту, безпечності та самозабезпечення, форм організації, формування експериментальних компетенцій учнів з хімії тощо.

Водночас проблема теоретико-методичних засад вдосконалення методики навчального хімічного експерименту, зокрема управління хімічним експериментом під час вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах потребує подальших досліджень.

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретико-методичних засад управління навчальним хімічним експериментом під час вивчення хімії в загальноосвітніх навчальних закладах.

Матеріали і методи. Н. М. Буринська [1, с. 102] зазначає, що навчальний хімічний експеримент – це відтворення на уроках за допомогою хімічних реактивів, матеріалів, спеціального посуду і приладів хімічних явищ в умовах, найбільш зручних для їх вивчення.

Навчальний хімічний експеримент відрізняється від наукового тим, що результати його відомі, умови проведення підібрані так, що під час виконання дослідів або їх спостереження учні могли виявити відомі ознаки реакції і дійти до очікуваних результатів. Навчальний хімічний експеримент більш схематичний, технічно простий, наочніший, ніж науковий, і, як правило, обмежений у часі [7, с. 5].

Під час вивчення хімії навчальний хімічний експеримент одночасно слугує і джерелом знань, і методом, і засобом навчання, виховання, розвитку учнів, і головним засобом навчання.

Залежно від співвідношення діяльності вчителя та учнів хімічний експеримент класифікують на такі види: 1) демонстраційний хімічний експеримент, який виконується безпосередньо вчителем або визваним для цього учнем за активної розумової діяльності учнів всього класу; 2) учнівський експеримент (лабораторні досліді, практичні роботи), який виконується безпосередньо учнями під керівництвом вчителя [8, с. 127].

За методами застосування хімічний експеримент поділяють на ілюстративний та дослідницький.

Розглянувши особливості навчального хімічного експерименту, зосередимо увагу на питанні управління навчальним хімічним експериментом. У результаті аналізу літературних джерел [6; 9; 12; 13; 15] ми дійшли висновку, що *управління навчальним хімічним експериментом* – це цілеспрямована діяльність вчителя щодо проведення хімічного експерименту з урахуванням його змісту, методів та форм організації,

державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів, з метою оптимального засвоєння ними хімічних знань, умінь та навичок.

Враховуючи вимоги загальної теорії управління [14, с. 45], нами виокремлено *структурні компоненти управління навчальним хімічним експериментом*: мета управління, вихідний стан, програма керування, зворотній зв'язок, корекція.

Схарактеризуємо зазначені компоненти управління навчальним хімічним експериментом.

1. *Мета управління хімічним експериментом*. Управління завжди має цілеспрямований характер. У процесі навчання метою управління хімічним експериментом є максимальне наближення результатів навчання до поставленої чинними державними програмами мети. Наприклад, метою навчання хімії за програмою рівня стандарту є "формування засобами навчального предмета ключових компетентностей учнів, необхідних для соціалізації, творчої самореалізації особистості, розуміння природничо-наукової картини світу, вироблення екологічного стилю мислення і поведінки та виховання громадянина демократичного суспільства" [11, с. 3]. Досягнення мети передбачає виконання чітко визначених завдань вивчення хімії та хімічного експерименту, спрямованих на "розвиток особистості учня, його природних задатків", інтелекту, здатності до самоосвіти; формування наукового світогляду учня ... ; ознайомлення з методами наукового пізнання; формування навичок екологічної культури, безпечного поводження з речовинами у побуті та на виробництві" [там само].

Отже, вчитель хімії має знати чітку мету як навчання всього курсу, так і поетапного вивчення певних тем, мету хімічного експерименту.

2. *З'ясування вихідного стану керуваного процесу – хімічного експерименту*. У програмі [11] чітко визначено знання і пізнавальні дії учнів за державними вимогами до рівня загальноосвітньої підготовки учнів за змістом навчального матеріалу. Наприклад, у програмі зазначено, що учень під час вивчення теми "Основні класи неорганічних сполук" виконує такі дії: "складає план експерименту, проводить його, робить висновки; розпізнає дослідним шляхом кислоти і луги за допомогою індикаторів; розв'язує експериментальні задачі; дотримується запобіжних заходів під час роботи з кислотами та лугами" [11, с. 14-15]. За визначеними діями в такий спосіб легко сформулювати цілі певного етапу навчання хімії, формування експериментальних умінь і навичок учнів.

3. *Визначення програми керування хімічним експериментом*. Програма керування хімічним експериментом має забезпечити виконання державних вимог до рівня загальноосвітньої підготовки учнів. Програма має передбачати: формування знань про речовини та їхні перетворення, основні хімічні закони і теорії, формування експериментальних умінь і навичок учнів, способи керування роботою учнів (дослідницький, ілюстративний), формування навичок безпечного поводження з речовинами, форми використання хімічного експерименту (групова, індивідуальна), використання індивідуально-диференційованих завдань щодо виконання експерименту, різні види самостійної роботи з хімічним експериментом.

4. *Визначення системи зворотнього зв'язку*. Здійснення зворотнього зв'язку надає можливість вчителю проаналізувати, як учень сприйняв, переробив, відтворив та творчо застосував одержану навчальну інформацію. Щодо хімічного експерименту, то зворотній зв'язок вчитель одержує під час виконання учнями лабораторних дослідів, практичних робіт, розв'язування експериментальних задач. Розробляється програма застосування експериментальних умінь і навичок: навчально-дослідні, ситуаційні, проектні завдання.

5. *Корекція навчального хімічного експерименту*. Цей стан у керуванні припускає забезпечення переробки інформації, одержаної через канал зворотнього зв'язку, вироблення коригувальних умінь і їхню реалізацію.

Основним видом корекції є реагування вчителя на помилки учнів. У цьому разі вчитель здійснює програму корекції знань та умінь учнів з теми, що вивчається, на основі аналізу помилок. Дії вчителя з корекції спрямовані на ретельне повторення незрозумілого матеріалу та виконання дій за допомогою хімічного експерименту і запису на дошці та підбір завдань як для групового, так і індивідуального виконання з визначеними елементами знань та дій.

А тепер зосередимо увагу на деяких чинниках, які поліпшують управління хімічним експериментом.

Перед проведенням хімічного експерименту необхідно більше уваги акцентувати на *мотивації та меті експериментальної діяльності учнів*. Недостатня мотивація сприяє нерозумінню учнями доцільності експерименту, а нерозуміння мети його виконання зумовлює труднощі учнів під час формування висновку.

З метою підсилення мотивації діяльності учнів щодо виконання хімічного експерименту дослідники пропонують використовувати *проблемне навчання*. В основі його організації лежить принцип пошукової навчально-пізнавальної діяльності учня, тобто принцип "відкриття" ним наукових фактів, явищ, законів, методів дослідження і способів застосування знань на практиці. Можливі різні випадки створення та розв'язання проблемної ситуації на основі хімічного експерименту [8, с. 121-132]: 1) проблемна ситуація виникла на основі виконання хімічного експерименту, який вимагає теоретичного пояснення. У загальному вигляді виникнення проблемної ситуації на основі хімічного експерименту і розв'язання її за допомогою теорії можна зобразити так: $E \rightarrow P \rightarrow T \rightarrow B$, де E – експеримент, P – виникнення проблемної ситуації, T – використання теорії для розв'язання проблемної ситуації, B – загальний висновок; 2) проблемна ситуація виникає на основі використання відомої учням теорії, коли експеримент підкріплює вивчену теорію. В даному випадку створення проблемної ситуації та її розв'язання в загальному вигляді можна зобразити так: $T \rightarrow P \rightarrow E \rightarrow B$.

Важливу роль в управлінні навчальним хімічним експериментом відіграє *поєднання слова вчителя з хімічним експериментом*. В. С. Полосін [10, с. 49] виокремлює чотири основних способів поєднання слова вчителя з демонстраційним хімічним експериментом: 1) демонстраційний хімічний експеримент виступає як джерело знань – вчитель за допомоги слова керує спостереженнями учнів, супроводжуючи його поясненнями; 2) слово вчителя доповнює спостереження, зроблені

учнями під час демонстрування дослідів, допомагаючи їм виявити такі зв'язки між явищами, які не можуть бути виявлені у процесі безпосереднього сприймання експерименту; 3) слово вчителя передує демонструванню дослідів, вчитель спочатку пояснює те, що учні будуть спостерігати; при цьому демонстрування стає підтвердженням або конкретизацією словесних повідомлень; 4) учні набувають знань про властивості речовин і хімічні процеси також спочатку зі слів учителя, але його пояснення базуються на знаннях, які вже мають учні, що допомагає їм виявити такі зв'язки між явищами, яких вони не змогли б помітити під час демонстрування дослідів. З наведених чотирьох основних способів поєднання слова вчителя і демонстраційного експерименту перший і другий входять до складу дослідницького методу, а третій і четвертий – до ілюстративного.

В управлінні навчальним хімічним експериментом необхідно враховувати етапи формування в учнів експериментальних вмінь і навичок. Практика доводить, що найуспішніше експериментальні навички з хімії формуються за таких умов: 1) на початку формування окремі навички слід розчленувати на дрібні операції; 2) учитель пояснює порядок виконання всіх операцій і показує як це робити; 3) учитель перевіряє, чи правильно його зрозуміли учні; 4) під час пояснення корисно давати рисунки, які уточнюють окремі сторони виконуваної операції; 5) учитель попереджає учнів про ті помилки, які можуть траплятися в процесі виконання операцій.

Розглянемо деякі *методи і прийоми активації пізнавальної діяльності учнів* на уроках хімії, які сприятимуть поліпшенню управління хімічним експериментом. Методи навчання можна вважати активними, якщо вони збуджують в учнів "внутрішню" розумове напруження, приводять їх в діяльний стан. Активність мислення характеризується також проявом стійкого інтересу до експерименту, створеної проблеми, спрямування уваги і

розумових операцій (аналіз і синтез, порівняння і протиставлення, узагальнення) на розуміння навчального матеріалу, хімічних процесів і явищ [16].

Учитель може скористуватися відповідними прийомами активізації: 1) емоційний виклад, що включає цікаві досліди, образне порівняння, уривки з художньої літератури; 2) активізують пізнавальну діяльність учнів досліди-задачі, досліди-запитання, неповна демонстрація дослідів; 3) активізує розумову діяльність проблемний хімічний експеримент; 4) застосування прийомів порівняння і співставлення, аналізу і синтезу, узагальнення з використанням хімічного експерименту; 5) поєднання хімічного експерименту з різноманітними засобами наочності – таблицями, моделями, колекціями тощо.

Іншими чинниками поліпшення якості управління навчальним хімічним експериментом нами визначено: 1) дослідницька форма експерименту, експериментальних завдань; 2) групові лабораторні досліди, практичні роботи; 3) індивідуально-диференційовані інструкції щодо виконання лабораторних дослідів, практичних робіт; 4) використання ужиткового експерименту [4]. Методичним супроводом управління навчальним хімічним експериментом є навчально-методичний комплект з методики і техніки шкільного хімічного експерименту [2; 3; 5].

Висновки. В результаті аналізу літературних джерел з'ясовано, що проблема управління навчальним хімічним експериментом в загальноосвітніх навчальних закладах є актуальною і потребує подальших досліджень. В дослідженні висвітлюються теоретико-методичні засади управління навчальним хімічним експериментом в ЗНЗ: з'ясовано сутність поняття "управління навчальним хімічним експериментом"; виокремлено структурні компоненти даного процесу; схарактеризовано чинники поліпшення процесу управління хімічним експериментом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурина Н. М. Методика викладання хімії: Теоретичні основи / Н. М. Бурина. – К. : Вища школа, 1987. – 255 с.
2. Грабовий А. К. Методика і техніка демонстраційного хімічного експерименту у загальноосвітніх навчальних закладах. Посібник для вчителів / А. К. Грабовий. – Черкаси : Вертикаль, 2006. – 144 с.
3. Грабовий А. К. Хімічний експеримент і освітні технології у загальноосвітніх закладах: посібник для вчителів / А. К. Грабовий. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 196 с.
4. Грабовий А. К. Теоретико-методичні засади навчального хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах: монографія / А. К. Грабовий. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2012. – 376 с.
5. Грабовий А. К. Ужитковий хімічний експеримент : науково-методичний посібник для студентів та вчителів хімії / А. К. Грабовий. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2015. – 200 с.
6. Методика преподавания химии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по хим. и биол. спец. – М. : Просвещение, 1984. – 415 с.
7. Назарова Т. С. Химический эксперимент в школе / Назарова Т. С., Грабецкий А. А., Лаврова В. Н. – М. : Просвещение, 1987. – 240 с.
8. Общая методика обучения химии : Содерж. и методы обучения химии. Пособие для учителей / Цветков Л. А., Иванова Р. Г., Полосин В. С. и др.; Под ред. Л. А. Цветкова. – М. : Просвещение, 1981. – 224 с.
9. Пак М. Основы дидактики химии : Учебное пособие / Мария Пак. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2004. – 307 с.
10. Полосин В. С. Особенности и классификация демонстраций по химии / В. С. Полосин // Химия в школе. – 1980. – №6. – С.48-51.
11. Програми для загальноосвітніх навчальних закладів : Хімія. 7-11 класи / [Л. П. Величко, О. Г. Ярошенко]. – К. : ВТФ «Перун», 2006. – 32 с.
12. Романенко Ю. Якість хімічної освіти : залежність та управління / Юлія Романенко // Біологія і хімія в шк. – 2008. – №5-6. – С.7-9.
13. Романенко Ю. Методика управління процесом навчання / Юлія Романенко // Біологія і хімія в рідній шк. – 2015. – №2. – С.10-14.
14. Тальзина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Тальзина. – М. : Изд-во Москов. ун-та, 1975. – 344 с.
15. Шамова Т. И. Мотивация как важнейший фактор управления учебным процессом / Т. И. Шамова, Л. М. Перминова // Химия в шк. – 1993. – №2. – С.21-26.
16. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности в учебном процессе / Г. И. Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 160 с.

REFERENCES

1. Burynska N. M. Methods of teaching chemistry : theoretical bases / N. M. Burynska. – K. : Vyshcha shkola, 1987. – 255 s.
2. Hrabovyi A. K. Methodology and technology demonstration experiment in secondsry schools: a quide for teachers / A. K. Hrabovyi. – Cherkasy : Vertykal, 2006. – 144 s.
3. Hrabovyi A. K. Chemistry experiment and technology education in secondary schools: a guide for trachers / A. K. Hrabovyi. – Cherkasy: Vyd. vid. ChNU im. Bohdana Khmelnytskoho, 2008. – 196 s.
4. Hrabovyi A. K. Theoretical and methodological foundstions of educational chemical experiment in secondary schools : Monograph / A. K. Hrabovyi. – Cherkasy : ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 20012. – 376 s.
5. Hrabovyi A. K. Applied chemical experiment: scientific texbook for students and teachers of chemistry / A. K. Hrabovyi. – Cherkasy : ChNU imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2015. – 200 s.
6. Methods of teaching chemistry : studies aid for students ped. on the chemical and biol. spets. – M. : Prosveshhenie, 1984. – 415 s.
7. Nazarova T. S. Chemistry experiment at school / Nazarova T. S., Grabeckij A. A., Lavrova V. N. – M. : Prosveshhenie, 1987. – 240 s.
8. General Methods of teaching chemistry : Contains and methods of teaching chemistry : Handbook for teachers. / Cvetkov L. A., Ivanova R. G., Polosin V. S. i dr.; Pod red. L. A. Cvetkova. – M. : Prosveshhenie, 1981. – 224 s.
9. Pak M. Fundamentals of didactics of chemistry : studies. benefit / Marija Pak. – SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2004. – 307 s.
10. Polosin V. S. Features and classification of demonstrations in chemistry / V. S. Polosin // Himija v shkole. – 1980. – №6. – S.48-51.
11. The program for secondary schools. Chemistry. 7-11 klasy / [L. P. Velychko, O. H. Yaroshenko]. – K. : VTF «Perun», 2006. – 32 s.
12. Romanenko Yu. Chemical quality of education: dependence and management / Yuliia Romanenko // Biolohiia i khimiia v shk. – 2008. – #5-6. – S.7-9.
13. Romanenko Yu. Method for learning management / Yuliia Romanenko // Biolohiia i khimiia v ridnii shk. – 2015. – #2. – S.10-14.
14. Talyzina N. F. Menedgement process of learning / N. F. Talyzina. – M. : Izd-vo Moskov. un-ta, 1975. – 344 s.
15. Shamova T. I. Motivation and the most important factor in learning management / T. I. Shamova, L. M. Perminova // Himija v shk. – 1993. – №2. – S.21-26.
16. Shhukina G. I. Activation of cognitive activity of students in the learning process / G. I. Shhukina. – M. : Prosveshhenie, 1979. – 160 s.

Theoretical and methodological foundations for management of chemical experiment teaching in secondary schools

A.K. Graboviy

Abstract. In the article examines the theoretical and methodological principles management of chemical experiment teaching in secondary schools. Management of educational chemical experiment is seen as purposeful activities of teachers to conduct chemical experiments considering its content, methods and forms of organization of state requirements to the level of general education students in order to optimal assimilation of chemical knowledge and skills.

Thesis there is determined the structural components of chemical management education experiment: the purpose, output status, program management, feedback, correction. Author determined factors to improve the management of educational chemical experiment indicate its methodological support.

Keywords: *chemical experiment; general education; management of educational chemical experiment; structural components of the management; factors improve the management process.*

Теоретико-методические основы управления учебным химическим экспериментом в общеобразовательных учебных заведениях

Грабовый А. К.

Аннотация. В статье освещаются теоретико-методические основы управления учебным химическим экспериментом в общеобразовательных учебных заведениях. Управление учебным химическим экспериментом рассматривается как целенаправленная деятельность учителя по проведению химического эксперимента с учетом его содержания, методов и форм организации, государственных требований к уровню общеобразовательной подготовки учащихся с целью оптимального усвоения ими химических знаний, умений и навыков. Выделены структурные компоненты управления учебным химическим экспериментом: цель, исходное состояние, программа управления, обратная связь, коррекция. Схарактеризованы средства улучшения процесса управления учебным химическим экспериментом, определено его методическое сопровождение.

Ключевые слова: *химический эксперимент; общеобразовательные учебные заведения; управление учебным химическим экспериментом; структурные компоненты процесса управления; средства улучшения процесса управления.*

Поняття і значення невербальної комунікації для вчителя початкової школи

О.Ю. Гражевська

Вищий навчальний заклад «Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Київ, Україна

Paper received 15.12.15; Revised 22.12.15; Accepted for publication 05.01.16.

Анотація. У статті розкрито теоретичні засади проблеми невербальної комунікації вчителя початкової школи з молодшими школярами. Показано вплив невербальної комунікації вчителя початкової школи на ефективність організації навчально-виховного процесу у початковій школі. Зауважується, що саме учні молодшого шкільного віку, в силу психологічних особливостей, є більш чутливими до невербальних сигналів комунікації, в порівнянні з більш дорослими школярами. Розкрито сутність поняття та структуру невербальної комунікації. Визначено роль невербальної комунікації в професійній діяльності вчителя початкової школи. Доказано, що невербальна комунікація є невід'ємною складовою педагогічної майстерності вчителя молодших класів і запорукою ефективності організації навчально-виховного процесу. Окреслено перспективи подальшого дослідження щодо визначеної проблематики.

Ключові слова: невербальна комунікація, структура невербальної комунікації, компоненти невербальної комунікації, вчитель початкової школи, молодші школярі

Актуальність проблеми полягає в тому, що невербальна комунікація вчителя початкової школи виступає підґрунтям формування оптимального педагогічного спілкування. Учні молодшого шкільного віку, в силу психологічних особливостей, більш чутливі до невербальних сигналів комунікації, в порівнянні з більш дорослими школярами. Більша кількість інформації зчитується дитиною з обличчя (міміки), жестів, тобто зовнішніх проявів педагога. Для учнів початкової школи набагато інформативнішим ніж вербальне спілкування виявляється невербальний аспект звернень вчителя. Тому вчитель початкової школи має оволодіти прийомами невербальної комунікації, що є запорукою ефективного спілкування з учнями.

Питанням комунікативної діяльності вчителя, у тому числі невербальної комунікації, присвячені багато досліджень в галузі педагогіки, психології і лінгвістики (А. Бодальов, Н. Волкова, І. Горелов, В. Кан-Калик, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, В. Морозов, Н. Фанькіна та інші). Однак, проблема невербальної комунікації вчителя початкових класів не втрачає своєї актуальності і потребує додаткових поглиблених наукових досліджень.

Мета статті – визначити структуру невербальної комунікації та визначити її роль в професійній діяльності вчителя початкової школи.

З точки зору педагогіки і психології, вербальна і невербальна комунікація – це єдиний (неподільний) процес, що відображає педагогічну майстерність вчителя [8, с. 56]. Тому проблема невербальної комунікації є невід'ємною складовою професійності вчителя початкових класів.

Діапазон функцій, виконуваних невербальними засобами в спілкуванні вчителя, широкий і різноманітний: невербальна комунікація виступає одним із засобів регулювання відносин з класом, вона створює образ співрозмовника, виступає в ролі уточнення, доповнення вербального спілкування тощо. Тому професійність педагога як суб'єкта невербального спілкування є найважливішим компонентом загальної компетентності в спілкуванні.

Володіння технікою невербального спілкування допомагає педагогу початкової школи правильно організувати адекватну поведінку учнів в конкретній ситуації. Невірна форма спілкування, обрана для взаємодії з

учнями, може призвести до конфлікту між вчителем і учнем або між вчителем і класом.

Невербальні аспекти спілкування відіграють істотну роль і в регулюванні взаємовідносин, встановленні контактів, визначають емоційну атмосферу в класі і самопочуття як вчителя, так і учнів.

Під невербальною комунікацією в широкому сенсі розуміють системи несловесних знаків, що використовуються для передачі інформації. Термін невербальна комунікація (nonverbal communication) можна розуміти як «систему немовних (не словесних) форм і засобів передачі інформації» [1, с. 19]. У вузькому сенсі слова термін «невербальна комунікація» вживається для позначення експресивних явищ, будь-яких значущих рухів при спілкуванні: жести, міміку, погляд, ходу, пози тощо [2, с. 3 – 9].

В. Морозов вважає, що невербальна комунікація в цілому – це складна багатоканальна і багаторівнева система паралельного впливу на людину безлічі різних видів інформації. При цьому, інформація знаходиться в безперервній взаємодії з семантикою слова, тобто зі значенням одиниць мови. Невербальна комунікація, на думку автора несе дуже важливу інформацію про співрозмовника і про його ставлення до нас.

Г. Крейдлін вважає, що невербальна комунікація – це сукупність невербальних актів, які мають свою семантичну мову, загальну метамову, яка з'єднує вербальний і невербальний зміст висловлення. Ця мова буде характеризуватися такою особливістю як, наприклад, відображення ціннісного, психологічного світу співрозмовника, партнера по спілкуванню. Крім того, автор зазначає, що невербальна комунікація – це сукупність невербальних актів, які показують ступінь інтенсивності емоцій або ж є прямим індикатором емоційного стану співрозмовника.

Ми погоджуємось з визначенням В. Лабунської, яка під невербальною комунікацією розуміє систему символів, знаків, використовуваних для передачі інформації. Вона призначена для більш повного її розуміння, яка в деякій мірі незалежна від психологічних і соціально-психологічних якостей особистості, що має досить чітке коло значень і може бути описана як специфічна знакова система [5, с. 86].

Структуру невербальної комунікації складають (за В. Лабунською):

Акустична система – відображення невербальної поведінки людини, що включає просодіку та екстралінгвістику. Просодична структура невербальної комунікації включає в себе такі показники, як: темп, тембр, висота та гучність голосу. Екстралінгвістична структура включає мовні паузи і психофізіологічні реакції людини – плач, кашель, сміх, зітхання тощо.

Кінесика – це оптичний канал сприйняття. Включає рухи тіла, жести рук, рухи очей і міміку обличчя. Центральне місце в кінесиці займає експресивна підструктура, яка поділяється на виразні рухи і фізіогноміку.

Такесика – це тактильно-кінестетична система, до якої відносяться: рукостискання, поцілунок, погладження, поплескування тощо.

Ольфакторна система – базується на нюху людини і відображає штучні і природні запахи. Наприклад, такі як запах тіла, запах косметики.

О. Леонтьєв [7] пропонує класифікувати компоненти невербальної комунікації за кількома типами, залежно від їх ролі в процесі спілкування:

- «пошукові» компоненти, що враховуються мовцем і слухачем при орієнтуванні, що передують спілкуванню;
- сигнали, використовувані для корекції вже усталеного спілкування;
- регулятори, що розділяються на сигнали, що виходять від слухача і підтверджують розуміння, і сигнали, що йдуть від комунікатора і слухачів;
- модуляції спілкування, тобто реакції мовця і слухачів на зміну умов спілкування.

В. Лабунська [10] розглядає структуру невербальної комунікації, як соціально або біологічно обумовлений спосіб організації засвоєних індивідом невербальних засобів спілкування, перетворених в індивідуальну, конкретно чуттєву форму дій і вчинків. Класифікація засобів невербальної комунікації (спілкування) за В. Лабунською побудована на базі основних атрибутів буття, матерії, загальних формах її існування – русі, часі, просторі. До структури невербальної комунікації автор відносить практично всі підструктури невербальної поведінки, в основу яких покладені основні характеристики невербальних засобів, системи їх відображення і сприйняття (оптична, акустична, тактильна, ольфакторна), а також елементи цих систем та їх взаємозв'язок.

Значення невербальної комунікації для вчителя початкової школи складно переоцінити. Невербальні засоби спілкування – це не лише ефективний і потужний інструмент передачі знань учням, що акцентують увагу дітей на головному і сприяють поліпшенню сприйняття інформації школярами, а також дозволяє регулювати міжособистісні відносини через розуміння емоційного настрою як окремого учня, так і класу в цілому, їх ставлення до навчання та запропонованій форми роботи.

Унікальність багатоаспектного впливу на молодших школярів невербальних засобів спілкування робить їх незамінними в арсеналі педагогічних засобів. Як зазначав Д. Гоулман, врахування невербального аспекту спілкування у системі «вчитель-учень» є більш природним і таким, що відповідає людській сутності формату навчання, а ще є дієвим способом поставити емоції на службу освіти [11, с. 181].

Основа невербальної комунікації вчителя початкової школи складають: жести, експресія обличчя, погляд, пози, інтонаційно-ритмічні характеристики голосу, дотики, які пов'язані з мінливими психічними станами людини, її ставленням до партнера, з ситуацією спілкування і які розглядають як експресивну поведінку. Невербальна комунікація, будучи частиною поведінки особистості, несе на собі її основні характеристики.

Невербальна комунікація вчителя, як і мовна, передбачає активний обмін інформацією, що реалізується через процеси кодування і декодування. Кодування – це процес інтенціонального використання людиною невербальних засобів для досягнення мети комунікації. Декодування – це процес сприйняття, розуміння і осмислення людиною невербальної поведінки співрозмовника або групи людей у спілкуванні.

Дослідники відзначають до вісімнадцяти типів невербальних засобів людського спілкування. Так, наприклад, М. Аргайл [4, с. 243 – 268.] запропонував класифікацію видів невербальної комунікації, що включає: тілесний контакт (bodily contact), відстань між співрозмовниками (proximity), зовнішній вигляд (appearance), положення, поза (posture), кивок головою (head nods), вираз обличчя (міміка) (facial expression), жести (gestures), погляд (looking) і невербальні аспекти мови (non-verbal aspects of speech).

Значущою для вчителя початкових класів є загальноприйнята класифікація невербальних засобів комунікації за сенсорними каналами. Одна з таких класифікацій представлена М. Бітяною [6, с. 2 – 15].

Серед найбільш популярних в спілкуванні вчителя з учнями є оптична і акустична системи. До оптичної системи належать зовнішній вигляд і виразні рухи вчителя – жести, міміка, пози, хода тощо. До оптичної системи відносять й таку важливу для педагога специфічну форму невербального людського спілкування, як контакт очей з учнями.

Акустична система являє собою різні якості голосу вчителя (тембр, висота, гучність), інтонації, темп мови, фразові і логічні наголоси. Не менше значення для педагога мають і різноманітні вкраплення в мову – паузи, наголос, усмішка та інше. Як доказ цьому виступають слова А. Макаренка: – «Я став справжнім майстром тільки тоді, коли навчився говорити «Йди сюди» з 15-20 відтінками, коли навчився виражати 20 нюансів на обличчі, в постаті і в голосі. І тоді я не боявся, що хтось до мене не підійде або не почує того, що треба» [12, с. 247].

Крім зазначених двох найбільш важливих систем, вчитель молодших класів використовує в спілкуванні і таку систему, як кінесетична система – дотики, інформаційна цінність яких пов'язана в основному з такими параметрами, як сила, тиск. Наприклад, якщо дитина відволікається на уроці, порушує поведінку у класі, психологи рекомендують вчителю, як би ненавмисно, легким дотиком покласти руку на плече дитини на декілька секунд для її заспокоєння, при цьому не перериваючи свою промову і ніяк інше не акцентуючи уваги на дитині [9, с. 176].

Важливе місце в спілкуванні педагога з учнями молодших класів також займає ольфакторна система, що включає в себе смак і нюх. На думку фахівців (М. Бітянова, В. Лабунська), вони в найменшій мірі задіяні у

комунікативному процесі педагога з дитиною, однак при цьому наголошується, що нюх на підсвідомому рівні бере активну участь у спілкуванні і впливає на взаємини людей. Тому дуже важливо, щоб вчитель правильно користувався парфумами, не використовуючи різких запахів, які можуть відволікати та відштовхувати дитину. В спілкуванні з молодшими учнями можуть мати місце нерізкі солодкі запахи.

Особливе місце серед невербальних засобів комунікації педагога з учнями займають просторово-часові характеристики ситуації спілкування. Антрополог Едвард Холл, провівши велику кількість досліджень з даної проблеми, дійшов до висновку, що в кожного з нас існує потреба в невидимому повітряному шарі кругом себе. Порушення особистого простору, навіть здійснюваного ненавмисне, визивають у нас край негативну лімбічну реакцію, що змушує напружуватися і насторожуватися – до такого рівня, що в нас зникає здатність зосереджуватися [13, с. 216]. Педагогу молодших класів треба пам'ятати про це і трима-

ти «оптимальну» відстань між учнями. Наприклад, якщо вчитель наближується впритул до учня, це може визвати у нього не лише дискомфорт, а й реакцію тривоги, занепокоєння. Або якщо вчитель тривалий час зосереджує увагу на учневі (тривалий час дивиться на одного учня, не відводячи погляду), це також може визвати аналогічну реакцію дискомфорту, занепокоєння, тривоги.

Таким чином, можна зробити висновок, що невербальна комунікація є невід'ємною складовою педагогічної майстерності вчителя молодших класів і запорукою ефективності організації навчально-виховного процесу.

Викладений матеріал не вичерпує проблеми дослідження. У подальшому ми плануємо зупинитися на диференціації понять «невербальна комунікація», «невербальне спілкування», «невербальна поведінка» вчителя початкової школи та інших проблемах невербальної комунікації вчителя початкової школи як запоруки ефективної організації навчально-виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Морозов В.П. Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты // Психологический журнал. – 1993. – №1. – С. 18-31.
2. Миккин Х. Невербальные коммуникации в диадах (по материалам экспериментальных исследований за рубежом) // Труды по психологии, 1974. – Вып. 335. – № 3. – С. 7-12.
3. Горелов И.Н. Невербальные компоненты коммуникации / Отв. ред. В.Н. Яртева; Предисл. В.И. Карасика. – 4-е изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 112 с.
4. Argayle M. Some new developments in social skill training I / Bull. British Psychological Society, 1984, Vol. 37. – P. 405-410.
5. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения // Психологический журнал, 1997. – Т.18. – № 5. – С. 85-94.
6. Битянова М. Особенности человеческой коммуникации // Школьный психолог. – 2008. – № 30. – С. 2-15.
7. Леонтьев А.А. Психология общения. – М.: Смысл, 1997. – 365 с.
8. Петрова Е.А. Знаки общения. – М.: «Гном и Д», 2001. – 256 с.
9. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 340 с.
10. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. – Р-н/Д.: Феникс, 2009. – 608 с.
11. Эмоциональный интеллект. Почему он может значить больше чем IQ / Дэниел Гоулман; пер. с англ. А.С. Исаевой. – 2-е изд. – М.: Манн, Иванов, Фербер, 2014. – 560 с.
12. Макаренко А.С. Про мой опыт // Сочинения : В 7 т. – Т. 5 – 460 с.
13. Громче слов. Как понять невербальные сигналы / Дж. Наварро, Т. Сьярра Пойнтер; пер. с англ. И.В. Гродель. – Минск : Попурри, 2011. – 288 с.

REFERENCES

1. Morozov, V.P. Non-verbal communication: Experimental and theoretical and applied aspects // Psychological Journal, 1993, № 1. – P. 18-31.
2. Mikkin, Kh. Non-verbal communication in a dyad (based on experimental studies abroad) // Proceedings of psychology, 1974. – Vol. 335. – № 3. – P. 7-12.
3. Gorelov, I.N. Non-verbal communication components / Editor. Ed. V.N. Yartseva; Preface V.I. Karasik. – 4th ed. – Moscow, 2009. – 112 p.
4. Argayle, M. Some new developments in social skill training I / Bull. British Psychological Society, 1984. – Vol. 37. – P. 405-410.
5. Labunskaya, V.A. The problem of training-coded interpretation of non-verbal behavior // Psychological Journal, 1997. – Vol. 18. – № 5. – p. 85-94.
6. Bityanova, M. Features of human communication // The school psychologist. – 2008. – № 30. – p. 2-15.
7. Leontiev A.A. Psychology of communication. – Moscow : Meaning, 1997. – 365 p.
8. Petrov, E.A. Signs of communication. – Moscow : «Gnome and D», 2001. – 256 p.
9. Zimnyaya, I.A. Educational psychology / I.A. Zimnyaya. – Moscow : Logos, 2002. – 340 p.
10. Labunskaya, V.A. Expression of person: interpersonal communication and knowledge. – Rostov-on-Don : Phoenix, 2009. – 608 p.
11. Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ / Daniel Goleman; per. from English. Isayeva A. – 2nd ed. – Moscow : Mann, Ivanov, Ferber, 2014. – 560 p.
12. Makarenko, A. About my experience // Works : The 7 t. – Vol. 5. – 460 p.
13. Louder than words. How to understand the non-verbal cues / J. Navarro, T. Skyarra Pointer; trans. from English I.V. Grodel. – Minsk : Popurri, 2011. – 288 p.

The concept and importance of non-verbal communication for primary school teachers

O. Grazhevska

Abstract. The article analyzes the theoretical aspects of non-verbal communication of elementary grade teachers. This covers the influence of non-verbal communication on the effectiveness of the organization of the educational process in elementary school. The article notes that the pupils at primary school age, due to their psychological characteristics, are more sensitive to non-verbal cues of communication, when compared with older students. The article reveals the essence and structure of the concept (terminology) of non-verbal communication and the role of non-verbal communication in the professional teaching at elementary schools. It is proved that non-verbal communication is an integral component of pedagogical skills of primary school teachers and guarantee the effectiveness of the organization of the educational process. The author of the article also outlines the prospects for further research on non-verbal communication between teacher and students of primary school classes (1st to 4th grade).

Keywords: non-verbal communication, the structure of non-verbal communication, non-verbal communication components, primary school teachers, primary school students

Про деякі методичні аспекти викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії в Національному авіаційному університеті

О.В. Карупу*, Т.А. Олешко, В.В. Пахненко

Національний авіаційний університет, Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: karupu@ukr.net

Paper received 14.01.16; Revised 19.01.16; Accepted for publication 22.01.16.

Анотація. Розглянуто проблеми викладання в технічному університеті деяких питань дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія”. Розглянуто проблеми методичного, дидактичного та організаційного характеру, що виникають у процесі викладання окремих розділів дисципліни в англійськомовних групах студентам, для яких англійська мова не є рідною.

Ключові слова: лінійна алгебра, аналітична геометрія, вища математика, викладання математики, викладання англійською

Вступ. Оскільки англійська мова є однією з офіційних мов ІКАО (Міжнародна організація цивільної авіації), для майбутніх фахівців в галузі авіації дуже важливою є можливість отримання професійної освіти англійською мовою. В Національному авіаційному університеті (НАУ) з 1999 року на окремих напрямках впроваджується англійськомовне навчання, коли викладання всіх предметів здійснюється англійською мовою. В навчанні в таких групах зацікавлені як іноземні, так і українські студенти, зорієнтовані на наступне працевлаштування в авіаційних компаніях, що здійснюють міжнародні перевезення.

В Національному авіаційному університеті іноземні студенти можуть за їх вибором навчатися українською, англійською або російською мовою. Вибір мови навчання здійснюється іноземними студентами в залежності від їх мовної підготовки та планів на майбутнє працевлаштування. Можливість навчання англійською мовою є привабливою для іноземних студентів, які її знають, але ще не встигли як слід опанувати російську та українську мову. Відмітимо, що значна частина іноземних студентів обирає навчання українською мовою.

Національний авіаційний університет є авторитетним міжнародним центром підготовки спеціалістів для авіаційної та інших галузей. Тому в нашому університеті традиційно приділяють велику увагу вирішенню різноманітних організаційних та методичних питань, пов'язаних з навчанням іноземних студентів з різних країн світу.

Вивчення дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” або відповідних модулів дисципліни “Вища математика” є важливим для професійного становлення майбутніх фахівців усіх технічних спеціальностей. При цьому обсяг теоретичного матеріалу і інтегровані вимоги до знань та умінь з навчальної дисципліни для студентів різних напрямів підготовки в технічному університеті суттєво відрізняються.

Унаслідок цього перед викладачами постають такі проблеми: відбору тем, запропонованих для вивчення студентам відповідно напрямку навчання (розв'язується при складанні НП та узгодженні її з випусковою кафедрою); проблема визначення співвідношення обсягу і спрямованості теоретичного і практичного матеріалу в складі відібраних тем (розв'язується при складанні та узгодженні РНП); проблеми вибору методичного забезпечення викладання всіх тем дисципліни для відповідного напрямку навчання (розв'язуються при підготовці підручників та навчальних посібників і в процесі проведення всіх видів навчальних занять).

Усі ці проблеми мають свою специфіку при роботі з групами, в яких навчаються як українські, так і іноземні студенти. Свої особливості має викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії англійською мовою. Певні нюанси має також робота викладача з англійськомовними студентами, для яких англійська мова не є рідною.

Короткий огляд публікацій за темою. Викладання дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” та відповідних розділів синтетичної дисципліни “Вища математика” в технічному університеті забезпечується великою кількістю підручників. Методика її викладання студентам технічних напрямів навчання досліджується багатьма авторами.

Проте всі проблеми викладання цієї дисципліни мають свою специфіку при роботі з групами, в яких значну частину складають іноземні студенти. Свої особливості має також викладання дисципліни англійською мовою. Починаючи з 2007 року ми проводимо дослідження з методики викладання математичних дисциплін іноземним та українським студентам в рамках Проекту англійськомовної освіти НАУ. Деякі особливості викладання окремих розділів лінійної алгебри та аналітичної геометрії іноземним та українським студентам розглядалися в рамках дослідження з методики викладання англійською мовою математичних дисциплін студентам НАУ (див. [1–4]). Зокрема, особливості викладання англійською мовою деяких питань дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” і відповідних модулів дисципліни “Вища математика” студентам, що навчаються за всіма напрямками галузі знань “Інформатика та обчислювальна техніка” досліджувалися в [5].

Мета статті. Метою даної роботи є дослідження специфіки викладання та особливостей розгляду окремих питань дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” і відповідних модулів дисципліни “Вища математика” англійською мовою в технічному університеті.

Матеріали та методи. В зв'язку з впровадженням англійськомовної освіти в НАУ перед викладачами кафедри вищої та обчислювальної математики, задіяними в роботі Проекту англійськомовної освіти постала нагальна потреба щодо методичного забезпечення навчального процесу, зокрема його супровід навчально-методичною літературою, написаною англійською мовою для студентів, що не є носіями цієї мови. Було створено низку англійськомовних навчально-методичних посібників по окремих розділах курсу вищої математики. При цьому в першу чергу студенти забезпечувалися навчальною

літературою з найважчих для їхнього сприйняття розділів. Зокрема, методичний супровід вивчення теорії білінійних та квадратичних форм і їх застосування до дослідження алгебраїчних рівнянь кривих та поверхонь другого порядку в курсі дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” та відповідних розділів синтетичної дисципліни “Вища математика” забезпечував посібник [6]. При переході НАУ на навчання за кредитно-модульною системою ці посібники перестали повністю відповідати потребам студентів. В останні роки групою викладачів кафедри вищої та обчислювальної математики створено навчальний посібник в чотирьох частинах, який повністю забезпечує супровід курсу вищої математики для студентів більшості технічних спеціальностей, зокрема розділи, пов’язані з лінійною алгеброю та аналітичною геометрією викладено в [7], який зараз готується до перевидання. Крім того, для повного забезпечення викладання поглибленого курсу дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” студентам, що навчаються за напрямками, що потребують поглибленої математичної підготовки, проводиться робота по створенню навчального посібника, що є аналогом посібника [8] для англійських студентів.

Дослідження ефективності різних методів викладу навчального матеріалу та організації навчального процесу під час лекцій, практичних занять, індивідуальної роботи студентів проводиться традиційними методами, тобто шляхом порівняння поточної та семестрової успішності різних груп та аналізом суб’єктивних оцінок студентів, отриманих за допомогою анкетування.

Результати та їх обговорення. Навчальними планами підготовки майбутніх фахівців технічних спеціальностей за всіма напрямками передбачено вивчення лінійної алгебри та аналітичної геометрії. При цьому для студентів більшості напрямків окремі питання цих дисциплін викладаються в складі відповідних розділів синтетичної дисципліни “Вища математика” і тільки для окремих напрямків, що потребують поглибленої математичної підготовки, студентам викладають дисципліну “Лінійна алгебра та аналітична геометрія”. Проте, деякі теми, в тому чи іншому обсязі, обов’язково входять у навчальні програми за всіма напрямками підготовки. В англійський проект НАУ входять напрями обох типів.

Розглянемо основні, на наш погляд, проблеми, що постають при викладанні питань, що відносяться до лінійної алгебри та аналітичної геометрії, студентам англійських груп.

Дослідження вихідного рівня пізнавальної діяльності студентів як з боку наявності конкретних знань предмета, які передують новим знанням, так і з боку сформованості пізнавальних дій, відсутність яких не дозволить успішно реалізувати програму навчання є однією з вимог сучасної педагогіки. Аналіз контингенту іноземних студентів, що навчаються в НАУ, показує, що вони є представниками різних систем освіти, що часто відрізняються одна від одної. При цьому рівень знань і обсяг інформації, який іноземні студенти набули у себе на батьківщині, за багатьма параметрами суттєво відрізняється від рівня знань випускників середніх шкіл України.

Тому при викладанні математики для таких студентів необхідно звернути увагу на особливості викла-

дання математики в середніх школах відповідних країн; враховувати, що англійська мова не є рідною для цих студентів; враховувати, що навчання в середній школі відбувалось рідною мовою; іноземні студенти є носіями мов, для яких є характерними або відмінний від звичного для нас напрямок написання тексту або ієрогліфічна писемність.

При формулюванні загальних проблем, що постають перед викладачами кафедри вищої та обчислювальної математики при роботі з іноземними студентами, перш за все слід відмітити певну відмінність в підходах до оцінки значущості різних тем та їх взаємозв’язків, що практикувалися при навчанні цих студентів ще в середній школі в інших країнах і, як наслідок, специфічність їхньої теоретичної і практичної підготовки з деяких питань.

Певна частина проблем, що постають при викладанні іноземним студентам дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” та відповідного розділу дисципліни “Вища математика”, пов’язана як з низьким рівнем шкільної підготовки цих студентів саме з геометрії, так і з достатньо поверховим рівнем сприйняття більшості з них абстрактних питань лінійної алгебри.

Відмітимо, що оскільки для українських студентів (і для іноземних також) є важливим володіння і українською термінологією, то при викладанні саме цих питань слід також підкреслювати певну специфіку термінів.

Дисципліна “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” складається з двох модулів: “Елементи лінійної та векторної алгебри” та “Елементи аналітичної геометрії”.

При вивченні модуля “Елементи лінійної та векторної алгебри” іноземними студентами в цілому непогано засвоюється мікромодуль “Елементи векторної алгебри”, оскільки вони непогано знають векторну алгебру, причому деякі з них підготовлені краще значної частини українських студентів. Зауважимо, що при цьому вони достатньо ефективно використовують теоретичні знання для розв’язування задач. Дещо складнішим для багатьох іноземних студентів є засвоєння мікромодуля “Елементи лінійної алгебри”.

Відмітимо, що більшість іноземних студентів непогано оперують з визначниками і матрицями. Як правило, рівень сприйняття ними більш абстрактних питань є набагато нижчим. Відмітимо, що більшість іноземних студентів і значна частина українських знають про існування систем комп’ютерної математики і намагаються їх використовувати. Ми вважаємо доцільним надати студентам рекомендації по використанню систем комп’ютерної математики до обчислення визначників та обернених матриць, для дій з матрицями і визначниками. При цьому ми вважаємо обов’язковим показати студентам обмеження на застосування цих систем, наприклад наводячи задачі, в яких елементи визначників містять аналітичні вирази.

Ми радимо застосовувати системи комп’ютерної математики у випадках, коли визначники та матриці мають велику розмірність і коли їх елементи не є цілими числами. Певні проблеми виникають у більшості студентів з обчисленням рангу матриці за методом обвідних мінорів, причому слід відмітити, що частина з них погано розуміє, що саме вони обчислюють. Значно краще засвоюється метод елементарних перетворень, оскільки частина іноземних студентів ще в середній школі зустрічалася з методом Гауса.

Мікромодуль “Системи лінійних алгебраїчних рівнянь” достатньо добре сприймається на рівні алгоритмів основних методів розв’язання систем і гірше на рівні дослідження сумісності системи.

Значні труднощі у багатьох студентів починаються при вивченні мікромодуля “Лінійні простори та лінійні оператори. Білінійні та квадратичні форми”, як на рівні розуміння теоретичного матеріалу, так і при розв’язуванні навіть простих задач. Українські студенти, особливо ті, що навчалися в середній школі в класах з поглибленим вивченням математики, показують дещо кращі результати.

Основні проблеми, що постають при викладанні іноземним студентам модуля “Елементи аналітичної геометрії”, пов’язані з специфікою шкільної підготовки цих студентів саме з стереометрії. Дуже часто ці студенти намагаються розв’язувати геометричні задачі без рисунків, що перевищує їхні можливості навіть у простих випадках. Відмітимо, що засвоєння мікромодулів “Пряма на площині” та “Криві другого порядку” на рівні розв’язування найпростіших типових задач є відносно непоганим. Набагато складнішими для засвоєння іноземними студентами є мікромодулі “Площина і пряма у просторі” та “Поверхня другого порядку”. Для справедливості зауважимо, що засвоєння цього матеріалу є складним і для значної частини українських студентів технічних спеціальностей.

При роботі в таких групах бажано достатню увагу приділяти виробленню навичок розпізнавання основних форм рівнянь прямої на площині, площини і прямої в просторі. Відмітимо при цьому, що при чіткому викладі викладачем алгоритму розпізнавання найпростіших їх типів значна частина іноземних студентів достатньо добре засвоює і застосовує ці навички. Особливо хороші результати дає використання різноманітних опорних конспектів.

Особливо важкими для вивчення іноземними студентами (на жаль, і українськими також) є мікромодулі “Дослідження алгебраїчних рівнянь кривих другого порядку” та “Дослідження алгебраїчних рівнянь поверхонь другого порядку”. Ці складнощі, як правило, є наслідком недостатнього рівня навичок оперування квадратичними формами, низького рівня аналітичних навичок при застосуванні квадратичних форм і поганим відчуттям геометричної суті розв’язуваної задачі.

При роботі в таких групах з іноземними студентами бажано достатню увагу приділяти виробленню навичок розпізнавання канонічних рівнянь кривих та поверхонь другого порядку. Відмітимо, що більшість іноземних студентів дуже добре сприймають опорні матеріали, які крім рівнянь і рисунків містять також і словесні описання ознак канонічних рівнянь відповідних геометричних об’єктів. Зауважимо, що іноземні студенти, які навчаються за напрямками “Комп’ютерна інженерія” та “Програмна інженерія” краще сприй-

мають опорні матеріали, що включають блок-схеми відповідних алгоритмів. Для студентів, які навчаються за напрямами “Авіоніка” та “Радіотехніка”, опорні матеріали у вигляді таблиць є більш ефективними. Ця відмінність спостерігається також і для українських студентів англійськомовних груп.

В цілому необхідно відмітити, що іноземні студенти, як правило, достатньо добре організаційно підготовлені для навчання за кредитно-модульною системою. Особливо важливим для цих студентів, що не володіють або володіють дуже погано російською та українською мовами, є наявність доступних для них підручників, що містять необхідний теоретичний матеріал з великою кількістю розв’язаних прикладів і необхідну термінологію з перекладом на українську мову.

Відмітимо, що спільне навчання іноземних та українських студентів має, в основному, позитивні риси. Зокрема, українські студенти дістають можливість спілкування англійською мовою з іноземними студентами, що отримали мовну підготовку в інших країнах. Це значно полегшить професійне спілкування англійською мовою нашим випускникам. Для іноземних студентів основними перевагами навчання в таких групах є більш швидка адаптація в Україні і вироблення дружнього ставлення до нашої країни, мови і народу. Крім того, спільне навчання іноземних та українських студентів сприяє в них розвитку більш толерантного ставлення до представників інших рас і культур.

Висновки. Проведено аналіз практики викладання англійською мовою дисципліни “Лінійна алгебра та аналітична геометрія” і відповідних розділів синтетичної дисципліни “Вища математика” іноземним та українським студентам, що навчаються за технічними напрямами в Національному авіаційному університеті. Розглянуто особливості викладання в технічному університеті всіх тем цієї дисципліни, проаналізовано стан її методичного забезпечення і надано певні рекомендації по роботі викладача при викладі окремих розділів для покращення засвоєння більшості тем дисципліни студентами різних категорій.

Зокрема, рекомендується приділяти більшу увагу виробленню навичок розпізнавання основних форм рівнянь прямої на площині, площини і прямої в просторі, канонічних рівнянь кривих та поверхонь другого порядку. Рекомендується детальна алгоритмізація викладачем цього процесу при проведенні практичних занять і консультацій. При роботі зі студентами з слабкою математичною і мовною підготовкою рекомендується надавати студентам алгоритми розпізнавання найпростіших типів типових задач.

Корисним, особливо для іноземних студентів, є також використання різноманітних опорних конспектів, причому певну ефективність має адаптація їх форми для студентів різних напрямів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін англійськомовним студентам // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки, 2011. № 83, С. 76-79.
2. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам // Восточно-Європейський журнал передових технологій, 2012. №2/2 (56), С. 11-14.
3. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про деякі особливості викладання математичних дисциплін іноземним студентам за кредитно-модульною системою // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки, № 8 (261). – Черкаси: ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2013. С. 52-57.

4. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Аналіз практики викладання вищої математики українським та іноземним студентам в Національному авіаційному університеті // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, 2013. Is. 5, P. 88-92.
5. Карупу О.В., Олешко Т.А., Пахненко В.В. Про викладання лінійної алгебри та аналітичної геометрії англomовним студентам в Національному авіаційному університеті // "ІТМ*ПЛЮС – 2015": Матеріали ІІ Міжнародної науково-методичної конференції, Суми, 2015. Ч.2, С. 45-46.
6. Grebeniuk, M.F., Karupu O.V. Bilinear and quadratic forms in geometry. Manual. – Kyiv: NAU, 2004. – 74p.
7. Higher mathematics. Part 1: Manual / V.P. Denisiuk, L.I. Grishina, O.V. Karupu, T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko, V.K. Repeta.– Kyiv: NAU, 2006. – 268 p.
8. Денисюк В.П., Гребенюк М. Ф., Карупу О.В., Олешко Т.А., Репета В.К. Лінійна алгебра та аналітична геометрія. Навчальний посібник. – К.: НАУ (прийнято до друку).

REFERENCES

1. Karupu, O.V., Oleshko, T.A., Pakhnenko, V.V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to English-speaking students // Herald of Chernihiv National Pedagogical University. Series: Educational sciences, 2011. 83, P. 76-79.
2. Karupu, O.V., Oleshko, T.A., Pakhnenko, V.V. About teaching of mathematical disciplines to foreign students // Eastern-European Journal of Enterprise Technologies, 2012. Vol. 2, 2(56), P. 11-14.
3. Karupu, O.V., Oleshko, T.A., Pakhnenko, V.V. On specificity of teaching of mathematical disciplines to foreign students for credit-modular system // Visnyk Cherkaskogo universytetu. Series: Educational sciences, 2013. 8 (261), P.52– 57.
4. Karupu, O.V., Oleshko, T.A., Pakhnenko, V.V. Analyzing practice of teaching higher mathematics to Ukrainian and foreign students in National Aviation University // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, 2013. Is. 5. P. 88-92.
5. Karupu, O.V., Oleshko, T.A., Pakhnenko, V.V. On of teaching of linear algebra and analytic geometry to English-speaking students in National Aviation University // Proceedings of the second International scientific-methodical conference "ITM*PLUS – 2015", 2015, Sumy. Part.2, P. 45-46.
6. Grebeniuk, M.F., Karupu, O.W. Bilinear and quadratic forms in geometry. Manual. – Kyiv: NAU, 2004. – 74p.
7. Denisiuk, V.P., Grishina, L.I., Karupu, O.V., Oleshko, T.A., Pakhnenko, V.V., Repeta, V.K. Higher mathematics. Part 1: Manual. – Kyiv: NAU, 2006. – 268 p.
8. Denisiuk, V.P Grebeniuk, M.F., Karupu, O.W., Oleshko, T.A., Repeta, V.K. Linear algebra and analytic geometry. Manual. – Kyiv: NAU (to be published).

On some methodical aspects of teaching to linear algebra and analytic geometry in National Aviation University

O.W. Karupu, T.A. Oleshko, V.V. Pakhnenko

Abstracts. Foreign students in National Aviation University may choose to study in English, Russian or Ukrainian. We present the results of our experience of teaching linear algebra and analytic geometry and corresponding topics of Higher Mathematics in English to foreign and Ukrainian students in NAU. Therefore we study problems of methodical, didactic and organizational nature which arise while teaching some topics of linear algebra and analytic geometry and corresponding topics of higher mathematics in English to students who are not native speakers.

Keywords: linear algebra, analytic geometry, higher mathematics, teaching mathematics

Модель навчання майбутніх вчителів початкових класів вибору методів навчання в процесі загальнодидактичної підготовки

І.В. Колеснікова*

Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Київ, Україна

*E-mail: kolesnikovai@list.ru

Paper received 22.12.15; Revised 29.12.15; Accepted for publication 05.01.16.

Анотація. В статті представлена структурно-функціональна модель, що дозволяє уявити цілісність процесу формування вмінь вибору методів навчання в контексті загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Проаналізовані методологічні підходи, педагогічні умови, принципи, етапи, структурні компоненти формувального процесу, врахування яких є важливою умовою для досягнення мети.

Ключові слова: загальнодидактична підготовка, формування вмінь, методи навчання, структурно-функціональна модель, майбутні вчителі

Вступ. Одним із важливих компонентів педагогічної освіти майбутніх вчителів є загальнодидактична підготовка, яка забезпечує засвоєння дидактичних знань, вироблення вмінь застосовувати їх у практичній діяльності, формування педагогічного мислення. Загальнодидактична підготовка майбутніх вчителів у педагогічних вузах є цілісною системою, що втілюється планомерно та цілеспрямовано протягом всіх років навчання. Одним із головних її елементів є формування дидактичних умінь підготовки, проведення та аналізу навчального процесу в школі. Побудова навчального процесу – інтегроване вміння, серед основних компонентів якого є вміння вибору методів навчання. Саме це вміння передбачає формування вмінь будувати мікродіяльність вчителя та учнів [3], що забезпечує готовність студентів будувати процес навчання в цілому. Організація та безпосереднє формування вміння вибору методів навчання у студентів в процесі їх загальнодидактичної підготовки передбачає розуміння його сутності, специфіки та функцій, розкриття його структури, аналіз закономірних зв'язків між компонентами, визначення умов функціонування даного процесу. Ефективним засобом проектування процесу формування зазначеного вміння є, на нашу думку, розробка його структурно-функціональної моделі.

Короткий огляд публікацій по темі. При розробці моделі керівними для нас були теоретичні основи загальнодидактичної підготовки, особливості формування вмінь та сутність методів навчання.

Загальнодидактична та психологічна підготовка фундаментують процес професійного формування майбутнього вчителя у всіх його аспектах: теоретико-прикладному, методико-технологічному, мотиваційно-операційній сфері особистості. Про значення загальнодидактичної підготовки засвідчують праці багатьох дослідників (О.А. Абдулліна, А.М. Алексюк, Ю.К. Бабанський, Н.М. Бібік, В.І. Бондар, П.М. Гусак, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін та ін). Розуміння загальнодидактичної підготовки як складової частини системи процесу професійно-педагогічного становлення студентів дозволяє виділити її завдання, функції, структуру, етапи.

Завдання загальнодидактичної підготовки визначає мета вищої педагогічної освіти, що полягає у формуванні цілісної структури професійної діяльності. Ця діяльність передбачає знання про її мету, способи, засоби та результати; вміння здійснювати необхідний спосіб діяльності; готовність його видозмінювати та адаптувати до нових умов, а також відповідне ставлення [9, 10]. Таким чином, завданнями загальнодидактич-

ної підготовки є: формування системи загальнодидактичних знань, оволодіння студентами необхідним комплексом загальнодидактичних умінь та навичок, засвоєння ними досвіду творчої педагогічної діяльності, формування системи ціннісно-емоційного ставлення до дидактичної теорії, педагогічної діяльності та процесу загальнодидактичної підготовки в цілому.

Загальнодидактична підготовка є багатофункціональним процесом. Слід зазначити, що погляди науковців щодо функцій даного процесу дещо розбіжні. Так, В.О. Сластьонін виділяє гностичну, конструктивну, організаторську, комунікативну, інформаційну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізуючу, стимулювальну, регулятивну, контрольну, оцінювальну функції [11]; І.Ф. Зеєр називає діагностичну, виробничу, методичну функції [6]; Е.М. Кузьміна, М.П. Боброва визначають освітню, виховну, розвивальну, координуючу та інтегруючу функції [7].

Як свідчить аналіз функціонального забезпечення загальнодидактичної підготовки, даний процес є багатограним та багатоякісним, що пояснює різні підходи до трактування його структури. Так, Л. Клінберг, В. Якунін, Л.С. Подимова, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська розглядають структуру загальнодидактичної підготовки з управлінських позицій, при цьому вони не розкривають її внутрішню функціональну сутність. Проте В. Подзолков, Л. Колодкіна, Е. Кузьміна, М. Боброва акцентують увагу на внутрішній сутності, змістовому наповненні загальнодидактичної підготовки.

За порядком вивчення та функціональним забезпеченням навчальних дисциплін загальнодидактична підготовка у вищому навчальному закладі проходить кілька етапів: підготовчий, який сприяє усвідомленню студентами специфіки навчально-професійної діяльності; базовий, що є системотвірним компонентом і забезпечує необхідний рівень знань та умінь; варіативний, що передбачає вивчення окремих методик, спецкурсів та семінарів; прикладний, в ході якого здійснюється апробація дидактичних категорій і понять [4].

Аналізуючи вищесказане, в нашому дослідженні загальнодидактичну підготовку визначаємо як дидактико-методичну, результати якої інтегруються в процесі проходження студентами педагогічної практики, що забезпечує формування вмінь майбутніх вчителів початкових класів моделювати та реалізовувати навчальний процес з урахуванням методичних особливостей конкретної навчальної дисципліни, керуючись науковими засадами загальної дидактики.

В психолого-педагогічній літературі досить детально вивчене поняття "вміння". Однак мають місце різні точки погляду на визначення сутності зазначеного поняття. Так, поняття "вміння" розглядають як здатність людини виконувати будь-яку діяльність (Н.В. Кузьміна, К.К. Платонов та ін.), як сукупність навичок (М. Козельська та ін.), як засвоєну дію (К.Н. Ткаченко, І.С. Якиманська та ін.), розглядають поняття "вміння" і з позицій концепції навчальної діяльності (П.Я. Гальперін, О.М. Леонтьєв, Н.Ф. Талізін та ін.). Ми розглядали вміння відносно теорії О.М. Леонтьєва, розуміючи його як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань та операцій [8]. Також зазначимо, що визначальним при формуванні вмінь був принцип активного навчання, відповідно якому повноцінне формування вмінь відбувається в активній, самостійній, творчій діяльності, оскільки склад необхідних розумових операцій не завдається ззовні, а набувається в результаті самостійного досвіду вирішення завдань (А.М. Алексюк, В.І. Бондар, О.Г. Мороз, А.В. Вербицький та ін.). Крім того, процес формування вмінь вибору методів навчання носив динамічний характер та був послідовністю підготовчого, формувального та аналітико-творчого етапів. Підґрунтям для визначення зазначених етапів було врахування того, що вміння формуються не одразу, а проходять у своєму розвитку кілька стадій та мають складну структуру [5].

Фундаментом вмінь вибору методів навчання є розуміння сутності самих методів навчання, їх функцій у навчальному процесі, умов їх адекватного вибору, побудови кожного з них та ефективного застосування. Вивчаючи та аналізуючи літературу, ми дійшли висновку, що пояснити природу методів навчання, розкрити їхню сутність можна лише за умови розгляду функціонального, процесуального, структурного аспектів зазначеного поняття. Основними функціями методів навчання є освітня, розвивальна, спонукальна, контроль-корекційна, виховна. Функції взаємопронизують одна одну, що характеризує метод навчання як поліфункціональне педагогічне утворення. Процесуальний підхід до вивчення методів навчання передбачає розгляд методу як способу спільної діяльності вчителя та учнів. Аналізуючи метод навчання з позицій структурного підходу, керівними для нас були наступні положення: процес навчання та метод навчання є інваріантними, тобто метод навчання – це мікродіяльність вчителя та учнів, яка має свою мету, певний зміст, засвоєння якого відбувається завдяки використанню відповідних засобів та форм організації навчальної діяльності, а також результат [3]; метод навчання є системою, компоненти якої знаходяться в тісних взаємозв'язках та залежностях один від одного [2].

Мета. Створити структурно-функціональну модель з метою науково уявити цілісність процесу формування вмінь вибору методів навчання з подальшим аналізом взаємозв'язків між кожним із компонентів цієї моделі та особливостями перебігу цього процесу під час навчання студентів.

Матеріали та методи. В процесі створення структурно-функціональної моделі нами були використані наступні методи дослідження: аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури, нормативних документів з проблеми дослідження; класифікація та

систематизація теоретичних даних; теоретичне моделювання процесу формування вмінь вибору методів навчання, що надало змогу систематизувати теоретичний матеріал з теми дослідження; метод сходження від абстрактного до конкретного.

Виклад результатів дослідження. В основу формувального процесу, як відображено в моделі (рис. 1), покладені системний, синергетичний та діяльнісний підходи. Так, системний підхід забезпечує цілісне розуміння студентами методу навчання як самостійної системи з усвідомленням всіх зв'язків та залежностей між його компонентами. В той же час даний підхід сприяє розумінню методу навчання як складової (підсистеми) більш загальної системи – процесу навчання, що дозволяє визначити місце та значення методу навчання в цілому. Синергетичний підхід до процесу формування вмінь вибору методів навчання передбачає вивчення розвитку та саморозвитку названого процесу, його прогнозування й правильне формулювання цілей, які визначають хід процесу, а також управління цим процесом, що забезпечує якісний результат. Діяльнісний підхід дозволяє окреслити компоненти діяльності щодо процесу формування вмінь вибору методів навчання, визначає характер залучення студентів у процес навчання.

Основними структурними компонентами формування вмінь вибору методів навчання, взаємодія яких забезпечує його функціонування та цілісність, є цільовий, змістовий, операційно-діяльнісний, результативно-оцінювальний. Наповнення кожного компонента та їх взаємодія визначається дією дидактичних принципів та умов, що забезпечують ефективне функціонування даної моделі. Цільовий компонент представлений єдністю мети та системи завдань, комплексне вирішення яких забезпечить її досягнення. При визначенні змістового компонента ми здійснили аналіз вимог до даного виду діяльності, що закладені в Державних стандартах вищої освіти, навчальних програмах дисциплін, підручниках та посібниках з курсу «Дидактика». Таким чином, змістом процесу формування вмінь вибору методів навчання є педагогічно адаптована система знань та вмінь, засвоєння якої забезпечить формування необхідних умінь. Система знань і вмінь змістової частини визначає адекватну їй сукупність та послідовність методів і відповідних їм форм організації навчання студентів. Характерною ознакою операційно-діялісного компонента є те, що він забезпечує теоретичну і практичну підготовку студентів до вибору методів навчання. Метою оцінювально-результативного компонента виступало систематичне отримання зворотної інформації про процес вибору та конструювання методів навчання. Всі перераховані компоненти є взаємозв'язаними та взаємозалежними, що характеризує структурну моделі як цілісне взаємозумовлене утворення. При розробці кожного зі структурних компонентів моделі ми враховували й мотиваційну сторону процесу навчання. Оскільки успіх процесу навчання значною мірою залежить від характеру мотиваційних процесів, нашою метою, окрім формування вмінь вибору методів навчання, є сформувати у студентів особисту мотивацію, активізувати внутрішні спонукальні сили до оволодіння теорією та практикою професійної діяльності, сприяти усвідомленню професійної та особистісної значущості виконуваної діяльності.

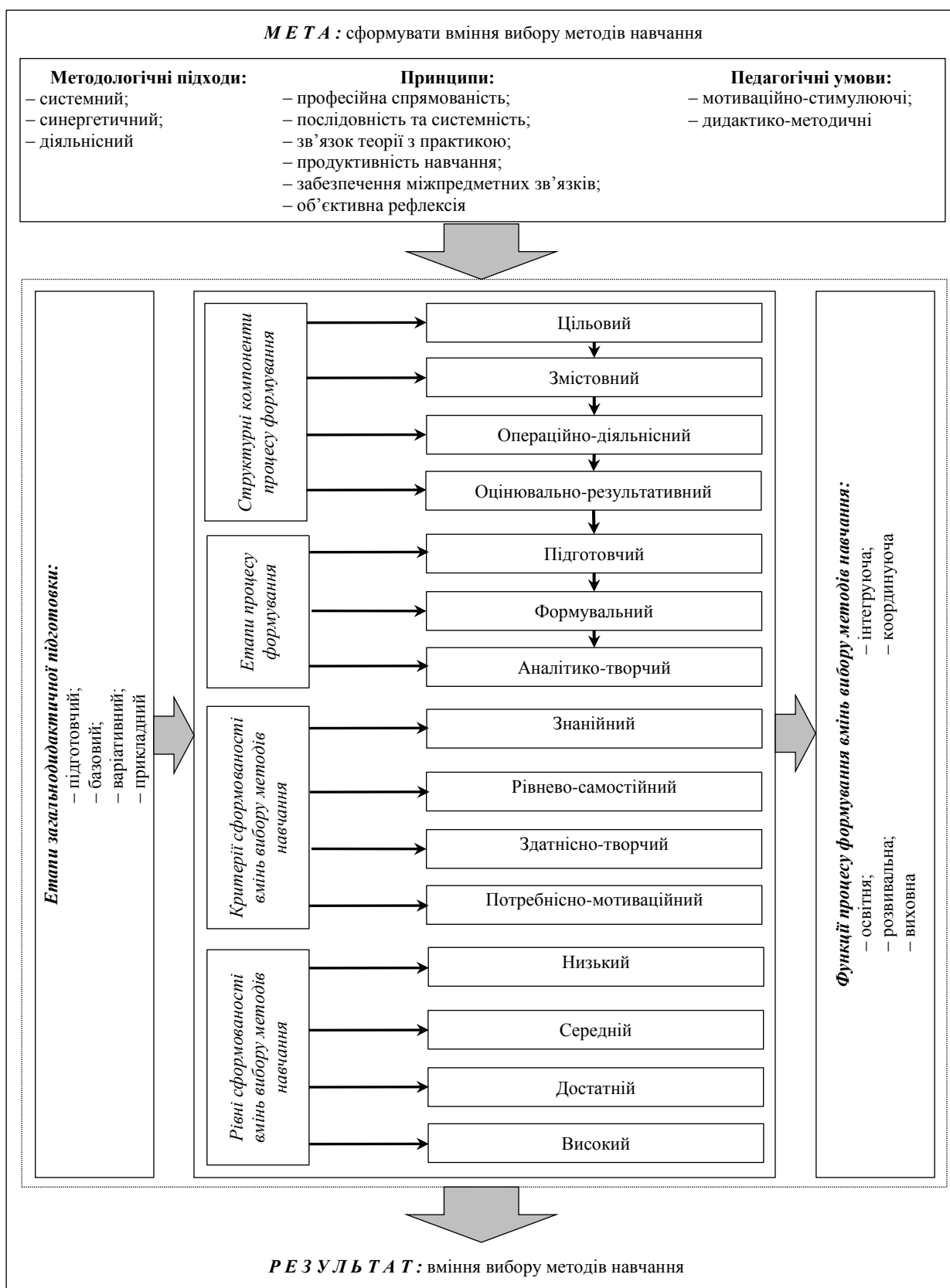


Рис. 1. Структурно-функціональна модель формування вмінь вибору методів навчання

Формування вмінь вибору методів навчання здійснювалося в межах цілеспрямовано змодельованого навчального процесу та носило динамічний характер. Цей процес є послідовністю підготовчого, формувального та аналітико-творчого етапів. Метою підготовчого етапу було забезпечення студентів теоретичними

знаннями, на формувальному етапі відбувалася безпосередньо організація навчальної діяльності студентів з метою формування у них необхідних умінь. Аналітико-творчий етап дозволив контролювати стан навчального процесу як викладачеві, так і студентам, визначаючи ступінь ефективності методів, засобів та

організаційних форм, що використовувалися на занятті; аналізувати недоліки знань та умінь студентів; з'ясувати причини повільного чи недостатньо повного формування окремих знань та умінь; співвіднести отриманий результат з передбачуваною метою та на основі здійсненого аналізу виконувати завдання творчого характеру.

Для виявлення рівня сформованості умінь вибору методів навчання у студентів пропонуємо використовувати наступні критерії: знанійний, що передбачає наявність в основі діяльності студентів психолого-дидактичних знань та усвідомленість своїх дій; рівнево-самостійний, що враховує самостійність діяльності студентів у процесі вибору та конструювання методу навчання; здатісно-творчий, який характеризує здатність творчо застосовувати знання з вибору методів навчання та забезпечувати широту їх перенесення в нові умови й ситуації; потребісно-мотиваційний, що вказує на характер мотивації студентів стосовно виконуваної діяльності. На основі аналізу наукової літератури, виділених критеріїв були визначені рівні (високий, достатній, середній та низький), які характеризують сформованість умінь вибору методів навчання у майбутніх вчителів початкових класів.

Для даного формувального процесу характерна поліфункціональність, що виявляється у взаємозалежності та взаємозумовленості її освітньої, виховної, розвивальної, координуючої та інтегруючої функцій. Їх виділення є умовним, оскільки межі між навчанням, вихованням і розвитком особистості студента, а також інтеграційними та координаційними процесами при підготовці майбутнього вчителя відносні [1].

Ефективність формувального процесу значною мірою залежить від дидактичних принципів, покладених в його основу. Так, принцип професійної спрямованості забезпечує сприймання процесу формування умінь вибору методів навчання студентами як складової частини професійної підготовки; принцип послідовності та систематичності полягає у впорядкуванні, встановленні зв'язків та залежностей між знаннями та вміннями змістової та процесуальної сторони процесу вибору методів навчання; принцип зв'язку теорії з практикою передбачає ілюстрування теоретичного матеріалу прикладами з реального шкільного життя; принцип продуктивності навчання стосується функці-

онування та оптимізації факторів, що впливають безпосередньо (методи роботи викладача та студентів, обсяг робочого часу, рівень знань та умінь студентів) та опосередковано (здібності студентів, педагогічна культура майбутніх вчителів, їхнє оточення) на процес формування умінь вибору методів навчання; принцип забезпечення міжпредметних зв'язків передбачає постійну опору на знання та вміння, засвоєні студентами в процесі вивчення інших дисциплін психолого-педагогічного циклу; принцип об'єктивної рефлексії полягає в спонуканні студентів до самоаналізу виконаних завдань, виявлення та усунення допущених помилок в процесі вибору та конструювання методу навчання.

Процес реалізації розробленої структурно-функціональної моделі вимагає створення та врахування педагогічних умов, якими в нашому дослідженні є мотиваційно-стимулюючі (сприяння та підтримка зацікавленості студентів процесом побудови мікродіяльності вчителя та учнів; усвідомлення студентами мети, заради якої формуються знання та вміння, сприймання її як особистісно значущої; розвиток у студентів активно-діяльнісного підходу до процесу вибору методів навчання; формування потреби в аналізі та самооцінці виконаних завдань, визначенні та доопрацюванні допущених помилок; формування у студентів стійкої потреби в самоосвіті); дидактико-методичні (реалізація особистісно орієнтованого підходу під час навчання студентів; здійснення викладачем поетапного керівництва навчальною діяльністю студентів; застосування спеціально розробленого навчально-методичного комплексу під час вивчення студентами "Дидактики" та проведення консультацій на всіх етапах загальнодидактичної підготовки майбутніх вчителів початкових класів).

Висновки. Процес формування умінь вибору методів навчання, що сконструйований нами та відображений в даній моделі, є цілісною системою, структурні компоненти якої взаємопов'язані та доповнюють один одного. Навчальна діяльність студентів, що здійснюватиметься на основі запропонованої моделі, покликана забезпечити підвищення функціональної грамотності майбутніх вчителів початкової школи у реалізації процесу вибору методів навчання, що, в свою чергу, сприятиме підвищенню рівня їх загальнодидактичної підготовки в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1990. – 141с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Методические основы. – М.: Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Бондар В. І. Дидактика: Підручник для студ. вищих пед. навч. закл. – К.: Либідь, 2005. – 264с.
4. Гусак П.М. Фази дидактичної підготовки майбутнього учителя // Проблеми вищої педагогічної освіти у світлі рішень II Всеукраїнського з'їзду працівників освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – К.: НПУ, 2002. – Ч.1. – С. 240 – 242.
5. Дидактика современной школы: Пособие для учителей / Под ред. В.А. Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – 351 с.
6. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т, 2005. – 211 с.
7. Кузьмина Э.М., Боброва М.П. Модель дидактической подготовки педагогических кадров дошкольных учреждений в контексте профессиональной деятельности / URL: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a08.html
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Академия, 2004. – 352с.
9. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 94с.
10. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., Педагогика, 1971. – 321 с.
11. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

REFERENCES

1. Abdullina, O.A. General pedagogical teacher training in high pedagogical education. – M.: Education, 1990. – 141 p.
2. Babanskii, J.K. Optimization of educational process: Methodical bases. – M.: Education, 1982. – 192 p.
3. Bondar, V.I. Didactic: Textbook for students higher educational establishments. – K.: Lybid, 2005.–264 p.
4. Husak, P.M. Phases of didactical training of future teacher // Problems of education degree in light of the Second All-Ukrainian Congress of Educators: materials of Ukrainian scientific-practical conference. – K.: NPU, 2002. – Part 1. – P. 240-242.
5. Didactic of modern school: A Handbook for Teachers / Ed. V.A. Onischuk. – K.: Rad. shc., 1987. – 351p.
6. Zeer, E.F. The modernization of vocational education: competence approach. – M.: Mosk. Psycho-Social Institute, 2005. – 211 p.
7. Kuzmina, E.M., Bobrova, M.P. Model of didactical teacher training of pre-school institutions in the context of professional activity // URL: http://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_5/a08.html
8. Leontiev, A.N. Activities. Consciousness. Personality. – M.: Academy, 2004. – 352 p.
9. Lerner, I.J. The learning process and its laws. – M.: Knowledge, 1980. – 94 p.
10. Skatkin, M.N. Improving the learning process. – M.: Pedagogy, 1971. – 321 p.
11. Slastenin, V.A. Formation the personality of the Soviet school teachers during professional training process. – M.: Education, 1976. – 160 p.

Model of teaching to select the methods of education during general didactical training process for future primary school teachers

I. V. Kolesnikova

Abstract. This study presents the structural and functional model that allows to represent the integrity of forming process of skills to select the methods of education in the context of general didactical training process for future primary school teachers. The methodological approaches, pedagogical conditions, principles, consecutive stages and structural components of creating process were analyzed. The implementation of this experimental model may raise the level of general didactical training preparation among students.

Keywords: didactical training, formation of skills, methods of education, experimental model, future teachers

Формування професійно-важливих якостей майбутнього керівника навчального закладу щодо управління педагогічним колективом

П. А. Кошелєв

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

*Corresponding author. E-mail: paulkosh15@gmail.com

Paper received 22.01.16; Revised 26.01.16; Accepted for publication 10.02.16.

Анотації. У статті визначено професійно-важливі якості особистості майбутнього керівника навчального закладу, необхідні для ефективного управління ним педагогічним колективом, які потрібно формувати в процесі його професійної підготовки в магістратурі.

З'ясовано відмінні особливості педагогічного колективу школи, які полягають у навчанні та вихованні підростаючого покоління й визначаються рівнем педагогічної культури його членів, характером міжособистісних відносин, розумінням колективної та індивідуальної відповідальності, ступенем організованості, співпраці.

Проаналізовано основні функції директора школи, які він виконує задля ефективного управління педагогічним колективом навчального закладу: згуртування педагогічного колективу; створення творчої атмосфери та сприятливого психологічного клімату у колективі; вирішення управлінських проблем і конфліктних ситуацій.

Розглянуто основи мотиваційного управління педагогічним колективом, для якого директору школи необхідно: визначити особливості педагогічного колективу та його характеристики; створювати гнучкі умови мотивування педагогічного колективу; розвивати згуртованість колективу; створювати організаційно-педагогічні умови для самореалізації та самовдосконалення педагогів.

Характеризовані стилі керівництва директора школи: авторитарний, демократичний й ліберальний.

Зроблено висновок про те, що основним завданням директора школи є забезпечення позитивного розвитку колективу, включаючи можливість появи деструктивних явищ у процесі професійної діяльності, шляхом створення комплексу організаційно-управлінських умов для реалізації потенційних можливостей кожного члена і всього колективу в досягненні вершин професіоналізму, а для цього, вже під час його навчання в магістратурі, необхідно формувати й розвивати в нього відповідні професійно-важливі здатності й якості особистості.

Ключові слова: майбутній керівник навчального закладу, професійно-важливі якості особистості, професійна підготовка, педагогічний колектив.

Вступ. Система освіти в Україні, що змінюється інтенсивними темпами вимагає нових підходів у наданні якісних освітніх послуг, які задовольняють державному замовленню. Це вимагає формування злагодженого, гармонійного, активного, висококваліфікованого педагогічного колективу, який би був здатний виконати таке замовлення. Знання керівником освітньої установи усіх можливостей членів колективу, їх взаємного впливу, визначення своєї ролі й характеру змін в різних управлінських і життєвих ситуаціях забезпечує розвиток кожної особистості на основі створення найбільш комфортних соціально-психологічних і педагогічних умов для ефективної освітньої діяльності.

У зв'язку з цим актуалізується проблема підготовки майбутнього керівника навчального закладу в магістратурі, здатного до ефективного управління педагогічним колективом.

Сьогодні школі потрібен директор, який орієнтується на особистість людини та її потреби; згуртовану спільну діяльність, колективне компромісне розв'язання освітніх проблем; психічну, інтелектуальну, емоційну і волюву єдність, яка сприяє задоволенню соціальних очікувань кожного члена колективу.

Аналіз останніх публікацій. Багаточисельні аспекти підготовки майбутнього керівника навчального закладу знайшли відображення у працях українських (В. Андрущенко, В. Берека, Л. Даниленко, В. Крижко, В. Олійник, В. Пекельна, Н. Протасова, М. Романенко, О. Савченко, В. Семиченко та ін.) та закордонних (Б. Гершунський, В. Зверева, Р. Кричевський, Л. Кудряшова, В. Лебедев, Є. Литвиненко, Г. Тюлю,

Т. Шамова та ін.) дослідників. Проблема управління педагогічним колективом навчального закладу розглянута в дослідженнях Н. Аникєєвої, В. Барко, П. Дрозд, Р. Шакурова, М. Якубівського та ін.

Мета статті – з'ясувати особливості формування професійно-важливих якостей особистості майбутнього керівника навчального закладу в процесі його професійної підготовки в магістратурі, необхідні для ефективного управління ним педагогічним колективом навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Аналіз літературних джерел з проблеми управлінської діяльності керівника навчального закладу дає підстави стверджувати, що саме він є головним «провідником» колективу. Директор школи регулює склад членів педагогічного колективу за віком, статтю, сімейним станом, освітою, кваліфікацією, виходячи з потреб школи; визначає характер міжособистісних стосунків та ділового спілкування; створює організаційну структуру управління; регламентує повноваження та відповідальність учасників спільної діяльності, а також правила їх взаємодії по вертикалі й горизонталі та ін.

Педагогічний колектив як соціальне і професійне об'єднання людей втілює в собі всі загальні ознаки колективу. Для педагогічного колективу школи як особливої групи людей також характерні суспільно й професійно значущі цілі діяльності, організованість, наявність керівництва, згуртованість, відносна стійкість і тривалість функціонування. Головна відмінна особливість педагогічного колективу полягає у специфіці професійної діяльності, а саме у навчанні та вихованні підроста-

ючого покоління, тому ефективність його професійної діяльності визначається рівнем педагогічної культури його членів, характером міжособистісних відносин, розумінням колективної та індивідуальної відповідальності, ступенем організованості, співпраці. Педагогічні колективи навчальних закладів надають учням початкове уявлення про колектив дорослих, про його систему взаємовідносин, спільної діяльності. Дана обставина стимулює педагогічний колектив до самоорганізації й постійного самовдосконалення [5].

Людину, яка здійснює керівництво педагогічним колективом відповідно до поставлених освітніх ланцюгів, М. Якубовський, перш за все, вважає директора (керівника) загальноосвітньої школи [7].

Н. Анисеева вважає, що головною функцією директора школи є згуртування педагогічного колективу, здатного протистояти діям внутрішніх і зовнішніх сил, спрямованих на ослаблення або руйнування зв'язків між його членами. Авторка зазначає, що «виконання даної функції сприяє підвищенню виховних можливостей і скороченню плінності кадрів у педагогічному колективі» [1, с. 32].

У цьому аспекті Р. Шакуров наголошує на тому, що керівник повинен уміти «ставити актуальні завдання перед колективом, радитися із учителями, об'єднувати їх, створювати творчу атмосферу та сприятливий психологічний клімат у колективі, організовувати цікаве повноцінне життя учнівського колективу, запроваджувати передовий педагогічний досвід, довіряти вчителям, попереджати і розв'язувати конфлікти» [6, с. 15].

Тож бачимо, що в управлінні педагогічним колективом дослідники додержуються антропологічного принципу, виходячи з якого людина стає метою, а не засобом управлінської діяльності, яка здійснюється для неї й заради неї, забезпечуючи можливості для реалізації її потенціалів [2].

Цей принцип, перш за все, стосується добору і такої розстановки кадрів, яка допомагає розкрити особисті здібності працівників, забезпечити зростання ефективності сукупної праці всього колективу. Тому керівникові необхідно враховувати індивідуальні здібності, інтереси та психологічні особливості педагогів в організації їх спільної діяльності.

Успіх керівництва колективом багато в чому залежить від того, наскільки керівник спирається на колектив, на його досвід і знання, наскільки він підтримує і розвиває ділову ініціативу, мотивує педагогічні кадри.

Зокрема, для мотиваційного управління педагогічним колективом директору школи необхідно: визначити особливості педагогічного колективу та його характеристики (ціннісно-орієнтаційну зрілість, яка включає орієнтованість колективу на досягнення, спільну діяльність, саморозвиток кожного члена педагогічного колективу; організованість, яка включає відповідальність членів колективу, їх спрацьованість і включеність в управління; згуртованість, яка характеризується єдністю орієнтацій, потенційною стабільністю і сумісністю членів колективу); з'ясувати рівень розвитку педагогічного колективу;

визначити зміст діяльності щодо мотиваційного управління, який містить елементи:

- створення гнучких умов мотивування педагогічного колективу: взаємодія між членами педагогічного колективу повинна бути прозорою (посадові обов'язки кожного члена колективу – неформальними; делеговані повноваження мають бути закріплені документально) та ін.;

- розвиток згуртованості колективу: організація спільної діяльності в колективі; при прийнятті рішень мають бути колегіальні взаємовідносини між учасниками освітнього процесу; робота над спільною метою має бути особистісно значущою для всіх членів колективу та ін.;

- створення організаційно-педагогічних умов для самореалізації та самовдосконалення педагогів: систематичне підвищення кваліфікації; моральне і матеріальне стимулювання; сприяння розвитку педагогічної майстерності, творчості; забезпечення зворотного зв'язку про результати діяльності педагогів.

На ефективність діяльності в освітній установі значно впливає психологічний клімат – характер відносин, настроїв, який переважає в колективі (Л. Карамушка, В. Бойко, А. Ковальов, В. Панферов та ін.). Він залежить не лише від психологічної сумісності працівників, а й керівної ролі директора школи щодо його створення. Сприятливий психологічний клімат означає, що людина перебуває у стані духовного комфорту: рівноваги, спокою, захищеності; вона задоволена своєю працею. Тому для членів колективу керівнику необхідно: створювати атмосферу гуманності, діловитості, творчості, взаємодопомоги; уникати жорсткої регламентації діяльності; запобігати психотравмуючих конфліктних ситуацій; надавати можливість вільно висловлювати власні думки під час обговорення питань; визнавати права приймати відповідальні для колективу рішення; достатньо інформувати про завдання та стан справ під час їхнього виконання; приймати на себе відповідальності за стан справ у колективі та ін.

Уміння вирішувати подібні проблеми залежить від здатності керівника освітнього закладу до критичного осмислення власного управлінського досвіду, від комунікативної культури, рівня психолого-педагогічних знань.

Сприятливий психологічний клімат в колективі багато в чому залежить від стилю керівництва, який визначає способи впливу директора школи на підлеглих та взаємини з ними і колегами.

Стиль керівництва зумовлений індивідуальними властивостями особистості директора школи, тому в стилі його роботи розрізняють, з одного боку, загальну об'єктивну основу, з іншого – властиві конкретному керівникові способи і прийоми здійснення управлінських функцій. Індивідуальний стиль директора школи формується залежно від того, які якості домінують в його особистості.

Психологами й соціологами виявлено три найбільш поширені стилі керівництва – авторитарний, демократичний і ліберальний.

Авторитарному стилю властива централізація влади в руках лише керівника, який вимагає, щоб про всі справи доповідали тільки йому. Даному стилю властиві

ставка на адміністрування й обмежені контакти з підлеглими. Такий керівник одноосібно приймає або скасовує рішення, не даючи можливості підлеглим проявити ініціативу. Основний зміст його управлінської діяльності складається з команд і наказів.

Керівник, який використовує демократичний стиль, прагне якомога більше питань вирішувати колегіально, систематично інформувати підлеглих про стан справ у колективі, правильно реагувати на критику. У спілкуванні з підлеглими керівник ввічливий і доброзичливий, перебуває в постійному контакті. Частину управлінських функцій делегує іншим фахівцям, довіряє людям. Він вимогливий, але справедливий. У підготовці до реалізації управлінських рішень за такого стилю управління беруть участь всі члени колективу.

Керівник з ліберальним стилем практично не втручається в діяльність колективу, а працівникам надано повну самостійність, можливість індивідуальної та колективної творчості. Такий керівник зазвичай чемний з підлеглими й готовий скасувати раніше прийняте ним рішення, особливо якщо це загрожує його популярності. Його відрізняє безініціативність, неосмислене виконання директив вищих органів управління.

У реальній практиці управління майже кожен директор школи проявляє риси, притаманні різним стилям керівництва. Успішність стилю визначається тим, як директор враховує здібності, традиції колективу і готовність до виконання його рішень, а також свої власні можливості. Формування стилю керівництва залежить ще й від конкретних ситуацій. В одних керівник може бути демократичним, в інших, коли колектив слабо організований, – спочатку повинен бути автократом. Стиль роботи неминуче носить на собі відбиток неповторної особистості директора школи. На становлення стилю керівництва істотно впливають інтелект і загальна культура особистості.

Важливою передумовою попередження негативних явищ у трудових колективах є правильне використання та розвиток керівником критики і самоаналізу поведінки його членів. Критика і самоаналіз, здійснювані в умовах гласності, допомагають усунувати все те що заважає людям успішно взаємодіяти, створює напругу, породжує ворожнечу [3].

Конфлікт між керівником і підлеглими буде скасовано, якщо керівник зможе визначити його об'єктивні причини, сутність і глибину, шляхи й засоби усунення. Це можливо тоді, коли управлінець добре знає не лише ділові вміння членів колективу, але й особисті взаємини між працівниками, при цьому об'єктивно й справедливо розв'язуючи проблеми [4].

Для подолання конфліктів, як влучно зазначає М. Войтенко, суттєве значення має урахування особливостей поведінки людей у до конфліктних ситуаціях та їхня тактика дій в умовах конфлікту, основними з яких є суперництво і поступливість [3].

Керівник навчальної установи для профілактики конфліктів у колективі повинен виконувати такі функції:

- підтримка планової, розумної організації повсякденної діяльності в трудовому колективі;

- використання наукових програм і методів вивчення й оцінки персоналу;

- постійна індивідуальна робота з підпорядкованими, особливо з тими, хто має конфліктну спрямованість;

- плановий і диференційований підхід до роботи з усіма робітниками;

- створення і підтримка сприятливих міжособистісних відношень між окремими індивідами;

- уважне вивчення умов життя усіх категорій робітників [3].

Висновки. Таким чином, основним завданням директора школи є забезпечення позитивного розвитку колективу, виключаючи можливість появи деструктивних явищ у процесі професійної діяльності, шляхом створення комплексу організаційно-управлінських умов для реалізації потенційних можливостей кожного члена і всього колективу в досягненні вершин професіоналізму. Для цього, вже під час навчання майбутнього керівника закладу освіти в магістратурі, необхідно формувати й розвивати в нього такі професійно-важливі здатності й якості особистості:

- психологічну вибірковість, яка виявляється в уміння приділяти увагу тонкощам взаємин з підлеглими, здатності поставити себе на місце іншого;

- практичну спрямованість інтелекту, тобто прагматичну орієнтацію керівника на використання даних про психологічний стан колективу для вирішення практичних завдань;

- психологічний такт, який виявляється в здатності дотримуватися почуття міри в своїй психологічній вибірковості та прагматичній орієнтованості;

- емоційну врівноваженість і стресостійкість;

- нестандартне мислення, винахідливість, ініціативність і здатність генерувати ідеї;

- готовність до змін і легкість пристосовування до них;

- соціальну активність, яка виявляється у відповідальності за доручену справу, вмінні поєднати особисті інтереси з інтересами колективу, енергійності та працездатності, вмінні спілкуватись з людьми, швидко й без напруги входити в контакт з будь-якою людиною, вмінні впливати на людей, виступати публічно;

- здатність працювати в колективі та з колективом, здійснювати регулярний аналіз роботи підлеглих та облік його результатів, стимулювати їх діяльності та заохочувати найкращі приклади в роботі;

- здатність делегувати повноваження та створювати ефективний зворотній зв'язок, шукати способи підвищення результативності праці, встановлювати критеріїв успіху в роботі;

- схильність до організаторської діяльності та потреба займатися нею;

- лідерський вплив на педагогічний колектив, що забезпечить директорів школи авторитетність, загально-визнану популярність та добру офіційну репутацію в учнівському середовищі й педагогічному колективі;

- комунікабельність і почуття успіху, обов'язку і відданості справі, творче ставлення до праці;

- чесність у відносинах з людьми та прагнення до співробітництва;

- чіткість висловлення власної думки та її переконливість, впевненість у собі;
- шанобливе та дбайливе ставлення до людей незалежно від їх положення у структурі освітньої ієрархії;
- здатність швидко відновлювати фізичні й духовні сили;

- потребу в саморозвитку і самоорганізації;
- відповідальність за діяльність та прийняті рішення;
- здатність встановлювати і контролювати дисципліну;
- прагнення гнучко використовувати різні стилі керівництва, пристосовуючи їх до змін та ін.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аникеева Н.П. Учителю о психологическом климате в коллективе / Н.П. Аникеева. – М. : Просвещение, 1996. – 96 с.
2. Аносов И.П. Современный образовательный процесс: антропологический аспект : [монография] / И.П. Аносов. – К. : Твім інтер, 2003. – 391 с.
3. Войтенко М.В. Конфлікты в трудовом коллективе ЗНЗ : типология, анализ причин та управління [Електронний ресурс] / М.В. Войтенко // Студентський альманах : [збірник магістерських робіт]. – 2013. – №3. – Режим доступу : <http://tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/10.pdf>.
4. Лопушанська Г. Місія освітнього менеджменту й технологія його впровадження [Текст] / Г. Лопушанська // Освіта і управління. – 2012. – № 2/3. – С. 45–54.
5. Слостенин В.А. Педагогіка : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [ред. В.А. Слостенин]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
6. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы управления : руководитель и педагогический коллектив / Р.Х. Шакуров. – М. : Просвещение, 1990. – 208 с.
7. Якубівський М.Р. Директор загальноосвітньої середньої школи як суб'єкт створення власного позитивного іміджу : психологічний аспект [Електронний ресурс] / М.Р. Якубовський // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2011. – № 5. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_5_48.pdf.

REFERENCES

1. Anikeeva N.P. To teacher about psychological climate in the teaching team / N.P. Anikeeva. - M.: Education, 1996. - 96 p.
2. Anosov I.P. Modern teaching process: antropologic aspect: [monograph] / I.P. Anosov. - K.: Tvim INTER, 2003. - 391 p.
3. Voitenko M.V. Conflicts in the high school team: typology, reasons analysis, management analysis [electronic resource] / M.V. Voitenko // Student Almanac: [compilation of Master's research papers]. - 2013. - №3. - Access mode: <http://tme.uomo.edu.ua/docs/almanax/10.pdf>.
4. Lopushanska G. World management mission and technology of its implement [Text] / G.Lopushanska // Education and management. - 2012. - # 2/3. - P. 45-54.
5. Slastenin V.A. Pedagogics [tutorial for students of pedagogic high schools] / V.A.Slastenin, I.F. Isaev, E.N. Shiyarov; [Ed. V.A. Slastenin]. - Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. - 576 p.
6. Shakurov R.H. Socio-psychological problems of management: director and teaching staff / R.H. Shakurov. - M.: Education, 1990. - 208 p.
7. M.R. Yakubivsky Headmaster of comprehensive secondary school as a subject of own positive image creation: psychologig aspect [Electronic resource] / M.R. Yakubovsky // National academy of state border guard of Ukraine news. - 2011. - #5. - Access mode: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Vnadps_2011_5_48.pdf.

Formation of professionally important qualities of the future school managers in the sphere of teaching staff management

P. Koshelev

Abstract. The article defines the professionally important qualities of the person of the future school manager for the effective teaching staff management, which should be formed during the course of manager's professional training in the magistracy. The distinctive features of the school teaching staff were clarified. The basic functions of the school headmaster which he performs for the effective teaching staff management were analyzed. Fundamentals of motivational teaching staff management and special features of creating a favorable psychological climate in the teaching team were considered. Managerial styles of school manager were characterized.

Keywords: future manager of the educational institution, professionally important qualities of personality, professional training, teaching staff.

Формирование профессионально-важных качеств будущего руководителя учебного заведения для управления педагогическим коллективом

П.А.Кошелев

В статье определены профессионально-важные качества личности будущего руководителя учебного заведения для эффективно-го управления педагогическим коллективом, которые необходимо формировать в процессе его профессиональной подготовки в магистратуре. Выявлены отличительные особенности педагогического коллектива школы. Проанализированы основные функции директора школы, которые он выполняет для эффективного управления педагогическим коллективом учебного заведения. Рассмотрены основы мотивационного управления педагогическим коллективом и особенности создания благоприятного психологического климата в коллективе. Охарактеризованы стили руководства директора школы.

Ключевые слова: будущий руководитель учебного заведения, профессионально-важные качества личности, профессиональная подготовка, педагогический коллектив.

Professional Training of Future Teachers of Primary School: Cultural and Creative Dimension

L.V. Koval’*

Berdyansk state pedagogical university, Berdyansk, Ukraine

*E-mail: dekanatpopp@mail.ru

Paper received 12.01.16; Revised 17.01.16; Accepted for publication 22.01.16.

Abstract. In the article the personality factors of development of future teachers of primary school, which activate on condition of strengthening of cultural and creative orientation of teaching, are disclosed. On the formation of levels of general culture and professional development of future specialists the followings factors have influence: capacity for self-development and self-education, career growth and healthy lifestyle promotion. Modern specialists need another high-quality potential: capacity for the comprehension of values of common culture; ability to work in new conditions which constantly change and become complicated; to realize the necessity of permanent perfection and develop a capacity for mobility etc. Innovative changes in training of primary school teachers in the pedagogical institutes of higher education are necessary to direct to forming of not only professional levels of development but also to the levels of common culture.

Keywords: *professional training of future teachers of primary school, cultural and creative dimension, common culture level of development of a future teacher, self-education process, motivation of career growth, healthy lifestyle promotion*

Introduction. Democratic transformation in Ukraine requires active processes of reform, including the creation of a new system of Higher Education, which must meet the requirements of scientific and technological progress, global cultural achievement and aims at providing the country with qualified teachers. Today's professionals need qualitatively different professional potential, namely the ability to understand the general cultural values, skills to work in conditions of life that is constantly changing, focus on responsibility, excellence, mobility and others.

Vector of Higher Education, which is directed to values of personal development of future teachers, causes the fundamental need to rethink those factors that affect the increase of their general level. According to the new philosophy, it provides a transition from the idea of "educated person" to the idea of "person of culture", which is characterized by a change in perception, culture tolerant behavior and system-humanitarian style of thinking.

Formation of a new pedagogical thinking is directed to "the development of methodological reflection, critical thinking of innovative changes in education, science and determines the need to overcome the incomplete ideas about the spiritual values of mankind if strengthening culture and creation orientation to training future professionals" [1].

Disterveg spoke about cultural and creation educational activity, but today this idea remains relevant and insufficiently developed both in theoretical and practical aspects.

Reinforcement of culture and creative component of content of Higher Education provides compliance of training and education to requirements of the environment and time, formation of person in the context of modern advanced culture and science, orientation of training of future teachers to cultural values, mastery and saving of world, including national achievements of mankind, taking socio-cultural norms of subjects of the educational process (in our case – a future primary school teacher) and their further development.

Review of publications on research. Consider the essence of the concept of "culture" through the key definitions which exist in modern philosophical and psychological and pedagogical sciences.

Culture is a prerequisite for human existence, the environment of human living, a means of improving the spir-

itual potential of the individual and is an essential component of innovative educational paradigm.

According to this paradigm, the tasks of education and culture are united. They provide to subject education and knowledge, predict his development, help to adapt to the changing social environment, help to integrate into the broadest community and thus remain free from stereotypes and prejudice. Culture, like education, is a reality which is specific to human way of being. It defines the whole range of practical and spiritual activity of people, the system of attitudes to reality and ourselves [5].

In terms of our problem, it is necessary to define the categories of culture, which are presented in "Psychological Dictionary," edited by W. Voytko: "Culture (Latin culture – education, care, development) is subject-values form of education and reform activities, that shows historically determined level of social development of person, it is generated and confirmed by human meaning of life" [4, p. 84].

Culture of person is synthesized in culture of basic forms outlook – practical (culture activities, culture behavior), theoretical (culture of thinking), spiritual and practical (culture feelings, culture communication). Cultured person – is not a virtuoso of formal etiquette but an intellectual (for spiritual essence) that takes an active and creative approach to life and seeks the highest achievements of mankind, where rationalism optimal activity is directed to the formation of creative freedom and dignity as the highest value [4, p. 84].

Prerequisites of psycho-pedagogical culture of teacher, according to the well-known Ukrainian psychologist W. Rybalko, "are its formation as an individual, ideological maturity, inner mood on educational activities, the ability to feel the mood of the child, his inner world, to share generously with students the knowledge, emotional enthusiasm of his heart, to respect the dignity of the child as a person" [5, p. 124].

It is known that today there are three cultural schools in Higher pedagogical education, they are: historical, philosophical and pedagogical. The first one introduces the student to the history of world and domestic cultures, it is required from students to memorize large amounts of information, including dates, names, concepts, etc. The second cultural school is philosophical, which largely

follows the course of philosophy but at a higher level. Typically, teaching cultural disciplines in University ignores specific characteristics of further professional activity and as a result does not form positive settings the interest to study in students. Confirming this view let's cite academician O. Savchenko, who says "it's time to change the names of the subjects in the training of primary school teachers. For example, it would be appropriate to name the discipline not just a "philosophy" but "Philosophy of Education", not "Politics" but "Personality, Society and Human Values". It is necessarily to add to the series of humanitarian training such courses as "Anthropology of Education", "Educational Ethics" [6].

Without prejudice to the role and importance of philosophical and historical approaches to the concept of cultural course in High school teaching, we consider it is appropriate to focus on increasing of culture orientation training of primary school teachers. Under such conditions of education, the result should be not only theoretical professional knowledge of students, but also specific cultural skills.

At the present stage of development of Higher Education the cultural approach is increasingly used in the development of standard materials to modernize the curriculum, including school standards and standards of professional training of future teachers.

Analysis of scientific research (H. Haken, I. Stengers, I. Prigogine, S. Kurdyumov, A. Knyazev, I. Dobronravova, O. Chaly, V. Lutay etc.) suggests that scientists, who study this problem, say that any kind of organizational transformation has two dimensions: mechanical (characterized by a change of system structure, technology, etc.) that is quite easily achieved, and cultural (characterized by a change of perception, way of thinking and behavior), that is achieved too hard.

General cultural level of future teachers, as L. Khomich says, depends on the following components: artistic culture that is formed during familiarization with different types of arts in public life (theater, museums, art galleries, art exhibitions, film, etc.); socio-psychological culture as a form and process of organization by subject his life at the household level; intellectual culture, which is formed in the process of training activities in the pedagogical setting and ensures the development of thinking and speaking, communication skills, organization of scientific research and others; professional culture as the ability to organize creatively an integral educational process in elementary school [8, p. 84].

Hence, training of primary school teachers in terms of culture should be considered, in our opinion, as a socio-cultural system, which enhances their general cultural and professional levels of development.

The goal of the article reveal personal factors of primary school teachers, affecting their general cultural and professional teaching potential.

Materials and methods. We expand the factors that affect the formation of general and professional levels of primary school teachers, among which we name: the ability to self-development and self-education, focus on career development and promotion of the value of a healthy way of life.

An important factor of general personal and professional potential of future primary school teacher is the

ability to self-education, self-development, a creation of something new not only in the outside world, but also in themselves. Even under ideal training, modern training of primary school teachers cannot be regarded as a self-sustaining system. The graduate should be competitive in the labor market. Therefore, during training in pedagogical universities we should form an inner need and ability to learn throughout life.

Focus on teacher self-perfection is explained in such a way that now it is a historical period when the generation of ideas and things change faster than generation. This creates complex problems in personal life and professional activities, so as I. Zyazyun said there must be a shift from the principle of "education for the whole life" to the principle of "education throughout life" in the mind [2].

Outstanding teacher K. Ushinsky focused his attention on such necessity and recommended to teacher "always remember that you must give the student not only a certain knowledge, but also develop in him a desire and ability alone, without a teacher, acquire new knowledge. This ability should remain with the student, and when his teacher leaves to give the student a means to acquire useful knowledge not only from books but also from objects that surround it, from life events, from his own soul. With this mental strength, a person will be learning all his life, which, of course, is one of the most important tasks of every school learning" [7].

The process of self-improvement and self-development becomes possible for the teacher only if he ever learns to acquire new knowledge independently that would help him in the future life to be a professional according to the growing demands of time and new conditions. Therefore W. Kremin notes that today we only carry "outlet to the ocean of stormy knowledge, referring to Newton, who said: "All my life I was a scientist who was trying to know the world. But now, late in life, I am a little boy who is playing with pebbles on the beach and endless ocean of ignorance is opened to me" [3, p. 11 – 19].

Self-education process in the broadest sense of the word is an improvement of the level of future specialists in various fields of science and culture, in the narrow sense is a focus on competitiveness in educational activities in the labor market. The content of self-education should reflect the interests and inclinations of the individual. During self education it is necessary to evaluate your potential on general cultural and professional development towards achievement of the level of highly qualified teacher. But the real purpose of self-education process should be directed to the development of professional mobility, which should be understood as "internal self-identity of individual which is based on the development of self-confidence, ability to assess and review your potential to mobilize and realize abilities in the new situation according to the market" [3, p. 14].

Powerful personal factors of general and professional development of primary school teachers are focused on career development, it is appropriate to associate with finding optimistic and creative sense of life.

Career opportunities are that for which a person realizes his natural abilities, performs professional activities. Positive and rich humanistic motivation of career inspires the process of labor, and thus strongly affects to the increase of general and professional development of the teacher.

Focus on career development should not completely deplete motivation of personal development. Personal space of modern teacher is wider than professional, because human life is not only limited to work. The successful teacher must fulfill his personal aspirations and goals, not only in the profession but he also has to learn to perform self-preservation of health, rationally organize the rest, focus on family, friends, travel, participate in various educational grants and projects in order to improve the general cultural and professional skills of development etc.

To achieve true career is impossible without such personal qualities as diligence and responsibility. Unfortunately, now many young people worship easy profits, they have faith in chance, so such problem as preparing future teachers for life in today's economic climate is enough serious. At the stage of learning in teaching university students should understand that only qualified hard work could provide a decent life in the modern economic realities. The problem of upbringing quick orientation and mobility in the labor market, the desire to work and earn an honest living are important and relevant for educational practice.

So focus on humanistic and creative career development and sufficiently strong position to the life self-assertion can provide a decent place of teacher individual in society, protect him from adversity and professional burnout.

One more personal factor of professional development of primary school teachers should include focus on a healthy lifestyle. Under such circumstances teacher education is the most powerful social institution, and it must take responsibility for the promotion of a healthy lifestyle.

It is necessary to note that for the primary school teacher is important not only to take personal values of a healthy lifestyle, but also to acquire the knowledge and skills which are required for the formation of a healthy lifestyle in younger pupils.

The words of V. Sukhomlynsky confirm this view, he said: "Remember, dear colleagues, that without our daily and skilful care about the health of the student there cannot be the harmony of physical and spiritual, not the harmony of thoughts, feelings, outlook, moral beliefs, tastes and views. A wise teacher is a good genius of child health".

Health is an element of individual culture of human life. This culture is determined by the level of skills that help to preserve, strengthen and restore health, it is an implementation of internal reserves of the body. Culture

affects health in specific forms and ways of life of the individual. Components of a healthy lifestyle include a variety of items covering all areas of health – physical, mental, social, cultural and spiritual.

The most effective modern means of promoting a healthy lifestyle among future teachers are: outreach, conducting of regular mass sports and recreational activities, the use of popular films, books, exhibitions, interviews, etc. [1].

In the context of the development of a healthy lifestyle for future teachers, attention should be paid to the problem of increasing immersion of current generation of young people in the virtual world.

Of course, in a society of XXI century exceptional role belongs to information which "is the most important strategic resource, a source of strength and power". Under such conditions, future elementary school teachers "have to learn to collect, store, process, absorb, transform, sort information from various sources. In addition, due to the glut of living space with information on the stage of vocational and educational training, it is necessary to build critical thinking of future professionals with purpose, which is a prerequisite for mastering the skills to make choices, to evaluate the significance of certain facts, events for themselves and for society"[7, p. 3].

Results and Discussions. Strengthening of culture orientation of future teachers training must focus on the real needs of self-development through online resources, but so as not to harm their health. Only healthy people have the prospect of receiving a proper education, to become a good specialist, to make a family welfare, to realize their career and social ambitions. Actually, the present demand is not only to possess the knowledge and a certain set of skills, but also to become aware of values in life, because health is the foundation of cultural self-development and self-identity of the teacher, contributing to its harmonious life.

Conclusions. Predicting strategy of further innovations in the training of primary school teachers in pedagogical universities should, in our opinion, provide increased culture and creation orientation of training and education. This approach should provide vision for educational disciplines where key is the ability to self-development and self-education, striving to find optimistic and creative sense of life, justice, harmony, tolerant behavior in multicultural and intercultural environment, and respect for the other.

REFERENCES

1. White Paper of National Education of Ukraine / T.F. Alekseenko, V.M. Anischenko, G.O. Ball [etc.] general edited by Acad. V.G. Kremen, NAPS of Ukraine. – K. : Inform. Systems, 2010. – 342 p.
2. Zyazyun, I.A. Intellectually creative personality development in continuing education / I.A. Zyazyun // Continuing professional education: problems, searches and prospects. – K., 2000. – P. 11-57.
3. Kremen, V.G. Education in the context of modern civilization / V.G. Kremen // Modern Elementary Education: vectors of development [special issue commemorating the 80th anniversary of the University] collection of scient. works. – Berdyansk : BDP, 2012. – 340 p. – P. 11-19.
4. Psychological Dictionary / ed. V.I. Voytko. – K. : High School, 1982. – 216 p.
5. Rybalko, W. Definition of the term psychological culture of the person in the axiological context / W. Rybalko // Professional Education: value orientations of the present [text] : collection of scient. works / edited by I.A. Zyazyun; Institute of Education and Adult Education of APN of Ukraine. – Kharkov: NTU "XIII", 2009. – 472 p. – P. 121-130.
6. Savchenko, O.Y. Schooling as customer of training future teachers / O.Y. Savchenko // Primary School. – 2007. – № 5. – P. 5-8.
7. Savchenko, O.Y. Values that unite the school and teaching education / O.Y. Savchenko // Primary School. – 2008. – № 7. – P. 2-4.
8. Khomich, L.O. Formation of cross civilized values of primary school teachers / L.O. Khomich // Modern Elementary Education : vectors of development [special issue commemorating the 80th anniversary of the University] collection of scient. works. – Berdyansk : BDP, 2012. – 340 p. – P. 281-287.

Самоосвітня діяльність учнів вечірньої школи як дидактичний феномен

О. В. Лавриненко

Інститут післядипломної педагогічної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна
*Corresponding author. E-mail: Lavrinenko_elena@i.ua

Paper received 22.01.16; Revised 26.01.16; Accepted for publication 10.02.16.

Анотація. Автор статті розглядає організацію самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи як складний об'єкт дослідження. Така думка походить від конструктивного розуміння здійснення процесу засвоєння знань, набуття умінь та навичок за власною ініціативою учня, що здобуття освіти, по суті, є результатом самоосвітньої діяльності особистості. Автор дає науково-теоретичне обґрунтування організації самоосвітньої діяльності учнів як певної, об'єктивно і реально обумовленої, дидактичної ситуації й описує суть її дидактичного моделювання.

Ключові слова: організація, синергетика, самоосвітня діяльність, дидактична ситуація, дидактичні умови, дидактичне моделювання.

Актуальність й науково-практична доцільність означеної теми дослідження полягає в усвідомленні та розумінні освіти в сучасних умовах як самоосвіти. Аналіз досліджень питань самоосвіти, самоосвітньої діяльності показує, що «самоосвіта є старою темою для роздумів про освіту та виховання в європейській історії» [15]. Зокрема, німецький педагог Schneider Rolf Arnold зазначає, що «...всі без виключення досягнуті ефекти зобов'язані саморуху суб'єкта» [15]. Заслуговує на увагу сучасний погляд педагога-дослідника на освіту, згідно якого «...кожна освіта орієнтована, власне кажучи, на безперервне самоформування» [15]. Педагог Armbrust Joachim, аналізуючи сучасні освітні тенденції, наголошує, що «...без відносної самостійності і без підготовки відповідного навчального середовища та способів навчання робить неможливим подальший розвиток учнів» [14].

З огляду на сучасні світові (європейські) тенденції бурхливого розвитку інформаційно-комунікаційних технологій в суспільстві та пов'язані з цим соціальні виклики, сучасні українські педагоги-дослідники зазначають, що в умовах сьогодення освіта передбачає, перш за все, самоорганізацію («самоорганізація» – одне з ключових понять «синергетики»): «створення умов для самовдосконалення, саморозвитку системи» [6] і, таким чином, умов для активного включення особистості у самоосвітню діяльність. Зокрема педагог-дослідник М. Солдатенко зазначає, що «створення необхідних умов для самонавчання сприятиме індивідуальному розвитку особистості» [9, с. 394]. Шкільна освітня практика сьогодення показує, що саме такого підходу до організації навчальної діяльності учнів потребує сучасна школа, особливо вечірня школа. Зокрема німецькі педагоги також надають важливого значення питанням розвитку (підтримки) вечірніх шкіл (die Abendschule) та врахування особливостей їх функціонування в сучасних умовах

Мета статті – показати організацію самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи як дидактичний феномен в сучасному освітньому просторі.

З методологічної точки зору (методологія – учення про систему принципів і способів організації й побудови теоретичної і практичної діяльності, предметом якого є *організація діяльності*) [12], організувати діяльність означає впорядкувати її в цілісну систему з чітко визначеними певними характеристиками,

логічною структурою й процесом її здійснення. Розкриття означеної теми потребує, насамперед, аналізу поняття «організація», яке є ключовим у контексті нашого дослідження.

У процесі дослідження [10, с. 547; 11, с. 499; 8, с. 7] й аналізу поняття «організація», ми прийшли до розуміння «організації» як «організованої системи, тобто її певного стану» і виокремили її характерну рису – «спрямованість» як характеристику «відповідності чи невідповідності умовам оточуючого середовища» конкретної організації. Доцільним в контексті дослідження означеної теми нам видається соціально-педагогічний аспект аналізу даного поняття, де *організація* розглядається як «діяльність людей щодо створення стану упорядкованості об'єкта і суб'єкта управління, рівно як відносини між ними» [1]; як «упорядкування, зведення чогось до певної системи, надання чомусь планомірного, узгодженого характеру, як певний порядок у побудові та функціонуванні тих чи інших об'єктів» [13, с. 14]. Саме таке розуміння організації ми обрали в якості методологічної основи у дослідженні організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи як дидактичного феномену.

Дослідники зазначають, що логічна структура діяльності, яка досліджується на методологічному рівні, має містити опис наступних компонентів: суб'єкта, об'єкта, предмета, форм, засобів, методів діяльності, її результатів [7, с. 42.]. Зокрема М. Солдатенко підкреслює, що «замість зовнішньої зумовленості на озброєнні повинна бути методологія, спрямована на пробудження в кожного учня, як суб'єкта навчального процесу, самомотивації до навчання як індивідуального творчого процесу» [9, с. 394].

Спираючись у дослідженні означеної теми на відповідні методологічні засади, ми приходимо до розуміння, що стан (опис) процесу організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи потребує визначення провідних принципів, основних форм, методів і засобів, обґрунтування змістовного наповнення самоосвітньої діяльності, а також характеристику особистості учня вечірньої школи як суб'єкта самоосвітньої діяльності. Педагоги-дидакти зазначають, що організація й здійснення будь-якого різновиду навчальної діяльності, тим більше самоосвітньої, виявляється не можливим без дотримання основних принципів сучасної освіти – принципів гуманізації та

гуманітаризації навчання, оскільки усвідомлення цінності отриманих знань, умінь і навичок має усвідомлюватись на достатньо високому рівні задля їх подальшого самоосвітнього розширення та вдосконалення. Дотримання принципів гуманізації та гуманітаризації освіти забезпечує включення загальнолюдських ціннісних настанов до змісту самоосвітньої діяльності [7, с. 43].

Визначальне місце щодо методологічного обґрунтування організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи як складного об'єкта та його компонентів, що перебувають у постійних динамічних взаємозв'язках і взаємозалежності, займають системно-цілісний, діяльнісний, андрагогічний й синергетичний підходи. Особливої ваги в освітньому середовищі сучасної вечірньої школи набуває андрагогічний та синергетичний підходи. Через андрагогічний підхід до навчання реалізуються основні принципи навчання дорослих: мотивація; самонавчання; організація спільної роботи викладачів і тих, хто навчається; опора на досвід і базові знання; індивідуалізація навчання з урахуванням особистісних особливостей тих, хто навчається; застосування отриманих знань і навичок. Суть синергетичного підходу полягає у стимулюючому, або «пробуджуючому навчанні як відкритті себе або співробітництві з самим собою і з іншими людьми» [6].

З точки зору вітчизняних українських дидактів поняття «навчальний процес» це – система організації навчально-виховної діяльності, в основі якої – органічна єдність і взаємозв'язок викладання й учіння; спрямована на досягнення цілей навчання і виховання; визначається навчальними планами, навчальними програмами, планами виховної роботи, включає всі види обов'язкових навчальних занять і позакласної роботи учнів» [4, с. 302]. У загальному вигляді навчальна діяльність, як і будь-який пізнавальний процес, включає мету, зміст, способи дій, відносини між його учасниками, результат, самоаналіз. Науковці обґрунтовують це тим, що без окреслення мети, відповідного змістовного наповнення не може бути пізнання, однак при цьому зазначають, що його рівень зумовлюється способами пізнання, за допомогою яких відбувається засвоєння.

Довгий час вважалося, що навчання – це передача учневі соціального досвіду у формі знань, способів їх відкриття, а учіння – це спеціально організована діяльність учня, спрямована на засвоєння цього досвіду. Проте, згідно сучасних дидактичних підходів приходимо до розуміння, що «навчання – внутрішньо і ззовні завдана діяльність з пізнання нового; функціонує з перших днів народження до смерті як самонавчання і навчання, організоване іншими» [3]. Як видно з визначення, учіння в сучасних умовах сьогодення розглядається як «самонавчання». Українськими педагогами-дидактами самонавчання визначається як «діяльність суб'єкта, спрямована на самостійне оволодіння знаннями про світ і про себе способами пізнавальної, комунікативної, орієнтувальної, перетворюючої, художньої, соціальної діяльності, фізичного розвитку і саморегуляції» [4, с. 412].

Сьогодні ми приходимо до розуміння, що освітній простір сучасної вечірньої школи обумовлює необхідність особливих підходів в організації навчального

процесу такого типу школи. Визначальним фактором особливостей організації навчального процесу у вечірній школі є її специфічний учнівський контингент (андрагогічні особливості, функціональний стан, психофізіологічні можливості, дидактична занедбаність). Усе це вимагає від такої школи перегляду цілого ряду умов і постулатів традиційної класно-урочної системи, а від учителя – розуміння сутнісних змін в змісті і способах реалізації основних педагогічних категорій – навчання, учіння, навчальна діяльність, навчальний процес. Тому розуміння дидактичних особливостей навчання як діяльності й відповідної організації навчального процесу є особливо необхідним і важливим для всіх учасників навчально-виховного процесу сучасної школи.

На практиці процес навчання у сучасній вечірній школі реально трансформується у процес учіння. Сучасна дидактика підводить нас до більш глибокого, з психологічної точки зору, розуміння учіння – як процесу перетворення досвіду самого суб'єкта. За такого, «діяльнісного» розуміння учіння можливий розвиток учня як особистості. При цьому дослідники доводять, що розвиток учня розуміється як зміни у самому суб'єктові учіння, що характеризується появою нових форм діяльності, якостей особистості, ставлення до дійсності, до самого себе [2]. Саме таке розуміння поняття навчання (поєднання викладання та учіння як самонавчання) стало сутнісним в нашому сучасному розумінні організації освітньої діяльності сучасної вечірньої школи. Виходячи з логіки такого розуміння, у вечірній школі організація навчальної діяльності учнів набуває в реальному варіанті явно виражений характер управління (керівництва) самоосвітньою діяльністю, включаючи і ліквідацію попередньо набутої дидактичної занедбаності. Таке специфічне трактування категорії навчання у вечірній школі має істотне практичне підґрунтя, яке потребує адекватно побудованого навчального процесу і відповідного дидактичного супроводу, що гарантує врахування індивідуальних особливостей, здібностей і можливостей специфічного контингенту учнів такої школи. Науково-теоретичне обґрунтування дидактичних особливостей організації навчального процесу сучасної вечірньої школи доводить таке розуміння.

Так, сучасні педагоги-дослідники зазначають, що навчальний процес – це низка дидактичних ситуацій, розглядаючи дидактичну ситуацію як «фрагмент, базову одиницю практичної діяльності вчителя й учня» [5]. Науковці підкреслюють інтерактивний і динамічний характер дидактичної ситуації, при цьому акцентують увагу на значенні мети, яка конкретизується у кожній дидактичній ситуації і виступає для вчителя як певне професійне, дидактичне завдання, що синтезує змістовну, мотиваційну, операційну сторони діяльності вчителя у межах ситуації. Трактування сучасними дослідниками дидактичної ситуації (на відміну від усіх інших ситуацій освітнього простору) як «продукта свідомої, цілеспрямованої, науково обґрунтованої міждисциплінарної діяльності суб'єктів навчального процесу» [5], видається нам досить сутнісним в контексті дослідження організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи. На наше переконання, організація самоосвітньої діяльності

учнів, як особливий вид навчально-пізнавальної діяльності (поєднує і навчання, і учіння), що має специфічну структуру, характерні риси й найбільш зорієнтована на особистісний розвиток учнів, являє собою реально обумовлену дидактичну ситуацію. Відповідно, розв'язання дидактичної ситуації потребує дидактичного моделювання. Результати нашого дослідження доводять, що дидактичне моделювання організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи, потребує, насамперед, розробки, обґрунтування й послідовної та системної реалізації особливих умов, які впливають як на саму організацію так і на здійснення такого особливого виду навчально-пізнавальної діяльності. Такими умовами, з нашої точки зору, є «сукупність дидактичних умов організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи», які безпосередньо впливають на їхню готовність до самоосвіти, забезпечують включення у самоосвітній процес та здійснення власне самоосвітньої діяльності. Під сукупністю дидактичних умов організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи ми розуміємо сукупність обставин (організаційних форм, психолого-педагогічних прийомів і методів, дидактичних методів, широке використання сучасних засобів навчання), які забезпечують не тільки здійснення самоосвітньої діяльності учнів як провідного виду навчально-пізнавальної діяльності, а й сприяють створенню особливого інформаційно-освітнього середовища у вечірній школі. Зокрема у ході педагогічного дослідження нами

виокремлено п'ять таких дидактичних умов. Практична реалізація сукупності цих дидактичних умов в реальних умовах вечірньої школи показала, що саме дидактичні умови істотно впливають як на стан готовності до самоосвітньої діяльності учнів, так і на весь алгоритм здійснення такого виду навчально-пізнавальної діяльності і проявляються в їх поєднанні, взаємозалежності та взаємообумовленості. З нашої точки зору, реалізація сукупності дидактичних умов організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи є сутнісною дидактичною складовою навчального процесу вечірньої школи, де самоосвітня діяльність стає провідним видом навчально-пізнавальної діяльності, виступаючи системоутворюючим фактором навчання й виховання.

Висновок.

Організація самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи є складним об'єктом дослідження й певним об'єктивно і реально існуючим дидактичним феноменом сучасного освітнього процесу. Пропонуємо розуміння організації самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи і на рівні дефініції визначаємо: «організація самоосвітньої діяльності учнів вечірньої школи – це система педагогічної взаємодії, яка поєднує суб'єкти освітнього процесу в синергетичному аспекті, забезпечується сукупністю дидактичних умов й спрямована на самостійне надбання учнями знань, умінь й навичок самоосвітньої діяльності та оволодіння раціональними способами їх теоретико-практичної реалізації».

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом (Опыт системного исследования) – М.: Политиздат, 1973. – 392с.
2. Богомолова І. В. Організаційно-педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання учнів вечірньої загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Богомолова Ірина Володимирівна. – Харків, 2008. – 210 с.
3. Бондар В. Дидактика : підруч. для студентів вищ. пед. навч. закл. / В. Бондар. – Київ : Либідь, 2005. – 251 с., С. 251
4. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене і виправлене – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552с.
5. К. Копаниця Технологічний підхід до моделювання дидактичних ситуацій http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_2/21_kopanytsa.pdf
6. Кремень В. Г. Синергетика і освіта: людина в процесах самоорганізації «відкритих» систем / В. Г. Кремень // Синергетика і творчість : матеріали Всеукр. конф., 11 листоп. 2011 р. / НАПН України, Ін-т обдар. дитини. – Київ, 2011. – С. 9
7. Малихін О. В. Організація самостійної навчальної діяльності студентів вищих педагогічних навчальних закладів: теоретико-методологічний аспект: монографія / Олександр Ворлодимирович Малихін.- Кривий Ріг : Видавничий дім, 2009. – 307с. С.42.
8. Радченко І. П. НОТ учителя. – М.: Просвещение, 1982. – 208с. С. 7
9. Солдатенко М. Самоосвітня діяльність як засіб професійного становлення та саморозвитку // Польсько - український щорічник. Професійна освіта: педагогіка і психологія. // За ред.. І. Зязона, Н. Ничкало, Т. Левовицького, І. Вільш. – Вип. XIV. – Ченстохова - Київ., - 2012. 492с., С.394
10. Современный словарь по педагогике / Сост. Рапацевич Е.С. – Мн.: Современное слово, 2001. – 928с. С. 547
11. Словарь иностранных слов / Под редак. И. В. Лехина и проф. Ф. Н. Петрова. Изд. четвертое, переработанное и дополненное. Госуд. из-во иностр. и нац. словарей. М.: 1954. – 853с. С.499
12. Философский словарь / [ред. И. Т. Фролова]. [5-е изд.]. – М.: Политиздат, 1987. – 590с.
13. Черпінський М. В. Наукова організація праці в школі. – К.: Рад. шк., 1972. – 126 с. С.14
14. Armbrust Joachim [Electronic resource]. – Access mode: <http://wissenschaft.pr-gateway.de/schule-von-morgen-ur-die-jugendlichen-von-heute>: «Schule der Zukunft als Initiationsraum zur Selbstbildung», 2011. – The name of the screen].
15. Schneider Rolf Arnold [Electronic resource]. – Verlag : Hohengehren, 2010. – Access mode: <http://lbib.de/Selbstbildung-oder-wer-kann-ch-werden-und-wenn-ja-wie-67966>. – The name of the screen.

REFERENCES.

1. Afanas'ev V. G. Nauchnoe upravlenye obshhestvom (Opyt systemnogo yssledovaniya) – M.: Polytyzdat, 1973. – 392s. S.221
2. Bogomolova I. V. Organizacijno-pedagogichni umovy osobystisno orijentovanogo navchannja uchniv vechirn'oi' zagal'noosvitn'oi' shkoly : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.09 / Bogomolova Iryna Volodymyrivna. – Harkiv, 2008. – 210 s.
3. Bondar V. Dydaktyka : pidruch. dlja studentiv vyshh. ped. navch. zakl. / V. Bondar. – Kyi'v : Lybid', 2005. – 251 s., S. 251
4. Goncharenko S. U. Ukra'ns'kyj pedagogichnyj encyklopedychnyj slovnyk. Vydannja drugе, dopovnene i vypravlene – Rivne: Volyns'ki oberegy, 2011. – 552s.

5. K. Kopanycja Tehnologichnyj pidhid do modeljuvannja dydaktychnyh situacij http://lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/25_2/21_kopanytsa.pdf
6. Kremen' V. G. Synergetyka i osvita: ljudyha v procesah samoorganizacii' «vidkrytyh» system / V. G. Kremen' // Synergetyka i tvorchist' : materialy Vseukr. konf., 11 lystop. 2011 r. / NAPN Ukraïny, In-t obdar. dytyny. – Kyïv, 2011. – S. 9
7. Malyhin O. V. Organizacija samostijnoi' navchal'noi' dijalnosti studentiv vyshhyh pedagogichnyh navchal'nyh zakladiv: teoretyko-metodologichnyj aspekt: monografija / Oleksandr Vorlodymyrovych Malyhin.- Kryvyj Rig : Vydavnychyj dim, 2009. – 307s. S.42.
8. Radchenko Y. P. NOT uchytelja. – M.: Prosveshhenye, 1982. – 208s. S. 7
9. Soldatenko M. Samoosvitnja dijalnist' jak zasib profesijnogo stanovlennja ta samorozvytku // Pol'sko-ukrai'ns'kyj shhorichnyk. Profesijna osvita: pedagogika i psihologija. // Za red. I. Zjazjuna, N. Nychkalo, T. Levovyč'kogo, I. Vil'sh. – Vyp. HIV. – Čenstohova-Kyïv., - 2012. 492s., S.394
10. Sovremennyy slovar' po pedagogyke / Sost. Rapacevych E.S. – Mn.: Sovremennoe slovo, 2001. – 928s. C. 547
11. Slovar' ynostrannyh slov / Pod redak. Y. V. Lehyna y prof. F. N. Petrova. Yzd. četvertoe, pererabotannoe y dopolnennoe. Gosud. yz-vo ynostr. y nac. slovarej. M.: 1954. – 853s. C.499
12. Fylosofskyj slovar' / [red. Y. T. Frolova]. [5-e yzd.]. – M.: Polityzdat, 1987. – 590s.
13. Čerpins'kyj M. V. Naukova organizacija praci v shkoli. – K.: Rad. shk., 1972. – 126 s. S.14
14. Armbrust Joachim [Electronic resource]. – Access mode: <http://wissenschaft.pr-gateway.de/schule-von-morgen-ur-die-jugendlichen-von-heute: «Schule der Zukunft als Initiationsraum zur Selbstbildung»>, 2011. – The name of the screen].
15. Schneider Rolf Arnold [Electronic resource]. – Verlag : Hohengehren, 2010. – Access mode: <http://bib.de/Selbstbildung-oder-wer-kann-ch-werden-und-wenn-ja-wie-67966>. – The name of the screen.

Self-educational activity of students of evening schools as didactic phenomenon

E. Lavrinenko

Abstract. The author examines the organization of self-education of students of evening school as a complex object of study. This idea comes from a constructive understanding of learning process, acquiring skills and abilities on their own initiative and getting education, in fact, is the result of self-education of the individual. The author gives scientific theoretical foundation of the organization of self-education of students as a specific, objectively and really conditioned, didactic situation and describes the essence of didactic modeling.

Keywords: organization, synergetic, self-educational activities, didactic situation, didactic conditions, didactic modeling.

Организация самообразовательной деятельности учеников вечерней школы как дидактический феномен.

Е. В. Лавриненко

Аннотация. Автор статьи рассматривает организацию самообразовательной деятельности учеников вечерней школы как сложный объект исследования. Такой взгляд основывается на конструктивном понимании осуществления процесса усвоения знаний, приобретения умений и навыков исходя из личной инициативы ученика, что получение образования является, по сути, результатом самообразовательной деятельности личности. Автор дает научно-теоретическое обоснование организации самообразовательной деятельности учеников как определенной, объективно и реально обусловленной, дидактической ситуации и описывает суть ее дидактического моделирования.

Ключевые слова: организация, синергетика, самообразовательная деятельность, дидактическая ситуация, дидактические условия, дидактическое моделирование.

Професійна підготовка майбутніх учителів української літератури до вивчення сучасного літературного процесу: матеріали і рекомендації

О.О. Лілік*

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна
*E-mail: lilik8383@inbox.ru

Paper received 09.01.16; Revised 15.01.16; Accepted for publication 22.01.16.

Анотація. Автор статті розглядає основні тенденції розвитку сучасного літературного процесу, досліджує хронологічні межі, різні підходи до періодизації і класифікації вітчизняної літератури кінця ХХ – початку ХХІ ст. (генераційний, художньо-естетичний, територіальний). Характеризуючи художні особливості української постмодерністської літератури, автор пропонує методичні рекомендації щодо професійної підготовки майбутніх учителів української літератури до шкільного аналізу сучасної вітчизняної літератури, поради щодо вибору художнього твору для аналізу на уроці.

Ключові слова: *учитель української літератури, сучасна українська література, постмодернізм, письменник, літературний процес*

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасна українська література – художньо-естетичний феномен, який характеризується жанровим, стильовим, проблемно-тематичним різноманіттям, а водночас фактичною відсутністю узагальнювальних праць, які б слугували орієнтиром для студентів, викладачів, широкого загалу читачів. Саме тому вивчення сучасної вітчизняної літератури у школі й виші пов'язане з низкою проблем, зокрема: дезорієнтацією у великому масиві текстів, які ще не пройшли перевірку часом; відсутністю чітких критеріїв щодо відбору творів для вивчення, браком критичної літератури. Отже, на часі дослідження тенденцій розвитку літератури к. ХХ – поч. ХХІ ст. та підготовка майбутніх учителів української літератури до шкільного аналізу постмодерністської літератури.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням проблеми функціонування сучасної вітчизняної літератури займалися насамперед самі автори (Ю. Андрухович, Є. Баран, І. Бондар-Терещенко, В. Даниленко, В. Єшкілев), які на сторінках періодичних видань дискутували щодо хронологічних меж, характерних ознак, тенденцій розвитку «мистецтва слова». Літературознавці Т. Гундорова, Р. Харчук, узагальнюючи всі наявні матеріали, запропонували власне бачення розвитку літератури загалом і творчості окремих персоналій зокрема. Проте ці дослідження не можна вважати вичерпними: науковці пропонують лише один з можливих підходів до розв'язуваної проблеми.

На жаль, у методичній науці проблема шкільного аналізу постмодерністських творів до сьогодні не стала предметом спеціального наукового дослідження. На нашу думку, її розв'язання насамперед пов'язане з формуванням готовності майбутніх учителів української літератури до роботи із зазначеними художніми текстами. У процесі дослідження ми спираємося на праці науковців-методистів, у яких були закладені теоретичні і методичні основи професійної підготовки майбутніх учителів української літератури, – Л. Базиль, Ю. Бондаренка, Н. Волошиної, А. Градовського, С. Жили, О. Ісаєвої, О. Куцевол, Л. Мірошниченко, О. Семіног, А. Ситченка, Г. Токмань.

Мета статті – дослідити проблему періодизації і класифікації сучасної української літератури, запропонувати методичні рекомендації щодо підготовки майбутніх учителів-словесників до аналізу постмодерністських творів в шкільному курсі української літератури.

Виклад основного матеріалу дослідження. У 80-х роках ХХ ст. увиразнилась криза суспільної свідомості, пов'язана насамперед з руйнуванням традиційної ієрархії цінностей, крахом того образу світу, який створювався у свідомості громадян упродовж усього періоду існування радянської влади. Каталізатором цього процесу стало оприлюднення замовчуваної творчої спадщини українських митців ХХ ст., які не вписувалися в концепцію соціалістичної дійсності й культури. Разом із іменами цих письменників повернено й забуті естетичні критерії художньої творчості. У цей час фактично відбулась реставрація вітчизняного мистецтва ХХ ст.: вийшли друком твори митців епохи Розстріляного відродження і шістдесятників, оприлюднена поезія «постшістдесятників», відновлений зв'язок із діаспорою. Серед особливих відкриттів, які зробила для себе «материкова» література, була творчість поетів Нью-Йоркської групи. Хоча виникло це творче об'єднання ще наприкінці 50-х років ХХ ст., світоглядні позиції його представників виявилися актуальними для мистецьких пошуків другої половини 80-х років: відмежування від вітчизняних мистецьких традицій, опозиція до попередників; відокремлення поезії від політики, економіки, соціальних проблем; орієнтація на концепції екзистенціалістів та сюрреалістів (ірраціональний потік свідомості, автоматизм письма, закодовування образу, герметичність мови, що відбиває внутрішні психічні імпульси). Водночас кожен з представників цієї групи (Е. Андієвська, Б. Рубчак, Б. Бойчук, В. Вовк, Ж. Васильківська, П. Килина, Р. Бабовал) мав свій специфічний світогляд, манеру письма, систему ціннісних орієнтирів.

Найбільший зв'язок із творчістю членів Нью-Йоркської групи мали представники Київської школи: М. Воробйов, В. Голобородько, М. Григорів, В. Кордун. Початок їхньої творчої діяльності припав на другу половину 60-х років ХХ ст., але збірки виходять друком лише на поч. 80-х років. Тому фактично визнання вони отримали лише в 90-х роках ХХ ст.

Літературознавець В. Даниленко саме від цих мистецьких феноменів, які зараховує до покоління «постшістдесятників», веде відлік сучасної української літератури: «... після 1980 року в Україні пройшла остання хвиля політичних арештів, горбачовська відлига, девальвація радянських цінностей, розвал Радянського Союзу, утворення незалежної української держави,

кучмівський застій, Помаранчева революція, постріволюційні розчарування та становлення реальної свободи слова. У цей час, як ніколи, постала проблема пошуків іншого мовлення, яке б відповідало новому часу і було суголосне внутрішньому світу сучасної людини. Таке мовлення почало закладатись у 70-ті роки ХХ ст. Предтечами нової естетики стали представники Нью-Йоркської групи та Київської поетичної школи, художній світ яких був звільнений від утопічних шор та контекстів, що виходили суто за межі приватної психології людини. Сімдесятники стали першим поколінням, яке принципово не сприйняло ідеологію шістдесятників. Це затінене шістдесятниками тихе покоління дало якісно нову літературу, яка у своїх кращих зразках вже не вірила в ідеологію, вважаючи літературу самодостатнім явищем. Сучасна українська література почалась із сімдесятників» [3, с. 5–6]. Однак остаточний перелом художньої свідомості в українській літературі пов'язують з трагедією на ЧАЕС 26 квітня 1986 р., яка перевернула всі дотеперішні уявлення людини про світ і себе в ньому, породила відчуття незахищеності перед стихійним лихом, усвідомлення, що наслідки людської діяльності стають самочинними і некерованими, призвела до докорінної зміни філософських орієнтирів. Вона поставила під сумнів традиційні усталені істини й уявлення, сприяла переосмисленню цінностей, трансформації світогляду людини. Т. Гундорова розглядає події на ЧАЕС «... як початок українського постмодерну, а постчорнобильську бібліотеку – як набір текстів, топосів, топограм, цитат, дискурсів, баїв, сюжетів, імен, канонів. Вони атомізують культуру, проявляють її комплекси й табу, перетворюють літературу на приватну справу. Поліголова й багатознакова, постчорнобильська бібліотека, написана на маргінесах інших текстів і на кінцях чужих історій, править за лабіринт і нитку Аріядни водночас, є формою дописування та переписування українського культурного метатексту» [2]. Аварія на ЧАЕС збіглася в часі з процесом розпаду тоталітарної радянської свідомості, призвела до розчарування в різноманітних ідеологічних і культурологічних концепціях. На думку дослідниці, український постмодернізм зародився в Галичині («станіславський феномен»), оскільки там ще були свіжими спогади про нерадянську естетику. Передмодерним явищем Т. Гундорова вважає химерну прозу 1970-х років, а «київську іронічну школу» 1970–80-х років (В. Діброва, Б. Жолдак, Лесь Подерев'янський) зараховує до постмодерністів, оскільки вони широко послуговувалися постмодерністськими прийомами (іронія, колаж, суржик).

У другій половині 80-х – на поч. 90-х років ХХ ст. з'являються поетичні об'єднання, діяльність яких була спрямована на зміну світосприймання громадян: «Бу-Ба-Бу» (Ю. Андрухович, В. Неборак, О. Ірванець), «Пропала грамота» (Юрко Позаяк, Семен Либонь, В. Недоступ), «ЛуГоСад» (І. Лучук, Н. Гончар, Р. Садловський), «Нова дегенерація» (І. Андрусяк, С. Процюк, І. Ципердюк), «Червона Фіра» (С. Жадан, Р. Мельників, І. Пилипчук). Їхня творчість розхитувала основи загальноприйнятої моралі, загальновизнаної логіки та загальноозначених перспектив літературного розвитку, звільняючи місце для нових поетичних горизонтів [5]. Таким чином, у 80-х роках ХХ ст. поезія звільнялася з-під влади загальних ідей, традиційного стилю мислен-

ня, влади соціально-історичного детермінізму, відбувся перехід від реалістичного відтворення дійсності до прагнення осмислити універсальність буття, поети прагнули відкрити гармонію в духовному хаосі тодішнього соціального абсурду. «Вони пережили свій власний чорнобильський дощ і свій власний перебудовчий блуд. Тож треба було пережити і власний вихід на люди. Ущільнення й роздрібнення смислів, пакування «розмагнічених» часу й простору у власний текст, пошук метакоду буття – пориви були воістину космічні» – стверджував І. Бондар-Терещенко [1].

Літературознавці поч. ХХІ ст. виділяють також покоління 90-х років («дев'яностників»), діяльність якого відбувалась в умовах необмеженої свободи висловлювання, творчості, самовираження, коли література набуває нового значення в гуманітарному просторі українства. Тематичний та ідейно-художній шари текстів 90-х років ХХ ст. охоплюють різні прояви людського буття: від прагнення подолати відчуття самотності, туги за коханням до шизофренічних збочень та ірраціонального трансу. У сучасній літературі на перший план виходять проблеми відповідальності за власний вибір, зображується морально-естетична ситуація, коли особистість не може покладатися на загальносуспільний світогляд і мусить творити власну концепцію, усвідомлюючи відповідальність.

Окремою темою літературознавчих досліджень є спроби класифікації сучасних мистецьких феноменів. У літературі радянського періоду М. Павлишин розрізняв дві течії – колабораціоністську і визвольну, проте після розпаду тоталітарної системи обидві течії вичерпалися, оскільки зник сенс їхнього існування: колабораціоністська припинила своє існування разом з радянською імперією, а визвольна відтепер не мала проти кого боротися. Тому на зміну колоніальній свідомості має прийти постколоніальна. В. Шевчук поділяв письменників к. ХХ ст. на адептів тоталітарної літератури, антитоталітарних і посттоталітарних.

У к. 90-х років ХХ ст. В. Єшкілев першим зробив спробу класифікувати сучасну українську літературу, виокремивши тестаментально-рустикальний, або ж традиційний дискурс, постмодерний і неомодерний. До постмодерного дискурсу він зарахував вісімдесятників, що вийшли з андеграунду (Ю. Винничук, Ю. Андрухович, В. Неборак, С. Пашковський) і дев'яностників (Т. Прохасько, І. Андрусяк, І. Ципердюк) [4]. Ці покоління, на думку дослідників, відрізняються цінностями: для вісімдесятників – гра, свобода, цитування, Гессе, Гайдеггер, Джеймс, Борхес, Кафка, Фрейд, карнавал, символ, концепт, професіоналізм; для дев'яностників – дилетантизм, інтуїтивізм, конформізм, футуризм, Америка. Генераційного принципу дотримується і Л. Демська, вона стверджує, що вісімдесятники і дев'яностники пережили спільний духовний струс, який визначив пріоритети їхньої творчості – розпад Радянського Союзу. Вона вважає, що дев'яностники не є повноцінним окремим поколінням, оскільки у них відсутні генераційна свідомість, літературна піраміда, програмна пропозиція, ставлення до історичного часу, спостерігається відсутність культурної перспективи. Р. Харчук поділяє сучасних письменників на «західників», які зорієнтовані на західну літературну традицію (В. Єшкілев, Ю. Іздрик, Ю. Андрухович), і «грунтівців», що зоріє-

товані на українську традицію (С. Пашковський, О. Ульяненко, В. Медвідь) [4]. В. Даниленко стверджує, що в літературі к. XX – поч. XXI ст. зіштовхнулися дві течії – традиціоналісти й західники. Традиціоналісти відстоювали національну самобутність літератури, проте ця течія не є однорідною і розгалужується на неопоганство (В. Ілля, С. Плачинда, Я. Орос), яке ідеалізує дохристиянську цивілізацію, і прихильників літературної школи Г. Квітки-Основ'яненка, І. Нечуя-Левицького, які є адептами патріархального українського світогляду, ідеалізують морально-етичні норми XIX ст. Західники беруть за взірць естетику модернізму й постмодернізму [3, с. 32]. На основі дифузії традиціоналізму й західництва виникла течія неотрадиціоналістів (В. Медвідь, С. Пашковський), які намагаються патріархальному українському світогляду надати «західного стилістичного шику». Водночас існує російська течія, яка теж не є однорідною: представники першої гілки асоціюють себе з російською літературою; представники другої позиціонують себе як українських письменників, що пишуть російською мовою. Крім цього, літературознавець запропонував генераційний принцип поділу літературного процесу XX – поч. XXI ст. Він виокремив дванадцять мистецьких поколінь, які сформувались під впливом історичних, суспільно-політичних і мистецьких обставин, бажання самоствердитись, конкуренції серед ровесників. Дослідник зазначав, що мистецькі покоління можуть бути революційними (унаслідок революційного піднесення в суспільстві) і тихими (унаслідок реакції та депресії). У тихих поколіннях визначити належність до них можна лише за датою народження і часом входження в літературу, тоді як революційні покоління вносять хаос у розмірений біологічний плин літературного процесу [3]. Для нас особливого значення набувають останні чотири покоління, виокремлені дослідником: покоління 70-х років XX ст. він характеризує як значуще, але малопомітне, оскільки воно сформувалося в часи «брежневського застою» у тіні шістдесятників. Серед найбільш відомих представників Г. Чубач, Р. Горак, С. Йовенко, Г. Тарасюк, Г. Чубай, Я. Стельмах, Л. Голота, В. Шкляр [3, с. 128]. До покоління вісімдесятників увійшли письменники, що народилися між 1949 і 1965 рр. (В. Діброва, Ю. Винничук, В. Герасимюк, Ю. Гудзь, В. Кожелянко, І. Римарук, Г. Пагутяк, Ю. Андрухович, О. Забужко, С. Квіт). Дослідник зазначає: «Вісімдесятники були безцеремонними хуліганамі, що своєю насмішкливою поведінкою і творчістю осквернили передсмертний пафос конаючої імперії» [3, с. 129]. Останнє покоління XX ст. гуртувалось довкола видавництва «Смолоскип», це були митці, що народилися між 1964 і 1977 рр.: С. Процюк, І. Андрусяк, І. Лучук, Т. Прохасько, Н. Неждана, Н. Сняданко. Вони увійшли в літературу в часи національної депресії, економічного колапсу, спаду українського книговидання, загрози втрати державного суверенітету. Проте це було перше покоління, що не зазнало впливу комуністичної ідеології, оскільки в цей час розпочалась реанімація релігійної та історичної свідомості, виникла література перехідного типу, просякнута антиколоніальним пафосом, спрямованим проти рудиментів радянського минулого. Це митці, народжені у 1978–88 рр.: О. Романенко, І. Карпа, С. Андрухович, Т. Малярчук, Л. Дереш [3].

У сучасному літературознавстві існують й інші спроби класифікації сучасної літератури, проте обсяг публікації не дає змоги усі їх проаналізувати. Усі вони свідчать про інтерес дослідників до цього мистецького феномену і про відсутність усталеної загальноприйнятої науковцями точки зору щодо літературного процесу к. XX – поч. XXI ст., а водночас про жанрово-стильове і проблемно-тематичне різноманіття сучасної вітчизняної літератури.

Сучасна українська література завершує шкільний курс української літератури. Перед учителем постає складне завдання – ознайомити учнів з основними тенденціями сучасного літературного процесу, проаналізувати художні особливості постмодерністських творів, схарактеризувати творчість найяскравіших представників. Труднощі в дослідженні сучасної літератури полягають у тому, що ми не можемо дистанціюватися від предмета вивчення, оцінити ці явища об'єктивно, оскільки для цього потрібна певна віддаленість у часі. По-друге, відсутні як такі критерії чи орієнтири, керуючись якими вчитель міг би обрати для вивчення твори. Тобто учителі мають діяти на власний розсуд, послуговуватись інтуїцією, науковим і педагогічним досвідом.

На нашу думку, відбираючи художні тексти для аналізу, варто керуватись кількома критеріями: по-перше, це різні премії і конкурси, лауреатами яких стали як митці, так і окремі твори. Маємо на увазі насамперед офіційні, загальнодержавні, а також нагороди різних фондів і громадських організацій, оскільки вони є показником актуальності твору. Водночас, не можна сприймати ці рейтинги як незаперечну істину, оскільки критики зізнаються, що не бувають на 100% об'єктивними. По-друге, це місце митця в літературному процесі, оскільки є постаті, які неможливо оминати увагою, адже вони є загальноновизнаними реформаторами української літератури пострадянського періоду. По-третє, це досвід, інтуїція учителя, наявний матеріал, готовність учнів до аналізу творів.

Ефективність вивчення сучасної української літератури в школі, на нашу думку, забезпечується низкою чинників, які мають знати і враховувати у професійній діяльності майбутні вчителі:

- аналіз творів сучасної української літератури має відбуватися у взаємозв'язках зі світовою мистецькою традицією загалом і літературною зокрема;

- вони мають знати особливості суспільно-політичних процесів к. 80-х років XX – поч. XXI ст. в Україні, а також характерні риси постмодернізму як художньо-естетичного феномену, водночас вони повинні усвідомлювати своєрідність українського варіанту постмодернізму;

- у студентів-філологів необхідно формувати уявлення про неперервність розвитку української літератури, вони мають сприймати сучасну літературу як закономірний етап розвитку вітчизняного мистецтва слова;

- оскільки однією з характерних рис постмодерністської літератури є інтертекстуальність, то для ефективного аналізу майбутні учителі-словесники повинні вміти проводити паралелі з творами попередніх епох, інших літератур, бачити у текстах алюзії і ремінісценції, аналізувати їх. Саме тому у студентів має бути

розвиненим асоціативне мислення, ерудиція, готовність до співтворчості;

– літературознавці виділяють такі види зв'язків між літературними явищами: традиційні (історико-хронологічні й художньо-комунікаційні) і специфічні (постмодерністські). Історико-хронологічні зв'язки встановлюють спадкоємність літературних явищ різних епох, художньо-комунікаційні дають змогу прослідкувати художні універсалії (стильові і жанрові традиції, проблеми і теми, характерні для української літератури, «наскрізні» образи, запозичені сюжети) і міжтекстову взаємодію (пародіювання, аллюзії, ремінісценції, цитати). Майбутні учителі української літератури повинні «бачити» ці зв'язки, уміти їх досліджувати;

– у процесі аналізу варто брати до уваги факт, що в добу постмодернізму відбулось розширення жанрового спектру української літератури за рахунок новоутворень, у яких поєднуються різні жанрово-родові ознаки, спостерігається синтез різних формотворчих чинників;

– автори постмодерністських творів використовують міфологеми, міфологічні сюжети й образи, творять власні авторські міфи, уводять міф як літературну аллюзію. Майбутні учителі української літератури для ефективного аналізу мають актуалізувати набуті під час попередніх курсів знання;

– для шкільного аналізу потрібно відбирати художні тексти, які б відповідали віковим і психологічним особливостям учнів, мали художньо-естетичне значення, виховний потенціал;

– майбутній учитель української літератури має бути психологічно готовим до аналізу такої літератури, адекватно реагувати на запитання учнів, уміти пояснювати художні особливості текстів;

– учитель української літератури має дбати про за-

безпеченість учнів текстами: оскільки бібліотеки навчальних закладів не мають достатньої кількості примірників творів, варто подбати про створення електронної картотеки, хрестоматій із сучасної літератури;

– наявні широкі можливості для проведення нетрадиційних занять, використання методів і прийомів, зокрема це можуть бути зустрічі з письменниками, використання відеоматеріалів, аудіозаписів творів у виконанні самих авторів чи акторів, захист індивідуальних проєктів, написання власних творів, інсцензування, декламування, листування з авторами в режимі он-лайн, проведення спільних занять із учителями зарубіжної літератури, художньої культури;

– основними методами аналізу постмодерністської літератури мають стати компаративний аналіз, міжтекстовий порівняльно-зіставний аналіз, інтертекстуальний аналіз;

– під час аналізу творів сучасної літератури варто залучати твори суміжних мистецтв.

Висновки. Ми усвідомлюємо, що той обсяг навчальних годин, які відводяться на вивчення сучасної української літератури в межах шкільного курсу, не дає змоги всебічно ознайомити учнів із сучасним літературним процесом, проте він має зорієнтувати учнів у цьому безмежжі, стимулювати їхній інтерес, підштовхнути їх до подальшого самостійного знайомства з творчістю письменників і дослідження їхніх творів. Провідна роль у цій справі належить учителю-словеснику, основне завдання якого – зацікавити учнів, підготувати їх до усвідомленого критичного сприйняття постмодерністської літератури, сформувані навички аналізу зазначених творів. Отже, на сьогодні є потреба в цілеспрямованій підготовці майбутніх учителів української літератури до аналізу постмодерністської літератури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар-Терещенко І. Текст-90-х : герої та персонажі. Літературно-критичні студії / І. Бондар-Терещенко. – Тернопіль : Джура, 2003. – 98 с.
2. Гундорова Т. Післячорнобильська бібліотека. Український постмодерн : Монографія / Т. Гундорова. – К. : Критика, 2005. – 258 с.
3. Даниленко В. Лісоруб у пустелі. Письменник та літературний процес / В. Даниленко. – К. : «Академвидав», 2008. – 352 с.
4. Харчук Р. Українська література. Постмодерний період. Навчальний посібник / Р. Харчук. – К. : «Академія», 2008. – 364 с.
5. Філоненко Н.М. Група «Бу-Ба-Бу» як явище українського літературного процесу кінця ХХ століття. Автореферат ... канд. філол. наук: 10.01.01 / Н.М. Філоненко. – Харків, 2007. – 19 с.

REFERENCES

1. Bondar-Tereshchenko, I. The texts in 1990s, heroes and characters. The literary-critical studies / I. Bondar-Tereshchenko. – Ternopil' : Dzhura, 2003. – 98 p.
2. Hundorova, T. After-Chernobyl library. Ukrainian postmodern Monograph / T. Hundorova. – K. : Krytyka, 2005. – 258 p.
3. Danylenko, V. The harvester in the desert. The writer and literary process / V. Danylenko. – K. : «Akademvydav», 2008. – 352 p.
4. Kharchuk, R. Ukrayins'ka literatura. Postmodernyy period. Navchal'nyy posibnyk / R. Kharchuk. – K. : «Akademiya», 2008. – 364 p.
5. Filonenko, N.M. Group "Bu-Ba-Bu" as a phenomenon of Ukrainian literary process of the late twentieth century. Abstract dis. Cand. Philol. Sc. : 10.01.01 / N.M. Filonenko. – Kharkiv, 2007. – 19 p.

Professional training of the future teachers of Ukrainian literature to study modern literary process: materials and recommendations

O.O. Lilik

Abstract. The author of this article examines the main trends in modern literary process, explores chronological limits, different approaches to periodization and classification of national literature late XX – early XXI century (generations, artistic and aesthetic, territorial). Describing the art features of Ukrainian postmodern literature, the author proposes guidelines for professional training of the future teachers of Ukrainian literature to school analysis of contemporary national literature, advice on choosing the literature text for analyze in class.

Keywords: a teacher of Ukrainian literature, the modern Ukrainian literature, the postmodernism, a writer, the literary process

Європейські перспективи розвитку освіти дорослих: стратегія «Європа 2020»

Н. В. Махinya

Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси, Україна

*Corresponding author. E-mail: natalymakhynia@gmail.com

Paper received 20.01.16; Revised 26.01.16; Accepted for publication 15.02.16.

Анотація. Стаття розглядає перспективи розвитку системи освіти дорослих у країнах Європейського Союзу. Автор звертає особливу увагу на програму «Європа 2020», у рамках якої спланована діяльність із розвитку та координації дій для подальшого поширення ідей неперервної освіти на теренах Євросоюзу і покращення працевлаштування населення у межах регіону. Проведений аналіз можливостей імплементації ідей загальноєвропейського освітнього простору в умовах розбудови вітчизняної системи неперервної освіти.

Ключові слова: освіта дорослих, Європейський Союз, європейський освітній простір, неперервна освіта, освітні програми, координація освітньої діяльності.

Вступ. Освіта дорослих – термін та явище, яке ще декілька десятиліть тому не було помітно поширеним серед освітянського загалу. Аналіз публікацій, дисертацій та наукових розвідок показує, що науковці увагу здебільшого приділяли середній та університетській ланкам освіти, вважаючи саме їх основоположними етапами у набутті корисних компетенцій для подальшого розвитку трудової діяльності.

Наразі ситуація змінилася кардинально. Середня освіта зазнає реформаторських змін, пов'язаних із необхідністю перегляду навчального контенту. Вища освіта перебуває у фазі переосмислення форм набуття знань – он-лайн курси, пропонувані знаменитими університетами світового рівня, ставлять під питання необхідність існування власне університету в сучасній його інтерпретації. Постає потреба у постійному оновленні навичок, зміні видів трудової діяльності як лінійно, так і вертикально.

Тому освіта дорослих впевнено зайняла своє місце серед ланок освітнього процесу, вимагаючи ретельного вивчення, побудови методичних підходів та практичного вирішення дидактичних питань, що виникають у процесі забезпечення якісної освіти для дорослого населення.

Короткий огляд публікацій за темою. Знаходячись географічно в Європі та висловлюючи прагнення стати частиною європейського освітнього простору, ми маємо аналізувати процеси, що стосуються освіти дорослих у країнах Євросоюзу.

Варто зазначити, що останнім часом освіта дорослих стала темою, що постійно привертає увагу вітчизняних науковців. Такий підхід вселяє оптимізм, адже розуміння важливості питання та необхідності упорядкування теоретичних підходів веде до можливості практичного набуття якісних освітніх послуг дорослим населенням України. У контексті статті важливими є праці вітчизняних педагогів щодо освіти дорослих: концептуальні засади галузі обґрунтовуються в наукових розвідках С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, Л. Лук'янової, О. Марона, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконової, І. Фольварочного; історико-педагогічні питання висвітлені у дослідженнях С. Климова, Л. Вовк, О. Тонконової, Л. Шкоркіної, Н. Побірченко, Л. Сігаєвої, Б. Ступарика та ін.; особливості процесу навчання дорослої людини

розкриваються у працях С. Архипової, О. Вербицького, М. Громкової, С. Змєйова, Ю. Калиновського, І. Колесникової, Т. Локтевої, О. Марона, Н. Протасової.

У період кінця ХХ – початку ХХІ століття багато вітчизняних та зарубіжних дослідників вивчали окремі аспекти навчання дорослих: С. Вершловський, Л. Годда, С. Грабовські, Д. Савічевич, А. Чарнлі, Ж. М. Барбье), особливості діяльності дорослих учнів (Л. Анциферова, Ю. Кулюткін, Р. Коулі, Дж. Мілліген, К. Кросс, Р. Гросс, М. Ноулз, С. Меррі, Р. Кафареллі, Р. Роджерс, Г. Тітгенс, І. Вайнберг, Т. Елсдон, С. Хаул, Ж. Лемер, Ф. Карре, П. Гальвані), дидактичні та методичні принципи навчання дорослих (В. Онушкін, С. Зміїв, Л. Лесохіна, С. Брукфілд, Е. Дік, Г. Юнг, Г. Фрамм, М. Гелбрейт, Г. Куйперс, Р. Мукиеллі, М. Ржегак, Л. Турос, Ф. Урбанчик), створення умов навчання дорослих (Р. Пірс), мотивація при навчанні дорослих (С. Вершловський, Р. Дж. Влодковські, В. Подобед).

Мета. Стосовно питань освіти дорослого населення, прийнято низку міжнародних документів, найважливішими з яких є Гамбурзька декларація про навчання дорослих (The Hamburg Declaration on Adult Learning) – Декларація ЮНЕСКО про значення та про майбутнє освіти дорослих, 1997 р., The Dakar Framework for Action Education for All Meeting our Collective Commitments – Дакарські рамки дій – Всесвітній форум, 2000 р., The Right to Education – Право на освіту, доповідь ЮНЕСКО, 2000 р., Меморандум з навчання упродовж усього життя (Memorandum on Lifelong Learning) – Декларація Європейської Комісії, 2000 р., Lifelong Learning in Europe – Навчання упродовж усього життя в Європі (останній документ був прийнятий конференцією в Софії в 2002 р.), угода про співпрацю в галузі підвищення кваліфікації та професійної перепідготовки фахівців держав – учасниць Співдружності Незалежних держав, Ялта, 2007 р.

Метою статті є аналіз спільної стратегії “Europe 2020”, прийнятої в рамках Євросоюзу, а саме її положень про розвиток системи освіти дорослих у регіоні.

Матеріали та методи. Матеріалами для роботи слугувала концепція, опублікована на сайті Європейської комісії http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm. Методами роботи стали: педагогічний та порівняльний аналіз, синтез, узагальнення для характеристики сучасного стану та перспектив розвитку

системи освіти дорослих країн Євросоюзу; проблемний і структурний методи в їхній єдності для пошуку шляхів застосування позитивного європейського досвіду в умовах перезавантаження вітчизняної освіти загалом та освіти дорослих зокрема.

Результати та їх обговорення. Політична ситуація в Європі останнім часом зазнає кардинальних змін. На основі Європейського економічного співтовариства, завдяки Маастрихтському договору, утворився європейський внутрішній ринок. Відповідно, у всіх сферах зросло розуміння необхідності міжнародного співробітництва та взаєморозуміння.

Формування європейського простору освіти здійснюється шляхом реалізації міжнародних проєктів співпраці: курси, спрямовані на підвищення загально-го усвідомлення європейського простору, спільні проєкти, в яких особлива увага надається європейському простору в межах певної галузі, курси, завданням яких є ініціювання міжнародного співробітництва, порівняння наукових проєктів систем освіти та навчальних середовищ, міжнародні проєкти співробітництва з метою галузевого розвитку, заходи, в яких задіяна група планування та учасники з інших країн, проєкти заходів, що містять поїздку з навчальною метою в іншу європейську країну, проєкти заходів, у яких європейський елемент представлений іноземним референтом, тощо.

Тенденції становлення системи освіти дорослих у Європі представлені в дослідженні Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD) «Staying Ahead»: оновлення спеціальних знань окремих викладачів, сприяння розвитку індивідуальної компетентності, особистісне вдосконалення, стимулювання кар'єри, здійснення центральних реформ, допомога у розвитку, обмін інформацією та висновками експертів, підтримка менш кваліфікованих реципієнтів [4].

Європейська стратегія зайнятості (European Employment Strategy) [2], прийнята 22 липня 2003 р., окреслила основні принципи політики розвитку навчання протягом життя. Ці принципи акцентують увагу країн ЄС на дефіциті робочої сили з адекватними навичками та закликають їх активно застосовувати всі доступні стратегії навчання протягом життя з метою забезпечення населення навичками, необхідними у сучасній економіці. Названі принципи наголошують на необхідності збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів, а саме шляхом навчальної підготовки дорослого населення коштом закладів та підприємств.

Стан розвитку освіти дорослих невпинно знаходиться в центрі уваги різних європейських інституцій. Так, статистичні дослідження стосовно розвитку галузі проводяться регулярно та відображають різноманітні погляди та підходи до класифікацій і формування висновків. Зокрема, в одному з таких досліджень цільова група для отримання статистичних даних щодо навчання протягом життя включала людей вікової категорії 25–64 років (дані наведені за «Quality Report on the European Union Labor Force Survey 2007» [1]). У 2007 р. відсоток людей віком від 25 до 64 років, задіяних у різноманітних формах навчання протягом життя, складав 9,7 % у межах ЄС. Цей показник на 1,2 % вищий, ніж у 2003 році. Серед жінок відсоток залучення (10,6 %) вищий, ніж серед

чоловіків (8,8 %). Примітно, що найвищий відсоток громадян, задіяних у різних формах навчання дорослих, у Швеції, Данії, Великобританії та Фінляндії – від 23 % до 32 %. Найнижчі показники у Болгарії та Румунії – менше 2 %. Відсоток усіх підприємств, що забезпечили навчання своїм працівникам, складає від 21 % у Греції до 90 % у Великобританії та 60 % в середньому по ЄС. Позитивна динаміка спостерігається в більшості країн, що в останні роки приєдналися до ЄС. Початкове професійне навчання в межах підприємств найбільш розвинене у Німеччині, Великобританії, Австрії, Данії, Нідерландах, Італії та Франції – близько 50 % підприємств, у той час, як у більшості інших країн ЄС воно практикується не більше, як на 10 % підприємств. Показовою є кореляція між рівнем попередньої освіти та ступенем залучення до навчання дорослого населення віком від 25 до 64 років, що свідчить про більші можливості й схильність до продовження навчання людей з вищим рівнем попередньої освіти [1].

Однією із новітніх ініціатив Євросоюзу щодо оновлення та розвитку освіти дорослих є програма «Europe 2020». Власне, названа стратегія торкається не лише освіти дорослих і не лише освіти загалом. Це амбітний спільний проєкт, розрахований на десять років, що залучає всі країни-члени ЄС до розвитку стабільної та загальноєвропейської економіки шляхом забезпечення високого рівня зайнятості, продуктивності та соціальної згуртованості населення регіону. А саме, Європейська комісія визначила п'ять галузей для розвитку до 2020 року:

- зайнятість населення;
- інновації;
- освіта;
- соціальна інтеграція;
- енергозбереження та кліматичні зміни.

Кожна держава-член ЄС встановила власні цілі в межах даних областей. Тобто, в основі стратегії лежать спільні дії на національному і міжнародному рівнях. В установчому документі «Communication From the Commission: Europe 2020, A strategy for smart, sustainable and inclusive growth», підписаному 2010 року президентом Європейської комісії Жозе Мануелем Баррозу, конкретно і однозначно зазначена необхідність розвитку освіти в Євросоюзі (оскільки половина населення Європи здобувають лише середню освіту, що не відповідає потребам ринку, а за Шанхайським індексом лише два європейських університети входять до світового топ-20. До речі, менше третини молодих європейців віком 25-34 років мають університетський ступінь, порівняно з 40% американських та 50% японських дипломованих фахівців).

У підрозділі цього ж установчого документу «Youth on the Move» прозоро зазначається необхідність зв'язку між системою освіти і ринком праці; підтримується розвиток неформальної та інформальної освіти; вітаються програми з мобільності для молодих фахівців та заходи для набуття освіти упродовж життя [4, с. 13, 18].

Показово, що статистичне дослідження освіченості дорослого населення проводиться наразі за такими трьома категоріями:

- основні навички (Basic skills): грамотність, навички рахунку, науки і технології;
- допоміжні навички (Transversal skills): знання іноземних мов та комп'ютерна грамотність;
- невідповідність навичок (Skills mismatch): невідповідність попиту та пропозиції навичок на ринку праці.

Остання з категорій підкреслює виклик, на який має відреагувати сучасне суспільство – необхідність тісної взаємодії системи освіти і ринку праці. Проміжним об'єднуючим елементом у даному аспекті є освіта дорослих, освіта упродовж життя (Lifelong Learning – LLL) і професійна освіта й навчання (Vocational Education and Training – VAT). Наразі середній показник залучення дорослого населення ЄС в систему освіти упродовж життя становить в середньому 10,7% (дані 2014 р.). Стратегія «Європа 2020» має на меті збільшити цей показник до 15% (за статистикою [2]), лише 5 країн перевищили цей показник до 2015 року – Велика Британія, Нідерланди, Франція, Фінляндія, Швеція, Данія). Для цього планується збільшити фінансування програм підготовки фахівців протягом робочого часу, на підприємстві або за рахунок роботодавця. Згідно зі статистичними даними [3], дві третини підприємств надавали можливості здобуття навичок та кваліфікацій своїм співробітникам у 2010 році, але в цю цифру в основному входять великі підприємства, тоді як середні та малі заклади не проявляють активності в даній сфері.

Спільна система кваліфікацій має допомагати членам Євросоюзу досягати необхідного рівня мобільності як в академічних цілях, так і з метою професійного розвитку. Нині, 25 країн узгодили свої системи кваліфікацій відповідно до загальноєвропейської системи (EQF – European Qualifications Framework), а 15 країн знаходяться у процесі узгодження своїх дипломів і сертифікатів із EQF. Очікується, що інші країни-члени ЄС розпочнуть цей процес у 2016 році.

Ще одним викликом є той факт, що навички, набуті поза межами формальної освіти, часто не підтверджені документально і тому формально не визнаються. Країни-члени ЄС уклали угоду легалізувати результати формальної та інформальної освіти на національних рівнях до 2018 року. Зокрема було запропоновано проводити аудит навичок безробітних протягом 6 місяців (їхнього набутого статусу). Така перевірка допоможе оцінити рівень знань, навичок та компетенцій особи, що хоче підтвердити результати своєї неформальної або інформальної освіти, а також спланувати

підвищення кваліфікації або заходи з перепідготовки. Така нагода є особливо слушною для категорій працівників з низькою кваліфікацією, безробітних, мігрантів, молоді й тих, хто прагне змін у кар'єрі.

Відпрацьована на налагоджена система управління навичками може допомогти при оптимізації компетенцій наявних та запланованих людських ресурсів. Інформація, отримана в ході аудиту, сприятиме розвитку як системи освіти, так і системи профорієнтації.

Єврокомісія також не залишила без уваги вимогу сучасного суспільства в комп'ютерній грамотності. Загальною коаліцією ІТ вакансій (Grand Coalition for Digital Jobs Initiative) було розроблено європейські рамки ІТ компетенцій (European Digital Competence Framework), де представлений перелік комп'ютерних навичок, необхідних для сучасної людини. Документ використовують країни-члени ЄС при розробці освітніх стандартів, навчальних планів та програм.

Висновки. Різноманіття пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення неможливо задовольнити в рамках присутніх форм традиційної освіти. Виникає проблема невідповідності наявної системи освіти новим потребам суспільства й людини, що в свою чергу породжує вимоги зміни підходів до організації освітньої діяльності дорослих – навчання повинне відповідати різноманітним інтересам і можливостям громадян, їхньому способу життя, враховувати специфіку запитів окремих груп населення. Процеси безперервної освіти розуміються наразі не лише як «навчання протягом життя» (Lifelong Learning), але як «навчання шириною в життя» (Lifewide Learning) [1]. Останнє акцентує увагу на розмаїтті видів освіти – формальній, неформальній, інформальній, – що мають органічно ввійти до будь-якої сфери життєдіяльності сучасної людини.

Існує необхідність у масштабах країни проаналізувати діяльність сформованої сфери видів і форм освітньої діяльності дорослих. Це дозволить виявити специфіку пізнавальної і навчальної діяльності різного контингенту дорослих, мотиваційні особливості й механізми самоорганізації цієї діяльності. Навчання протягом життя як складової європейської соціальної моделі неперервної освіти виходить на провідні позиції у світових освітніх процесах – це диктується базовими тенденціями сучасного розвитку людства. Євроінтеграційний вектор розвитку України спонукає до вжиття найближчим часом дієвих заходів для подолання відставання у цій сфері.

ЛІТЕРАТУРА

1. Синенко С. І., Гончаренко Н. М. Навчання протягом життя як складова європейської соціальної моделі неперервної освіти в умовах цивілізаційної кризи / С. І. Синенко, Н. М. Гончаренко // Science Rise. - № 5 (27) 2015. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://journals.urau.ua/sciencerrise/article/view/57051>
2. European Employment Strategy [Electronic resource]. – Available at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en..>
3. European Commission. – 2016. [Electronic resource]. – Available at: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
4. Communication from the Commission: Europe 2020, a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth (2010), Brussels. – 34 p.
5. Quality Report on the European Union Labour Force Survey 2007 [Electronic resource]. – Available at: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA-09-015-EN.pdf

REFERENCES

1. Synenko, S. I., Honcharenko, N. M. (2015) Lifelong Learning Being a Part of European Social Model of Continuous Education in the Crisis of Civilization. *Science Rise*. – № 5 (27) 2015. [Electronic resource]. – Available at: <http://journals.urau.ua/sciencrise/article/view/57051>
2. European Employment Strategy [Electronic resource]. – Available at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=101&langId=en..>
3. European Commission. – 2016. [Electronic resource]. – Available at:
4. Communication from the Commission: Europe 2020, a Strategy for Smart, Sustainable and Inclusive Growth (2010), Brussels. – 34 p.
5. Quality Report on the European Union Labor Force Survey 2007 [Electronic resource]. – Available at: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-RA-09-015/EN/KS-RA-09-015-EN.pdf

The European Vistas of Adult Education: the Strategy "Europe 2020"

N. Makhynia

Summary. The article deals with the possibilities to develop adult education system in European Union. Namely, the author pays special attention to the EU strategy "Europe 2020." The program is developed to coordinate the activities in the field of adult education, to further fulfill the need of European society in lifelong training, to provide the economy with qualified human resources. The analyses is made to implement the positive ideas of European system of adult education during the Ukrainian educational reforms. Skills are critical for competitiveness and employability, as structural changes such as globalization and technological progress call for ever-higher and more labor market relevant skills for productivity growth and secure quality jobs. Primarily, they are divided into basic skills (literacy, numeracy, science and technology); transversal skills (linguistic and digital skills); skill mismatch (discrepancy between the demand and supply of skills on the labor market.) It is noted that progress towards the target of basic skill provision is ensured by the regular monitoring under the ET 2020 strategic cooperation framework. The policies against early leaving from education and training, tracked under the Europe 2020 headline target, also support the goal of education possibilities equal for all. In the field of adult education, five countries have a LLL participation above ET 2020 target: United Kingdom, Netherlands, France, Finland, Sweden and Denmark. The lowest participation happens in Bulgaria, Romania, Hungary, etc. Effective adult learning policies include the provision of learning opportunities which governments fund in whole or part, focusing investments on underrepresented groups, the provision of employment- and work-related training, and overall ensuring the relevance and high quality of training opportunities. A high commitment to invest in skills upgrading and competence development throughout life is crucial to maintain a productive workforce equipped with relevant skills. On the topic of transparency and recognition of skills and qualifications, to date, 25 Member States have referenced their national qualifications frameworks to the European Qualifications Framework (EQF). The general issue is validation of non-formal and informal learning. It is particularly relevant for people with lower qualifications, unemployed or at risk of unemployment, migrants, youth and those seeking career change. Member States are preparing to put in place national arrangements for validation of skills acquired outside formal education and training. Progress is mixed and there is still a lot to do before the deadline of 2018 as 15 Member States reported that a skill audit system, one element of the national validation arrangements, was not in place.

Keywords: *Adult education, European Union, European education, lifelong learning, training programs, educational activity coordination.*

Европейские перспективы развития образования взрослых: стратегия «Европа 2020»

Махиня Н. В.

Аннотация. Статья рассматривает перспективы развития системы образования взрослых в странах Европейского Союза. Автор обращает особое внимание на программу-стратегию «Европа 2020», в рамках которой спланирована деятельность по развитию и координации действий для дальнейшего распространения идей непрерывного образования на территории Евросоюза и улучшения трудоустройства населения в пределах региона. Проведен анализ возможностей имплементации идей общеевропейского образовательного пространства в условиях развития отечественной системы непрерывного образования. Навыки имеют решающее значение для конкурентоспособности и занятости населения, поскольку структурные изменения, такие как глобализация и технологического прогресса, требуют все более продвинутых компетенций для роста производительности труда и безопасных качественных рабочих мест. Навыки делятся на основные (обучение грамоте, счету, науке и технике); поперечные (языковые навыки и компьютерная грамотность); несоответствие навыков (расхождение между спросом и предложением навыков на рынке труда). Прогресс в реализации цели обеспечения базовых навыков обеспечивается за счет регулярного мониторинга в рамках программы стратегического сотрудничества «Европа 2020». В области образования взрослых, лишь пять стран имеют показатель привлечения населения выше запланированного стратегией на 2020 год: Великобритания, Нидерланды, Франция, Финляндия, Швеция и Дания. Эффективные меры для развития системы образования взрослых включают в себя предоставление возможностей для обучения, которые правительства финансируют полностью или частично, предоставление программ для профессионального обучения и развития, обеспечения актуального и высококачественного образования. На сегодня, 25 государств-членов ЕС согласовали свои национальные системы квалификаций с Европейской рамкой квалификаций. Остается проблемой ратификация неформального и информального образования. Это особенно актуально для людей с низкой квалификацией, безработных, мигрантов, молодежи и тех, кто планирует изменения в карьере. Государства-члены готовятся ввести в действие национальные механизмы для проверки навыков, приобретенных за пределами формального образования и профессиональной подготовки до конца 2018 года.

Ключевые слова: образование взрослых, Европейский Союз, европейское образовательное пространство, обучение в течение жизни, образовательные программы, координирование образовательной деятельности.

Вимірювання професійної компетентності магістрів військово-соціального управління засобами кваліметрії

О. Міршук*

Національна академія Національної гвардії України, м. Харків, Україна

*E-mail: mirshuk23@ukr.net

Paper received 14.01.16; Revised 18.01.16; Accepted for publication 22.01.16.

Анотація. У роботі висвітлено підходи до оцінювання спеціальної педагогічної компетентності у магістрів військово-соціального управління на засадах кваліметричного підходу. Обґрунтовано місце спеціальної педагогічної компетентності в компетентнісній моделі магістра військово-соціального управління. Для використання запропонована факторно-критеріальна модель оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції у процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління та надано її теоретичне обґрунтування. У роботі представлена також структурна схема педагогічних аспектів майбутньої професійної діяльності магістрів військово-соціального управління.

Ключові слова: вимірювання, магістратура військово-соціального управління

Вступ. Питання вимірювання результатів професійної освіти є важливою складовою удосконалення загальної теорії підготовки фахівців у вищій школі. Актуальність вирішення зазначених питань посилилась в контексті положень Закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) і вимог до випускників вищих навчальних закладів у провідних країнах світу. Разом із тим, підходи до вимірювання результатів професійної освіти у ВНЗ України розроблені переважно для навчальних закладів, які не мають військової специфіки. В умовах сучасної військово-політичної ситуації робиться акцент саме на необхідність інтенсивної модернізації військової освіти. Таким чином, набуває подальшої актуальності розробка методик вимірювання професійної компетентності випускників магістратури військових вищих навчальних закладів (ВВНЗ), в тому числі і з використанням засобів педагогічної кваліметрії.

Аналіз досліджень та публікацій. Проблеми вимірювання професійної компетентності випускників ВНЗ активно обговорюються науковою спільнотою протягом останніх десяти років. Це питання було одним із провідних при проведенні таких важливих для розвитку освіти в Україні комунікаційних заходів як Міжнародні науково-методичні конференції «Освітні вимірювання», які проводяться в Україні з 2003 року.

Зважаючи на те, що компетентнісна парадигма є сьогодні базовою у розвитку освіти провідних країн світу, слід навести точку зору М.Ю. Прахової, яка, розглядаючи підходи до оцінки сформованості професійних компетенцій, називає дві характерні риси освіти на основі компетентнісного підходу: зміну технології навчання і зміну форм і процедур оцінки результату засвоєння освітньої програми [13].

При запровадженні процедур оцінювання навчальних досягнень активно використовуються методи педагогічної кваліметрії. Основи цієї науки висвітлені в роботах Г. Азгальдова, С. Архангельського, І. Гельсона, В. Міхеєва, М.Поташника, Н.Селезьової, О.Субето та ін.

Історія розвитку кваліметрії як науки ґрунтовно висвітлена в роботі О.О.Чернушкіної, яка вказує, що ця наука виступає у вигляді взаємозалежної системи теорій, які розрізняються ступенем спільності, засобами і методами вимірювання та оцінювання, предметною областю оцінювання. До таких теорій віднесені:

- загальна кваліметрія, в якій розробляються загально-теоретичні проблеми (система понять, теорія вимірювання та оцінювання, аксіоматика кваліметрії, теорія кваліметричного шкалювання тощо);
- спеціальні кваліметрії (за методами та моделями оцінювання) – експертна, ймовірісно-статистична, індексна кваліметрії, кваліметрична таксономія та ін.;
- предметні кваліметрії (за предметом оцінювання) – кваліметрії продукції (техніки), праці та діяльності, проектів, процесів (у широкому розумінні) та ін. Існують соціологічна, педагогічна, географічна кваліметрії тощо [15].

В українській педагогіці одними із перших почали застосовувати кваліметричний підхід О. Ануфрієва для оцінювання якості початкової освіти, О. Байназарова в процесі вирішення завдань моніторингу якості освіти на регіональному рівні, Г. Єльнікова для оцінювання якості управління загальноосвітнім навчальним закладом, З. Рябова і Л. Ярещенко для оцінювання діяльності окремих структурних підрозділів інститутів післядипломної педагогічної освіти та ін.

Згодом кваліметричний підхід починає застосовуватися для оцінювання якості професійної підготовки вчителів і керівників освіти. Для оцінювання якості професійної підготовки керівних кадрів освіти в умовах магістратури його використовували В.Лунячек, О. Касьянова та ін. Серед робіт, що стосуються використання кваліметрії у вищій військовій освіті слід назвати праці В. Водолазького, Г. Дорош та ін.

О. Ануфрієва наголошує, що використання кваліметрії в педагогічній практиці є прогресивним кроком, який сприяє кращому розв'язанню низки проблем і, насамперед, підвищенню якості навчально-виховного процесу. Вона наголошує, що технологія кваліметрії дає можливість виміряти результати, які фіксують досягнення мети на певний момент часу. Здійснюється це завдяки дотриманню основних принципів кваліметрії:

1. Будь-яке якісне явище можна подати як сукупність певних властивостей.
2. Прості компоненти, в свою чергу, можна представити у вигляді ієрархічної структури, які наочно демонструються у факторно-критеріальній моделі.
3. Визначення стандарту якості для порівняння з ним досягнутих результатів.
4. Визначення значення абсолютних показників у специфічних для кожного одиниць вимірювання.

5. Використання різних діагностичних методів оцінювання.
6. Отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки – відносні показники, які визначаються зіставленням абсолютного показника з еталонним показником.
7. Визначення вагомості кожного фактору з точки зору пріоритетності.
8. Визначення комплексної оцінки.

Одним із найбільш ефективних методів кваліметрії – є факторно-критеріальне моделювання [1;11].

Багато уваги кваліметричному підходу приділяє в своїх роботах Г. Дмитренко. Цим автором сформульовані принципи на основі яких можна контролювати педагогічну діяльність в навчальних закладах [6]. В. Грабовський пропонує використовувати кваліметричні моделі як інструмент вимірювання рівня досягнення кінцевих цілей діяльності тощо [4].

Серед робіт, що оприлюднені останнім часом, слід виділити монографію Т.Борової, присвячену теоретичним засадам адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників ВНЗ. У розділі, присвяченому використанню коучингових та моніторингових технологій, автором наведено динамічно-циклічну модель оцінювання професійного розвитку науково-педагогічних працівників ВНЗ, яка побудована з урахуванням сучасних вимог до професійної підготовки фахівців в умовах ВНЗ з урахуванням компетентнісного підходу [2].

У цьому контексті є цікавою робота В. Григораша, який пропонує як один з варіантів декомпозицію об'єкта оцінювання, а саме поділ його за компетентностями (мотиваційною, організаційно-технологічною, рефлексивною, інформаційною, планово-прогностичною, комунікативною, соціально-психологічною, когнітив-

ною, креативною, морально-етичною, загально культурною, продуктивною, життєвою тощо) [5].

Щодо використання кваліметричного підходу у практиці ВВНЗ, то, наприклад, В. Водозазський розглядає питання застосування педагогічної кваліметрії в процесі декомпозиції компетентності з організації виховної роботи офіцерів тактичного рівня. Автором пропонується дерево властивостей, у межах якого кожна з виділених автором компетентностей повинна бути диференційована до низки відповідних критеріїв сформованості професійно-важливих якостей. Наведена система критеріїв характеризує компетентність офіцера з організації виховної роботи як своєрідну інтегральну якість. В.О. Водозазський пропонує використовувати запропонований підхід при визначенні критеріїв сформованості інших компетентностей військового фахівця [3]. Психолого-педагогічні аспекти оцінювання успішності професійного становлення командира підрозділу внутрішніх військ висвітлив С.Т. Полторак [12]. Питання військово-педагогічної кваліметрії розглянуто в роботі Г.Л. Дорош [7].

Таким чином, аналіз наведених вище джерел доводить необхідність і доцільність подальшої розробки методик оцінювання професійної компетентності випускників ВНЗ, в тому числі і ВВНЗ на засадах кваліметричного підходу.

Метою роботи є висвітлення проблеми вимірювання педагогічної компетентності магістрів військово-соціального управління в умовах ВВНЗ на засадах кваліметричного підходу.

Матеріали і методи. В роботі відображені результати особистих досліджень автора на базі Національної академії Національної гвардії України. Використані методи моделювання, кваліметрії, порівняльно-зіставного аналізу та ін..

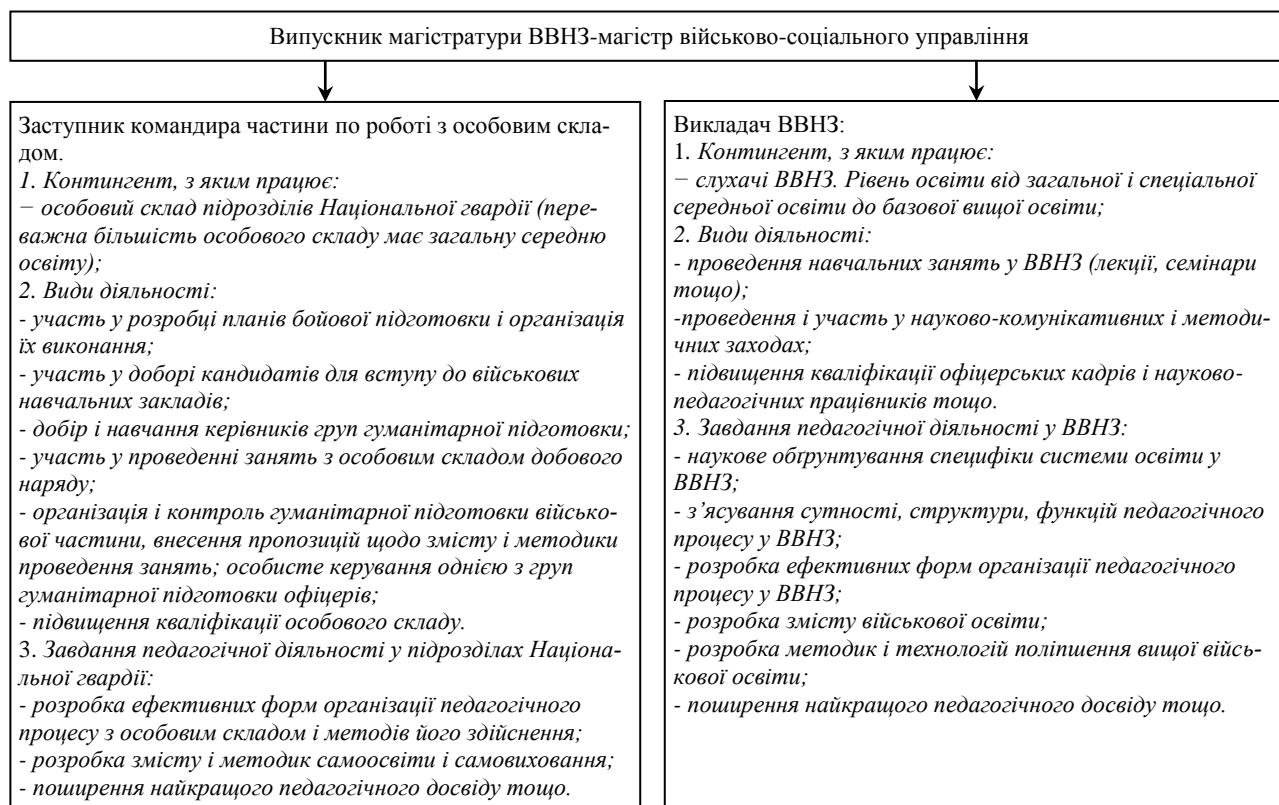


Рис. 1. Структурна схема педагогічних аспектів майбутньої професійної діяльності магістра військово-соціального управління

Результати і їх обговорення. Важливим аспектом забезпечення якості професійної підготовки магістрів військово-соціального управління в умовах ВВНЗ, як уже наголошувалося нами в попередніх наших роботах, є проведення оцінювальних процедур на всіх етапах навчання [10]. Фактично мова йде про вимірювання результатів формування окремих професійних компетентностей, які в свою чергу є складовими інтегральної компетентності випускника магістратури військово-соціального управління. Разом із тим процес навчання орієнтується на майбутню професійну діяльність випускника магістратури. В контексті нашого дослідження акцент зробимо на педагогічних аспектах цієї діяльності (рис. 1).

Специфіка майбутньої професійної діяльності випускника ВВНЗ має стійку педагогічну складову. Разом із тим робота офіцера безпосередньо в підрозділах Національної гвардії з особовим складом і в умовах науково-педагогічної діяльності в ВВНЗ має суттєві відмінності, потребує формування різних наборів компетентностей у процесі навчання в магістратурі для формування інтегральної компетентності магістра військово-соціального управління. Відрізняється також і специ-

фіка організаційно-навчальної і викладацької діяльності офіцера – випускника магістратури в залежності від місця по-дальшого проходження служби.

Все це веде до висновку про необхідність з одного боку відображувати існуючу специфіку в навчальних планах і програмах, з іншого – брати це до уваги під час розробки оцінних моделей і відповідного інструментарію до них. Зазначена робота є дуже кропіткою і потребує суттєвої деталізації. У той же час вона допомагає при створенні компетентнісних моделей випускника магістратури, про що мова йде нижче. Саме деталізація за рахунок декомпозиції соціально-педагогічної системи магістратури ВВНЗ і її узгодження з напрямками майбутньої професійної діяльності випускника магістратури надає позитивний результат.

Отже, для грамотного проведення оцінювання професійної компетентності випускника магістратури нам необхідно чітко уявляти місце кожної компетентності в компетентнісній моделі випускника. Розглянемо наведені твердження на прикладі вимірювання результатів процедури формування у слухачів магістратури педагогічної компетентності, яка безпосередньо була предметом нашого дослідження (рис. 2).

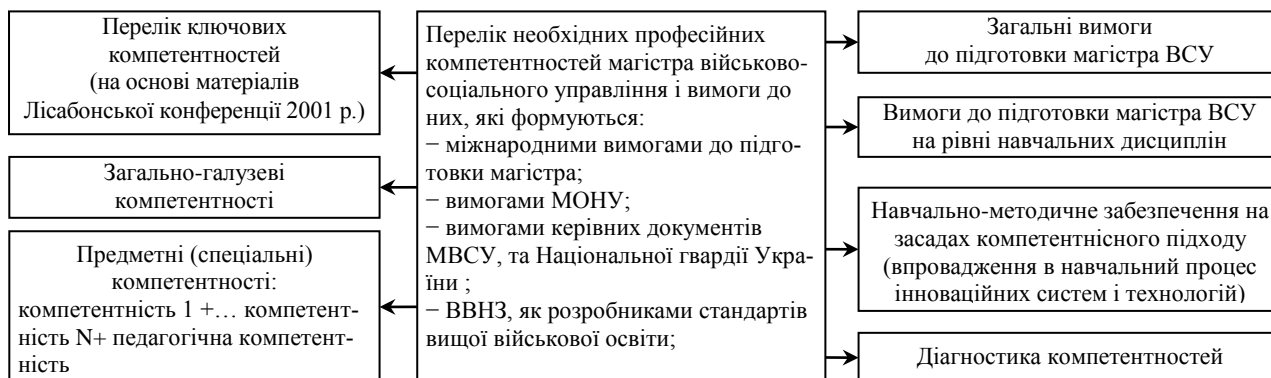


Рис. 2. Місце педагогічної компетентності в компетентнісній моделі магістра військово-соціального управління

Запропонований алгоритм може бути застосований в процесі побудови оцінної моделі для вимірювання будь-якої спеціальної компетентності магістра.

У процесі проведення дослідження нами побудовано факторно-критеріальну модель «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції у процесі професійної підготовки майбутніх офіцерів в умовах магістратури військово-соціального управління», для чого була проведена декомпозиція педагогічної компетентності магістра військово-соціального управління. Визначені відповідні фактори, критерії і показники (табл.1) . У цьому контексті доцільно навести слова В. Міхеєва, який пише, що побудова теорії педагогіки вищої школи є неможливою без переходу від суб'єктивних якісних описів педагогічних явищ і процесів до строгих і об'єктивних їх оцінок [9].

У запропонованій моделі абсолютний показник (P) , відображає загальний рівень спеціальної педагогічної компетентності випускника магістратури ВВНЗ. Параметр складається із суми факторів і обчислюється за формулою $P = F_1 + \dots + F_n$.

Основою для виділення факторів (F), що характеризують спеціальну педагогічну компетентність стали окремі компетенції, що відображені в Статуті Збройних Сил України, як професійні вимоги до заступника ко-

мандира полку (окремого батальйону) з виховної роботи, заступника командира батальйону, заступника командира батальйону (корабля 3 рангу) з виховної роботи тощо [14]. Тобто за основу були взяті ті посади, які переважно обіймають випускники магістратури ВВНЗ.

Відповідно кожний критерій характеризується відносним показником K_p , який вимірюється шляхом застосування певної процедури (тестування, анкетування, написання есе, проведення експертної оцінки, виконання практичної роботи тощо). Коефіцієнт проявлення критерію може бути в межах від 0 до 1.

Щодо оцінки сформованості спеціальної педагогічної компетентності випускника магістратури ВВНЗ рекомендуємо використовувати шкалу, запропоновану в роботах В. Луначека, яка базується на загальних вимогах Болонського процесу, що реалізовані у ВВНЗ України [8]:

- $0 < P_{\text{заг.}} \leq 0,5$ – сформованість компетентностей є недостатньою;
- $0,5 < P_{\text{заг.}} \leq 0,74$ – сформованість компетентностей є задовільною;
- $0,74 < P_{\text{заг.}} \leq 0,89$ – сформованість компетентностей є достатньою;
- $0,90 < P_{\text{заг.}} \leq 1$ – сформованість компетентностей є оптимальною.

Таблиця 1. Факторно-критеріальна модель «Оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції у процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління»

Параметр Р – спеціальна педагогічна компетентність			
Фактори (F)	m	Критерії	Kп
1. Здатність до мотивування постійного покращення навчально-виховного процесу.		1. Розуміти роль мотивації у поліпшенні результатів військової освіти. 2. Уміти мотивувати удосконалення навчально-виховного процесу.	
2. Спроможність планувати навчально-виховний процес.		1. Розуміти роль планування в системі військової освіти. 2. Уміти створювати різні типи планів для забезпечення навчального процесу.	
3. Здатність організувати навчально-виховний процес.		1. Знати і розуміти нормативно-правову базу щодо організації навчального процесу. 2. Уміти здійснювати організаційні заходи для забезпечення стабільного навчального процесу у військовому підрозділі чи ВВНЗ; 3. Здійснювати проектування і вибір технологій для застосування у навчальному процесі.	
4. Здатність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень з метою вивчення особистості військовослужбовців.		1. Знати методи психолого-педагогічних досліджень. 2. Спроможність застосовувати методи психолого-педагогічних досліджень в навчальному процесі.	
5. Здатність використовувати професійно профільовані знання в галузі військової психології та педагогіки для забезпечення службово-бойових дій підрозділу.		1. Спроможність розробляти плани бойової підготовки. 2. Спроможність організувати і контролювати гуманітарну підготовку в полку(окремому батальйоні), вносити пропозиції щодо змісту і методики проведення занять, виходячи з особливої службової діяльності та специфіки навчально-бойових завдань; 3. Спроможність особисто керувати однією з груп гуманітарної підготовки офіцерів. 4. Спроможність проводити заняття з офіцерами, прапорщиками та сержантами з командирської підготовки, а також навчання й заняття з підрозділами батальйону. 5. Організувати й особисто проводити заходи щодо підготовки кваліфікованих спеціалістів у батальйоні.	
6. Спроможність формувати політику у сфері якості військової освіти.		1.Здатність розглядати об'єкти управління якістю вищої військової освіти з системних позицій. 2. Формулювати основні засади політики щодо управління якістю військової освіти тощо.	
7. Здатність контролювати навчально-виховний процес і проводити його оцінювання тощо.		1. Спроможність перевіряти організацію і хід бойової підготовки в підрозділах полку, усувати виявлені недоліки й подавати допомогу командирам підрозділів в організації занять, впроваджувати передові методи і форми навчання. 2. Визначати параметри, критерії і показники оцінювання якості навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ. 2. Спроможність проводити моніторинг навчального процесу у військовому підрозділі або у ВВНЗ. 3. Здатність доцільно добирати форми і методи проведення контролю навчального процесу в умовах магістратури ВВНЗ. 4. Готувати підсумкові документи за результатами оцінювання результатів навчального процесу в військовому підрозділі або в ВВНЗ.	

Запропонована факторно-критеріальна модель оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції у процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управління ВВНЗ може бути автоматизована за рахунок застосування стандартної програми Microsoft Excel або іншого прикладного програмного забезпечення.

Разом із тим необхідно зупинитися ще на одному аспекті застосування факторно-критеріальних моделей оцінки рівня сформованості певних компетентностей у процесі професійної підготовки в умовах магістратури – готовності викладачів ВВНЗ до виконання такої роботи. Проведене нами опитування свідчить, що тільки 33% викладачів знайомі з основами квалітології. Щодо практичного використання відповідних знань, то всього 10% респондентів вважають себе спроможними створити факторно-критеріальну модель оцінювання результатів навчання за певним напрямом.

Однак, створення факторно-критеріальної моделі само по собі не може бути позитивним кроком без створення інструментарію для вимірювання показни-

ків до кожного із розроблених критеріїв. Значна частина цього інструментарію пов'язана із розробкою тестових завдань. В процесі роботи питання: «З якими видами тестових завдань Ви працювали» було поставлено 51 викладачу ВВНЗ. Змогли надати відповідь на нього тільки 13 осіб (25,5%). Отримані результати наведені у табл. 2.

Таким чином, 74,5% опитаних викладачів не знайомі з основами тестології і матимуть суттєві труднощі при створенні інструментарію для вимірювання окремих показників, що використовуються у факторно-критеріальних моделях. Аналогічні результати отримані нами і стосовно критеріальної бази оцінки есе, створення анкет для опитування слухачів і випускників магістратури тощо. Обмежений обсяг цієї роботи дозволив нам тільки фрагментарно навести отримані результати для того, щоб проілюструвати складність вирішення проблеми удосконалення педагогічного оцінювання процесу і результатів навчальної діяльності у ВНЗ і зокрема ВВНЗ.

Таблиця 2. Ознайомлення викладачів ВВНЗ із різними видами тестових завдань

№	Вид тестового завдання	% до всіх опитаних	% до тих, хто відповів
1.	З вибором однієї правильної відповіді	17,7	69,2
2.	Множинного вибору	11,8	46,15
3.	З визначеною кількістю правильних відповідей	17,7	69,2
4.	На встановлення логічних пар	13,7	53,9
5.	На встановлення хронологічної послідовності	17,7	69,2
6.	Відкрите завдання	15,7	61,5
7.	Вагалися з відповіддю	3,9	15,4
8.	Не змогли відповісти	74,5	–

Водночас, можна констатувати бажання більшості викладачів ВВНЗ (77%) підвищити свою кваліфікацію в напрямі засвоєння сучасних процедур оцінювання якості освіти. З нашої точки зору це потребує розроблення цільових програм підвищення кваліфікації викладачів ВВНЗ. Бажано підвищення кваліфікації за цим напрямом проводити на базі ВНЗ, де готуються фахівці за спеціальністю «Освітні вимірювання» або на базі самих ВВНЗ із запрошенням спеціалістів з цього питання. Зазначене набуває актуальності в контексті положень, викладених в Законі України «Про вищу освіту», в тому числі проблематики, якою опікується Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти.

Таким чином, ми можемо зробити такі **висновки**:

1. Подальше поліпшення якості вищої військової освіти можливе лише за умови створення ефективних технологій оцінювання як процесу навчання у ВВНЗ, так і його результатів.

2. Запропонована в роботі факторно-критеріальна модель оцінки рівня сформованості спеціальної педагогічної компетенції у процесі професійної підготовки в умовах магістратури військово-соціального управ-

ління суттєво вплине на загальну якість навчального процесу в магістратурі ВВНЗ.

3. Запропонований в роботі підхід дозволить викладачам інших спеціальних дисциплін у ВВНЗ використовувати факторно-критеріальні моделі для оцінювання результатів навчальної діяльності на основі принципу відтворюваності.

4. Проведене дослідження є також корисним у зв'язку із тим, що наведений зразок декомпозиції спеціальної компетентності випускника ВВНЗ сприятиме удосконаленню підходів до формулювання окремих компетентностей в процесі підготовки освітньо-професійних програм нового покоління

5. Керівництву ВВНЗ необхідно звернути увагу на необхідність певної спеціалізації у підвищенні кваліфікації викладацьких кадрів для засвоєння ними сучасних процедур оцінювання якості освіти.

До перспективних напрямів досліджень даної проблематики ми відносимо подальшу розробку факторно-критеріальних моделей оцінювання сформованості у випускників ВВНЗ ключових, загальнопредметних і спеціальних компетентностей.

ЛІТЕРАТУРА

- Ануфрієва О.Л. Оцінка якості початкової освіти на основі кваліметричного підходу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О.Л. Ануфрієва. – К., 2000. – 179 с.
- Борова Т.А. Теоретичні засади адаптивного управління професійним розвитком науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу [монографія] / Т.А. Борова. – Х.: СМІТ, 2011. – 384 с.
- Водолазський В.О. Педагогічні аспекти щодо декомпозиції компетентності з організації виховної роботи офіцерів тактичного рівня (педагогічна кваліметрія) / В.О. Водолазський // Вісник Національного університету оборони України. – 2011. – № 5(24). – С.5–10.
- Грабовський В.А. Державно-громадське управління загальною середньою освітою на районному рівні: автореф. дис. ... к. наук з держ.упр. : 25.00.02 / В.А. Грабовський.; НАДУ при Президентові України. – К., 2006. – 20 с.
- Григораш В.В. Кваліметричний підхід до експертного оцінювання навчально-виховного процесу / В.В. Григораш/ URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Pfto_2014_34_22.pdf
- Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу : навч. посібник / Г.А. Дмитренко – К.: МАУП, 1996. – 146 с.
- Дорош Г.Л. Військово-педагогічна кваліметрія і лінгводидактика : посібник / Г.Л. Дорош.– К. : Знання України, 2010.– 123 с.
- Луначек В.Е. Підготовка магістрів державного управління до забезпечення якості освіти: теорія та практика : [монографія] / В.Е. Луначек. – Х. : ХНУ імені В.Н. Каразіна, 2011. – 372 с.
- Михеев В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – Изд. 4-е, доп. – М. : КРАСАНД, 2010. – 224 с.
- Міршук О. Оцінювання професійної компетентності магістрів військово-соціального управління / О.Міршук // Матеріали міжвідомчої науково-практичної конференції 16 грудня 2015 року «Підготовка військових фахівців у вищих військових навчальних закладах та військових навчальних підрозділах вищих навчальних закладів України: стан, проблемні питання та перспективи вдосконалення» / За загальною редакцією В.М. Телеліма. – Київ.: ЦП «КОМПРИНТ», 2015. – 320 с., С.139–140.
- Оцінка роботи загальноосвітнього навчального закладу І-ступеня за кінцевими результатами: Курс лекцій / Укл. О.Л. Ануфрієва. – К.: Міленіум. – 2003. – 32 с.
- Полторак С.Т. Психолого-педагогічні аспекти оцінювання успішності професійного становлення командира підрозділу внутрішніх військ / С.Т. Полторак, В.І. Пасічник // Честь і закон. – 2012. – № 1(40). С.46-51.
- Прахова М.Ю. Оценка сформированности профессиональных компетенций / М.Ю. Прахова, Н.В.Заиченко, А.Н. Крашнов // Высшее образование в России. –2015.–№2, С. 21-28
- Про Статут внутрішньої служби Збройних Сил України : Закон України № 548–XIV від 24 березня 1999 р. / URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/548-14/page>
- Чернушкіна О.О. Застосування кваліметричного методу для оцінювання діяльності працівників підприємства / О.О. Чернушкіна / URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3109/1СТАТТЯ.pdf>

REFERECES

1. Anufriieva, O.L. Primary education quality control on the basis of qualimetric approach: Ph. D. thesis in pedagogical sciences : 13.00.01 / O.L. Anufriieva. – K., 2000. – 179 p.
2. Borova, T.A. Adaptive management theoretical bases of academic staff professional growth in a higher educational establishment [monograph] / T.A. Borova. – Kh.: SMIT, 2011. – 384 p.
3. Vodolazskiy, V.O. Pedagogic aspects of the competency decomposition of tactical level officers in the educational work organization (pedagogic qualimetry) / V.O. Vodolazskiy // Journal of the National Defense University of Ukraine. – 2011. – № 5(24). – P. 5-10.
4. Hrabovskiy, V.A. State and public management of the general secondary education at the district level: synopsis of a thesis. ... Ph.D. Thesis in state administration. : 25.00.02 / V.A Hrabovskiy.; National Academy of Public Administration attached to the office of the President of Ukraine. – K., 2006. – 20 p.
5. Hryhorash, V.V. Qualimetric approach to the expert assessment of the education process / V.V. Hryhorash / URL: file:///C:/Users/admin/Downloads/Pfto_2014_34_22.pdf
6. Dmytrenko, H.A. Strategic management: management by objective of the educational system based on the qualimetric approach : textbook / H.A. Dmytrenko – K.:MAUP, 1996. – 146 p.
7. Dorosh, H.L. Military and pedagogical qualimetry and linguo-didactics : textbook / H.L. Dorosh.– K. : Znannia Ukrainy, 2010.– 123 p.
8. Luniachek, V.E. State management Master degree program for providing education quality control: theory and practice : [monograph] / V.E. Luniachek. – Kh. : V.N. Karazin Kharkiv National University, 2011. – 372 p.
9. Mykheev, V.Y. Modelling and theory methods of measurement theory in pedagogics / V.Y. Mykheev. – Edition. 4-e, added. – M. : KRASAND, 2010. – 224 p.
10. Mirshuk, O. Professional competency assessment of military and social management masters/ O.Mirshuk // Materials of the interdepartmental research-to-practice conference of the 16th of December 2015«Military specialists program in higher education establishments and military educational units of Ukrainian higher education establishments: status, concerns and development prospects» / Endorsed by V.M. Telelyma. – Kyiv.: TsP «KOMPRYNТ», 2015. – 320 p., P. 139-140.
11. Performance assessment of the primary general school by the final results: Lecture course / comp. O.L. Anufriieva. – K.: Milenium. – 2003. – 32 p.
12. Poltorak, S.T. Psychological and pedagogical aspects of assessing the success of professional development unit commander of the Interior Troops... / S.T.Poltorak, V.I. Pa-sichnyk // Honour and Law. – 2012. – № 1(40). P.46–51.
13. Prakhova, M.I. How to assess the professional competence / M.Iu. Prakhova, N.V.Zaychenko, A.N.Krasnov // Higher education in Russia.–2015.–№2, P.21–28
14. About statute of Armed Forces interior duty of Ukraine: Act of Ukraine № 548–XIV of the 24th of March 1999 / URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/548-14/page>
15. Chernushkina, O.O. Application qualimetry for the evaluation of employees / O.O. Chernushkina / URL: <http://elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/3109/1/CTATTA.pdf>

Measuring professional competence of masters of military and social management by means of qualimetry

O. Mirshuk

Abstract. The paper highlights the approaches to the assessment of special educational competence of masters of military and social management on the basis of qualimetric approach. The place of special pedagogical competence with in competency models of masters of military and social management has been grounded. Quotient-criteria evaluation model of formation of special pedagogical competence in the process of training of masters of military and social management has been offered and received its theoretical justification. A block diagram of pedagogical aspects of future professional activity of masters of military and social management has been developed.

Keywords: measurement, master course in military and social management

Психологічна готовність учнів допрофільних класів до дистанційного навчання української мови

Г.А. Шиліна*

Бердянський педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

*E-mail: shilina-galina@mail.ru

Paper received 21.12.15; Revised 29.12.15; Accepted for publication 05.01.16.

Анотація. Ефективність дистанційного навчання залежить від психологічної готовності учня до нього і потребує докладного розгляду. Психологічна готовність учнів до дистанційного навчання – це складне багатокомпонентне особистісне новоутворення, що проявляється в усвідомленні школярем суспільної особистісної значущості, готовності до виконання конкретної навчальної діяльності з позиції діяльнісного підходу.

Ключові слова: психологічна готовність, дистанційне навчання, допрофільна підготовка, електронні навчальні курси, українська мова

Вступ. Засоби масової інформації уже давно ввійшли в наше життя та є його невід'ємною частиною. Сучасний освітній простір неможливо уявити без технології дистанційного навчання, яка надає учням великі можливості для передачі знань. Технологічність, доступність, відкритість, індивідуальність – такими є переваги дистанційного процесу навчання. Увійодять у практику роботи педагогів навчальні вебінари, відеоконференції, спілкування за допомогою чату, форуму. Розвиток комп'ютерних технологій дає змогу налаштовувати wiki-сайти, в яких можна створювати, редагувати, переглядати сторінки, обговорювати статті. Завдяки інформаційним технологіям відкриваються нові траєкторії навчання, розширюються можливості усіх учасників навчально-виховного процесу. Постає питання контролю за інформацією, її обсягом для навчання відповідно до вікових особливостей учнів та їх готовності до навчання онлайн.

Аналіз публікацій з теми дослідження свідчить про посилену увагу вчених (А.І. Войтко, Л.С. Виготський, О.М. Горошкіна, М.П. Гузик, Л.А. Гуцан, Д.О. Закатнов, В.П. Зінченко, О.С. Караман, А.Г. Ковальов, В.М. Мадзігон, В.В. Мачуський, О.В. Мельник, Б.Г. Мещеряков, Є.М. Павлютенков, В.Ф. Рибалка, М.І. Піддячий, М.С. Пряжніков, В.К. Сидоренко, В.В. Синявський та інші) до проблеми професійного самовизначення учнів в умовах профільного навчання, в здійсненні індивідуального підходу до вибору профілю навчання, а згодом і вибору професії.

Науковці осмислюють теоретичні, змістові й методичні аспекти допрофільної підготовки учнів в сучасній загальноосвітній школі (О.Б. Даутова, Л.А. Липова, О.Л. Морін, А.П. Самодрин та інші) та психолого-педагогічні аспекти формування готовності учнів до профільного й професійного самовизначення з позиції діяльнісного та особистісно-орієнтованого підходів (З.Л. Становських, А.І. Войтко, М.С. Янцур та інші). Дитина в цілісній системі навчально-виховного процесу постає як суб'єкт діяльності, і як суб'єкт розвитку власної особистості [2]. Психологічний аспект дистанційного навчання висвітлено у працях Ю.М. Богачкова, І.В. Малафіка, В.Ф. Сафін, М.Л. Смульсон. Однак, залишаються недостатньо дослідженими психолого-педагогічні умови організації

дистанційного навчання та різних його форм серед учнів середньої школи.

Метою статті є дослідження поняття готовності учнів до дистанційного навчання мови у допрофільних класах.

Ефективність дистанційного навчання залежить від психологічної готовності учня до нього і потребує докладного розгляду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття психологічної готовності активно вживається у багатьох напрямках психології, однак, єдине загальноприйняте визначення відсутнє. Дослідники намагаються визначити готовність як якість особистості, здатність до діяльності, установку, психічний стан, необхідний для якісного виконання своїх обов'язків [4, с. 80]. Т.М. Бабко уточнює зміст поняття «готовність учня основної школи до вибору гуманітарного профілю навчання» як «складного особистісного новоутворення, що проявляється в усвідомленні школярем суспільної особистісної значущості гуманітарної освіти». Вивчення готовності може бути здійснене в контексті, наприклад, навчальної діяльності. М.Л. Смульсон пропонує виокремити у структурі готовності два компоненти: перший, що формується протягом довгого часу та пов'язаний з особистісними рисами, і другий, на який можна впливати в короткочасному періоді [4].

Готовність учнів допрофільних класів до дистанційного навчання – це готовність до виконання конкретної навчальної діяльності. На нашу думку, готовність – це взаємна відповідність діяльності та її суб'єкта. Щоб визначити ступінь готовності учнів до дистанційного навчання, досліджуємо зміст та діяльність учня. Критерії, за якими можна визначити готовність учнів до дистанційного навчання: мотивація навчання; відповідність мети реальним можливостям учня; відповідальність, цілеспрямованість, систематичність у виконанні завдань; навички самостійної роботи та під керівництвом дистанційного вчителя. Вивчення мотивів навчальної діяльності в модифікації А.А. Реана і В.А. Якунина припускає варіанти мотивів навчання: отримати диплом; успішно продовжити навчання на подальших курсах; успішно вчитися, скласти державну підсумкову атестацію та зовнішню

незалежне оцінювання; не відставати від однокласників тощо.

В оцінюванні готовності до навчання в педагогічній психології склався досить сталий підхід. У ньому готовність визначено як багатокомпонентне утворення, й основні розбіжності виникають з питань необхідності та достатності розгляду тих чи інших компонентів. Для прикладу наведемо наведемо модель готовності до навчання у школі, розроблену Н.І. Вьюною, К.М. Гайдар та Л.В. Темною: психомоторна, інтелектуальна, емоційно-вольова, особистісна, соціально-психологічна готовність [4, с.92].

Відомо, що готовність завжди є до чогось, до цілком конкретної діяльності й повинна враховувати її специфіку. Крім того, найчастіше діагностується рівень актуального розвитку. Л.С. Виготський сформулював основні закони психічного розвитку дитини й запропонував концепцію «зони найближчого розвитку». На його думку, «навчання й розвиток пов'язані між собою з першої хвилини життя». Учений стверджував, що навчання в поєднанні з розвитком повинно весь час перебувати на рівень вище, а дитина потребує постійної підтримки дорослого. «Зона найближчого розвитку» – відстань між актуальним рівнем розвитку (наявним можливим дитини) та потенційним, коли дитина справляється з поставленим завданням під контролем дорослих. Продуктивність учнів буде високою лише тоді, коли буде відбуватися тісна співпраця між учителем та учнем, у ході якої обидва суб'єкти проявляють однакову активність. Завдання вчителя – активізувати творчий потенціал учня. Під час засвоєння знань дитину треба орієнтувати не на те, що вона здатна вивчити сама, а на те, чого не вміє, але може зробити під керівництвом учителя.

Використання дистанційної форми навчання забезпечує, передусім, неперевершену (порівняно з іншими формами навчання) швидкість оновлення знань за підтримки інформаційних ресурсів, що обираються учнями зі світових електронних інформаційних мереж. Ця форма дозволяє практично без обмежень розширити навчальну аудиторію викладача, «знімаючи» всі географічні та адміністративні кордони» [1]. У порівнянні з традиційними навчанням дистанційне має ряд переваг: доступність (для різних вікових груп) і бажання вчитися. Особливого значення набуває мотивація, яка вже не може бути «зовнішньою», а виключно «внутрішньою», в підґрунті якої полягає дійсний запит на навчання [4].

Бажання вчитися як у традиційному, так і в дистанційному режимі має бути рушійною силою учнів. Актуальним є питання: як зацікавити школярів до навчання, викликати в них інтерес і підтримувати мотивацію в ході усього періоду навчання. У працях науковців Н.Б. Голуб, О.М. Горошкіної, С.О. Карамана, О.В. Караман, Г.Р. Корицької, Г.Т. Шелехової) визначається роль дидактичних ігор, робота з художнім текстом у розвитку пізнавальної активності учнів. Завдяки вдало підібраним

завданням, які школярі виконуватимуть дистанційно, можна підтримувати інтерес до навчання, вказати шлях до самостійного здобуття знань.

Дистанційне навчання – порівняно нова форма здобуття знань, яка базується відповідно до державних стандартів освіти. У Положенні про дистанційне навчання (наказ Міністерства освіти і науки України № 466 від 25.04.2013) визначено, що це «... індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі...».

Широкий спектр засобів для розширення світогляду надає мережа Інтернет. Учні 8-9 класів із задоволенням розглядають можливості навчання на відстані. Як показує практика, діти 13-15 років краще засвоюють матеріал за класно-дистанційною формою навчання [12].

Передусім, це пояснюємо тим, що учні отримують додаткову можливість очних консультацій, особливо на початку навчання. Є.І. Машбиць аналізує основні психолого-педагогічні передумови комп'ютеризації навчання в середній школі. Автор доводить, що використання комп'ютерів для навчання порушує не тільки нові психологічні проблеми, але потребує і критичного перегляду фундаментальних положень педагогічної і психологічних теорій навчання [6]. Зумовлено це тим, що дані теорії не можуть обмежитися лише поясненням, вони повинні стати настановчими, причому рекомендації повинні відноситися до усіх аспектів взаємодії вчителя та учня й допускати технологізацію. На думку Б.Ф. Ломова, Є.І. Машбиця, сучасні психологічні теорії не можуть бути використані як методичні засоби. Комп'ютер настільки змінює діяльність учнів, що більшість виявлених психологічних закономірностей засвоєння знань і умінь втрачають свою значимість [6]. Формування умінь і навичок відбувається інакше, ніж за традиційної форми навчання.

Поділяємо думку М.Л. Смольсон, що навчальна діяльність для учня є засобом підготовки для досягнення певних цілей, які знаходяться поза самою навчальною діяльністю. У дистанційному навчанні, як і в традиційному «об'єктом діяльності є учень, який не володіє певними способами дій, а продуктом – учень, який ними володіє» [4, с. 86-87]. Оскільки учень як суб'єкт дистанційного навчання не може змінити самого себе, він робить це за допомогою виконання завдань. Це, насамперед, вимагає від учня ключових компетентностей, які необхідні для виконання поставлених завдань. Учитель у цій ситуації існує лише ситуативно, виконує роль наставника опосередковано. Така модель навчання є актуальною за умов навчання дорослих, а також у дистанційному навчанні. Ю.І. Машбиць визначав це як «динамічний розподіл управлінських функцій». Треба враховувати, що в дистанційному навчанні спілкування між учителем та учнем різниться від традиційних, є більш складним, динамічним та вибагливішим щодо організації

взаємодії. Учитель (тьютор) керує навчальним процесом на відстані, формує мету навчання, вказує засоби здійснення освітньої діяльності, шляхи виконання поставлених завдань.

Необхідною умовою застосування дистанційних курсів у середній школі є їх відповідність психолого-педагогічним та ергономічним вимогам. Відповідно до наказу МОН України № 1456 від 21.10. 2013 затверджено нову редакцію Концепції профільного навчання у старшій школі, згідно якої «допрофільна підготовка здійснюється у 8-9 класах із метою професійної орієнтації учнів, сприяння вибору ними напрямку профільного навчання у старшій школі». Реалізується програма курсу за рахунок годин варіативного складника навчальних планів загальноосвітньої школи: поглиблене вивчення окремих предметів на диференційованій основі; введення курсів за вибором, факультативів, додаткових занять. Прикладом предметних курсів за вибором є дистанційні курси української мови для учнів 8-9-х класів [13], розроблені за «Програмою для загальноосвітніх навчальних закладів (класів) із поглибленим вивченням української мови. 8-9 класи».

У пояснювальній записці чинної програми «Українська мова» для 5-9 класів діяльнісна змістова лінія зазначена як стратегічна. Готовність учнів до конкретної навчальної діяльності треба здійснювати з позиції діяльнісного підходу. На думку Н.Б. Голуб, «Діяльність учителя має бути спрямована передусім на створення навчального середовища (сучасного, психологічно комфортного, багатого на ідеї, цікавого для учнів); актуалізацію навчального матеріалу; утвердження духу змагальності, здорової конкуренції; вивищення таких чеснот, як відповідальність, активність, ініціативність, взаємоповага, щирість, чесність тощо».

Діяльнісна змістова лінія передбачає формування соціальної компетентності: вправності активно діяти за допомогою цих знань і вмінь, не губитися в різних ситуаціях, проектувати й умотивувати свою поведінку, раціонально організувати свою діяльність, контролювати свої вчинки, приймати рішення, бути ініціативним і комунікабельним тощо [3].

Так, наприклад, своєчасним і актуальним є розробка регіональної програми «Школа сучасних знань» допрофільної та профільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів на засадах інформаційно-комунікаційних технологій, створеної комунальним закладом «Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» Запорізької обласної ради) КЗ. Партнерами Програми є Запорізька обласна рада, Департамент освіти і науки Запорізької облдержадміністрації, Класичний приватний університет, загальноосвітні навчальні заклади м. Запоріжжя та області. «Шко-ла сучасних знань» – освітня онлайн-платформа, розміщена в навчальному середовищі Moodle. Мета програми передбачає створення умов для забезпечення якісної допрофільної та профільної підготовки учнів загальноосвітніх навчальних закладів, надання їм

можливості отримати основні або додаткові знання на засадах інформаційно-комунікаційних технологій.

Актуальною на сьогодні є готовність школярів до сприймання інформації через Інтернет. Для учнів підліткового віку питання професійної орієнтації надзвичайно важливе. Основне завдання допрофільної підготовки – створення сприятливих умов для свідомого вибору профілю навчання у старшій школі. Допрофільна підготовка включає три етапи: *системоутворюючий, пропедевтичний, основний*. Перший, *системоутворюючий*, етап профілізації включає узагальнення знань про професії. Освітня система профільного навчання м. Мелітополя Запорізької області представлена в персоналізованому інтерактивному вигляді [8]. Онлайн-карта побудована для різних груп: учнів, батьків, учителів. Школярі мають можливість обрати напрям, який їх цікавить, дізнатися, в яких навчальних закладах вони можуть навчатися. Завдяки форуму учні 8-11-х класів можуть знайти відповіді: які нахили та здібності переважають; як обрати профіль навчання; як пов'язані між собою профіль та навчальні предмети; які факультативи, спецкурси, додаткові заняття наявні у навчальних закладах м. Мелітополя; географічне положення закладу та мова навчання.

За результатами дослідження виявлено, що в м. Мелітополь найбільший запит на суспільно-гуманітарний напрям, українську філологію, інші – технологічний, економічний, біотехнологічний, екологічний, математичний, історичний, правовий мають однаковий рівень зацікавленості. Для підсилення мотивації до навчання (як за традиційною формою, так і за дистанційною) бажано пройти диференційовано-діагностичний тест-опитувальник Є.А. Климова.

За його класифікацією світ професій поділяється на п'ять великих груп відповідно до провідного, головного предмета праці: отримані бали вказують тільки напрямом, а не величину оцінюваної ознаки. «Людина – художній образ» – усі творчі спеціальності; «людина – знак» – усі професії, пов'язані з розрахунками, цифровими й буквеними знаками, в тому числі й музичні спеціальності; «людина – людина» – всі професії, пов'язані з обслуговуванням людей, зі спілкуванням; «людина – техніка» – усі технічні професії, «людина – природа» – усі професії, пов'язані з рослинництвом, тваринництвом і лісовим господарством. За результатами тесту найбільший відсоток маємо за напрямом «людина-знак», і на однаковому рівні «людина-художній образ», «людина-людина». Щоб дізнатися більше про кожну з професій у відповідності з даними групами, можна скористатися електронним довідником професій, підготовленим старшокласниками м. Мелітополя під час професійно-орієнтаційного квесту.

Пропедевтичний етап формує уміння співвідносити мету вибору майбутньої сфери діяльності зі своїми можливостями через елективні курси та систему позакласних, позашкільних заходів із використанням індивідуального й групового консультування, тестування тощо.

Основний етап допрофільної підготовки – це моделювання видів навчальної діяльності: заняття проходять у вигляді лекцій, науково-практичних конференцій, онлайн-занять.

Висновок. У ході дослідження дійшли висновку, що психологічна готовність учнів до дистанційного навчання – це складне багатокомпонентне особистісне новоутворення, що проявляється в усвідомленні школярем суспільної особистісної

значущості, готовності до виконання конкретної навчальної діяльності з позиції діяльнісного підходу.

На нашу думку, готовність – це взаємна відповідність діяльності та її суб'єкта, згідно критеріїв за визначення підготовленості учнів до дистанційного навчання. Продуктивність учнів буде високою лише тоді, коли буде відбуватися тісна співпраця між учителем та учнем, у ході якої обидва суб'єкти проявляють однакову активність.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богачков Ю.М. Системоутворювальні фактори системи дистанційного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах: огляд / Ю.М. Богачков // Інформаційні технології і засоби навчання. № 6 (26). – 2011 / URL: http://lib.iitta.gov.ua/671/1/Богачков_Системоутворювальні_фактори.pdf
2. Богачков Ю.М. Дистанційне навчання школярів – можливості та проблеми / Ю.М. Богачков, П.С. Ухань, Ю.Л. Новіков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2011. – № 2. – С. 29-33.
3. Голуб Н.Б. Особливості діяльнісного підходу у процесі навчання української мови в основній школі / URL: http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%20_3_.pdf. – Назва з екрана.
4. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак та ін.]; за ред. М.Л. Смульсон. – Кіровоград : Імекс – ЛТД, 2012. – 240 с.
5. Малафійк І.В. Дидактика. Навчальний посібник / К.: Кондор, 2009. – 406 с.
6. Машбиць С.І. Психолого-педагогічні проблеми комп'ютеризації навчання / С.І. Машбиць. – М.: Видавничий центр «Академія», 2002. – 158 с.
7. Про затвердження Положення про дистанційне навчання / URL: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/ – Назва з екрана.
8. Профільна онлайн карта м. Мелітополя / URL: <http://prof.melit.net.ua/> – Назва з екрана.
9. Психологическая готовность ребенка к обучению в школе / Н.И. Вьюнова, К.М. Гайдар, Л.В. Темнова. – М.: Академ. проект, 2003. – 253 с.
10. Сафин В.Ф. Психологический аспект самоопределения личности // Психологический журнал. – 1984. – № 4. – С. 65-73.
11. Уніфіковані вимоги 2008: Уніфіковані вимоги до дистанційних курсів у Донецькому національному університеті від 26.05.2008 / URL: <http://dl.donnu.edu.ua/moodle/mod/resource/view.php?id=4809>. – Назва з екрана.
12. Шиліна Г.А. Класно-дистанційна форма навчання на уроках української мови та заняттях факультативу у допрофільних класах середньої школи / Галина Анатоліївна Шиліна. // Дивослово. №10 (691). – 2014. – С. 2-8.
13. Шиліна Г.А. Електронний курс з української мови для учнів 9 класу / Галина Анатоліївна Шиліна. – 2013 / URL: http://www.zhu.edu.ua/mk_school/course/view.php?id=87.

REFERENCES

1. Bohachkov, Y.M. System forming factors of distance learning at secondary schools: a review // Information technology and learning tools. № 6 (26). – 2011 / URL: http://lib.iitta.gov.ua/671/1/Богачков_Системоутворювальні_фактори.pdf
2. Bohachkov, Y.M. Distance learning of school children – opportunities and challenges / Y.M. Bohachkov, P.S. U Khan, Y.L. Novikov // Computer at school and family. – 2011. – № 2. – P. 29-33.
3. Holub, N. B Features of active approach in learning the Ukrainian language in secondary school / URL: http://lib.iitta.gov.ua/9509/1/Голуб%20_3_.pdf. – Title from screen
4. Distance Learning: Psychological Principles: monograph / [M.L. Smulson, U.I. Mashbut, M.I. Zhadak et al.]; for reduction. M.L. Smulson. – Kirovohrad : Imeks – LTD, 2012. – 240 p.
5. Malafiyik, I.V. Didactics Didactic. Study Guide / K.: Kondor, 2009. – 406 p.
6. Mashbyts, E.I. Psycho-pedagogical problems of computerization of education / E.I. Mashbyts. – M.: Publishing House "Academy", 2002. – 158 p
7. Approval of Regulations on distance learning / URL: http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/. – Title from screen
8. The profile online map of Melitopol / URL: <http://prof.melit.net.ua/>. – Title from screen
9. Psychological readiness of a child for training at school / N.I. Vyunova, K.M. Haidar, L.V. Temnova. – Moscow: Akad. project, 2003. – 253 p.
10. Safyn, V.F. The psychological aspect of self-identity // Psychological journal. – 1984. – № 4. – P. 65-73.
11. Unified requirements for 2008: Unified distance-courses requirements at Donetsk National University on 26.05.2008/ URL: <http://dl.donnu.edu.ua/moodle/mod/resource/view.php?id=4809>. – Title from the screen.
12. Shylyna, H.A. Class distance learning of the lessons of the Ukrainian language and elective classes in pre profile forms of secondary school / H.A. Shylyna. // Dyvoslovo. №10 (691). – 2014. – P. 2-8.
13. Shylyna, H.A. Electronic Ukrainian language course for students in grade 9 / Galina Anatoliyivna Shylyna. – 2013 / URL: http://www.zhu.edu.ua/mk_school/course/view.php?id=87

Psychological readiness of students of preprofile training classes for remote studying of the Ukrainian language

H. A. Shylyna

Abstract. The effectiveness of distance learning depends on student's psychological readiness to it and requires detailed consideration. Psychological readiness of students to distance education – is a complex multi-personality tumors, which manifests itself in students' public awareness of personal value, willingness to perform specific learning activities from a position of activity approach.

Keywords: *psychological readiness, distance learning, pre profile training, e-learning courses, Ukrainian*

Становлення освітнього розвивального середовища в системі початкової освіти України як історико-педагогічна проблема

С.В. Смолюк*

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна

*E-mail: svetlanasmoluk@gmail.com

Paper received 14.01.16; Revised 19.01.16; Accepted for publication 22.01.16.

Анотація. У статті обґрунтовано сутність проблеми становлення розвивального середовища в системі початкової освіти України в історико-педагогічному аспекті. Виокремлено методологічні підходи її дослідження: середовищний, системний, особистісно-діяльнісний та соціокультурологічний. У дослідженні середовищний підхід розглядається на двох рівнях його функціонування: макрорівні, тобто створення позитивного розвивального освітнього середовища початкової школи, та мікрорівні – особистісна активність учня щодо використання потенційних можливостей для свого розвитку та вдосконалення цього середовища. Системний підхід використовується для структурно-змістового аналізу розвивального освітнього середовища початкової школи як цілісної педагогічної системи з ретельним урахуванням взаємодії між її складовими компонентами. Особистісно-діяльнісний підхід розглядається як єдність особистісного та діяльнісного аспектів у розвитку молодшого школяра. Учень як суб'єкт навчально-виховного процесу зазнає якісних змін через відповідну діяльність і завдяки позитивному впливу проєктованого розвивального освітнього середовища. Соціокультурологічний – ґрунтується на використанні елементів загальнолюдської та національної культури у розвитку особистості молодшого школяра, тобто передбачає інтегрування педагогіки та соціокультури.

Ключові слова: *початкова школа, розвивальне освітнє середовище, методологічні підходи, проєктування, система початкової освіти України, педагогіка середовища.*

Актуальність проблеми. В умовах модернізації освіти України акцентування педагогічної та психологічної науки переноситься на особистісний чинник, забезпечення особистісно значущого навчання й виховання, виявлення та реалізацію здібностей школяра. Тому на часі не лише оновлення змісту, методів і форм роботи вчителя, а й методологічних підходів і принципів виховання і навчання учнів початкових класів. Особливою гостроти набуває проблема формування освітнього середовища, здатного опосередковано й системно впливати на розвиток особистісних цінностей дитини на основі її життєвого досвіду.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема становлення розвивального освітнього середовища в навчальних закладах різних типів, у т.ч. початкової школи, в різних аспектах відображена в наукових працях педагогів минулого й сучасності. Для нашого дослідження вартісними є ідеї щодо сенсорного розвитку молодшого школяра (Я. Коменський, І. Песталоцці, К. Ушинський, С. Русова, В. Сухомлинський та ін.), розвитку емоційно-почуттєвої сфери дітей (І.Гаман, Р.Гібсон), стимулювання пізнавальних інтересів учнів (І. Гавришак, Н. Бібік, О. Біда, О. Савченко, Б. Скоморовський, З. Файчак, Г. Щукіна), особистісно орієнтованого навчання й виховання учнів (Ш. Амонашвілі, І. Бех, Т. Гуменникова, О. Пехота, І. Якиманська та ін.), педагогічної творчості (Н. Кічук, С. Сисоева, Р. Скульський), особистісно-діяльнісного підходу щодо організації педагогічного процесу (Г. Балл, О. Киричук, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рибалка та ін.), соціокультурного розвитку дітей і молоді, етновиховання в початковій школі (О. Будник, М. Стельмахович, О. Сухомлинська, Г. Тарасенко); інноваційної діяльності вчителя (О. Комар, О. Мариновська, Л. Подимова, О. Пометун), реалізації розвивальної функції навчально-виховного процесу в початкових класах (В. Бондар, М. Вашуленко, Я. Кодлюк, С. Мартиненко, О. Матвієнко, О. Отич, І. Пальшкова, О. Федій, Л. Хомич та ін.).

Мета статті – обґрунтувати сутність проблеми становлення розвивального середовища в системі початкової освіти України в історико-педагогічному аспекті та виокремити методологічні підходи її дослідження.

Виклад основного матеріалу. Для вивчення стану окресленої проблеми в історико-педагогічній науці та її цілісного викладу вдаємося до витоків педагогічних досліджень освітнього середовища початкової школи. Поняття «середовище» введено у наукову термінологію ще в епоху Просвітництва як матеріальні та духовні умови життєдіяльності, що оточували людину. Зміст «середовища» у сучасному тлумачному словнику визначено як: оточення, сукупність природних і соціальних побутових умов, а також сукупність людей, пов'язаних спільністю цих умов, в яких реалізується діяльність людського суспільства, організмів [19].

Уперше трактування сутності поняття «освітнє середовище» зустрічаємо в наукових працях К. Ушинського, М. Пирогова, Я. Корчака, П. Лесгафта та ін. Так, К. Ушинський зазначає, що «основною метою виховання людини може бути тільки сама людина, бо все інше в цьому світі... існує для людини», тобто акцентується на середовищі, яке б слугувало її розвитку, вдосконаленню. Водночас педагог зауважує на важливості «дати людині *діяльність*, яка б наповнила її душу й могла б наповнювати її вічно» [20, с. 243]. Його праці пронизують ідеї про врахування особливостей розвитку суспільства у навчанні й вихованні учнів, зв'язку школи з життям, безпосереднім оточенням дитини. М. Пирогов був глибоко переконаним у тому, що сенс життя кожної людини полягає не лише у задоволенні біологічних потреб, реалізації її природних схильностей, а й не меншою мірою від соціального оточення, взаємодії між людьми заради виховання істинної особистості тощо [14].

У сучасній науці поняття «середовище», «середовищний підхід до виховання» не є новими. Наприкінці ХІХ–поч. ХХ сторіччя знаходимо термін «педагогічне середовищезнавство», яким із різними відтінками значень оперують В. Вахтеров, П. Лесгафт, С. Шацький та інші. Аналіз змісту поняття «середовище» дозволяє констатувати, що в психолого-педагогічній науці воно набуло поширення 20-их роках ХХ сторіччя завдяки використанню й упровадженню в практику педагогіки середовища С. Шацьким, дослідження суспільного середовища дитини П. Блонським, вивченню

виховувального впливу оточуючого середовища А. Макаренком, середовища колективу Л. Новіковою та ін. Учені в процесі формування та розвитку зростаючої особистості виокремлювали *зовнішні чинники*, тобто середовище, міжособистісні взаємини, діяльність; та *внутрішні* – життєві досвід дитини, її емоційний стан, цінності та установки.

Проблема взаємодії людини та «виховувального» середовища актуалізувалась у XIX–XX ст. в Німеччині, на основі чого сформувалась окрема теорія «середовищезнавства» [12, с. 65]. Свідченням цього є наукові твори А. Бузмана «Педагогічне середовищезнавство», «Педагогічне вчення про середовище», в яких визначено методологію організації навчально-виховного процесу на основі середовищного підходу, тобто ідея проєктування виховувального середовища та оптимальне використання його потенціалу в розвитку зростаючої особистості: цільова установка; середовище; конструювання виховних заходів. У німецькій педагогічній науці зустрічаємо думки Е. Лівшица про необхідність використання виховних можливостей середовищного впливу, з урахуванням яких доцільно здійснювати планування практичних навчально-виховних заходів [11, с. 38].

Таким чином, передумовами вивчення окресленої проблеми є наукові дослідження початку XX століття в зарубіжній педагогічній думці щодо теорії середовищезнавства у педагогічному процесі навчального закладу.

Для дослідження проблеми формування розвивального освітнього середовища в початковій школі принципово важливою є концепція С. Шацького щодо взаємодії школи і середовища, так звана *педагогіка середовища*. У зміст цього поняття, на думку вченого, входять такі складові: і процес соціалізації особистості в суспільстві; і врахування впливу навколишнього середовища на виховний процес загальноосвітньої школи, зокрема формування учнівського колективу; і активна суспільно корисна діяльність шкільного колективу з метою якісного перетворення середовища функціонування [21].

Таким чином, у 1940–1950 роках у психолого-педагогічній науці знаходимо чітке розмежування понять, що вживаються в тріаді: середовище, спадковість і виховання (Б. Ананьєв, П. Блонський, Г. Костюк, І. Шмальгаузен та ін.). Пізніше у науковий обіг активно входять такі поняття, як: «середовище школи», «середовище колективу» (А. Куракін, Л. Новікова). При цьому середовище школи констатується: все, що оточує учня в межах навчального закладу як соціального інституту суспільства. А «середовище колективу» – відповідно вужче поняття, що існує в межах розвитку колективу в шкільному середовищі. Ці положення пізніше знаходимо в педагогічних теоріях М. Сухомлинського, М. Фіцули, М. Ярмаченка та інших.

У дослідженні *середовищний підхід* розглядаємо на двох рівнях його функціонування: макрорівні, тобто створення позитивного розвивального освітнього середовища початкової школи силами педагогічного колективу, та мікрорівні – особистісна активність учня щодо використання потенційних можливостей для свого розвитку та вдосконалення цього середовища.

Питання організації виховного процесу в розвивальному середовищі досліджували М. Монтессорі, Р. Штайнер, Р. Фахрутдінова та інші вчені; вплив

освітнього середовища на актуалізацію духовно-творчого потенціалу особистості – Ш. Амонашвілі, А. Анохін, Ю. Бродський; культурно-освітнього середовища вищого навчального закладу на формування компетентності фахівця – Г. Васянович, О. Смолінська; інформаційно-освітнього середовища університету – Р. Гуревич, А. Коломієць, Л. Панченко; соціально-виховного середовища навчального закладу – О. Безпалько, О. Будник, А. Капська, Н. Сейко та інші. Однак залишається недостатньо дослідженою проблема формування освітнього розвивального середовища початкової школи, використання його потенціалу для розвитку креативності, відповідальності й духовності учнів.

У руслі *середовищного підходу* до вивчення окресленої проблеми корисними видаються думки вчених щодо аналізу сучасного освітнього середовища, в тому числі навчального закладу. Учені стверджують, що «середовищний підхід володіє такими базовими процедурами: середовищтворення, наповнення ніш, інверсія середовища (спрямована на відновлення пізнання середовища особистістю, що навчається), опосередкованість, типологізація» [17, с. 37]. Мегакатегорія «середовище» в історико-педагогічній науці вживається у різних контекстах, як: соціальне, освітнє, культурне, розвивальне, інформаційне, виховувальне, навчальне, просторово-предметне, екологоорієнтоване, оздоровче тощо.

Завдяки середовищного підходу в історико-педагогічному дослідженні створюються можливості не лише для виявлення стану сформованості освітнього середовища на різних етапах, а й умови для дослідження ситуацій розвитку особистості школяра «ззовні» (не тільки у процесі навчання чи виховання), а також вивчення розвивального освітнього середовища як джерела збагачення особистісного досвіду школяра, його мотивації до навчання, впливу соціально-педагогічних чинників на процес його розвитку тощо.

У психологічному сенсі вплив середовища на розвиток особистості досліджували Л. Віготський, В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, О. Запорожець, Г. Костюк, С. Максименко, В. Рубцов та ін. Л. Віготський як основоположник вчення про «випереджувальне навчання», що слугує необхідною умовою розвитку особистості дитини, запропонував також вчення про зону «найближчого розвитку». Концептуальні ідеї системи розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова ґрунтуються на актуалізації інтелектуального потенціалу учня у процесі міжособистісної взаємодії, ретельному врахуванні єдності процесів учіння, навчання, виховання, розвитку та його особистісного становлення.

Цінною для дослідження розвивального освітнього середовища початкової школи слугує вчення про *єдність зовнішньої (практичної) та внутрішньої (психічної) діяльності* людини (Л. Віготський, П. Гальперін, О. Леонтєв, С. Максименко, А. Маслоу, К. Платонов та ін.). Вчення О. Леонтєва щодо *спільної структури зовнішньої та внутрішньої діяльності* вважають фундаментальним досягненням у психологічній науці: «Спільність макроструктури зовнішньої, практичної діяльності і діяльності внутрішньої, теоретичної уможливило її аналіз, першочергово відходячи від форми, в якій вони відбуваються» [9, с. 152–153].

Як бачимо, становлення розвивального освітнього середовища навчального закладу у досліджуваній період здійснювалося на тлі діяльнісного підходу, в руслі якого *діяльність* розуміють як “динамічну систему взаємодій суб’єкта зі світом, в процесі яких відбувається виникнення і втілення в об’єкті психічного образу” [16, с. 101], основними характеристиками якої виступають предметність та суб’єктність. Приміром, О. Леонтьєв вже у 70-х роках ХХ сторіччя зазначає, що «будь-яка діяльність має кільцеву структуру: аферентація – ефекторні процеси, що реалізують контакти з предметним середовищем, – корекція і збагачення з допомогою зворотних зв’язків вихідного аферентуючого образу” [10, с. 99]. У цьому відображається власне взаємодія людини й середовища (у нашому дослідженні – розвивального освітнього середовища). Учений-психолог справедливо наголошує на зв’язку: «предмет – процес діяльності» та «діяльність – суб’єктивний продукт» [Там само], тобто розглядає середовище відносно особистості та її діяльності.

У радянську добу погляди на значення середовища щодо формування та розвитку особистості були неозначеними. Як засвідчує аналіз історико-педагогічної літератури, поширеними були такі типи середовища: соціальне, соціально-організоване, фізичне, середовище навчального закладу, пролетарське, виховуюче та ін. Завдання вчителя полягало в тому, щоб створити (організувати) належне середовище для учнів. З цього приводу Н. Пістрак писав: «Найбільш талановитим педагогом, на наш погляд, є той, який здійснює свій вплив, організовуючи (звичайно, не насильно) суспільне і фізичне середовище відповідним способом» [15, с. 47]. «Учитель є, з психологічної точки зору, організатором виховуючого середовища, регулятором і контролером його взаємодії з вихованцем» (Л. Виготський) [5, с. 87].

Постановою ЦК ВКП (б) «Про педологічні перекручення в системі Наркомосів» (04. 06. 1936 р.) було заборонено низку перспективних нововведень, в тому числі й «педагогіку середовища». Відповідно це поняття тимчасово було вилучено з науково-педагогічної термінології. І лише в наукових працях 1940-1950-х років зустрічаємо визначення сутності середовища у поєднанні з поняттями «виховання» і «спадковість» (так звана тріада) (Б. Ананьєв, Г. Костюк, С. Рубінштейн та ін.). У цей період середовище розглядають як фактор виховання й розвитку особистості. Пізніше такі тлумачення дають у багатьох підручниках з «Педагогіки» (Ю. Бабанський, І. Лернер, М. Скаткін, І. Харламов, Г. Щукіна, М. Ярмаченко та ін.), однак більшою мірою акцентується на «вихованні в колективі і через колектив». Заслуговує на увагу теорія колективу А. Макаренка, вчення якого є важливим для нашого дослідження. Навчально-виховний процес педагог розглядав як спеціально організоване «педагогічне виробництво», тобто середовище, запропонувавши ідею «педагогічної техніки». А. Макаренко працював над удосконаленням «техніки дисципліни», «техніки розмови педагога з вихованцем», «техніки селекціонування», «техніки покарання» заради формування та розвитку сильної та ідейно спрямованої особистості.

Як засвідчують результати аналізу історико-педагогічної літератури, на початку ХХ ст. особистість вивчається у руслі (як результат) середовища; вже в

1960-х роках – у контексті її взаємодії з цим середовищем. Це значною мірою пов’язано з введенням у педагогічну термінологію поняття «взаємодія» (Х. Лійметс, Л. Новікова). Відтак у педагогічній науці оперують поняттями: «середовище школи», «середовище колективу» (Л. Новікова, А. Куракін). Згідно з вченням А. Куракіна, актуалізуються питання щодо розширення меж середовища школи та його взаємодії з ноосферою, біосферою, техносферою. «Кожне конкретне оточуюче школу середовище (в межах мікрорайону, району, села чи містечка, міста, краю, області чи округи) – це ніби різномасштабні уламки суспільства, яким притаманне все те багатостороннє матеріальне і духовне, позитивне і негативне, що характерне для суспільства в цілому» [18, с. 12]. У цей період середовище розглядається головним чином в аспекті його виховувального впливу на зростаючу особистість.

Водночас реалізація розвивального потенціалу освітнього середовища школи можлива за умов *нелінійного (творчого) підходу* до організації системи початкової освіти. Тому не випадково вдаємось до аналізу концептуальних ідей вітчизняних учених в цьому напрямі, що є цінними для нашої наукової роботи. Так, В. Моляко розробив так звану «нову організацію діяльності» щодо розвитку творчої особистості [13, с. 489]. Теорія вченого передбачає вищий ступінь реалізації різних видів діяльності, в тому числі й тих, що характеризують навчально-виховний процес початкової школи. Вивчення процесу й результатів діяльності В. Моляко пропонує здійснювати згідно принципів: системності, комплексності, процесуальності, конфліктності діяльності, виховної ролі праці, розвивального впливу творчості та прогнозування розвитку професії. Заслуговують на увагу положення щодо творчої організації діяльності, яка ґрунтується на пошуку оригінальних рішень традиційних і нових проблем (у нашому випадку навчальних ситуацій) [Там само, с. 489]. Аналіз досліджень, в центрі уваги яких – особистісно орієнтована парадигма освіти (Ш. Амонашвілі, І. Бех, І. Якиманська), зумовлює необхідність дотримання особистісно-діяльнісного підходу і відповідних принципів.

Таким чином, пріоритетним у нашому дослідженні є *особистісно-діяльнісний підхід*, що передбачає суб’єкт-суб’єктні та суб’єкт-об’єктні взаємини учасників педагогічного процесу у розвивальному освітньому середовищі початкової школи і ґрунтується на *загальнопсихологічних теоріях діяльності та розвитку особистості*. Особистісно-діяльнісний підхід розглядаємо як єдність особистісного та діяльнісного аспектів у розвитку молодшого школяра. Власне він як суб’єкт навчально-виховного процесу зазнає якісних змін через відповідну діяльність і завдяки позитивному впливу проєктованого розвивального освітнього середовища.

Виходячи з того, що саме в діяльності формується та розвивається людина як особистість, реалізує свій потенціал, набуває цілісності, М. Каган зауважує: «Діалектика буття індивіда полягає в тому, що утворювальна система його якостей, з одного боку, *виявляється* в його діяльності, а з іншого, – у цій діяльності *формується*» [8, с. 255]. Тому доцільно наголосити на активній навчально-пізнавальній та виховувальній діяльності у початковій школі, в якій би розвивалась особис-

тість. Водночас суспільно корисна діяльність – це лише один із компонентів педагогічної системи, якою можна вважати розвивальне освітнє середовище.

Системний підхід до аналізу історико-педагогічних предметів чи явищ дозволяє їх глибинне пізнання у тісному взаємозв'язку та взаємодії із культурно-освітніми процесами суспільства. Сутність мікросередовища як педагогічної системи, за О. Будник, виявляється в тому, що воно без відповідного політичного, соціально-нормативного чи ідеологічного зовнішнього впливу вможливає реалізацію педагогічної діяльності, здійснення виховувальних чи розвивальних соціальних взаємин на підтримку зростаючої особистості. Саме системний підхід сприяє забезпеченню стабільності мікросередовища як педагогічної системи, що передбачає рівновагу взаємин між її структурою та соціально-педагогічними процесами, що відбуваються всередині та ззовні, залишаючись незмінними [3, с.48]. Водночас будь-яке середовище зазнає відповідних трансформацій, тому стабільність і динамічність є відносними характеристиками педагогічної системи.

Аналіз процесу та механізмів становлення розвивального освітнього середовища навчального закладу доцільно здійснювати з урахуванням системного підходу, який уже традиційно є домінуючим у більшості історико-педагогічних досліджень. І це цілком виправдано, адже й проектування перспектив сучасного середовища початкової школи здійснюємо в органічній єдності його складових, якими є: мета, завдання, зміст навчання й виховання, форми та методи педагогічної комунікації, інноваційні технології, діяльність учасників навчально-виховного процесу (учителя та учнів) і прогнозовані результати спільної діяльності. Але в цьому контексті важливими є не стільки складові досліджуваного феномена, скільки взаємозв'язок між ними, в результаті якого досягається ефективність використання потенційних можливостей відповідного середовища. Адже системний підхід «ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями її складових, а пов'язана, передусім, із характером взаємодії між елементами» [6, с. 499].

Очевидно, результатом формування освітнього розвивального середовища початкової школи є опанування учнями соціокультурним досвідом рідного народу з орієнтацією на вселюдські ідеали. Адже виховувальний потенціал будь-якого середовища невіддільний від етнорегіональних особливостей, традиційно-звичаєвої обрядовості краю. Приміром, оволодіння соціокультурним досвідом гірської місцевості характеризується впливом ландшафтно-географічного та етнокультурного середовища на становлення та розвиток особистісних цінностей школяра (моральних, громадянських, естетичних), у контексті яких функціонує духовність і розвиваються його творчі здібності [4], тобто чільне місце належить саме усталеним традиціям і стереотипам, що передаються від покоління до покоління. У цьому сенсі виокремлений соціокультурологічний підхід дозволяє вивчення соціальної зумовленості педагогічного аспекту моделювання розвивального освітнього середовища початкової школи з опорою на принципи культуровідповідності та природовідповідності у навчанні й вихованні.

Педагогічний зміст середовища І. Зязюн також розглядає як соціокультурний феномен, в межах якого «конструюються ідеал особистості як соціального типу, моделі громадянина, патріота» [7, с. 27]. Водночас глибоко імпонує теза Г. Балла, що людину вирізняє не стільки соціальність як така, а більшою мірою втілені в матеріальних і духовних формах соціальної пам'яті і соціально значуща творчість [1, с. 97]. Йдеться також і про творче перетворення дійсності, відродження та осучаснення традицій, упровадження на цій основі інновацій.

На основі аналізу культурологічних основ діяльності людини у процесі освоєння відповідного середовища, вважаємо доцільним виокремлення соціокультурологічного підходу до аналізу досліджуваних явищ. У цьому аспекті середовище початкової школи розглядаємо як соціокультурне (А. Капська, В. Кремень, О. Шевнюк та інші), спрямоване на розвиток особистісних цінностей учнів, їх креативності засобами педагогічних інновацій. Отже, соціокультурологічний підхід зумовлений об'єктивним зв'язком особистості з культурою як системою цінностей. Згідно з цим підходом вивчення та проектування розвивального освітнього середовища початкової школи має сприяти розробленню організаційно-педагогічних умов для ефективного розвитку особистості учня.

Використання окреслених методологічних підходів уможливає забезпечення новизни дослідження в напрямі використання історико-вітчизняного педагогічного досвіду кін. XIX–поч. XX століття щодо проектування розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України. Основна ідея нашого дослідження полягає в необхідності зміни традиційних уявлень щодо можливостей і функцій розвивального освітнього середовища на засадах інноваційності, системності та соціокультурності.

Висновки. Кінець XIX – початок XX сторіччя – це період науково-технічної революції у розвитку різних сфер суспільства. Тому природно виникає необхідність використання нового знання у педагогічній науці і практиці, узагальнення та розвитку прогресивного досвіду зарубіжних країн щодо формування ефективного освітнього середовища навчального закладу, спрямованого на всебічний розвиток особистості.

У дослідженні організаційно-педагогічних умов становлення розвивального освітнього середовища в системі початкової освіти України виокремлюємо такі методологічні підходи: *середовищний* – передбачає послідовний і опосередкований вплив проектного середовища на розвиток особистості учня; *особистісно-діяльнісний* – як пріоритетний у напрямі дослідження особистісних цінностей у навчально-виховній діяльності, що забезпечує функціонування розвивального потенціалу середовища навчального закладу; *системний* – визначає структурно-змістовий аналіз і проектування розвивального освітнього середовища початкової школи як цілісної педагогічної системи з ретельним урахуванням взаємодії між її складовими компонентами; *соціокультурологічний* – ґрунтується на використанні елементів загальнолюдської та національної культури у розвитку особистості молодшого школяра, тобто передбачає інтегрування педагогіки та соціокультури.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балл Г. Рациогуманізм як форма гуманізму відповідна викликам сучасності // Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. Вип. XIV. Ченстохова–Київ, 2012, С. 93-108.
2. Бондаренко О.Ф. Семантика маніпуляції: розпізнавання й викриття // Психологічна і педагогічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. Т. 2, К.: Педагогічна думка, 2012, С. 56-72.
3. Будник О.Б. Професійна підготовка майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : моногр. Дніпропетровськ: Середняк Т. К., 2014, 484 с.
4. Budnyk, O. Teachers' Training for Social and Educational Activity in Conditions of Mountain Area Primary School // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition : Series of Social and Human Sciences. Vol. 1, № 2-3, 2014, P. 22–28 (doi:10.15330/jpnu.1.2.3.23-32).
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Гончаренко С.У. Методологія // Енциклопедія освіти, головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008, С. 498-500.
7. Зязюн І. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! // Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць. Вип. 3. Київ-Полтава, 2012, С. 20-37.
8. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М.: Политиздат, 1974, 328 с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. II. М.: Педагогика, 1983, С. 94–231.
10. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии // Вопросы философии. 1972. № 9, С. 95–108.
11. Лившиц Е. Вопросы изучения среды в немецкой педагогической литературе // На путях к новой школе. 1928. № 7-8, С. 116-130.
12. Мануйлов Ю.С. Средовой подход в воспитании : дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01. М., 1997. – 193 с.
13. Моляко В.О. Психологія творчості – нова парадигма дослідження конструктивної діяльності // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002: зб. наук. праць до 10-річчя АПН України. Ч. 1. Харків: ОВС, 2002, С. 481-491.
14. Пирогов Н.И. Вопросы жизни // Избранные педагогические сочинения / сост. А.Н. Алексюк, Г.Г. Савенок. М.: Педагогика, 1985, С. 29-51.
15. Пистрак М.М. Как создавались программы ГУСа // Народное просвещение. 1927. № 10, С. 56-66.
16. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990, 494 с.
17. Сулима И.И. Средовой подход как методология научно-педагогического исследования // // Almamater. Вестник высшей школы. 2010. №7, С. 36–39.
18. Теория и практика воспитательных систем: в 2-х кн. / ред. кол.: Л.И. Новикова и др. М.: ИТП и МИО РАО, 1993. Кн. 2, 206 с.
19. Тлумачний словник сучасної української мови: Загально-вживана лексика / за заг. ред. В. Калашника. Х.: ФОП Співак, 2009, 960 с.
20. Ушинський К.Д. Матеріали до третього тома "Педагогічної антропології" // Твори в 6 т. Т. 6. К.: Радянська школа, 1955, С. 39–399.
21. Шацкий С.Т. Работа для будущего. М.: Просвещение, 1989, 223 с.

REFERENCES

1. Ball, H. Ratsiohumanizm as a form of humanism on the challenges of our time // Professional education: pedagogy and psychology: the Polish-Ukrainian Yearbook / ed. T. Levovyts'kiy, I. Zyazyun, I. Vil'sh, N. Nychkalo. Is. XIV. Chensstokhova–Kyiv, 2012, P. 93-108.
2. Bondarenko, O.F. Semantics of manipulation: recognition and discovery // Psychological and Pedagogical Sciences of Ukraine: Coll. Science. works: in 5 vol., Vol. 2, K.: Pedahohichna dumka, 2012, P. 56-72.
3. Budnyk, O.B. Professional training of primary school teachers to social and educational activities: theory and practice: a monograph. Dnipropetrovs'k: Serednyak T.K., 2014, 484 p.
4. Budnyk, O. Teachers' Training for Social and Educational Activity in Conditions of Mountain Area Primary School // Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University. Scientific Edition : Series of Social and Human Sciences. Vol. 1, № 2-3, 2014, P. 22–28 (doi:10.15330/jpnu.1.2.3.23-32).
5. Vyigotskiy, L.S. Pedagogical psychology / ed. V.V. Davyidova. M.: Pedagogika, 1991. 480 p.
6. Honcharenko, S.U. Methodology // Encyclopedia of Education, chief ed. V.H. Kremen'. – K.: Yurinkom Inter, 2008, P. 498-500.
7. Zyazyun, I. Educational psychology or psychological pedagogy ?! // Aesthetics and ethics teaching steps: collection of scientific papers. Is. 3. Kyiv-Poltava, 2012, P. 20-37.
8. Kagan, M.S. Human activities (experience of system analysis).M.: Politizdat, 1974, 328 p.
9. Leontev, A.N. Activities. Consciousness. Personality // Selected psychological works: in 2 vol., Vol. II. M : Pedagogy, 1983, P. 4-231.
10. Leontev, A.N. The problem of activity in psychology // Problems of Philosophy. 1972. № 9, P. 95-108.
11. Livshits, E. The study of the environment in the German educational literature // On the Road to a new school.. 1928. № 7–8, P. 116-130.
12. Manuylov, Yu.S. Environmental approach in education: dis. dr. ped. sc: 13.00.01. M., 1997. – 193 p.
13. Molyako, V.O. Psychology of creativity - a new paradigm of constructive research activities // The development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine 1992-2002: Coll. Science works to 10 Anniversary of Pedagogical Sciences of Ukraine. Ch.1. Kharkiv: OVS, 2002, P. 481-491.
14. Pyrohov, N.Y. Questions of life // Favourites Pedagogical Works / comp. A.N.Aleksyuk, H.H. Savenok. M.: Pedagogy, 1985, P. 29-51.
15. Pistrak, M.M. How were created the GUS programs // Public education. 1927. № 10, P. 56-66.
16. Psychology. Dictionary / gen. ed. A.V. Petrovskiy, M.G. Yaroshevsko. M.: Politizdat, 1990, 494 p.
17. Sulima, I.I. Environmental approach as the methodology of the scientific and pedagogical research // Almamater. Journal of Higher School. 2010. №7, P. 36-39.
18. Theory and practice of educational systems: in 2-book / ed.: L.I. Novikova et al. M.: ITP i MIO RAO, 1993. Book. 2, 206 p.
19. Dictionary of modern Ukrainian language, general vocabulary / gen. ed. V. Kalashnyka. Kh.: FOP Spivak, 2009, 960 p.
20. Ushyns'kyy, K.D. Materials to Third Volume "Pedagogical Anthropology" // Works in 6 vol., Vol. 6. K.: Radyans'ka shkola, 1955. P. 39-399.
21. Shatskiy, S.T. Work for the future. M.: Prosveshchenie, 1989, 223 p.

Formation of developmental educational environment in Ukrainian elementary education system as the historical and pedagogic problem

S.V. Smoliuk

Abstract. In the article the essence of the problem of educational environment formation in Ukrainian elementary educational system in historical and pedagogic aspect was grounded. Methodological approaches to its research were distinguished: environmental, system, personal-active and socio-cultural. In this research the environmental approach is regarded on two levels of its functioning: macro level, i.e. formation of positive developmental educational environment in elementary school, and micro level – pupil's personal active use of potential capabilities for his or her own development and improvement of this environment. The system approach is used for structural and semantic analysis of the developmental educational environment in elementary school as an integral educational system with careful consideration of cooperation between its components. The personal active approach is considered as a union of personal and active aspects of pupils of primary school age. A pupil as a subject of educational-upbringing process undergoes qualitative changes due to appropriate activity and thanks to positive influence of the projected developmental educational environment. The socio-cultural one is based upon implementation of elements of general human and national culture in the development of young pupil's personality, i.e. it foresees integration of pedagogy and social culture.

Keywords: *elementary school, developmental educational environment, methodological approaches, projection, Ukrainian elementary education system, environment pedagogy*

PSYCHOLOGY

Взаимоотношения в высшей школе как социальное взаимодействие

Е. Ю. Булгакова

Одесский национальный политехнический университет, г. Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: halen30@mail.ru

Paper received 23.01.16; Revised 27.01.16; Accepted for publication 15.02.16.

Аннотация. Подготовка студентов к социальному взаимодействию рассматривается в контексте суждения о социумной среде как основной детерминанте опыта и формирования соответствующих ему паттернов поведения. Рассматриваются различные трактовки понятия "социальное взаимодействие". Подчеркивается признак взаимности, содержащий признаки равенства прав и обязанностей, единения деятелей в отношении понимания норм и правил поведения при решении общей задачи. Отмечается важность определения участниками исходных позиций в виде презентации качеств, значимых для ситуации социального взаимодействия, основывающихся на процессах самопознания, самовыражения, самосовершенствования при наибольшей смысловой нагрузке на признаке самовыражения. Формулируется вывод о присутствии в системе "преподаватель – студент" явлений понимания другого с учетом выполняемых ролей, обладаемых статусов, отношения друг к другу, места и времени коммуникации, а также моделирования его образа в соответствии с их трактовкой. Указывается на важность теоретической экспликации психологических явлений, присутствующих в актах социального взаимодействия, с целью их практического переноса на процесс подготовки студентов к социальному взаимодействию.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, социальная среда, учебно-профессиональная деятельность, подготовка к социальному взаимодействию.

Главным тезисом рассуждений относительно обучения в высшем учебном заведении как основе в подготовке студентов к социальному взаимодействию является утверждение о социумной среде как основной детерминанте опыта [13]. Для рассмотрения нашей проблематики существенным является такой элемент в понятии «социальная среда», как социальная микросреда, которая характеризуется признаками непосредственного окружения человека (семья, трудовая, учебная и другие группы) как основа формирования соответствующих ему паттернов поведения []. С учетом приведенных признаков социумная среда вуза предстает как: а) континуум социальных действий; б) система социальных связей преподавателей и студентов; в) организованная совокупность деятелей; г) континуум взаимодействий преподавателей и студентов; д) континуальность условий, при которых осуществляются и социальные действия, и социальные и интерактивные отношения субъектов образовательного процесса в высшей школе.

Поскольку социальное взаимодействие "пронизывает" всё существование социальной среды, постольку его признаки важны для определения главных взаимозависимостей, являющихся системообразующими признаками в общем контексте социумной среды вуза. К этим признакам относятся: а) взаимообусловленные социальные действия; б) осуществление социальных связей; в) наличие не менее двух субъектов; г) процесс взаимодействия; д) условия и факторы взаимодействия [14].

В общей теории социального взаимодействия обычно указывают на концепции Дж. Хоманса, Т. Парсонса, П. Сорокина, П. М. Блау, Дж. Ролза, Дж. С. Адамса, в которых подчеркивают такие признаки, как: а) подчиненность культуре и социальному контексту; б) существование субъектов ситуации; в) стремление участников к определенным вознаграждениям; г) ожидания участников относительно воз-

вращения предоставленных услуг; д) диалог между участниками взаимодействия. Согласно Т. Парсонсу, социальная система создается взаимодействием индивидов, каждый из которых является и деятелем, и объектом наблюдения со стороны других. Действия каждого деятеля основываются на соответствующих ожиданиях со стороны других. Регулярность одних и тех же ситуаций взаимодействия формирует типичные ожидания и нормы, являющихся основой формирования социальных ролей [7].

В современной трактовке понятия "социальное взаимодействие" указывают на: а) способ социального бытия; б) диалогические отношения; в) единство и гармонизацию социальных структур; г) выработку стратегии единых действий; д) самоактуализацию участников; е) переход потенциальных форм социального бытия в актуальное состояние. Механизмом социального взаимодействия является диалог, в котором создается социальное пространство действий в виде "единого пространства смыслов" [2]. В социальном взаимодействии, трактуемого в терминах информационного обмена, усматривают также признаки: а) упорядоченности и системности взаимовлияния социальных элементов; б) ориентированности на использование социальной информации [11].

Понятие социального взаимодействия рассматривается через призму таких явлений, как: а) систематические, регулярные, взаимно направленные действия партнеров, имеющих целью вызвать определенную ответную реакцию [10]; б) организация совместной деятельности (общие цели, мотивы, действия, результаты); в) сотрудничество (взаимопомощь при достижении индивидуальных и общих целей) [5]; в) межличностное общение и взаимовлияние, направленные на координацию действий, точек зрения участников группы, обмен мнениями, приказами, объяснениями [16]; г) деловое общение (включено в продуктивную деятельность, возникает в ситуациях совместной работы,

содержательно определяется процессами производства [15]; д) влияние психических особенностей участников и социокультурных факторов коммуникации на процессуальный и причинно-следственный характер влияния индивидов друг на друга, взаимообусловленность и взаимозависимость социальных действий, поведения субъектов совместной деятельности при решении значимых для них социальных задач [4].

С учетом приведенных признаков социальное взаимодействие в высшей школе предстает как система взаимосвязанных действий, сотрудничество, совместная деятельность, межличностное, деловое общение преподавателей и студентов, в которых проявляются их психические особенности. В зависимости от того, какой признак принимается за ведущий (действие, сотрудничество, деятельность, общение и т.д.), происходит структурирование теоретической позиции относительно социального взаимодействия с соответствующими теоретическими акцентами и концептуальными обобщениями.

Если исходить из идеи о системности социального взаимодействия, то тогда мы должны учесть признаки действия, деятельности, общения в общем теоретическом концепте, сформулировав априорное суждение, в котором социальное взаимодействие сохраняет все признаки, присущие взаимодействию как таковому. В самом общем определении взаимодействия указывается на признак взаимного влияния и взаимной обусловленности объектов (субъектов), его принципиальной значимости для существования и структурной организации системы [1].

Сформулированное выше содержит, как видим, указание на признак взаимности, которая в свою очередь содержит признаки равенства прав и обязанностей, единение деятелей в соответствии с определенной совокупностью норм и правил поведения, понимания общей задачи. При таком рассмотрении проблемы мы необходимым образом выходим на проблематику психических (психологических) особенностей деятелей.

Из этого следует, что социальное взаимодействие во всех его проявлениях зависит, с одной стороны, от степени оптимальности его причинно-следственных отношений в его объективной организации, а с другой – от психологических качеств деятелей, которые обеспечивают возможность находить оптимальное совместное решение, способы его выполнения путем объединения индивидуальных усилий в совместном действии.

Если рассматривать проблему социального взаимодействия с точки зрения психологических требований к деятелям, необходимых для создания искомого их единения и преобразования в единый субъект (Мы-субъект), то напрашивается естественный ответ о значимости положительного отношения друг к другу для того, чтобы функционировать как единый деятель, учитывая психологические особенности друг друга. Поскольку в каждом интерактивном акте происходит взаимная репрезентация деятелей (система "Я – Другой"), постольку система значений, которая возникает в контексте систем "Я – реальный Другой", "Я – символический Другой", "Я – персонализированный Другой", является вербальной основой, определяющей последовательность взаимодействий и придаю-

щей им сюжетные и смысловые акценты [12]. Указывается на значимость ценностно-смысловых ориентиров (ценностно-смысловая система) личности и условий ее социализации для процессов личностных репрезентаций в интерактивной системе "Я – Другой". Особого внимания заслуживает утверждение о приобретении сферами интересубъективного пространства эмерджентных свойств, определяющих новые контексты взаимодействия и, следовательно, ход взаимодействия с другими участниками [12].

Считаем целесообразным обратиться к суждению, приводимом в цитированной работе в отношении личностных репрезентаций в системе "Я – Другой", взаимоотношений с другими деятелями, группами деятелей в том или ином ситуационном контексте, учитывая их присутствие в процессе как формирования социальных установок, так и стратегий взаимодействия с другими деятелями, имеющих определенные последствия для межличностных отношений [12].

Самопрезентация, главными функциями которой является экзистенциальная и рефлексивная, обеспечивающих ответственное и осознанное отношение к самому себе в контексте социальной действительности, призвана способствовать созданию позитивного образа личности для партнеров в общении и взаимодействии. Самопрезентация, актуализирующаяся в значимых ситуациях взаимодействия, восходит к: а) сформированному прошлому опыту самопрезентации; б) явлениям саморефлексии, самоидентификации, интернальности. В процессе реализации коммуникативных актов она существует в виде: а) личностного, пластического, экспонированного типов; б) познавательной, адаптивной, самозащитной стратегии; в) реального, текущего, предельного вариантов обнаружения самоидентификации [3].

Из приведенного следует, что социальное взаимодействие в контексте учебно-воспитательной деятельности ВУЗА, равно как и в любом другом контексте, начинается с определения исходных позиций деятелей, выражающихся в презентации значимых для ситуации качеств, а также качеств, свидетельствующих об определенном статусе участника.

Если рассматривать указанное в соответствии с признаками понятия "имидж", к которым принадлежат признаки индивидуального, личностного и профессионально-деятельностного аспектов: а) символическая образность субъекта; б) самопознание в) самовыражение; г) самосовершенствования [9], то к содержательным признакам системы "преподаватель – студент" следует добавить признаки самопознания, самовыражения, самосовершенствования, среди которых наибольшую процессуальную нагрузку имеет признак самовыражения. Следует добавить, что процессу самовыражения предшествует определенная ментальная работа личности, создающей свой имидж как синтезированную квази-программу собственной активности в различных сферах социального бытия с прицелом на достижение некоторой "цели жизни", где человек предстает как личность, вполне тождественная созданному ею имиджу. Имидж как таковой рассматривается как одно из наиболее эффективных средств педагогического воздействия, и касается: а) внешнего вида; б) внутренней культуры; в) комму-

никативной культуры; г) культуры поведения; д) осведомленности в профессиональной деятельности [8].

В интерактивных отношениях в любой системе "субъект – субъект" всегда присутствует признак индивидуального опыта, содержащий также модель коммуникативной ситуации, ее процесса и результата, к которой относятся устоявшиеся формы поведения, реагирования на те или иные стимулы, актуализирующиеся при опознании отдельных детали коммуникативного обмена. Следует также отметить стремление каждого из субъектов к изменению поведения партнера с помощью определенных императивных и манипулятивных приемов психологического воздействия. Такие стремления при определенной эмоциональной вовлеченности приобретают признаки эгоцентричности и конфронтации [6].

Из изложенного следует, что взаимоотношения в системе "преподаватель – студент", будучи не лишены указанных признаков (опыт, модель коммуникативной ситуации, устоявшиеся формы поведения, изменение поведения партнера, императивные и манипулятивные приемы, эгоцентричность и конфронтация), приобретают более детализированное выражение, если принять во внимание момент "очеловечивания" абстрактной схемы "субъект – субъект". В этом случае использование понятия "опыт" дает возможность создать более детализированную схему "субъект + опыт – субъект + опыт". Естественно, основным содержательным моментом этой схемы является привлечение другого к своему опыту как в плане его передачи (преподаватель) и усвоения (студент), так и в смысле включения другого в содержание собственной системы субъективной рациональности, например, в виде воспоминаний о прошлом, рассуждения о настоящем и будущем по поводу тех или иных взаимодействий, где другой предстает как мысленный образ участника, партнера, оппонента интерактивных взаимоотношений.

Аналогичные концептуальные построения возможны также и по отношению к понятиям "модель коммуникативной ситуации" (детализированная схема "субъект + модель ситуации – субъект + модель ситуации"), "устоявшиеся формы поведения" (детализи-

рованная схема "субъект + устоявшиеся формы поведения – субъект + устоявшиеся формы поведения"), "изменение поведения партнера" (детализированная схема "субъект + изменение поведения партнера – субъект + изменение поведения партнера"). Следует отметить, что приведенные конструкты, которые присутствуют как психологическая составляющая в любом акте субъект-субъектных взаимоотношений, могут при определенных обстоятельствах рассматриваться как самостоятельные системы с соответствующими им элементами.

Наши рассуждения приводят к выводу о том, что в системе "субъект – субъект" ("преподаватель – студент") присутствуют признаки: а) модели и моделирования, указывающие на то, что происходит в сознании каждого из коммуникантов, а именно, на их знания об оригинале, трактовки оригинала, перенос трактовки оригинала в соответствующей ему модели на оригинал; б) коммуникативной ситуации, свидетельствующие о том, как именно воспринимают себя и другого коммуниканта с учетом выполняемых ролей, обладаемых статусов, отношения друг к другу, места и времени коммуникации. Приведенных формулировок достаточно для аргументации суждения о присутствии в системе "субъект – субъект" ("преподаватель – студент") большого количества психологических составляющих, которые должны быть учтены при рассмотрении вопроса о подготовке студентов ВУЗА к социальному взаимодействию. Это означает, что имплицитность многих психологических явлений, присутствующих в актах социального взаимодействия, требует как их нахождения, выделения, так и определенной теоретической экспликации с целью их переноса на процесс такой подготовки. В контексте рассуждений о взаимодействии вообще и социальном взаимодействии как ее разновидности особого внимания заслуживает признак взаимности и объединения усилий отдельных деятелей. Рассматривая поведение участников взаимодействия как саморегулирующийся процесс, мы должны учесть моменты моделирования и, следовательно, антиципации интерактивных актов, которые представлены у каждого из деятелей в виде определенных ожиданий.

ЛИТЕРАТУРА

1. Взаимодействие. [Электронный ресурс]. – Режим поиска: ru.wikipedia.org/ Взаимодействие
2. Виноградова Н. Л. Социальное взаимодействие как объект философского анализа: дис. ... кандидата филос. наук: 09.00.11 / Виноградова Надежда Леонидовна. – Волгоград, 1999. – 156 с.
3. Капусток О. М. Самопрезентація як засіб створення позитивного іміджу особистості: дис... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Капусток Олена Миколаївна. — К., 2007. — 252 с.
4. Ковчина Н. В. О подготовленности обучающегося к социальному взаимодействию в контексте образовательных стандартов / Н.В.Ковчина, С.А.Сапрыгина. [Электронный ресурс]. – Режим поиска: sociosphera.com>... podgotovlennosti...k...v...standartov/
5. Макарова И. В. Психология: конспект лекций. [Электронный ресурс]. – Режим поиска: tinlib.ru>psihologija/psihologija_konspekt_lekcii...
6. Молчанова Н. В. Влияние эмоций на коммуникативное взаимодействие: Дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.05 / Молчанова Наталья Владимировна. – Кострома, 2005. – 163 с.
7. Новейший философский словарь / Составитель А.А. Грицанов. –Мн.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
8. Новокшонова М. Ю. Информационная культура как компонент имиджа современного педагога: дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 / Новокшонова Марина Юрьевна. – М., 2013. – 184 с.
9. Перельгина Е. Б. Имидж как феномен интересубъектного взаимодействия (Содержание и пути развития): Дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05, 19.00.13 / Перельгина Елена Борисовна. – М., 2003. – 697 с.
10. Психология взаимодействия людей. [Электронный ресурс]. – Режим поиска: https://pro-psixology.ru/.../128-psixologiya-vzaimodejstviya-lyudej.html
11. Розанов Ф. И. Социальное взаимодействие как информационный обмен: автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. филос. наук: спец. 09.00.11

- "Социальная философия" / Ф.И.Розанов. – Новосибирск, 2010. – 24 с.
12. Рягузова Е. В. Личностные репрезентации взаимодействия "Я - Другой": социально-психологический анализ: дис ... доктора психол. наук: 19.00.05 / Рягузова Елена Владимировна. – Саратов, 2012. – 462 с.
13. Социальная среда. [Электронный ресурс]. – Режим поиска: ru.wikipedia.org/Социальная среда
14. Сучкова Т.В. Психология социального взаимодействия. Часть 1: учеб. пособие / Т.В.Сучкова, Г.Т.Сайдашева. – Казань: Изд-во Казанск. гос. архитект.-строит. ун-та, 2013. – 80 с.
15. Чумаков М. В. Эмоционально-волевая регуляция деятельности в социальном взаимодействии: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.05, 19.00.01 / Чумаков Михаил Владиславович. – Ярославль, 2007. – 440 с.

REFERENCES

1. Interaction. [Electronic resource]. – Search mode: ru.wikipedia.org/Взаимодействие
2. Vinogradova N.L. Social interaction as an object of philosophical analysis: thesis of candidate of philosophical Sciences: 09.00.11. – Volgograd, 1999. – 156 p.
3. Kapust'uk O.M. Self-presentation as a means of creating a positive image of personality: thesis of candidate of psychological Sciences: 19.00.05. – Kiev, 2007. – 252 p.
4. Kovchina N.V. About student preparedness to social interaction in the context of educational standards. [Electronic resource]. – Search mode: sociosphera.com/...podgotovlennosti...k...v...standartov/
5. Makarova I.V. Psychology: the abstract of lectures. [Electronic resource]. – Search mode: tinlib.ru/psihologija/ /psihologija_konspekt_lekcii...
6. Molchanova N.V. The influence of emotions on communicative interaction: thesis of candidate of psychological Sciences: 19.00.05. – Kostroma, 2005. – 163 p.
7. The newest philosophical dictionary / Compiler A.A.Gricanov. – Minsk: Knizhnyj dom, 2003. – 1280 p.
8. Novokshonova M.J. Information culture as a component of the image of the modern teacher: thesis of candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01. – Moscow, 2013. – 184 p.
9. Perelygina E.B. Image as a phenomenon of interpersonal relationship (Content and ways of development): thesis of doctor of psychological Sciences: 19.00.05, 19.00.13. – Moscow, 2003. – 697 p.
10. Psychology of human interaction. [Elektronnyj resurs]. – Search mode: https://pro-psixology.ru/.../128-psixologiya-vzaimodejstviya-lyudej.html
11. Rozanov F.I. Social interaction as information exchange: the dissertation on competition of a scientific degree of candidate of philosophical Sciences: specialty 09.00.11 "Social philosophy". – Novosibirsk, 2010. – 24 p.
12. R'aguzova E.V. Personal representations of interaction "Me – Another": a socio-psychological analysis: thesis of doctor of psychological Sciences: 19.00.05. – Saratov, 2012. – 462 p.
13. Social environment. [Electronic resource]. – Search mode: ru.wikipedia.org/Социальная среда
14. Social interaction. [Electronic resource]. – Search mode: ru.wikipedia.org/Социальное взаимодействие
15. Suchkova T.V. The psychology of social interaction. Part 1: tutorial. – Kazan, 2013. – 80 p.
16. Chumakov M. V. Emotional-volitional regulation of activity in social interaction: thesis of doctor of psychological Sciences: 19.00.05, 19.00.01. – Jaroslavl, 2007. – 440 p.

Relationships in high school as a social interaction

E.Y. Bulgakova

Abstract. Students training for social interaction is considering in the context of judgments about social environment as the primary determinants of the experience and the formation of appropriate patterns of behavior. Essential characteristics in the concept of "social environment" (physical, economic, social, political, and spiritual conditions) are considered through the prism of the immediate environment of man and the formation of appropriate patterns of behavior. The article shows detailed characteristics of social interaction through such features as organization of joint activities, cooperation, mutual actions of the partners, interpersonal, business communication, influence, and interdependence, interconditionality and interdependence of social action. With the account of the presented characteristics, the social interaction in higher education appears as a system of interrelated activities, cooperation, collaboration, interpersonal, business communication teachers and students, which necessarily manifest to their mental features. Initial positions in social interaction are defined by the participants in the form of presentation and significant qualities that are open to them in the processes of self-discovery, self-expression, self-improvement. The conclusion is formulated about the presence in the system "teacher – student" of the understanding phenomena with the account of other performed roles that were oppressed statuses, relationships to each other, the place and time of communication, as well as the simulation image in accordance with their interpretation. The importance of the theoretical explication of the psychological phenomena present in the acts of social interaction, with a view to their practical transfer on the process of preparing students for social interaction.

Keywords: social interaction, social environment, educational and professional activity, preparation to social interaction.

Взаємозв'язок метакогнітивної обізнаності та рефлексивності із параметрами метапам'яттєвого моніторингу за умов впливу проактивної інтерференції

Т.А. Довгалиук*

Національний університет «Острозька академія», м. Острог, Україна

*E-mail: taras.dovhaliuk@oa.edu.ua

Paper received 08.01.16; Revised 13.01.16; Accepted for publication 18.01.16.

Анотація. Визначено, що в умовах впливу проактивної інтерференції респондентам притаманна ілюзія знання, яка проявляється у надмірній впевненості у продуктивності відтворення інформації, нижчій точності та адекватності моніторингу порівняно із контрольною умовою. Також виявлено, що відсутність кореляційного зв'язу вищезазначених параметрів моніторингу із рівнем метакогнітивної обізнаності та рефлексивності може свідчити про відмінності у чинниках, що обумовлюють змістовні та процесуальні аспекти метапам'яті за умов проактивної інтерференції.

Ключові слова. *Метапам'яттєва обізнаність, рефлексивність, метапам'яттєвий моніторинг, проактивна інтерференція*

Постановка проблеми. Існують неоднозначні результати щодо співвідношення змістовного аспекту метапам'яті, а саме метапам'яттєвих знань (обізнаності, досвіду) із її процесуальним аспектом – метапам'яттєвим моніторингом [2, 3]. Якщо метапам'яті розглядати щодо різних механізмів отримання інформації про власну пам'ять, то метапам'яттєве знання, як узагальнене декларативне знання про пам'ять, її силу, слабкість, ефективність поповнюється та корегується за рахунок рефлексії функціонування її процесів – моніторингу та контролю. У свою чергу, в під час моніторингу роботи процесів пам'яті, інформація отримується за рахунок відчуттів та емоцій, що супроводжують їх функціонування [3, 10].

З іншого боку повнота метапам'яттєвих знань, або рівень метакогнітивної обізнаності характеризуються узагальненістю та сталістю, проте можуть варіюватися залежно від сфери в якій функціонує пам'ять (запам'ятовування формул, текстів, окремих слів та ін.) [12]. Рефлексивність особистості також має певну стабільну міру вираженості і може бути представлена в особистісному аспекті – схильності до рефлексії загалом, а саме як психічної властивості. Натомість, параметри метапам'яттєвого моніторингу постійно варіюються в залежності від типу інформації яка підлягає обробці та умов в яких функціонує пам'ять та метапам'яті. Однією із таких умов є наявність проактивної інтерференції (далі – ПІ) як процесу переважання пам'яті попередньо вивченою, семантично пов'язаною інформацією, наслідком чого є зниження продуктивності відтворення [2]. Результати досліджень інтерференції показують, що на рівні моніторингу існують розбіжності між оцінками суб'єктів щодо продуктивності їхньої пам'яті та реальними показниками відтворення. Зазвичай це проявляється в завищеному рівні впевненості у здатності відтворити інформацію – ілюзії знання [5]. Інші дослідження показують, що на основі життєвого досвіду забування суб'єкти, маючи певні метапам'яттєві знання про існування інтерференції, оцінюють продуктивність пам'яті беручи до уваги наявність останньої незалежно від чинників впливу на моніторинг в процесі вивчення інформації [4]. Також рефлексивність особистості передбачає і наявність її процесуального аспекту, наприклад, включеності в діяльність, наявність більших часових затрат на розв'язання певної задачі [2]. Як наслідок, ми припускаємо наявність зв'язку між рівнем рефлексивності та із аналітичною обумовленістю суджень, яка у свою чергу сприяє підвищенню точності моніторингу за умов ПІ.

Наявні протиріччя зумовили мету нашої роботи, яка полягає у експериментальному дослідженні характеру взаємозв'язку між рівнями метакогнітивної обізнаності та рефлексивності й параметрами метапам'яттєвого моніторингу в умовах проактивної інтерференції: точністю, адекватністю метапам'яттєвих суджень, рівнем впевненості.

Експеримент передбачає дослідження моніторингу продуктивності відтворення за класичною парадигмою інтерференції А-В А-С (де А – слово-стимул, що залишається незмінним, В та С – слова-цілі, що змінюються із запам'ятовуванням нового списку). Умова проактивної інтерференції припускає запам'ятовування 4-х списків пар слів (А-В, А-С, А-Д, А-Е із відтворенням останнього списку А-Е). У контрольній умові був різний набір слів-стимулів і слів-цілей (А-В, С-Д, Е-Ф, Г-Н із відтворенням Г-Н). Обрана структура дозволяє дослідити показники метакогнітивного моніторингу за рахунок оцінювання ймовірності точного відтворення слова-цілі за наявності відповідного йому слова-стимулу [13]. Досліджуються судження про впевненість в сумарній продуктивності майбутнього відтворення (Aggregate judgments of learning – aJOLs) відкладені в часі судження про вивчене (Delayed judgments of learning – dJOLs) судження про впевненість щодо точності здійсненого відтворення (Retrospective confidence judgments – RCJs).

Вибірка дослідження. У дослідженні взяло участь 40 студентів Національного університету «Острозька академія», із яких 18 хлопців та 22 дівчини. Середній вік $M_{вік} = 18,9$; $SD = ,48$. Учасники рівномірно розподілені між двома групами (далі Група 1 та Група 2), де кожна із груп проходила експеримент за експериментальної (інтерференційної) та контрольної умов.

Матеріали дослідження. Пари слів добиралися із нормативної бази вільних асоціацій D.L. Nelson, C.L. McEvoy та T.A. Schreiber [9]. Відповідно до норм пряма асоціативна сила, або частота із якою слово-стимул викликає слово-ціль була слабкою або помірною (діапазон: ,01-,05) і не відрізнялась ні між списками слів у групах ($F < 1$), ні між інтерференційною та контрольною умовами ($F < 1$) ($M_{сила.i} = ,026$; $SD = ,03$; $M_{сила.k} = ,024$; $SD = ,01$). Словами-стимулами і словами-цільми було вибрано іменники, які потім перекладалися українською мовою. Слова-цілі у кожному списку асоціативних пар слів (пар стимулів-цілей) були однакової довжини. Кожен список складався із 12 пар асоціацій в обох умовах. У інтерференційній умові 6 пар передбачали семантичний зв'язок між словом-стимулом та словом-

ціллю (наприклад, *аварія-трагедія* (A-B), *аварія-помилка* (A-C), *аварія-травма* (A-D), *аварія-загроза* (A-E)), а в інших 6-и парах слово-стимул семантично не пов'язувалося із словом-ціллю (*весілля-працівник* (A-B) *весілля-робітник* (A-C), *весілля-виконавець* (A-D), *весілля-менеджер* (A-E)). У цьому випадку пряма асоціативна сила між словом-стимулом і словом-ціллю дорівнювала 0. У контрольній умові в списках пар слів (*безпека-надійність* (A-B), *продаж-продукт* (C-D), *вітання-пошана* (E-F), *зразок-модель* (G-H)) слово-стимул та слово-ціль були асоціативно пов'язані в межах кожного списку, проте відрізнялися між списками. Щоб уникнути впливу порядку появи слів між списками, як в інтерференційній, так і в контрольній умовах передбачалося два варіанти порядку їх появи. Між цими двома варіантами кількість учасників була рівномірно розподіленою. Порядок презентації пар слів у списках був хаотичним.

Для визначення рівня рефлексивності використовувався російськомовний варіант методики діагностики рефлексивності А.В. Карпова, В.В. Пономарьової [2]. Для визначення рівня метакогнітивної обізнаності використовувався україномовний варіант методики *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI) [11]. Обидві методики учасники проходили на комп'ютері в межах експериментальної процедури.

Процедура дослідження. Дослідження проводилось у науково-дослідній лабораторії когнітивної психології із застосуванням спеціально обладнаних персональних комп'ютерів та програмного забезпечення E-prime 2.0. Учасники проходили дослідження індивідуально, експериментальна процедура була повністю автоматизована.

Інтерференційна умова.

На першому етапі дослідження учасників інструктували, що вони будуть вивчати 4 списки по 12 пар слів. Після запам'ятовування пар із кожного списку вони мали відтворити слова-цілі при появі відповідних слів-стимулів. Наприклад, їх просили написати друге слово із пари списку № 1 (A-B) при появі першого («АВАРІЯ – ?»). Між етапом запам'ятовування та відтворення застосовувався дистрактор у формі розв'язання математичних рівнянь. Тривалість дистрактора 60 секунд. Після запам'ятовування та відтворення всіх списків слів застосовувався аналогічний дистрактор тривалістю 90 секунд і була запропонована методика MAI.

На другому етапі учасників Групи 1 інструктували, що наступного дня вони будуть відтворювати слова-цілі останнього списку при появі відповідних слів-стимулів. Учасників Групи 2 додатково просили надати aJOLs за інструкцією «Скільки слів із списку № 4 Ви відтворите наступного дня?». Умова відтворення була аналогічною до Групи 1. Після цього вони надавали відкладені в часі JOLs (dJOLs) для кожної пари слів списку № 4 за інструкцією «Наскільки Ви впевнені, що наступного дня правильно відтворите друге слово, якщо побачите перше». Оцінка впевненості здійснювалась за 6-бальною шкалою від 1 – впевнений, що не відтворю правильно до 6 – впевнений, що відтворю правильно. Кожна із груп проходила тренувальний етап із вивченням трьох пар слів. Час запам'ятовування, відтворення та оцінювання був необмеженим.

На третьому етапі учасники обох груп відтворювали слова-цілі при появі відповідних слів стимулів із списку № 4 наступного дня. Після відтворення кожної пари їх просили зробити судження про впевненість

(RCJs) за інструкцією «Наскільки Ви впевнені, що правильно відтворили дане слово?». Оцінювання, як і у випадку dJOLs було у 6-бальній шкалі, від 1 – впевнений, що неправильно до 6 – впевнений, що правильно. Після відтворення усіх 12 пар слів, вони проходили методику на визначення рівня рефлексивності.

Контрольна умова.

Через 1 тиждень учасники обох груп проходили аналогічну процедуру, що і за інтерференційної умови, проте із контрольними списками пар слів.

Результати. Для обрахунку точності суджень використовувався коефіцієнт гама-кореляції (G) Гудман-Крускала, для обрахунку кореляційних зв'язків використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона (R), для визначення відмінностей у середніх значеннях показників – однофакторний дисперсійний аналіз (ANOVA). Для визначення рівня впевненості обраховувався O/U індекс (Overconfidence/Underconfidence). Кінцевий показник O/U індексу коливається у діапазоні від -1 до 1, де значення від -1 до 0 відображає надмірну невпевненість у правильності відтворення, а від 0 до 1 – надмірну самовпевненість. Для визначення адекватності оцінювання продуктивності відтворення використовувався індекс Браера (Brier). Показник Браера набуває значень у діапазоні від 0 до 1, де нижче значення відображає вищу адекватність моніторингу [7].

Статистичні показники вважаються достовірними на рівні $p < ,05$ із використанням двостороннього рівня значимості. У результатах першочергово описуються порівняння загальних показників параметрів суджень між контрольною та експериментальною умовами, також за необхідності здійснювались внутрішньогрупові порівняння.

Продуктивність відтворення. Загальний показник продуктивності відтворення між інтерференційною ($M_{prod.k} = ,53$) та контрольною ($M_{prod.i} = ,48$) умовами статистично значимо не відрізняється ($F < 1$). Внутрішньогрупові відмінності між цими умовами також відсутні ($F < 1$) (див. Таблиця 1).

Рівень впевненості. За інтерференційної умови оцінки студентів щодо продуктивності відтворення (RCJs) набувають вищих значень порівняно з контрольною умовою ($Mo/u.i = ,16$ vs. $Mo/u.k = ,07$) на статистично значимому рівні ($Fo/u (1,78) = 9,02$). Внутрішньогрупові порівняння також відображають тенденцію до надмірної впевненості за інтерференційної умови ($Fo/u1 (1, 38) = 4,47$; $Fo/u2 (1,38) = 4,41$). Середнє значення впевненості щодо передбачення продуктивності майбутнього відтворення (dJOLs) у Групі 2 не відрізнялось між інтерференційною та контрольною умовами ($F < 1$).

Респонденти були схильні оцінювати впевненість в сумарній продуктивності майбутнього відтворення (AJols) вище за інтерференційної умови ($Fajols2 (1, 35) = 8,13$). До того ж середній показник AJols ($Majols.i2 = ,64$) учасників Групи 2 є статистично значимо вищим від показника відтворення ($M_{prod.i2} = ,48$) за цієї ж умови ($F (1,37) = 4,28$), що також свідчить про надмірну впевненість у правильному відтворенні.

Точність та адекватність суджень. Судження RCJs набувають вищих показників точності (G) за контрольної умови ($Mg.i = ,41$ vs. $Mg.k = ,67$) на статистично значимому рівні ($Fg (1, 71) = 3,48$). За контрольної умови Групи 2 показники RCJs також вищі на статистично значимому рівні ($Fg2 (1,32) = 11,44$).

Таблиця 1. Параметри суджень метапам'ятевого моніторингу Групи 1, Групи 2 та загальний показник обох груп

		Прод. M (SD)	O/U M (SD)		Gamma (G) M (SD)		Brier (Br) M (SD)		AJols M (SD)
			dJOLs	RCJs	dJOLs	RCJs	dJOLs	RCJs	
Група 1	I	,58 (.22)		,15 (.13)		,55 (.53)		,20(.11)	
	K	,51 (.30)		,07 (.11)		,47 (.75)		,14 (.16)	
	(с.св.) F	F < 1		(1, 38) 4,47*		(1,32) 2,84		(1,38) 1,56	
Група 2	I	,48 (.26)	,24 (.21)	,17 (.14)	,39 (.59)	,29 (.69)	,25 (.14)	,22 (.11)	,64 (.23)
	K	,45 (.23)	,22 (.25)	,07 (.14)	,17 (.66)	,83 (.18)	,33 (.17)	,15 (.07)	,46 (.13)
	(с.св.) F	F < 1	F < 1	(1,38) 4,41*	(1,37) 1,2	(1,37) 11,44*	(1,37) 2,4	(1,38) 5,47*	(1,35) 8,13*
Загальний	I	,53 (.24)		,16 (.14)		,41 (.63)		,21 (.11)	
	K	,48 (.27)		,07 (.13)		,67 (.54)		,15 (.13)	
	(с.св.) F	F < 1		(1,78) 9,02*		(1,71) 3,48*		(1,78) 5,56*	

* Статистичні показники достовірні на рівні $p < ,05$

Схожа тенденція простежується щодо показників адекватності (Br). Загальний показник адекватності RCJs за контрольної умови статистично значимо відрізняється ($F_{br.1} (1, 78) = 5,56$) від показника за інтерференційної ($M_{br.i} = ,21$ vs. $M_{br.k} = ,15$). Відповідно до формули, за контрольної умови адекватність суджень є вищою, оскільки показник Браера є нижчим. За контрольної умови Групи 2 адекватність RCJs також є вищою ($F_{br2} (1, 38) = 5,47$). При здійсненні додаткового аналізу виявлено, що точність (G) суджень RCJs взаємообернено корелює із показником Браера ($R = -,519$; $p < ,01$) у контрольній умові. Наявний показник додатково підтверджує взаємозв'язок адекватності із точністю суджень.

Рівень метакогнітивної обізнаності та рефлексивності. Загальні показники метакогнітивної обізнаності (MAI) не відображають відмінностей ($F_{mai} (1, 78) = 1,66$; $p > ,05$) між інтерференційною та контрольною умовами ($M_{mai.i} = 68,25$ vs. $M_{mai.k} = 66,2$). Результати методики на визначення рефлексивності також не відрізняються на статистично значимому рівні ($F_{refl} < 1$). Всередині груп відмінності також є незначимими.

Кореляційні зв'язки між рівнем метакогнітивної обізнаності, рефлексивності та параметрами метапам'ятевого моніторингу. У результаті проведеного кореляційного аналізу не було виявлено взаємозв'язків на статистично значимому рівні ($p > ,05$) між рівнями метакогнітивної обізнаності, рефлексивності та продуктивністю відтворення, показниками O/U індексу, точністю суджень (G), показником Браера (Br) та рейтингами AJols. Проте результати учасників із рівнем рефлексивності вищим середнього і високим (14 учасників – 17,2%) показали взаємообернену кореляцію із показником адекватності суджень (Br) незалежно від умов ($R = -,54$; $p < ,05$).

Обговорення. Аналіз експериментальних даних показав, що за інтерференційної умови рівень суб'єктивної впевненості у продуктивності здійсненого відтворення є вищим ніж за контрольної умови незважаючи на відсутність відмінностей у продуктивності відтворення між цими умовами. Рейтинги aJOLs є вищими за інтерференційної умови і також є завищеними щодо продуктивності відтворення за цієї ж умови. Цей результат підтверджує наявність ілюзії знання в ситуації проактивної інтерференції та співвідноситься із результатами багатьох досліджень [1, 5]. Наступним вагомим показником впливу інтерференції є нижча точність (G) та адекватність (Br) оцінювання продуктивності відтворення за інтерференційної умови. За контрольної

умови точність та адекватність суджень взаємопов'язані, що може свідчити про відмінності у обумовлюючих факторах оцінок моніторингу за умов проактивної інтерференції та звичайних умов.

В літературі наразі мало досліджень, які відображають прояв метакогнітивної чутливості до впливу проактивної інтерференції. Також існують розбіжності щодо чинників, якими обумовлюються їхня чутливість в процесі обробки інформації [1, 8]. Одним із припущень є те, що при створенні умов впливу проактивної інтерференції, тобто із додаванням нового слова-цілі до незмінюваного слова-стимулу, в пам'яті збільшується конкуренція варіантів відтворення (слів-цілей). За рахунок цього пам'ять переважується інформацією, що знижує продуктивність відтворення. З іншого боку підвищується знайомість слова-стимулу відповідного слову-цілі. Визначено, що знайомість слова-стимулу і конкуренція інформації, що підлягає відтворенню, можуть бути чинниками які впливають на метапам'ятеві судження. Наприклад, J. Metcalfe (1993) та ін. досліджували вплив проактивної інтерференції на судження про відчуття знання (FOKs) [8]. Вони визначили, що знайомість слова-стимулу (оскільки він повторювався 4 рази), а не сам вплив ІІ, вводить в оману респондентів і спричиняє завищення ними власних можливостей точного відтворення слів-цілей в майбутньому. У нашому дослідженні даний чинник може пояснити наявність завищеної впевненості за інтерференційної умови, проте відсутності відмінностей у продуктивності відтворення між умовами. D. Eakin (2005) зазначає інші чинники, що зумовлюють ілюзію знання. Перший чинник це швидкість надання суджень, оскільки респонденти які швидше надають судження більш схильні до неточного моніторингу. Згідно А.В. Карпову більш рефлексивні індивіди характеризуються більшими часовими затратами на розв'язання певної задачі [2]. Інший чинник – доступність інформації пов'язаної із стимулом. За інтерференційної умови тільки половина пар стимулів-цілей у кожному списку мала помірний асоціативний зв'язок, але оскільки слова-стимули повторювалися, респонденти оцінювали легкість відтворення слова-цілі як більш імовірну.

Судження dJOLs відображають досить високий рівень самовпевненості у продуктивності майбутнього відтворення, проте їхній показник не відрізняється між умовами. Через відстрочку в часі судження dJOLs обумовлюються плинністю відтворення, а не запам'ятовування, що зумовлює їхню точність. Також ми можемо пояснити відсутність відмінностей показників

впевненості суджень dJOLs їхньою чутливістю до чиннику перевантаження інформації безвідносно до збільшення знайомості слова-стимулу [13].

Перевіряючи зв'язок глобальних знань про пам'ять та здатності до рефлексії із результатами поточного моніторингу ми не виявили між ними певної взаємозалежності. З одного боку такі результати здаються очевидними, оскільки моніторинг чутливий до зміни мнемічних факторів. Мнемічні фактори, такі як плинність обробки, будучи опосередкованими зовнішніми (час даних на запам'ятовування чи відтворення, кількість списків слів і т.д.) та внутрішніми (характеристики стимулів, наприклад, зв'язність пар стимулів-цілей) факторами, обумовлюють варіативність метапам'яттєвих суджень [6]. З іншого боку високий рівень метакогнітивної обізнаності мав би зумовлювати результати поточного моніторингу виконання певного завдання, наприклад, високого рефлексивні студенти давали б більш аналітичні судження, що могло б підвищити їхню точність в умовах ПІ. Дійсно у нашому дослідженні вищі середнього та високі показники рефлексивності корелюють із адекватністю моніторингу. Ці результати частково узгоджуються із результатами дослідження проведеного автором методики MAI G. Schraw (1994), які також показують, що взаємозв'язок точності суджень існує тільки в учасників із високими показниками метакогнітивної обізнаності [11]. Оскільки учасникам також був притаманний високий рівень впевненості у продуктивності відтворення, автор стверджує, що студенти володіють метакогнітивним знанням, проте не використовують його, для покращен-

ня результатів поточного моніторингу та регуляції продуктивності пам'яті. Оскільки цей результат не поширюється на інтерференційну умову, ми не можемо стверджувати, що високий рівень рефлексивності є чинником точності моніторингу в умовах проактивної інтерференції.

Висновки. Нами було визначено, що в умовах проактивної інтерференції продуктивність відтворення обумовлюється перевантаженням пам'яті попередньо вивченою інформацією та підвищення знайомості стимульної інформації пов'язаною із тою, що підлягає відтворенню. Нечутливість метапам'яті суб'єктів до цих чинників зумовлює появу ілюзії знання, а саме до зниження точності та адекватності суджень та завищеного рівня впевненості у продуктивності відтворення.

Відсутність кореляційного зв'язку між рівнем метакогнітивної обізнаності та рефлексивності із параметрами метапам'яттєвих суджень може свідчити про те, що варіативність оцінок моніторингу, які залежать від ситуації вивчення інформації, у нашому випадку від наявності умов проактивної інтерференції, не узгоджується із стало сформованими метакогнітивними знаннями та рефлексивністю як властивістю особистості. Натомість результат про те, що незалежно від умов існує взаємозв'язок між вищим середнього та високим рівнем розвитку рефлексивності та адекватністю суджень, спонукає до подальших досліджень взаємозв'язку схильності до рефлексії та аналітичною обумовленістю метапам'яттєвого моніторингу в умовах проактивної інтерференції.

REFERENCES

1. Voloshina, V.O. To the problem of accuracy of prospective and retrospective metamemory judgements under the proactive interference condition / V.O. Voloshina // Research Journal of International Studies. Ekaterinburg. : MNIG – 2014. – № 5 (24) Part 3. – P. 34-38.
2. Karpov, A.V. Psychology of the metacognitive processes of personality // A.V. Karpov, I.M. Skityaeva. – M.: Publishing House «Russian Academy of Sciences Institute of Psychology», 2005. – 352 p.
3. Davidson, J. The role of metacognition in problem solving / J. Davidson, R. Deuser, R. Sternberg // Metacognition: Knowing about Knowing / In J. Metcalfe & A.P. Shimamura (Eds.). – Cambridge, MA: MIT Press, 1994. – №10. – P. 207-226.
4. Diaz, M. (2011). The effects of proactive interference (PI) and release from PI on judgments of learning / M. Diaz, A. Benjamin // Memory & Cognition. – 2013 / URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3728852/>
5. Eakin, D. Illusions of knowing: Metamemory and memory under conditions of retroactive interference / D. Eakin // Journal of Memory and Language. – 2005. – № 52. – P. 526-534.
6. Koriat, A. Monitoring one's own knowledge during study: A cue-utilization approach to judgments of learning / A. Koriat // Journal of Experimental Psychology: General. – 1997. – №26. – P. 349-370.
7. Lichtenstein, S. Do those who know more also know more about how much they know? / S. Lichtenstein, B. Fischhoff // Organizational Behavior And Human Performance, 1977. – №20. – P. 159-183.
8. Metcalfe, J. The cuefamiliarity heuristic in metacognition. Journal of Experimental Psychology / J. Metcalfe, B. Schwartz, S. Joaquim // Learning, Memory, and Cognition. – 1993. – №19. – P. 851-864.
9. Nelson, D.L. The University of South Florida word association, rhyme, and word fragment norms / D. Nelson, C. McEvoy, T. Schreiber. – 1998 / URL: <http://www.usf.edu/FreeAssociation/>
10. Perfect, T. Applied metacognition / T. Perfect, B. Schwartz. – Cambridge, MA: Cambridge university press, 2002. – 287 p.
11. Schraw, G. Assessing metacognitive awareness / G. Schraw, R. Dennison // Contemporary Educational Psychology. – 1994. – №19. – P. 460-475.
12. Schraw, G. Promoting general metacognitive awareness / G. Schraw // Instructional Science, 1998. – №26. – P. 113-125.
13. Wahlheim, Ch. Predicting memory performance under conditions of proactive interference: Immediate and delayed judgments of learning / Ch. Wahlheim // Memory & Cognition. – 2011. – №39. – P. 827-838.

Interrelation between metamemory awareness, reflexivity and the parameters of metamemory monitoring under proactive interference conditions

T.A. Dovhaliuk

Abstract. Respondents demonstrated overconfidence, lower relative accuracy and adequacy of monitoring own memory performance under proactive interference condition. Discovered the lack of correlation between forecited monitoring parameters and the levels of metamemory awareness and reflectivity may indicate differences in the factors that contribute to content-based and procedural aspects of metamemory under proactive interference condition.

Keyword: Metamemory awareness, reflexivity, metamemory monitoring, proactive interference

Використання психологічних маніпуляційних технологій для просування законів на користь ЛГБТ

Л. М. Гридковець

кандидат психологічних наук, завідувач кафедри психології, Київський інститут бізнесу та технологій, м. Київ, Україна
*Corresponding author. E-mail: grydkovec@ukr.net

Paper received 02.02.16; Revised 08.01.16; Accepted for publication 25.01.16.

Анотація. У даній статті розглянуто питання використання маніпулятивних технологій представниками ЛГБТ-спільнот для просування законодавчих ініціатив на користь гомосексуальних структур. Представлено аналіз найбільш вживаних деструктивних маніпулятивних технологій. Досліджено механізми поетапної зміни суспільної думки та думки політиків на користь ЛГБТ. Наведено приклади дії маніпулятивних технологій в повсякденному та політичному житті суспільства

Ключові слова: гомосексуалізм, ЛГБТ, маніпуляції, маніпулятивні технології, законодавство.

У першу чергу важливо наголосити на необхідності розрізнення осіб з гомосексуальною орієнтацією та представників гомосексуального політико-економічного лобі. Особи, що мають гомосексуальні розлади, це лише люди, що живуть, несучі на собі хрест певної недуги, подібної до онкохворих, психічно хворих, хворих на цукровий діабет тощо. Ці люди потребують поваги, співчуття, допомоги у проходженні життєвих випробувань. Як будь-яка людина, кожен із них має право або лікувати свою недугу, або залишатися з нею. Особистість кожного з них є цінною, неповторною і унікальною, натомість їхня хвороба є типізованою, структурною і достатньо стандартною у своїх проявах. Жодна людина не може бути приниженою чи зневаженою через жодну недугу.

Проте у сучасному світі є сили, що намагаються створити ілюзію гомосексуалізму як біологічної норми. Проте, виокремлюючи цей прояв із категорії захворюваності, вони тим самим запускають механізм логічного абсурду. Оскільки визнаючи гомосексуалізм за норму, запускають механізм знецінення людської особистості та гідності, оскільки подібна «норма» призводить до визнання тупіковості даної еволюційної гілки. Бо до базових законів еволюції належить закон репродукції, тобто відтворення будь-якої живої системи собі подібної. При припиненні цієї функції кожна жива система гине. То ж для забезпечення життєздатності деформованої еволюційно-неспроможної системи, необхідне розширення цієї системи. Таке розширення можна досягти лише штучним шляхом, формуючи нову популяцію технологічними методами впливу. Саме методами штучного розширення гомосексуальної популяції за рахунок переформатування вже наявних осіб і займаються політико-економічні структури гомосексуального лобі, використовуючи для цього цілу низку деструктивних соціальних маніпуляційних технологій

Проблемою психологічних маніпуляцій займається ціла низка українських науковців, зокрема найбільш відомі роботи: С. Іванченка, Л. Гридковець, О. Ліщинської, В. Костицького, В. Петухова, О. Петрунько та ін. Натомість проблематикою гомосексуалізації суспільної думки – Г. Кочерян, М. Медведєва, Р. Кухарчук, Ю. Шпірний та ін.

Метою статті є винесення на широкий загальний психологічних технологій, що використовують прогомосексуальні організації для просування власних позицій у законодавчий простір.

Класична маніпулятивна технологія

У сучасному світі існує ціла низка технологій, які активно застосовуються різного роду угрупованнями, в тому числі і гомосексуальними політико-економічними структурами, для залучення нових членів та просування власних законів. Вже на перших сторінках такого відомого і давнього твору, як Біблія, ми знаходимо ідеальний опис технології маніпулятивного зведення особистості (Кн. буття 3, 1-6) [1]. Аналіз біблійного тексту, щодо спокушання змієм жінки дозволив виявити найдавнішу формулу психологічної маніпуляції, яка забезпечується актуальною і в наш час соціально-психологічною структурою поетапного впливу на індивіда. Розглянемо цей механізм як з позиції загальної маніпуляції, так і маніпуляції гомосексуальних структур:

1. *Породження сумніву у особистості у світоглядних засадах за рахунок концентрації уваги на свого роду "актуальних" питаннях.*

Найчастіше представники гомосексуального лобі використовують це у формі: «А чи ви впевнені, що держава, церква, суспільство ... здатні забезпечити людям з іншою орієнтацією рівні права?»; «А чи ви дійсно не хочете бачити, як на кожному кроці гомосексуалів принижують, знущаються, вбивають?» і т.д.

2. *Виклик у людини стану певного ступору чи розгубленості з подальшою підміною засадничих принципів.*

Наприклад: «Ні, я ж не проти людей... Моя позиція правильна. А якщо ні? А якщо я дійсно дозволяю просто знищувати цих людей ... тощо»

3. *Надання частини правдивої інформації з гарантуванням можливості її перевірки*

Використовується так званий принцип «хробака» (за аналогією до риболовлі, коли рибалка закидає вудило з гачком, на якому висить хробак, а риба, відсмикнувши шматок поживи, переконуються в правдивості їжі і стає готовою до того, щоб самою стати стравою).

На цьому етапі у первинній взаємодії найчастіше використовується технологія «три так». При тривалості даного етапу існує так званий період «трикорми». Де подаються «крихти» правдивої інформації. Проте цих «крихт» дається настільки багато, що утворюється ілюзія масовості. Досить часто використовується масування окремих виняткових ситуацій насильства над представниками сексу меншин без акцентування істинних причин цього насильства, та зведення подій в поле гомосексуальної орієнтації, що посилюється маніпулятором використанням технології «культивування

почуття провини» та технології «заликування гомофобією». (про які ми будемо говорити далі).

4. *Забезпечення перевірки особистістю наведеної інформації і переконанню в правдивості запропонованої концепції.*

За рахунок цього досягається послаблення критичності в оцінюванні наступної інформаційної порції. У даному випадку найбільш часто використовують технології «виокремленого сегменту».

5. *Повторення правдивої інформації з доєднанням до неї інформаційного потоку маніпулятивного характеру.*

Більш складні форми деструктивного впливу на особистість хоча і мають подібну п'ятикомпонентну структуру воздії, проте, забезпечуються розмежованістю соціального та психологічного факторів. При цьому, на соціальному рівні приводиться лише констатація певних фактів, а на психологічному рівні впливу — особистість підводиться до самостійної маніпулятивної постановки «актуального» питання.

Технологія «три так»

Дана технологія передбачає послідовне задавання питань таким чином, щоб відповіді на них були позитивними. Три дані позитивні емоційно-забарвлені відповіді формують передумови позитивної четвертої відповіді.

Наприклад: «Гомосексуалізм існує у вищих ссавців. Існує ж? (відповідь – так). Гомосексуалізм існує у первинних племенах. Існує? (відповідь – так). Гомосексуалізм існує протягом всієї історії людства. Існує? (відповідь – так, існує). Гомосексуалізм є одним з природних проявів людського буття. Правильно? (і автоматично формується відповідь – так, правильно). Особа, що дала дану автоматичну відповідь, навіть якщо і відчуває певні сумніви щодо даної нею відповіді, як правило, більш схильна відкинути свої сумніви, ніж відмовитися від презентативної послідовності.

Технологія «виокремленого сегменту»

Технологія «виокремленого сегменту» найчастіше використовується для посилення технології «три так», коли мова йде про досягнення більш глобального та стійкого результату, необхідного маніпуляторам для їхньої подальшої діяльності та підтримки їхніх позицій.

Зазвичай до технології «три так» додається певна аргументована науково-доведена база, коли кожен пункт «так» підкріплюється серйозними науковими дослідженнями компетентних науковців. І дійсно, дослідження і зоологів, і зоопсихологів, і антропологів підтверджують, що гомосексуальні прояви зустрічаються у вищих ссавців. Також дослідження антропологів, істориків, етнографів, етнопсихологів і т.д. підтверджують, що гомосексуальні прояви зустрічаються у первинних племенах. Тим паче дослідження представників різних галузей науки підтверджують, що гомосексуалізм як явище присутній у всій історії людства. Проте висновок на кшталт: «То ж тепер ви переконалися, що гомосексуалізм є одним із природних проявів людської поведінки, що виникла внаслідок філогенезу людства і тому належить до категорії норми, як і інші види проявів людськості», – є чисто маніпуляційним висновком. Оскільки представлені дослідження стосувалися лише окремих сегментів наукового інтересу, що були маніпуляторами укладені в певній послідовності (а відповідно висновки були

надані лише в досліджуваному сегменті), то ці висновки не придатні для узагальнюючої характеристики людського буття. Тобто маніпулятори подаючи результати окремих сегментарних спектрів одного сегменту роблять висновки не для даного сегменту, а переносять їх на весь прояв життєдіяльності людства. Для того, щоб побачити маніпуляційність даного підходу достатньо розширити інформаційний потік. І користаючись запропонованою маніпуляторами послідовністю, але при розширенні інформаційного потоку, ми зможемо виявити неспроможність запропонованих висновків.

Наприклад:

- Вбивство собі подібних існує у вищих ссавців. Вбивство існує у первинних племенах. Вбивство існує протягом історії людства. Проте узагальнення, щодо норми вбивства як явища – є абсурдним.

- Канібалізм існує у вищих ссавців. Дане явище присутнє у первинних племенах. Канібалізм (з різних причин) зустрічається протягом історії людства. І знову ж таки, нікому не прийде в голову визнати канібалізм за норму.

Можна наводити багато прикладів, що свідчать про неспроможність маніпуляційної технології «виокремленого сегменту», і для цього, як уже говорилося вище, слід лише розширити інформаційний потік.

Технологія «Спільного пакету»

Для просування гомосексуально сприятливих законів формуються так звані «антидискримінаційні пакети», до яких входять не тільки питання сексуальної орієнтації, але і питання протидії національній, расовій, релігійній, соціальній та ін. нетерпимостям. Відповідно, при загрозі неприйняття цих законів, з огляду на тему просування сприятливого ставлення до явища гомосексуалізму, маніпуляція відбувається в першу чергу через наголос на неприйнятті закону щодо інших запропонованих «в пакеті» верств населення. Тим самим забезпечуючи хвилю протесту проти табування документів причіпників інших зацікавлених сторін.

Технологія «заликування гомофобією»

Заликування гомофобією є технологічним процесом зміни свідомості, де на соціальному рівні демонструються «страшилки» з кривавими жертвами «бідних гомосексуалістів», при чому незалежно від мотивації здійсненого злочину, все подається під кутом «преднаміреного вистежування і знищення гомосексуаліста» (при цьому відбувається активне масування в пресі поодиноких випадків без жодного порівняльної статистики у процентному відношенні до жертв осіб з природною сексуальною орієнтацією). На глибинному психологічному рівні здійснюється включення архітепичного образу «голого короля», тобто речення, контекст фраз, оповідей подаються таким чином, щоб у людини виникло відчуття невпевненості у власній позиції і для збереження власного соціального статусу вона починає спочатку підтримувати запропоновану позицію, а потім вірити в неї.

Для прикладу. В серпні 2011 року нами був проведений соціальний експеримент. В якості експериментальної вибірки була обрана професійна група соцмережі (фейсбук) «Інститут розвитку психоаналізу». Для активізації групи була запущена тема толерантності

(в широкому розумінні: від біологічного до соціального явища), яка учасниками групи майже автоматично була спрямована в русло толерантності до гомосексуальних стосунків. Активними у віртуальному обговоренні стало 16 осіб (загалом група налічувала на той час 275 учасників). Чотирнадцять з яких виступало за активну підтримку гомосексуалізму як явища. Обговорення тривало три дні. З кожним днем градус і нетерпимість з боку прихильників гомосексуалізму зростали. Лише два фахівці-психологи, що стали учасниками дискусії, наважилися на початку виступити з позицією протидії агресивним прибічникам гомосексуальності. Проте вони були принижені опонентами і в решті-решт вийшли з обговорення. При цьому підтримку позиції протидії маніпуляціям гомосексуальних структур висловило 36 фахівців даної віртуальної групи, але не у відкритому обговоренні, а у особистій переписці. 12 із 36 фахівців-психологів були не просто компетентними в темі, але й мали зв'язки із закордонними колегами, що займаються лікуванням гомосексуальності та надали інформацію щодо міжнародних організацій, що поділяють протиприродну позицію. Проте на питання, «що заважає їм висловлювати свою активну позицію у відкритому обговоренні?» всі 36 осіб дали відповідь «ймовірність негативних наслідків для професійної діяльності, що обумовлено активністю гомосексуальних та про гомосексуальних сил».

Здійснений нами аналіз особливостей світоглядних позицій 14 прогомосексуальних фахівців-психологів (через інтернет-сайти), що взяли активну участь у достатньо нетолерантній з їх боку формі обговорення теми толерантності до гомосексуалізму, показало, що 11 (79%) з них зараховують себе до атеїстів, 3-є до різного роду релігійних позицій, що мають витоки з позамонотеїстичних релігій. Натомість в реальному житті за різними дослідженнями різних соціальних груп складова атеїстів містить лише 3-12% опитуваних [2; 3].

Описаний вище приклад свідчить про те як, активна меншість формує уявлення суспільства про проблему, натомість пасивна більшість займає очікувану позицію і спостерігає «демарш голого короля».

Проте застосування самої технології «заякування гомофобією» можна відстежити по-суті у всіх публічних виступах представників гомо-лобі. Так, на конференції «Статус меншин і корінних народів в законодавстві України в контексті підготовки проекту змін і доповнень до Конституції України» (18.12.2015 р., м. Київ), що відбулася з ініціативи Конституційної комісії та Робоча група з питань прав, свобод та обов'язків людини і громадянина за підтримки проекту USAID «Справедливе правосуддя», Андрій Кравчук (Правозахисний ЛГБТ-центр «Наш світ») в своїй доповіді «До питання конституційної заборони дискримінації за ознаками сексуальної орієнтації та гендерної ідентичності: міжнародний контекст та аргументи для України», яка тривала 10 хвилин встиг 10 разів вжити слово гомофобія. При цьому дане слово характеризувало виключно осіб, що не погоджуються з позицією ЛГБТ (без будь-яких ознак психофізіологічних реакцій притаманних фобічним реакціям).

Технологія культивування почуття провини

Традиційно в межах даної технології використовуються механізм за наступною формулою: «У+Ф+В=П», де У – це умовна статистика трагічних подій за останній рік в межах заявленої проблеми (причому достовірністю і відносністю показників не переймаються); Ф – фіксація на емоційному компоненті події з акцентом заявленої проблеми як причини; В – візуалізація образу «всіх жертв» з вимогою, дивлячись їм у вічі сказати, що ця проблема не актуальна; П – почуття провини в особи і прихильність до жертв «з позиції прихильності до проблеми».

Наприклад: У – «за останній рік було вбито через гомосексуальну орієнтацію стільки-то осіб...», Ф – «А тепер станьте і подивіться на цих всіх людей: закатованих, вбитих лише за те, що вони мали інші життєві погляди...», В – «І дивлячись їм в очі скажіть, що ви проти гуманізму, толерантності ...» ...

Замовчування джерел фінансування й обігу коштів і реальна спрямованість коштів

Прогомосексуальні організації акумулюють (за різними даними та джерелами) від 70 до 90 відсотків всіх світових коштів на боротьбу зі СНІДом. При цьому за розповсюдженістю СНІДУ представники гомосексуальних кіл стоять на першому місці. Так, для прикладу, Стефан Мансьон (головний радник закладів охорони здоров'я Франції, директор департаменту міжнародних відносин Міністерства охорони здоров'я Франції, радник президента Червоного Хреста Франції з питань охорони здоров'я), описуючи ситуацію у Франції 25-річної давнини чітко говорить про шляхи розповсюдження цього захворювання: «Свого часу Париж був столицею СНІДу, позаяк у нас була чимала гомосексуальна громада та високий рівень вживання наркотиків» [4]. На даний момент загальні показники розповсюдженості ВІЧ-інфекції у Франції зменшені з 0,6% до 0,4%, але в основі покращення ситуації в першу чергу лежить результат зменшення показників серед наркозалежних.

Технологія «Псевдокультивування сімейних цінностей»

Боротьба за гомосексуальний шлюб насправді є боротьбою за знищення сім'ї. Узаконення гомосексуального шлюбу нівелює традиційні сімейні цінності, що в наступному поколінні призводить до зменшення значення сім'ї, знищення відповідальності один за одного.

Саме це і підтвердила гомосексуальна активістка Маша Гессен, журналістка, російська письменниця, яка має також американське громадянство, тобто про дійсні плани боротьби за впровадження одностатевих «шлюбів» (у Сідней): «Нам ідеться не про права гомосексуалістів на укладення шлюбу, а про те, що сам інститут шлюбу та сім'ї має припинити існування. Боротьба гомосексуалістів за шлюб зазвичай поєднується з укриванням того, що ми плануємо зробити з подружжям, коли цієї мети буде досягнуто. Розмови про те, що інститут сім'ї при цьому не зазнає змін, є неправдою... На мою думку, сім'я взагалі не повинна існувати», – заявила вона прямо і додала, що їй «подобається брати участь у творенні міфів, нібито мета є іншою» [5].

Технологія захоплення влади і переформатування свідомості засобами законодавчих ініціатив

Закріплення в законодавстві «антидискримінаційних законів» щодо ЛГБТ призводить до дискримінації інших верств населення, оскільки ЛГБТ намагаються в такий спосіб легалізувати різні форми насильства.

Назвемо їх.

➤ *Сексуальне насильство.*

Яскравим прикладом сексуального насильства є гей-паради, що активно проводяться у всьому світі.

Найбільш незахищеними і вразливими до сексуального насильства є діти, оскільки вони не мають належного ані психологічного, ані фізичного резерву протидії насильнику, тому наслідки пережитого насильства проявляються не тільки в якості гострого стресу чи посттравматичного синдрому, але і у зміні базових

життєвих сценаріїв. До дій сексуального насильства над дітьми зараховують, окрім прямого фізіологічного контакту з геніталіями, наступні прояви:

- "сухий статевий акт" (коли дорослий імітує традиційний акт, але "кінчає" собі в одяг);
- мастурбація у присутності дитини;
- поцілунки та пестощі еротичного характеру;
- навмисне оголення дорослого в присутності дитини;
- демонстрація статевих органів дитині, ексгібіціонізм [6].

Саме ці прояви і демонструють учасники гей-парадів у всьому світі, чинячи сексуальне насильство. Для прикладу розглянемо декілька довільних фотографій, взятих із інтернет-простору (табл.1).

Таблиця 1

Сексуальне насильство над мешканцями міста - норма гейпарадів



➤ *Спроби законодавчої легалізація педофільії.*

Питання сексуального насильства над дітьми набуває особливої актуальності в наш час, оскільки все потужніше відбувається активізація політики легалізації сексуальної взаємодії з дітьми у США та Канаді. Під час обговорення в парламенті Канади поправки С-54 [7], що передбачає внесення до кримінального кодексу змін з приводу мінімального терміну покарання за злочини сексуального характеру проти дітей, перед чиновниками виступили психолог Монреальського університету Хуберт ван Гіджсегхем і доктор Вернон Квінсі. Вчені спробували переконати владу, що педофілія – це не психічне захворювання, а особливий вид сексуальної орієнтації, нарівні з гомо- і гетеросексуалізмом. На думку цих психологів, "лікувати" педофілів хімічною кастрацією або піддавати їх тюремного ув'язнення – просто варварство ... [8].

У США існує організація "В4U-АСТ", мета якої – легалізація педофільії. В організацію входять багато шанованих психологів з Гарварда, університетів Іллінойсу і Луїсвілля. Вони називають педофілів "людьми, яких ваблять неповнолітні" і заявляють, що кримінальне переслідування таких осіб належить до "ненаукового".

Представники "В4U-АСТ", як і їхні канадські одноподумці, вважають педофілію сексуальною орієнтацією [9].

Дослідження когорти науковців С. В. Р'ян (Ryan C. W.), М. Д. Хола (Hall M.D.), С. В. Річарда (Richard C. W.) показало, що гомосексуальні педофіли розбещують набагато більшу кількість дітей, ніж гетеросексуальні педофіли. За їхніми даними, гомосексуальні педофіли (відповідно до їхнього офіційного опитування) домагалися в середньому 10,7 дитини і здійснили 53 педофільські акти, тоді як ці показники серед гетеросексуальних педофілів становлять відповідно 5,2 і 35 одиниць. Серед педофілів-бісексуалів ці показники становлять відповідно 27,3 і 120. Натомість при анонімному опитуванні тих же педофілів були отримані інші показники: гетеросексуальні педофіли домагалися в середньому 19,8 дитини і здійснили в середньому 23,2 педофільні акти, тоді як гомосексуальні педофіли домагалися в середньому аж 150,2 дитини і здійснили у середньому 281,7 педофільні акти [10].

Відповідно до досліджень В. Д. Еріксона (W. D. Erickson), 86% педофілів, які сексуально використовують хлопчиків, вважають себе гомосексуалістами [11]. Різні американські дослідження дають показники,

що 34-50% випадків домагань до дітей з боку усиновлювачів у США мають гомосексуальний характер [12].

Безперечно, сексуальне насильство над дітьми існувало протягом всієї історії людства. Проте, розуміючи причинно-наслідкові складники даного явища, можна допомогти мінімізувати його прояви і послабити травматичність його наслідків для дітей. І велику роль в цьому процесі відіграє родина. Вона може бути як фактором сприятливим для створення деструктивного сценарію, так і стабілізуючим.

➤ *Оголошення на рівні освітніх програм родинних цінностей, такими, що суперечать антидискримінаційним законам.*

При цьому дітям нав'язують освітні програми із закладеною похибкою сексуальної деформації.

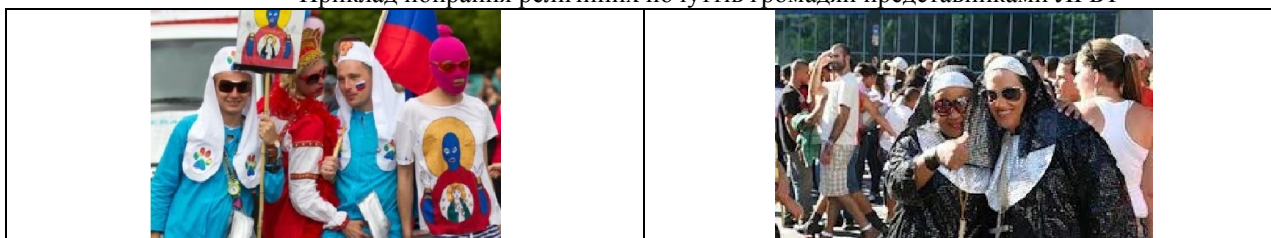
Детальний опис цих програм і їх наслідки як для дітей, так і для сімей, що не погоджуються з нав'язуванням перверсій, детально описує в своїх працях Габріель Кубі [13] на прикладі Німеччини. В Україні частково ці питання висвітлені в роботах Г. Качаряна, Р. Кухарчука, Ю. Шпірного та ін.

➤ *Приниження релігійних почуттів громадян країни.*

Для наочності прикладу скористаємося фотографіями з інтернет-простору, що висвітлюють глумління над релігійними атрибутами і свідчать про дискримінацію та пропаганду ЛГБТ дискримінації за релігійними ознаками.

Таблиця 2

Приклад пограння релігійних почуттів громадян представниками ЛГБТ



➤ *Легалізація обігу порнографії і проституції та впровадження порнографії в освітній простір.*

Для прикладу наведу слова заступника голови кризового центру ГО «Допоможи життю» (принаймні таку позначку має ця особа в ФБ). Та і назва самого центру не відповідає його дійсності, оскільки в реальності його діяльність спрямована на знищення життя, оскільки гомосексуалізм не передбачає передачі життя. Так от, дана особа при обговоренні проблеми гомосексуалізму в соцмережах заявила: «Колись в якості реманенту використовували діафільми, тож, на мій погляд, сьогодні, на уроках Зasad безпеки життєдіяльності, або під час викладання інших предметів, які мають стосунок до сексуальної освіти, треба демонструвати відверті професійно зняті порнофільми, можливо, у 3-D Ітах, супроводжуючи їх академічними коментарями експертів. Також і точні предмети – математику, фізику, хімію – їх викладання теж треба прикрашати візуальними ефектами, CGI-графікою, екшнхепенінгом, сексуалізованим перформенсом тощо». Подібна позиція є непоодиноким, судячи з практики психологічного консультування, подібні «освітні технології» активно пропонуються «консультантами» ЛГБТ-структур, у тому числі і щодо неповнолітніх.

Технологія «успішного голосування»

Процедуру даної технології в свій час аналізував відомий американський вчений доктор Джеффри Сатіновер. Йому вдалося простежити процедуру маніпулятивності, що застосовувалася протягом 1982 по 1998 рік, і завдяки дії якої АРА прийняла рішення про виключення гомосексуалізму зі свого переліку сексуальних розладів. В американських виданнях вийшла ціла низка його робіт з даної проблематики, однією з найбільш відомих є праця «Гомосексуальність та політика правди» (1996 р.) [14]. Серед українських науковців відомі роботи професора Г. Качаряна [15]. Серед журналістських розслідувань даної проблематики відомі статті

та доповіді на різних конференціях Руслана Кухарчука та Юрія Шпірного.

Проте яскравим прикладом застосування зазначеної технології є голосування у Верховній раді за законопроект № 3442, що відбулося 12 листопада 2015 року. Попри те, що напередодні законопроект вже було відхилено згідно з Регламентом Верховної Ради, за наполяганням голови парламенту Володимира Гройсмана відбувся його повторний розгляд. Лише з третьої спроби спікеру ВР вдалося зібрати голоси для повернення до розгляду цього проекту. Однак подальші чотири поспіль голосування за законопроект № 3442 (Трудовий кодекс) в цілому були безуспішні, що відповідно до статті 107 Закону України «Про Регламент Верховної Ради України» свідчить про факт відхилення та зняття з розгляду цієї законодавчої ініціативи. Натомість голосування не було припинене і в підсумку парламентарі з 9-ї спроби проголосували за доповнення поняттями «сексуальна орієнтація» та «гендерна ідентичність» переліку заборон дискримінації у трудових відносинах, що відбулося з грубими порушеннями регламентних процедур [16].

Технологія «Вікно Овертона»

У наукових колах існує протистояння прихильників та противників ймовірності існування подібного технологічного процесу. Сам доктор Овертон (віцепрезидент Макінакського центру публічної політики в Мідланді, США) говорив про «Вікно можливостей» і концептуально заявляв, що всі варіанти державної політики в певній сфері можна ранжувати за шкалами оцінки допустимості ідей: немислимі; радикальні; прийнятні; розумні; стандартні; діюча норма. Рівні допустимості є дзеркальними відносно діючої норми у структурі більшої-меншої свободи. Поява і закріплення нових ідей в політиці, відповідно до моделі, відбувається при переміщенні вікна дискурсу, що дозволяє безпечно обговорювати ідеї та рішення, що

вважалися до цього занадто радикальними [17]. Тому, завданням політичних маніпуляторів – є зміна вікна дискурсу в політичній думці суспільства.

Незалежно від того, чи є дане «Вікно» дієвою системою політичного впливу, чи існує на рівні фантазійної гіпотези, спроби його застосування проявляються в структурі прийняття політичних рішень у цілому світі. Наприклад, ще тридцять років тому, суспільство не могло навіть припустити думки про ймовірність визнання гомосексуалізму за норму, а вже на початку другого десятиріччя двадцять першого століття мільйонні мітинги людей, що підтримують традиційні сімейні цінності у Франції, розглядалися урядом цієї країни як ті, що порушують права

гомосексуальних осіб і розганялися силовиками подібно до збіговищ хуліганів [18]. То ж певні події, що відбуваються в просторі світової політичної арени, спонукають нас більш ретельно зайнятися вивченням даної технології.

Висновки. Гомосексуальні політико-економічні структури, що діють через різного роду громадські організації ЛГБТ-спрямування, активно використовують деструктивні маніпулятивні технології зі зміни свідомості мас для втілення власних планів щодо узурпації влади і переформатування ціннісних орієнтирів розвитку суспільства. Тож наразі проблема протидії деструктивним впливам політичних маніпуляторів набуває особливої актуальності.

ЛИТЕРАТУРА

1. Святе Письмо Старого і Нового Завіту. – Рим: United Bible Societies, 1991. – 324 с.
2. Гридковець Л.М. Формування психосексуальної культури студентської молоді 17-19 років // дис. на здоб. наук. ст. канд. психол. наук. спец. 19.00.07. – К, 2004. – 260 с.
3. Ліщинська О. Релігійність українців очима українців. /О.Ліщинська; Український центр політичного менеджменту. режим доступу: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1660>
4. Боротьба зі СНІДом = боротьба за права людини/ Тиждень.ua, 7.11.2011. – [електронний ресурс] <http://tyzhden.ua/Society/34765>
5. Lesbijka: Chcemy zdemontować małżeństwo/ Homoseksualna aktywistka ujawniła plan, kryjący się za „małżeństwami” homoseksualnymi.- <http://gosc.pl/doc/1541683>. Lesbijka-Chcemy-zdemontowac-malzenstwo
6. Коментар до статті 156. Розбещення неповнолітніх// Юридичні послуги Online. - <http://yurist-online.com/ukr/uslugi/yuristam/kodeks/024/154.php>
7. Bill C-54 (Historical). Protecting Canadians by Ending Sentence Discounts for Multiple Murders Act. – access mode: <https://openparliament.ca/bills/40-2/C-54/>
8. In Canada and the United States want to legalize pedophilia/ Encyclopedia of safety. – access mode: <http://survincity.com/2011/05/in-canada-and-the-united-states-want-to-legalize/>
9. Pedophilia, minor-attracted persons, and the dsm: issues and controversies//DSM SYMPOSIUM. – 2011. –access mode: <http://www.b4uact.org/research/past-symposium/>
10. Ryan C. W. Hall MD, Richard C. W Hall MD, PA, A Profile of Pedophilia: Definition, Characteristics of Offenders, Recidivism, Treatment Outcomes and Forensic Issues. Mayo Clinic Proceedings, April 2007, 82 (4): 457-471
11. Erickson W. D. «Behavior Patterns of Child Molesters», Archives of Sexual Behavior 17 (1988): c. 83.)
12. Cameron P., Are Over A Third of Foster Parent Molestations Homosexual? Psychological Reports 2005;96:275-298).
13. Кубі Г. Гендерна революція: релятивізм в дії/ пер. з німецької О.Степанишин, С.Матіяш; під науковою редакцією: П.Гусака. – Л., 2012. – [електронний ресурс]: http://family-institute.org.ua/tl_files/News/gabriela-kubi_gender.pdf
14. Satinover J. Homosexuality and the Politics of Truth. / Jeffrey Satinover. - Baker Publishing Group, 1996. - [електронний ресурс]: <http://sygmabeaute.com/download-pdf/35036-homosexuality-and-the-politics-of-truth.html>
15. Качерян Г. Сексология. Психотерапия./ Персональный сайт Кочаряна Гарника Суреновича - известного клинического сексолога и психотерапевта. –[електронний ресурс]: <http://gskochar.narod.ru/>
16. Порушуючи закон, Парламент проголосував за резонансні зміни до трудового кодексу/ Інститут релігійної свободи. - [електронний ресурс]: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1625&Itemid=61
17. Nathan J. Russell. An Introduction to the Overton Window of Political Possibilities/ Mackinac Center, published on Jan. 4, 2006. – [Electronic resources]: <http://www.mackinac.org/7504>
19. Сорокіна В. Уроки Франції. Чи не прийшов час чинити опір «новому світу»?/ Християнський оглядач. – [електронний ресурс]: http://pravoslavnews.com.ua/articles/france_opir_novomu_svitu/

REFERENCES

1. Bible. – Rome: United Bible Societies, 1991. – 324 p.
2. Grydkovets L.M. Formation of Psychosexual Culture on the Pattern of the Student Youth Aged 17-19 // Dissertation for the Candidate degree in Psychological Sciences (specialty 19.00.07 - pedagogical and age psychology). – K, 2004. – 260 c.
3. Lishchynska O. Religiosity of the Ukrainians by the eyes of the Ukrainians. /O.Lishchynska; Ukrainian Centre of Political Management. Available at: <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=71&c=1660>
4. Fighting AIDS = struggling for human rights / Tyzhden.ua, 7.11.2011. Available at: <http://tyzhden.ua/Society/34765>
5. Lesbijka: Chcemy zdemontować małżeństwo/ Homoseksualna aktywistka ujawniła plan, kryjący się za „małżeństwami” homoseksualnymi.- <http://gosc.pl/doc/1541683>. Lesbijka-Chcemy-zdemontowac-malzenstwo
6. Comment on the Article 156. Debauchery of minors // Legal Services Online. Available at: <http://yurist-online.com/ukr/uslugi/yuristam/kodeks/024/154.php>
7. Bill C-54 (Historical). Protecting Canadians by Ending Sentence Discounts for Multiple Murders Act. – access mode: <https://openparliament.ca/bills/40-2/C-54/>
8. In Canada and the United States want to legalize pedophilia/ Encyclopedia of safety. – access mode: <http://survincity.com/2011/05/in-canada-and-the-united-states-want-to-legalize/>
9. Pedophilia, minor-attracted persons, and the dsm: issues and controversies//DSM SYMPOSIUM. – 2011. –access mode: <http://www.b4uact.org/research/past-symposium/>
10. Ryan C. W. Hall MD, Richard C. W Hall MD, PA, A Profile of Pedophilia: Definition, Characteristics of Offenders, Recidivism, Treatment Outcomes and Forensic Issues. Mayo Clinic Proceedings, April 2007, 82 (4): 457-471
11. Erickson W. D. «Behavior Patterns of Child Molesters», Archives of Sexual Behavior 17 (1988): c. 83.
12. Cameron P., Are Over A Third of Foster Parent Molestations Homosexual? Psychological Reports 2005;96:275-298).

13. Gabriele Kuby. Die Gender Revolution: Relativismus in Aktion. Available at: http://family-institute.org.ua/tl_files/News/gabriela-kubi_gender.pdf
14. Satinover J. Homosexuality and the Politics of Truth. / Jeffrey Satinover. - Baker Publishing Group, 1996. - [электронный ресурс]: <http://sygmabeaute.com/download-pdf/35036-homosexuality-and-the-politics-of-truth.html>
15. Kacheryan G. Sexology. Psychotherapy. / Personal site of Garnik S. Kocharyan, a wellknown clinical sexologist and psychotherapist. Available at: <http://gskochar.narod.ru/>
16. Violating the law, Parliament voted for the resonant labor law changes. / The Institute of Religious Freedom. Available at: http://www.irs.in.ua/index.php?option=com_content&task=view&id=1625&Itemid=61
17. Nathan J. Russell. An Introduction to the Overton Window of Political Possibilities/ Mackinac Center, published on Jan. 4, 2006. - [Electronic resources]: <http://www.mackinac.org/7504>
19. Sorokina V. The Lessons of France. Isn't it time to resist the "new world"? / Christian observer. Available at: http://pravoslavnews.com.ua/articles/france_opir_novomu_svitu/

The use of psychological manipulation technologies to promote laws in favor of LGBT

L. Hrydkovets

Abstract. This article views the use of manipulation technologies by representatives of LGBT communities to promote legislative initiatives in favor of homosexual structures. The analysis of the most commonly used destructive manipulation technologies is given. The mechanisms of gradual changes in public opinion and politicians' opinion in favor of LGBT are studied. The examples of how manipulation technologies are used in everyday and political life of the society are given.

Keywords: *homosexuality, LGBT, manipulations, manipulation technologies, legislation.*

Гридковец Л.М.

Использование психологических манипуляционных технологий для продвижения законов в пользу ЛГБТ

В данной статье рассмотрены вопросы использования манипуляционных технологий представителями ЛГБТ-сообществ для продвижения законодательных инициатив в пользу гомосексуальных структур. Представлен анализ наиболее употребляемых деструктивных манипуляционных технологий. Исследованы механизмы поэтапного изменения общественного мнения и мнения политиков в пользу ЛГБТ. Приведены примеры действия манипуляционных технологий в повседневной и политической жизни общества.

Ключевые слова: *гомосексуализм, ЛГБТ, манипуляции, манипуляционные технологии, законодательство.*

Depressive neurosis as a factor disorders of psychosomatic health of girl and boy students of Kiev National Taras Shevchenko University

O. V. Kornienko*

Department of Psychodiagnostic and Clinical Psychology, Kyiv Taras Shevchenko University, Kyiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: ovkdefender@gmail.com

Paper received 20.01.16; Revised 26.01.16; Accepted for publication 15.02.16.

Abstract. In the article data view of dynamics problems in depression, neurosis-like states of two samples girl and boy-students (n = 375/311) Kiev National Taras Shevchenko University (2006-2009 years). The comparative general-statistics, correlative analysis taking into account the complex dynamics of 45 psychological indicators as the first signs of depressive neurosis as a factor disorders of psychosomatic student's health. These are presented materials a logical continuation of the previously published two articles in the Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology III(30), Issue 59, 2015 and III(35), Issue 71, 2015. The results confirmed our assumption of a leading role and effects of two-factor H. Eysenk personality theory (introversion/extraversion, emotional stability/instability) on psychosomatic health of the studied boy/girl student.

Keywords: psychodiagnosics, depression, neurosis, psychosomatic student's health indicators.

Introduction. Depression is a common mental disorders and serious medical and social problem, occupying a leading position among the causes of disability. Accordingly to forecasts of the *World Health Organization* (WHO), already by 2020 depression will occupy the first place in the world among all diseases, ahead of today's leaders - infectious and cardiovascular disease (official website of the World Health Organization) [17]. Today in the United States depression is the second "most popular" reason that give hospital, in Sweden – first. The situation in Ukraine is substantially different. Why is this? Perhaps Ukrainian patients are less subject to depression than residents in other countries are. Unfortunately, it is not. Accordingly to data epidemiological survey conducted by WHO in 1998-2002 years, depressive disorders, at least once during life are suffering 14.5% of Ukrainian E. J. Bromet et al. [3, pp.681-690]. Accordingly, to official data of the Ministry of Health of Ukraine in 2010, this index was about 0.1% (*Ministry of Health of Ukraine*) [18]. This awesome gap between official statistics and actual proliferation of mood disorders associated with several factors: it is low negotiability patients for specialized care caused by stigmatization of psychiatric care among both the population and doctors. The laws and restrictions that do not allow general practitioners to exhibit "psychiatric diagnosis" and insufficient public awareness of depressive disorders, so that they are often seen "as a weakness of character" or temporary difficulties. As a result, come to on reception to the psychiatrist patients with severe disease only. Patients with mild to moderate forms of depressive disorder are turning on reception to the somatic doctors, presenting various, somatic autonomic complaints, which are often, find no confirmation of objective methods of examination.

Analysis of the Latest Researchers on the Issue. Data obtained in 2000 year indicate that among senior age group teens, vocational-technical college first place belongs to mental disorders and behavioral disorders Y. T. Rapport [14, pp.19-23]. Accordingly to research of the Ministry of Health of the Russian Federation [2] among pupils at vocational schools compared with schoolchildren in 14 times are more frequent individuals with psychogenic reactions, 19 times – with a pathological formation personality, 2.5 times – from neurosis, 1,5 –

2 times – persons taking psychoactive substances. All of them need for psychiatric, psychological, social and special pedagogical assistance in a familiar environment, a social group. The prevalence of depression is 12% of the total disease burden of fatal and strike 5-10% of the population T. Ustun, et al., [19, pp.386-392]. N. Singleton [16, pp. 386-392; 6]. About 90% of patients with this mental disorder were treated by the primary health care system of the United Kingdom D. Goldberg [9]. Among of young people the prevalence of depression in the 12 months estimated 1-3% A. Angold [1, pp.143-148]. However, 10.2% of children at least once complained of headache, abdominal pain, limbs and much more rarely – on fatigue or weakness without physical pathology.

In connection with aforesaid prevent violations of personal development and prevention of mental health and functioning on optimal levels and priority objectives relating to medical and psychological support of educational process E. N. Yurasova [20], A. I. Zakharov [21], I. V. Dubrovina [5], T. G. Gadelshina [8, pp. 22], A. A. Ivanova [10, pp. 23].

The author of the current article also examines this issue from the perspective of safety and the maintenance of psychosomatic health of young people (students) in the structure of educational process by the example of many years of research (2006-2015 years) at different faculties of Kyiv National Taras Shevchenko University [11, pp. 67-72; 12, pp. 30-35; 13, pp. 18-22].

The Formulation of the Goals and Objectives of the Article. Considering the above views of experts around the world are statistical results and the purpose of this article is:

We formulated the following tasks theoretical and empirical research:

1. Gradual conducting differentiation manifestations of depression and neurosis probability of girl/boy students (n = 375/311) by methods for differential diagnosis of depression V. A. Zhmurova and methods for rapid diagnosis of neurosis and C. Hake and Hesa.

2. Differential-statistical and comparative analysis of the manifestations of depression's state: "Apathy", "Hypothymia", "Dysphoria", "Confusion", "Anxiety", "Fear" taking into account the probability of neurosis in the above two data samples.

3. Correlation analysis of mediated relationships depression and neurosis probability based on the results of empirical studies four blocks of test methods.

Materials and Methodology of Research. Methods. We were allocated four blocks psychodiagnostics methods, detailed their study, testing in the dissertation author's works and other professionals, textbooks, monographs presented in the sources. *First level:* individual-psychological and psychophysiological methods, *second level:* personality-oriented methods, *third level:* psycho-

somatic-oriented methods, *forth level:* interpersonal-oriented method [11, pp. 67-72].

Results and discussion. Summing up first, second objectives stated above article consider it appropriate to pay attention to the summary table 1, 2 with the inclusion average statistical differences and characteristics correlation relationships depressive states and neurosis probability in girl/boy-students (n=375/311) of two separate sample groups.

Table 1

Comparative analysis of the manifestations depressive states and neurosis probability girl-students n = 375

Girl-students (n=375)					
Depressive states manifestations					
Apathy (n=33)	Hypothymia (n=193)	Dysphoria (n=110)	Confusion (n=33)	Anxiety (n=4)	Fear (n=2)
6,43 ±2,50	17,17 ±4,07	32,79 ± 6,03	53,63 ±6,26	74,25 ±4,19	98,50 ±14,84
Neurosis probability					
11,42 ±5,76	16,08 ±5,65	22,04 ±5,67	16,06 ±5,67	20,75 ±8,42	32,00 ±7,07
Correlation connections of depression and a neurosis probability					
	r = 0,326 **p<0,01	r = 0,209 *p<0,05	r = 0,089		
Correlation connections of depression and neurosis probability (total sample (n = 375) r = 0,584 ** p < 0,01					

Table 2

Comparative analysis of the manifestations depressive states and neurosis probability boy-students n = 311

Boy-students (n=311)					
Depressive states manifestations					
Apathy (n=50)	Hypothymia (n=146)	Dysphoria (n=87)	Confusion (n=18)	Anxiety (n=5)	Fear (n=5)
6,43 ±2,50	17,17 ±4,07	32,79 ± 6,03	53,63 ±6,26	74,25 ±4,19	98,50 ±14,84
Neurosis probability					
5,62±2,64	17,45±4,60	33,59±6,09	51,72±6,05	71,00± 1,87	102,75 ±14,86
Correlation connections of depression and a neurosis probability					
r = 0,219 *p<0,05	r = 0,123	r = 0,82			
Correlation connections of depression and neurosis probability (total sample (n = 311) r = 0,430 ** p < 0,01					

It is necessary to pay attention to fundamental fact that the total number of surveyed girl students (n = 375) caused the greatest concern about obvious advantage of two states "*Hypothymia*" (n = 193) (minimal depression) – 17, 17 ± 4, 07 and "*Dysphoria*" (n = 110) (mild depression) 32, 79 ± 6, 03 total 303 cases. Thus, in accordance with the content and interpretation of this method V.A. Zhmurova these are indicators of the second, third levels manifestations of depression. In the group of boy-students (n = 311) these figures are significantly different due to difference in quantitative terms, namely "*Hypothymia*" (n = 146) (minimal depression) – 17, 45 ± 4, 60 and "*Dysphoria*" (n = 87) (mild depression) 33,59 ± 6,09 total 233 cases. Therefore, the sample studied of 70 girl-students were more tested persons with certain disorders of psychosomatic health. Established also significant correlations between depression and neurosis probability of girl- students (n = 375) r = 0,584** (p < 0, 01) and

boy-students (n = 311) r = 0,430** (p < 0,01). A distinctive feature are that girl-students manifested themselves of connection between "*Hypothymia*" (n = 193), "*Dysphoria*" (n = 110), and the probability of neurosis r = 0,326 ** (p < 0, 01), r = 0,209* (p < 0, 05). In boy-students were observed as opposed dynamic parameters, namely the relationship between "*Apathy*" (n = 50) and probability of neurosis r = 0,219* (p < 0,05).

Attention is drawn to definition of content "*Hypotimiya*" and "*Dysphoria*" accordingly to author of depressive states test diagnosis by V. A. Zhmurov and D. Y. Raigorodskii modern specialist who added and improved it with the inclusion table 3. The following is information only displays three levels of depressive states and is well recognize six existing levels: "*Apathy*", "*Hypothymia*", "*Dysphoria*", "*Confusion*", "*Anxiety*", "*Fear*". Detailed explanation may be found in the source [11, pp. 67-72]

Table 3

The level of manifestation of depression state by V. A. Zmurov

Depres. state	Possible indicators in scores	General characteristics of depressive levels manifestations states
I.	1-9 missing depression or low (apathy)	Apathy. Condition of insensibility, complete indifference to what happens to others, his position, past life, the prospects for the future. This is steady state or transitional total loss as higher and social feelings and birth emotional programs
II.	10-24 depression minimal (hypothymia)	Hypothymia (low mood). Affective depression as sadness, boredom with the experience of loss, hopelessness, frustration, doomed, weakening attachment to life. Positive emotions may be completely absent
III.	25-44 mild depression (dysphoria)	Dysphoria („badly stand", „silly am carrying bad"). Moodiness, anger, hostility, gloomy mood of dissatisfaction, without affection towards others, flashes of irritation, anger, rage aggression and destructive actions.

Considering complex interpretation of depressive states manifestations need to focus on developed "Depression" tests by V. A. Zhmurov, instruction includes the following explanation: "Clinical diagnosis indicating nosology and syndrome." Citing a quote from the original work of author V. A. Zhmurov [22]: "The test developed in order to detect depressive states (mostly dreary melancholy or depression). It gives an opportunity to establish the severity of the depressive state at the time of the study."

Preliminary scale severity of depression is the table 4.

Table 4

1—9	depression is absent or negligible
10—24	depression is minimal
25—44	mild depression
45—67	moderate depression
68—87 88 and more	severe depression, deep depression

D. Y. Raigorodskii [15] in the appropriate training manual "Practical psychodiagnostics. Procedures and tests" offers a more advanced application manifestations of depressive states with the possibility of comparison with other domestic and foreign classifications of psychiatric disorders ICD- 10 [4, pp. 115-119], DSM-4,5 [7;6].

Based on a detailed study of the classification of ICD-10 (International Statistical Classification of Disease and Related Health Problems 10-th Revision) and obtained results of personal empirical research of two samples of girl and boy students (n = 375/311). We have reason to find conformity in accordance results of data describing screening and clinical diagnosis with the identification and borderline psychosomatic syndrome. ICD-10 developed as central ("nuclear") classification group of diseases and health problems. Therefore, we assume that the results of empirical research considerably correlated with description and classification of psychiatric disorders in section F30-F39 "Mood disorders (affective disorders)". The detailed description of individual symptoms presented in subsections F32. "Depressive episode", F34.1. "Dysthymia". When two versions of the DSM-4,5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) to compare the clinical data we reached the following conclusions category of psychiatric disorders for DSM-4 may be close to the relevant diagnoses 300.04. "Dysthymic Disorders" and 311. "Depressive Disorders" (dysthymia and depressive disorders), the content characteristic which generally meets national classification ICD-10.

From the standpoint of the latest version of DSM-5 we find also the relevant section 296.32 (F33.1) "Major Depressive Disorders", content description and specific description of psychiatric disorders is similar when compared to the previous version of DSM-4.

A promising for subsequent analysis and publications of empirical data on the example of indirect correlation links manifestations of depressive states, neurosis probability of 42 other individual psychological characteristics of girls /boys – students (n = 375,311).

Conclusions

1. We analyzed primary publications of domestic and foreign experts, conducted personal long-term studies on receiving results of two groups girl/boy-students (n = 375/311). For personal empirical research used four blocks of standardized questionnaires that have been tested on the example of active application and testing materials in publications, textbooks and monographs during 2006-2009 years. The results obtained were compared with domestic and foreign classifications of psychiatric disorders ICD-10, DSM-IV, V.

2. For girl-students were characterized by presence 26-correlation links manifestations of depression and neurosis probability from the total 45 individual psychological indicators. The main difference derived from indicators of boy-students were the presence of correlation relationship psychoemotional stability/instability, state of depression and neurosis probability. In our view it may be characterized girl-students in a mean age of 19,42 ± 1,56 as subjects in a state of "depressive-neurotic state (melancholic direction)."

3. For the group of boy-students as opposed to girls were established 40 correlation links. In our view, central to formulation of psychodiagnostics analysis and sampling forecasting is that boy-students were in violation of state adaptation to long-term "academic stress" associated with an active period of transition from school to the student lifestyle, naturally determined psychophysiological changes for this age group 21,55 ± 1,14. Emotionally- colored psychosomatic-oriented complaints (seven pairs of correlation)

were associated exclusively with the probability of neurosis, given similar interpersonal relationships, personal and situational anxiety. On the possible inclusion of compensation mechanisms and excessive load on psychosomatic health could indicate also the relationship of

depression and neurosis likelihood with strength of excitation and inhibition by J. Strelyayu. In our view, we can claim that for boy-students is a typical "depressive-neurotic state with (somatic-oriented bodily complaints)".

REFERENCES

1. Angold A., Costello E.J. The epidemiology of depression in children and adolescents / In: The Depressed Child and Adolescent. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. / A. Angold, E.J. Costello – P. 143-178.
2. Board of the Ministry of Health of the Russian Federation / The Board Russian Ministry of Health Status Mental children's health: the ways of solving. - 15.05.2001
3. Bromet E.J., Gluzman S.F., Paniotto V.I., Webb C.P.M., Tintle N.L., Zakhosha V., Havenaar J.M., Gutkovich Z., Kostyuchenko S., Schwartz J.E. Epidemiology of psychiatric and alcohol disorders in Ukraine Findings from the Ukraine World Mental Health survey // Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol. – 2005. – Vol. 40./ E.J. Bromet at all. – P. 681-690.
4. Classification of mental disorders ICD-10 - / Classification of psychiatric disorders <http://www.knoob.ru> - P.115-119.
5. Dubrovina, I.V. Mental health of children and adolescents / I.V. Dubrovina In Yekaterinburg, 2000. - 204 p
6. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4-th Edition, Text Revision (DSM –IV –TR) Paperback. - June, 2000. – 943 p. – [http://www.amazon.com/Diagnostic-Statistical-Disorders-Revision-DSM –IV-TR](http://www.amazon.com/Diagnostic-Statistical-Disorders-Revision-DSM-IV-TR).
7. DSM-5 Guidebook the Essential Companion to the Diagnosis and Statistical Manual of Mental Disorders - // Donald W.Black, M.D., and John E. Grant, M.D., M.P.H., J.D.- 2014.- 567 p. – <http://www.appi.org/Seach-Center/Pages>
8. Gadelshina, T.G. Resource-saving strategy is concentrated training of pupils of 7-11 grades: Ph.D.(Thisis). Dis. cand. psychol. science.19.00.04 / T.G. Gadelshina Tomsk, 2003. - 22 p.
9. Goldberg D., Huxley P. Common mental disorders. A biosocial model/ D., Goldberg, P.Huxley – London: Routledge, 1992.
10. Ivanova A.A. Psychological characteristics of adolescents with preclinical level of borderline mental states and their correction.P.h.D (Thisis). Dis. cand. psychol. science.19.00.04. / A.A. Ivanov Tomsk, 2008. - 23 p.
11. Kornienko O.V.(2015) Comprehensive individually-typological (ambivertive) and factor analysis psychosomatic health of boy and girl students of the Kyiv National Taras Shevchenko University/ O.V.Kornienko// Science and Education a new Dimension. Pedagogy and Psychology,III(35),Issue 71,2015.- P.67-72.
12. Kornienko O.V.(2015) Individually-typological (ambivertive) and factor analysis psychosomatic health in students of the Kyiv National Taras Shevchenko University // Medical Psychology, 2015.- Issue.10, №1 (37).- P.30- 35.
13. Kornienko O.V.(2015) Individually-typological (introverted) and factor analysis psychosomatic health of girl- students of the Kyiv National Taras Shevchenko University // Medical Psychology, 2015.- Issue.10, №3 (39).- P.18- 22.
14. Rapport I.T. The state of health of teenagers and modern approaches to medical professional consultation / I.T. Rapport. - Bulletin of Medical Science 2003. - №8.P.19-23
15. Raigorodskii D.Y.(2001) Practical psychodiagnostics. Procedures and tests: Textbook. / - D.Y. Raygorodsky Samara Barah. - M. 2001-672p.
16. Singleton N., Bumpstead R., O'Brien M., Lee A., Meltzer H. Office for National Statistics: Psychiatric Morbidity Among Adults Living in Private Households / N.,Singleton at all. - 2000. – London: Stationery Office, 2001.
17. The official website of the World Health Organization / URL: <http://www.who.int>.
18. The official website of the Ministry of Health of Ukraine / URL: <http://www.moz.gov.ua>
19. Ustun T., Ayuso-Mateos J., Chatterji S., Mathers C., Murray C. Global burden of depressive disorders in the year 2000/ T., Ustun at all.- // Br J Psychiatry. – 2002. – Vol. 184. – P. 386-392.
20. Yurasova E.N.The study of dynamics of neurotic conflicts, and coping - behavior of students of psychologists and teachers in the learning process: In connection with problems of mental health and psychoprevention: Ph.D.thisis dis. cand. psychol. science.19.00.04 / E.N. Yurasova St. Petersburg, 1996.
21. Zakharov, A.I. Neuroses in children and adolescents / A.I. Zakharov - M., 1988, - 246 p.
22. Zhmurov V.A.(1986) Methods of assessing the differential diagnosis of depression, V.A. Zhmurova / V.A.Zhmurov // General psychopathology.- Irkutsk Univ. Publishing University, 1986.- P.202-207

Особливості реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками

Л.С. Процик*

Національний педагогічний Університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

*E-mail: protsyk14@gmail.com

Paper received 28.12.15; Revised 06.01.16; Accepted for publication 15.01.16.

Анотація. У статті проаналізовано результати емпіричного дослідження, сформовано три групи підлітків: з вираженою обдарованістю, прихованою та звичайні. Досліджувана вибірка складала 200 осіб, які є учнями спеціалізованої школи та гімназії. Статистичний аналіз даних здійснено з використанням факторного аналізу для всієї вибірки загалом, та для трьох окремих груп, виокремлених шляхом експертного оцінювання. Доведено, що найбільш часто різні механізми психологічного захисту використовують підлітки, які увійшли до групи «звичайних». Зроблено висновок, що досліджені як з вираженою, так і з прихованою обдарованістю характеризуються подібним репертуаром психологічних захистів («проблемний аналіз», «установка власної цінності», «збереження самоконтролю»). Встановлено, що обдаровані підлітки, порівняно із їхніми звичайними однолітками, частіше використовують когнітивні та емоційні копінг-стратегії, тоді як звичайні – емоційні та поведінкові. Механізми психологічного захисту, які використовують інтелектуально обдаровані підлітки є більш конструктивними (заміщення, компенсація, витіснення) у порівнянні із механізмами, які застосовують звичайні підлітки (заперечення, регресія).

Ключові слова: механізми психологічного захисту, інтелект, обдарованість, підліток, копінг-стратегії

Вступ. Аналіз наукової літератури свідчить, що механізми психологічного захисту та особливості їх реалізації у розвитку інтелектуальної творчості – найменш досліджений психологічний феномен, що має місце у житті обдарованого підлітка, який є надзвичайно чутливий до проблеми соціальної адаптації. Тому проблема формування у підлітка конструктивних механізмів психологічного захисту набуває великого значення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема механізмів психологічного захисту (МПЗ) розкрита у працях: Ф. Бассіна, Ф. Березіна, Р. Грановської Л. Гребеннікова, В. Журбіна, Г. Келлерман, М. Кляйн, Р. Лазарус, Р. Плутчик, І. Стойкова, В. Чумакової, В. Файвишевського, А. Фройда, З. Фройда, В. Шадрикова, А. Якубіна, Т. Яценко та інших вчених [1; 2; 3; 5; 7]. Як предмет психологічного дослідження, механізми психологічного захисту обдарованих підлітків посідають місце на перетині двох великих психологічних проблем: обдарованості та захисних структур свідомості. Центральне місце поняття психологічного захисту в підлітковому віці посіло в концепції А. Фройда. Вона вважала, що за допомогою механізмів психологічного захисту особистість несвідомо оберігає свою психіку від травм, які можуть завдати їй реальні життєві ситуації, які загрожують зруйнуванню Я-концепції особистості [7].

Мета статті: аналіз особливостей реалізації механізмів психологічного захисту інтелектуально обдарованими підлітками.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Психологія підлітків являє собою досить складне і суперечливе утворення: з одного боку, зростають інтелектуальні можливості, життєвий досвід, формується моральний світогляд, що ґрунтується на позитивних переконаннях, з іншого – суперечності зростання, недоліки педагогічної культури батьків і педагогів зумовлюють появу «афекту неадекватності», який, використовуючи «товариський кодекс», призводить до хибної орієнтації, яку можна назвати з «позиції сили». Психологічний захист є спеціальною регулятивною системою стабілізації особистості, спрямованою на усунення або зведення до мінімуму почуття тривоги, пов'язаного з усвідомленням конф-

лікту. Поки зовнішня інформація не розходиться зі сформованим в особистості баченням навколишнього світу, себе, вона не відчуває дискомфорту. Але як тільки намічається якась неузгодженість, перед людиною постає проблема: або змінити ідеальне уявлення про самого себе, або якимось чином переробити отримані відомості. Р. Грановська вважає, що, з накопиченням життєвого досвіду, в людини формується спеціальна система захисних психологічних бар'єрів, яка забезпечує свідомість від інформації, що порушує її внутрішню рівновагу. Загальна риса всіх видів психологічного захисту полягає в тому, що судити про неї можна тільки за непрямими проявам [4].

Взаємовідносини між особистістю і захисними механізмами носять внутрішній і взаємний характер: механізми захищають особистість, а структура особистості визначає, які саме механізми будуть використані для захисту. Кожен індивід користується різними механізмами, розвиваючи свою самостійну систему захисту самоповаги. Однак, підлітковий вік – це вік гострих суперечностей у структурі особистості, яка тільки формується. Суттєвою особливістю підліткового віку є розвиток складніших форм мислення у зв'язку із засвоєнням абстрактного матеріалу, теорій, закономірностей при вивченні різних дисциплін. Психологи вказують на достатній рівень розвитку в підлітка таких якостей мислення як: логічна послідовність, критичність, самостійність, цілеспрямованість. Водночас у нього помітно підвищується рівень розвитку самосвідомості, контролю за власною діяльністю та поведінкою.

Для вимірювання психологічного захисту й визначення його особливостей використовують різні варіанти тестів, що спрямовані на чітке визначення самого механізму та його дії на організм. Основними методами дослідження є: спостереження, самоспостереження, експеримент, вербальні, бесіди, опитування, тестування. Вивчення індивідуально-психологічних особливостей вибору механізмів психологічного захисту нами здійснювалось з використанням методики «Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку (І. Нікольської, Р. Грановської), тест «Діагностика типологій психологічного захисту» (Р. Плутчик і адаптації Л. Вессермана, О. Єришева, Є. Клубової та ін.); емо-

ційно-вольової сфери – методику «Вольової саморегуляції» (А. Зверкова та Е. Ейдмана) [2; 3; 4; 6].

За результатами діагностики інтелекту, творчих здібностей, дивергентного мислення, креативності («Шкільний тест розумового розвитку», «Опитувальник творчих характеристик особистості Вільямса», проєктивний тест діагностики творчого (дивергентного) мислення Вільямса, тест креативності Е. Торренса), спостереження та опитування класних керівників, вчителів та керівників гуртків було сформовано три групи інтелектуально обдарованих підлітків з вираженою обдарованістю, коефіцієнт інтелекту варіював у межах від 125 до 138 балів, показники креативності – вище середніх значень. Ці досліджувані були переможцями і призерами олімпіад різного рівня, творчих конкурсів, конференцій. У підлітків з прихованою формою обдарованості, коефіцієнт інтелекту варіював у межах від 125 до 138 балів, показники креативності вище середніх значень, але, на відміну від попередньої групи, вони не мали досягнень в інтелектуальній діяльності; у групі звичайних підлітків коефіцієнт інтелекту варіював у межах від 84 до 119 балів, показники креативності від «нижче середнього» до «середнього», в них не спостерігалось значних академічних успіхів і досягнень в інтелектуальній діяльності.

Здійснене нами дослідження засвідчило, що інтелектуально обдаровані підлітки з вираженою обдарованістю використовують такі механізми психологічного захисту: заміщення (100%), витіснення і компенсацію (86%), тобто переключаються на якусь іншу діяльність, переносять реакції гніву на об'єкти, що знаходяться поруч, витісняють із свідомості частини подій, що є емоційно дискомфортними. Найменш використовують ці досліджувані механізми інтелектуалізації (38%) і проєкції (5%). Однаковий відсоток випробовуваних (78%) характеризується використанням механізмів психологічного захисту заперечення і регресія, що свідчить про схильність цих підлітків

видаляти зі свідомості емоційні переживання, що травмують чи викликають дискомфорт.

У групі підлітків з прихованою формою обдарованості інтенсивно використовується механізм заміщення (96%), ці досліджувані схильні зміщувати реакції гніву з соціально заборонених і недоступних об'єктів на доступні. 90% досліджуваних демонструють поведінку, що характеризується тимчасовим відходом від тривожної ситуації та зануренням в іншу справу. У 87% респондентів даної групи чітко простежується використання механізму витіснення, а 80% вдаються до захисту за типом регресії і реактивної освіти, демонструють дитячі патерни поведінки, зворотні наявним переживанням.

У групі звичайних підлітків, як і в попередній, найбільш часто використовується механізм заміщення – 100% випробовуваних схильні зміщувати реакції гніву з соціально заборонених і недоступних об'єктів на доступні. Наступними за частотою використання в даній вибірці були механізми: як заперечення, регресія, компенсація, їх використовували 96% цієї групи. Як і в обдарованих підлітків, менша кількість респондентів цієї групи вдаються до захисту за типом проєкції (46%) та інтелектуалізації (53%).

Якщо розглядати отримані дані в порівняльному плані, то можна стверджувати, що найбільш часто різні механізми психологічного захисту використовують підлітки, які увійшли у групу «звичайних». Виключення становлять лише механізм витіснення, який застосовується 81% досліджуваних цієї групи, тоді як в групах обдарованих підлітків його використовують 76% досліджуваних.

Ми проаналізували репертуар механізмів психологічного захисту, які використовують обдаровані підлітки. На рис. 1 представлено розподіл обдарованих і звичайних учнів за частотою використання механізмів психологічного захисту в індивідуальному профілі.

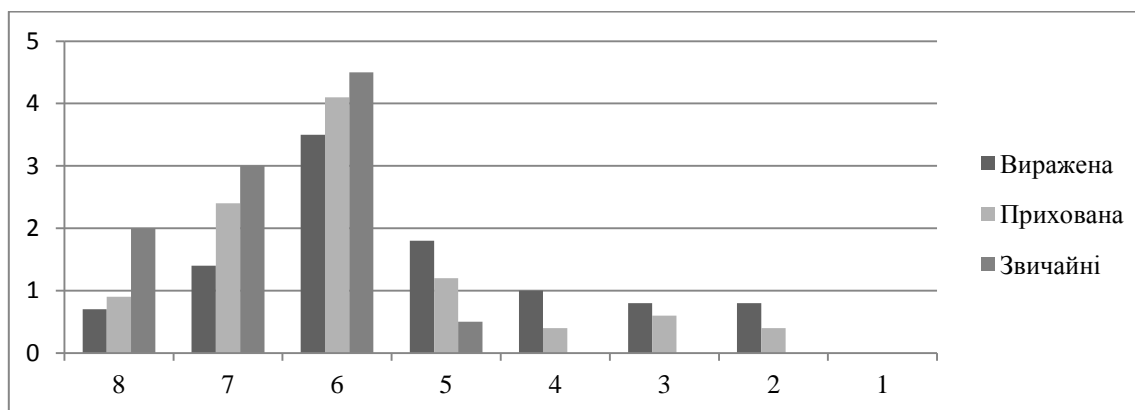


Рис. 1. Відсотковий розподіл обдарованих та звичайних досліджуваних по частоті захистів в індивідуальному профілі у %. (Дані від 1 до 8 – кількість механізмів психологічного захисту, 0 до 5 – відсотки, макс. 50 %)

Аналіз репертуару механізмів психологічного захисту у групі обдарованих підлітків засвідчив, що найбільша кількість респондентів (35%) використовують шість психологічних захистів (заміщення, витіснення, компенсація, інтелектуалізація, заперечення, регресія). Всі механізми психологічного захисту реалізують лише у 7% досліджуваних. 14% обдарованих учнів використовує сім захисних механізмів для під-

римки емоційного комфорту. У 8% досліджуваних в індивідуальному профілі присутні два-три часті механізми психологічного захисту, 10% підлітків використовують чотири і 18% – п'ять психологічних захистів.

У групі звичайних підлітків, найбільша кількість досліджуваних (41%) також використовують шість психологічних механізмів захисту. Однак, різна кількість випробовуваних використовують сім (24%) і вісім (9%)

механізмів, тоді як 12% підлітків з прихованою обдарованістю використовують п'ять механізмів захисту.

Ми бачимо, що загальна кількість досліджуваних у вибірці з вираженою і прихованою обдарованістю, які мають широкий репертуар психологічних захистів становить 21%, тоді як у вибірці звичайних підлітків 49%. Навпаки, кількість респондентів, репертуар психологічних захистів яких характеризується вузькістю і превалює у вибірці обдарованих, становить 26%, в групі досліджуваних з вузьким репертуаром психологічних захистів не виявлено.

Порівняння розподілу за репертуаром використовуваних психологічних захистів (критерій χ^2) показав наявність статистично достовірних відмінностей на рівні $p=0,001$, що дозволяє говорити про більш широкий репертуар механізмів психологічних захистів звичайних підлітків, ніж в обдарованих досліджуваних. Отримані результати дослідження дозволяють констатувати, що як респонденти з вираженою, так і з прихованою обдарованістю характеризуються подібним репертуаром психологічних захистів. Це підтверджує порівняння розподілу за допомогою критерію χ^2 -Пірсона, яке показало наявність статистично достовірних відмінностей ($p=0,68$) у розподілі досліджуваних обох груп по числу використовуваних ними механізмів психологічних захистів.

Грунтуючись на передових уявленнях про єдність механізмів психологічного захисту і копінг-стратегій у структурі контролюючої поведінки, ми проаналізували залежність репертуару психологічних захистів особистості та копінг-стратегій. Порівнюючи дані за методикою «Опитувальник копінг-стратегій шкільного віку» (І. Нікольської, Р. Грановської), можна стверджувати, що обдаровані підлітки частіше використовують когнітивні та емоційні копінг-стратегії, тоді як звичайні – емоційні та поведінкові. При цьому адаптивні варіанти поведінки різного виду використовуються переважно обдарованими підлітками. Результати дослідження свідчать про домінування адаптивних варіантів копінг-стратегій у досліджуваних як з вираженою (53%), так і прихованою (43%) інтелектуальною обдарованістю. Ці підлітки найчастіше використовують такі варіанти копінгів як «проблемний аналіз», «установка власної цінності», «збереження самоконтролю». Тобто форми поведінки, спрямовані на аналіз труднощів, що виникли, і можливі шляхи виходу з них, підвищення самооцінки, більш глибоке усвідомлення власної цінності як особистості, наявність віри у власні ресурси в подоланні важких ситуацій.

Вважається, що ефективність самоконтролю залежить від інтелекту, який виступає в якості його ресурсу. Інтелектуально обдаровані досліджувані в силу наявного інтелектуального потенціалу, судячи з отриманих даних, активно використовують його для оволодіння складними життєвими ситуаціями. Проте використання емоційних, адаптивних копінг-стратегій у досліджуваних виділених груп не є однаковим. Так, 58% досліджуваних з вираженою обдарованістю воліють використовувати адаптивні емоційні копінги, зокрема такі як: «протест», «оптимізм», що припускають емоційний стан з активним обуренням і протестом по відношенню до труднощів і впевненістю в наявності виходу з будь-якої, навіть найбільш складної ситуації.

Така поведінка характеризує 36% приховано обдарованих підлітків. Для даної вибірки, навпаки, характерне використання неадаптивних копінг-стратегій, а саме: «придушення емоцій», «покірність», «самозвинувачення», «агресивність», тобто тих варіантів поведінки, які характеризуються пригніченими емоційними станами безнадійності, покірності та недопущення інших почуттів, переживанням злості і покладанням провини на себе та інших. Отримані нами результати узгоджуються з результатами дослідження психічних станів у обдарованих підлітків, які не реалізували свій інтелектуальний потенціал, як стверджують дослідники даної проблеми, у таких підлітків домінують невірноважені негативно забарвлені психічні стани.

Дані розподілу досліджуваних за особливостями використання поведінкових копінг-стратегій показують, що підлітки з прихованою обдарованістю (43%) частіше, ніж з вираженою (31%), використовують адаптивні копінги, зокрема такі як: «співпраця», «звернення», «альтруїзм» і реалізують поведінку. Вони вступають у співпрацю зі значимими і більш досвідченими людьми, шукають підтримку в найближчому соціальному оточенні, або самі пропонують її близьким у подоланні труднощів.

Результати розподілу звичайних підлітків за частотою використання поведінкових копінг-стратегій не дозволяють однозначно говорити про домінування будь-якого виду. Так, рівна кількість респондентів даної групи (40%) використовують як адаптивні, так і відносно адаптивні варіанти поведінкових стратегій. Вони схильні демонструвати поведінку, що характеризується прагненням до тимчасового відходу від рішення в улюблену справу, подорожі, виконання своїх заповітних бажань, а також з такою ж частотою вдаються до стратегій «співпраця», «звернення», «альтруїзм», тобто вступають у співпрацю зі значимими (більш досвідченими) людьми, шукають підтримки в найближчому соціальному оточенні або ж самі пропонують її близьким, якщо ті цього потребують.

Неадаптивні варіанти копінг-стратегій, а саме: «активне уникання», «відступ» – поведінка, що передбачає уникнення думок про неприємності, пасивність, самотність, спокій, ізоляцію, прагнення відійти від активних інтерперсональних контактів, відмову від вирішення проблем використовують 15% і 20% досліджуваних з вираженою та прихованою обдарованістю.

Висновки. Аналіз репертуару механізмів психологічного захисту засвідчив, що у вибірці обдарованих підлітків він характеризується вузькістю. Обдаровані досліджувані частіше використовують когнітивні й емоційні психологічні захисти. Механізми психологічного захисту, що використовують інтелектуально обдаровані підлітки характеризуються тим, що є більш конструктивними – зберігають внутрішню рівновагу особистості й стимулюють до подальшого розвитку, а не до тривоги й саморуйнування. Результати вивчення механізмів психологічного захисту та захисних форм поведінки – копінг-стратегій встановлені відмінності у частоті використання таких захистів як заміщення, реактивне утворення і регресія. Це дозволяє говорити про більшу частоту їх використання у групі звичайних підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журбин В.И. Понятие психологической защиты в концепциях З.Фрейда и К.Роджерса / И.В. Журбин // Вопросы психологии. – 1990. – №4. – С. 14–23
2. Діагностика типологій психологічного захисту (Р. Плутчик в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева, О.Б. Клубової та ін.) / Фетіскін Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Соціально психологічна діагностика розвитку особистості і малих груп – М., В-во Інституту Психотерапії, 2002. – С. 444–452
3. Клубова О.Б. Методи медичної психології в діагностиці психологічних захисних механізмів / О.Б. Клубова // Теорія і практика медичної психології та психотерапії, 1994. – СПб., С. 77.
4. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей / И.М. Никольская, Р.М. Грановская – СПб.: Речь, 2000. – 507 с.
5. Шадриков В.Д. Введение в психологию: способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2002. – 159 с.
6. Пашукова Т.И., Допира А.И., Дьяконов Г.В. Практикум по общей психологии: Учебное пособие / И.Т. Пашукова, А.И. Допира, Г.В. Дьяконов / – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «Модек», 1996. – 176 с.
7. Freud A. Defense Mechanisms: Encyclopedia Britannica, v.7., – London, – P. 172–173.

REFERENCES

1. Zhyrbin, V.I. The concept of psychological defense in the concepts of Freud and Rogers / I.V. Zhyrbin // Voprosy Psikologii. – 1990. – №4. – P. 14–23
2. Diagnosis of typologies of psychological protection (R. Plutchik v adaptatsii L.I. Vassermana, O.F. Yerysheva, O.B. Klubovoi ta in.) / Fetiskin, N.P., Kozlov, V.V., Manuilov, H.M. Social psychological diagnosis of personality development and small groups – M., Publishing house of Institute of Psychotherapy, 2002. – P. 444–452
3. Klybova, O.V. Methods of medical psychology in the diagnosis of psychological defense mechanisms / O.V. Klybova // Theory and practice of clinical psychology and psychotherapy, 1994. – СПб., P. 77
4. Nikolskaya, I.M., Granovskaya, R.M. Psychological protection of children / I.M. Nikolskaya, R.M. Granovskaya – SPb.: Rech, 2000. – 507 p.
5. Shadrikov, V.D. Introduction to Psychology: a person's ability / V.D. Shadrikov. – M.: Logos, 2002. – 159 p.
6. Pashukova, T.I., Dopira, A.I., Dyakonov, G.V. Workshop on General Psychology: Textbook / I.T. Pashukova, A.I. Dopira, G.V. Dyakonov / – M.: Institute of Applied Psychology; Voronezh: NPO «Modek», 1996. – 176 p.
7. Freud, A. Defense Mechanisms: Encyclopedia Britannica, v.7., – London, – P. 172–173.

Features of implement psychological defense mechanisms by intellectually gifted teenagers

L.S. Protsyk

Annotation. The article analyzes the results of empirical research, have been formed three groups of teenagers, with a strong and hidden aptitude and ordinary. The study sample comprised 200 individuals who are students of specialized schools and gymnasium. Statistical analysis carried out, using factor analysis to the whole sample as a whole, and for three separate groups, the examined by an expert evaluation. Proved that most often different psychological defense mechanisms use teenagers who are in the group of «normal»

It is concluded that investigated, both with expressed and hidden aptitude characterized with a similar repertoire of psychological defenses («problem analysis», «installation of self-esteem», «self-preservation»). It was established, that gifted teenagers compared to their normal peers, often use cognitive and emotional coping strategies, while normal - emotional and behavioral. Psychological defense mechanisms that are used by intellectually gifted teenagers are more constructive (replacement, compensation, displacement) compared to the mechanisms that apply usual teenagers (denial, regression).

Keywords: *psychological defense mechanisms, intellect, aptitude, teenager, coping strategies*

Методологічні підходи до психокорекції особистості під час професійної діяльності в екстремальних умовах

Р.І. Сірко

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, Україна

Paper received 30.02.2016; Revised 05.02.2016; Accepted for publication 20.02.2016.

Анотація. Стаття присвячена методологічним підходам до психокорекції особистості під час професійної діяльності у екстремальних умовах. Запропоноване теоретичне обґрунтування психокорекційного процесу для представників ризиконебезпечних професій. Визначено поняття феномену «психокорекції». Розглядаються концептуальні підходи, такі як: психодинамічний, психодраматичний, інтегративний. Аналізуються компоненти структури психокорекції. Виділені основні цілі психокорекції та визначені методологічні та організаційні принципи проведення психокорекційної роботи. В статті також розглядаються методи психокорекційного процесу. Вивчаються функції, такі як: діагностична, розвивальна, навчальна, регулятивна, терапевтична, реадaptaційна, ресоціалізація. Описуються основні види психокорекції та дається їх класифікація. Стаття також показує головні напрями психокорекції особистості під час професійної діяльності в екстремальних умовах, їх місце і роль в психологічній науці і практиці.

Ключові слова: психокорекція, професійна діяльність в екстремальних умовах, психокорекційні тренінги.

Вступ. У всьому світі почастишали випадки техногенних катастроф і стихійних лих, що призводить до значних людських втрат та погіршення фізичного і психічного здоров'я людей, що побували в екстремальних умовах. У зв'язку з чим проблема збереження здоров'я особистості, життя і працездатності є на сьогоднішній день особливо актуальною. Для її розв'язання необхідно створити системи своєчасної психологічної допомоги людям, що постраждали від екстремальних чинників. Таку допомогу можуть і повинні надавати спеціально підготовлені психологи, які мають високий рівень підготовки і достатні практичні навички для роботи в стресових умовах, оскільки психологічна допомога є ефективним засобом розв'язання психологічних проблем. Одним із чинників, які формують психологічну готовність спеціаліста є психокорекційні заходи, але, не зважаючи на значну актуальність даної проблеми та її практичну необхідність, її концептуальна нерозробленість залишається одним із аспектів психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сьогодні використання психокорекційних засобів усе більше поширюється в багатьох галузях життєдіяльності особистості. Особливо гостро проблема використання психокорекційних засобів стоїть у видах діяльності, пов'язаних з ризиком, напруженістю, частими стресовими ситуаціями, високими фізичними і психічними навантаженнями.

В ряді досліджень доказано, що психокорекційні технології є найбільш важливою складовою психологічної підготовки та професійного становлення майбутнього спеціаліста в сучасних умовах [216]. Тому такі технології використовуються для підготовки персоналу в різних галузях професійної діяльності. Тренінгова психокорекція знайшла застосування у професійній підготовці кадрів, їх відбору, консультації, навчанні [6,5,3,10,12,14]. Гуманістичні психокорекційні засоби використовуються також для підготовки вчителів, у профтехосвіті як форми навчання та в системі вищої освіти, післявузівській освіти. Система психокорекції використовується також у сфері бізнесу, відбору і

якісного навчання персоналу, консультантів та менеджерів [8,12].

Досліджується також психокорекційні методи впливу для представників ризиконебезпечних професій [6,5,3,10,12,14]. Існує незначний досвід використання психокорекційних технологій у силових структурах, юридичній службі, службі безпеки України, міністерстві внутрішніх справ при забезпеченні оперативно-службової діяльності [6,3,10,12]. Аналізуються методи психокорекційних технологій при підготовці працівників ОВС, при цьому значна увага приділяється психологічному моделюванню умов і труднощів оперативно-службової діяльності та видам тренінгу в корекційному процесі. Значення психокорекції в професійному становленні працівників рятувальної служби України аналізувалося також в роботах В.О.Лефтерова [3], Л.І.Мороз [6].

На сьогоднішній день проблемі психокорекції приділяється значна увага в психологічній літературі. Психокорекційні методи отримали теоретичне обґрунтування і практичне втілення у різних психологічних напрямках. У сучасній вітчизняній психології, методологічні засади, моделі та методи психологічного тренінгу розроблялися В.І.Барком, О.Ф.Бондаренком, В.П.Казмиренком, В.О.Тімченком, С.І.Яковенком, Т.С.Яценко, А.І.Мороз, В.Л.Лефтеровим, Л.О.Петровською, К.Руденстамом. Особливе місце в розробці теоретико-методологічних та практичних засад психокорекційних методів відводиться також у працях Л.М.Балабанової, Ю.М.Швалба, Г.Попова.

Потрібно зазначити, що на теренах України сформована національна школа психокорекції. Є велика кількість психологів, які практикують у сфері психокорекційного тренінгу [2,6,5,11,14]. В той же час на сьогоднішній день недостатньо проаналізовані концептуальні і методичні основи застосування психокорекції в екстремальних видах діяльності, зокрема при фаховій підготовці психологів [11]. Мало експериментальних досліджень, які би повністю розкрили дану проблему. Не відкриті відомчі спеціалізовані психокорекційні центри, в яких би

безпосередньо використовувались психокорекційні засоби по відношенню як до працюючого персоналу, так і до його підготовки. Не розроблені питання стандартизації та сертифікації психокорекційних програм.

Мета дослідження - теоретичне узагальнення психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблем психокорекції під час професійної діяльності спеціалістів, які працюють у надзвичайних ситуаціях.

Результати дослідження. В психологічних джерелах відсутня єдина трактовка феномену «психокорекція». Є точка зору, згідно якої під психокорекцією розуміється система міроприємств, спрямованих на виправлення недоліків поведінки людини, за допомогою спеціальних засобів психологічного впливу [7, с.7]. В сучасному психологічному словнику під редакцією Б.Г.Мещерякова та В.П.Зінченка психокорекція визначається як виправлення порушеного гармонійного розвитку, його оптимізація засобом формування психологічних новоутворень [13, с.322]. Дослідник екстремальних ситуацій В.Л. Лефтеров розглядає психокорекцію як форму індивідуального та групового навчання і розвитку, в основі якого лежать спеціальні тренінги [3].

Одним з понять методологічного апарату психокорекційного процесу є його принципи. На сьогоднішній день існують дослідження, в яких аналізуються принципи проведення психокорекційних тренінгів, які базуються на основних положеннях психолого-філософських підходів – психодинамічному, поведінковому, гуманістичному та еkleктивному. Єдиної точки зору на принципи психокорекційного процесу не існує. Так, є автори, які виділяють шість принципів психокорекційної роботи, до яких відносять: діяльнісний, єдності діагностики і корекції; нормативності розвитку; зверху-вниз; знизу-вверх; системності розвитку психічної діяльності [7]. Інші дослідники, що розробляють проблеми принципів проведення психокорекційного тренінгу, єдині в тому, що в його основу перш за все повинні бути покладені принципи роботи групи [4,9]. Такими принципами являються: активності; дослідницької позиції; об'єктивності поведінки; доступності; партнерського спілкування; «тут і зараз»; щирості; самодіагностики; добровільності; постійності; занурення; конфіденційності. Використання цих принципів призводить до формування групи та її розвитку, групової згуртованості та синергії, а також корекції поведінки членів групи. В.Л.Лефтеров виділяє методологічні та організаційні, до яких належать принципи індивідуального, групового розвитку та взаємодії [3].

В літературних джерелах розробляється також проблема цілей психокорекційного процесу. Єдиної класифікації їх не існує. Різні автори пропонують свої комплекси цілей. Так, одні дослідники називають цілями тренінгу вдосконалення особистості в якійсь галузі праці або ж ефективного виконання діяльності [6,5,3,10,12,14]. Є також точка зору, згідно якої виділяється три групи цілей: психотерапія, навчання і

збагачення індивіду досвідом [1]. Інші автори цілі тренінгу визначає як дресуру, здійснення особистих реконструкцій, поглиблення розуміння соціальних ситуацій [2]. Так, Вачков І.В., спеціаліст психотренінгів, визначає цілі психокорекційного процесу як тренування, активне навчання, створення умов для саморозкриття індивіда і вирішення власних психологічних проблем [2]. В.Л.Лефтеров, як розробник проблем тренінгу та його використання в екстремальних ситуаціях, до цілей відносить: набуття особистісно-психологічного балансу; розвиток комунікативних здібностей; оволодіння професійними знаннями, уміннями і навичками; вдосконалення інтелекту; розвиток емоційно-вольових якостей; усвідомлення і вирішення особистісних і професійних проблем [3]. Виходячи з аналізу проблеми цілей, представлених в літературних джерелах, можна зробити висновок, що основна ціль психокорекційного процесу, є активізація резервних здібностей і потенційних властивостей людини.

Тренінги, як один з методів психокорекції, виникли в основних напрямках психологічної науки: психоаналізі, гештальтпсихології, гуманістичній психології, біхевіоризмі. В результаті проведених психологами експериментів розроблені підходи до корекційно-тренінгових технологій, такі як: психодинамічний, психодраматичний та інтегративний. В різних психологічних напрямках і підходах, увага акцентується на діагностичних, впливових, моделюючих та поведінкових аспектах.

Існують різні точки зору на методи психокорекційного процесу. Під методом дослідники розуміють сукупність прийомів та операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності. За Б.Ф.Ломовим у науково-практичній інструментарій входять методи психологічної діагностики, прогнозу, проектування, моделювання та впливу. Є точка зору, згідно якої виділяють шість основних методів психокорекції: лекція, рольова гра, метод Кейсі, метод «папки для вхідних документів», мозковий штурм і дискусія [4].

В ряді досліджень вивчалися функції психокорекційного процесу. Не існує єдиної класифікації психокорекційних функцій. Аналіз численних досліджень з проблеми психотренінгу дозволив нам виділити такі його функції: діагностична, яка включає виявлення індивідуально-психологічних властивостей особистості та її поведінки; розвивальна, що полягає у всебічному розвитку індивіда; навчальна, яка допомагає набутти знання, вміння та навички; евристична, яка формує здатність людини формувати нові елементи поведінки на основі усвідомлення своєї сутності; психокорекційна, яка являє собою виправлення недоліків психічного розвитку та поведінки; саморегулятивна, що сприяє формуванню навичок самоконтролю та саморефлексії; праксеологічна, що характеризує вплив колекційного тренінгу на підвищення ефективності практичної діяльності; терапевтична, що полягає у здатності людини лікувати психологічні деструкції; реадaptaційна, яка спрямована на адаптацію психіки особистості до умов

навоколишнього середовища або для формування необхідних шаблонів поведінки; функція ресоціалізації, спрямована на відновлення порушених соціальних контактів особистості.

Вдала класифікація видів психокорекції, на наш погляд, приведена в робота А.А.Осипової, яка зроблена на основі аналізу існуючих у психологічній науці розробок. Автор виділяє наступні критерії психокорекційних заходів: характер спрямованості; зміст і форма роботи; наявність програм; характер управління коригуючи впливами; тривалість психокорекційного процесу; масштаб вирішуваних завдань [7].

За критерієм «спрямованість» цитований автор виділяє казуальну, спрямовану на джерела і причини відхилень, корекцію, та симптоматичну, скеровану на зняття гострих симптомів. З критерієм «зміст» виділяється корекція пізнавальної, афективно-вольової сфер, особистості в цілому та її поведінкових аспектів, міжособистісних, внутрішньо-групових та

сімейних відносин. За критерієм «форма роботи» відрізняють: індивідуальну, групову та змішану форму корекції. За критерієм «наявність програм» є корекція програмована та імпровізована. За критерієм «характер управління коригуючи впливами» виділяють директивну і недирективну психокорекцію. За критерієм «тривалість» виділяються надтривалі, тривалі, короткі і надкороткі форми корекції. За критерієм «масштаб вирішуваних завдань» розрізняють загальну, часткову та спеціальну психокорекцію [7, с.8-10].

Висновки. Вивчаючи специфіку діяльності працівників ризиконебезпечних професій, на основі опрацьованих джерел і повсякденної практики, можна зробити висновок, що психологічна корекція – це комплекс заходів, спрямованих на удосконалення і оптимізацію систем психічного регулювання функцій організму, його психічних резервів і поведінки особистості з урахуванням завдань її майбутньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большаков В.Ю. Психотренинг: Социодинамика, игры, упражнения / Большаков В.Ю. – СПб.: Социально-психологический Центр, 1996. – 380 с. – (Серия «Библиотека практической психологии»).
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: Содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы / И.В. Вачков. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с. – (Образовательный стандарт XXI).
3. Лефтеров В.О. Психологічні тренінгові технології в органах внутрішніх справ: монографія: в 2-х т. / Лефтеров В.О. – Донецьк: ДЮІ, 2008. –Т. I: Методологія психотренінгу та його використання у професійно-психологічному розвитку персоналу, задіяного в екстремальних видах діяльності / Лефтеров В.О. – 2008. – 242 с. – Т. II: Психотренинг в ОВС: практичний досвід, організація проведення та перспективи подальшого впровадження / Лефтеров В.О. – 2008. – 286 с.
4. Ли Д. Практика группового тренинга / Ли Д.; пер. с англ. А. Маслова. – СПб.: Питер, 2002. – 224 с. – (Серия «Эффективный тренинг»).
5. Матенок О.А. Професійний психологічний вплив військового керівника на підлеглих в особливих умовах діяльності: монографія / Матенок О.А. – Хмельницький: Видавництво Хмельницької академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2006. – 347 с.
6. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС): монографія / Мороз Л.І. – Івано-
- Франківськ: ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. – 312 с.
7. Осипова А.А. Общая психокоррекция: Учебное пособие для студентов вузов – М.: ФЦ «Сфера», 2000. – 512с.
8. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н.Я. Хрящевой]. – СПб.: Ювента, 1999. – 222 с.
9. Рудестам К. Групповая психотерапия / Рудестам К.; пер. с англ. А. Голубева. – СПб.: Питер, 1999. – 384 с. – (Серия «Мастера психологии»).
10. Сафін О.Д. Психологія управлінської діяльності командира: навч. посібник / Сафін О.Д. – Хмельницький: Академія ПВУ, 1997. – 372 с
11. Сидоренко Е.В. Тренинг в практической подготовке психологов / Сидоренко Е.В., Хрящева Н.Ю. // Актуальные проблемы психологической теории и практики; под ред. А.А. Крылова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1995. – С. 99-106.
12. Смирнов В.Н. Особенности профессиональной экстремально-психологической подготовки сотрудников специальных подразделений органов внутренних дел. – монография / Смирнов В.Н. – М.: РИО ВПК МВД России, 2003. – 272 с.
13. Современный психологический словарь \сост. и общ. ред.Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко – М.: АСТ, СПб: ПраймЕВРОЗНАК, 2007. – 490с.
14. Тімченко О.В. Синдром посттравматичних стресових порушень: концептуалізація, діагностика, корекція та прогнозування: монографія / Тімченко О.В. – Харків: Вид-во Ун-ту внутр. справ, 2000. – 268 с.

REFERENSES

1. Bol`shakov V.Yu. Psy`xotreny`ng: Socy`ody`namy`ka, y`gry, uprazhneny`ya / Bol`shakov V.Yu. – SPb.: Socy`al`no-psy`xology`chesky`j Centr, 1996. – 380 s. – (Sery`ya «By`bly`oteka prakty`cheskoj psy`xology`y`»).
2. Vachkov Y`.V. Psy`xology`ya treny`ngovoj` raboty: Soderzhatel`nye, organy`zacy`onnye y` metody`chesky`e aspekty` vedeny`ya treny`ngovoj` grupy / Y`.V. Vachkov. – M.: Эkсмо, 2007. – 416 s. – (Образовател`nyj standart XXI).
3. Lefterov V.O. Psy`xologichni` trenyngovi` texnologiyi` v organax` vnutrishnix` sprav: monografiya: v 2-x` t. / Lefterov V.O. – Donecz`k: DYuI, 2008. –Т. I: Metodologiya` psy`xotreningu` ta` jogo` vy`kory`stannya` u` profesijno-psy`xologichnomu` rozvy`tku` personalu, zadiyanogo` v` ekstremaal`ny`x` vy`dax` diyal`nosti` / Lefterov V.O. – 2008. – 242 s. – Т. II: Psy`xotrenyng` v` OVS: prakty`chny`j` dosvid, organizaciya` provedennya` ta` perspekty`vy` podal`shogo` vprovadzhennya` / Lefterov V.O. – 2008. – 286 s.
4. Ly` D. Prakty`ka` gruppovogo` treny`nga` / Ly` D.; per. s` angl. A. Maslova. – SPb.: Py`ter, 2002. – 224 s. – (Sery`ya` «Эffekty`vnyj` treny`ng»).
5. Mateyuk O.A. Profesijny`j` psy`xologichny`j` vply`v` vyjs`kovogo` kerivny`ka` na` pidlegly`x` v` osobly`vy`x` umovax` diyal`nosti: monografiya` / Mateyuk O.A. – Xmel`ny`cz`ky`j: Vy`davny`cz`tvo` Xmel`ny`cz`koyi` akademiyi` Derzhavnoyi` pry`kordonnoyi` sluzhby` Ukrainy` imeni` B. Xmel`ny`cz`kogo, 2006. – 347 s.
6. Moroz L.I. Profesijno-psy`xologichny`j` trenyng` u` stanovlenni` osoby`stosti` faxivcy`a` (na` pry`kladi` pracivny`kiv` OVS): monografiya` / Moroz L.I. – Ivano-Frankivs`k: ZAT` «Nadvirnyans`ka` drukarnya», 2007. – 312 s.

7. Oсы`pova A.A. Obshhaya psy`xokorekcy`ya: Uchebnoe posoby`e dlya studentov vuzov – M.: FCz «Sfera», 2000. – 512s.
8. Psy`xogy`mnasty`ka v treny`nge / [pod red. N.Ya. Xryashhevoj]. – SPb.: Yuventa, 1999. – 222 s.
9. Rudestam K. Grupovaya psy`xoterapy`ya / Rudestam K.; per. s angl. A. Golubeva. – SPb.: Py`ter, 1999. – 384 s. – (Sery`ya «Masterya psy`xology`y`»).
10. Safin O.D. Psy`xologiya upravlins`koyi diyal`nosti komandy`ra: navch. posibny`k / Safin O.D. – Xmel`ny`cz`ky`j: Akademiya PVU, 1997. – 372 s
11. Sy`dorenko E.V. Treny`ng v prakty`cheskoj podgotovke psy`xologov / Sy`dorenko E.V., Xryashheva N.Yu. // Aktual`nye problemy psy`xology`cheskoj teory`y` y` prakty`ky`; pod red. A.A. Krylova. – SPb.: Y`zd-vo SPbGU, 1995. – S. 99-106.
12. Smy`rnov V.N. Osobennosty` professy`onal`noj ekstremal`no-psy`xology`cheskoj podgotovky` sotrudny`kov specy`al`ny`x podrazdeleny`j organov vnutrenny`x del. – monografy`ya / Smy`rnov V.N. – M.: RY`O VY`PK MVD Rossy`y`, 2003. – 272 s.
13. Sovremennyy psy`xology`chesky`j slovar` \sost. y` obshh. red.B.G.Meshheryakov, V.P.Zy`nchenko – M.: AST, SPb: PrajmYeVROZNAK, 2007. – 490s.
14. Timchenko O.V. Sy`ndrom posttravmaty`chny`x stresovy`x porushen`: konceptualizaciya, diagnosty`ka, korekciya ta prognozuvannya: monografiya / Timchenko O.V. – Xarkiv: Vy`d-vo Un-tu vnutr. sprav, 2000. – 268 s.

The methodological approaches to the psychocorrection of personality during professional activity in extreme terms

R.I. Sirko

Abstract. The article is devoted to the the methodological approaches to the psychocorrection of personality during professional activity in extreme terms. The theoretical ground of psychocorrection process for the representatives of extreme professions is offered. The definition of the phenomenon of «psychocorrection» is determined. The followings conceptual approaches are examined, such as: psychodynamic approach, psychodramatic approach, integrative approach. The basic components of structure of psychocorrection are analyzed. The primary purposes of psychocorrection are selected and methodological and organizational principles of psychocorrection work are certain. The methods of psychocorrection process are also examined in the article. Functions are studied, such as: diagnostic, developing, educational, regulatory, therapeutic, readaptation, resocialization. The basic types of psychocorrection are described and their classification is given. The article also shows the main directions of psychocorrection of personality during professional activity in extreme terms, their place and role in psychological science and practice.

Keywords: psychocorrection, professional activity in extreme terms, psychocorrection training.

Методологические подходы к психокоррекции личности во время профессиональной деятельности в экстремальных условиях

Сирко Р.И.

Аннотация. Статья посвящена методологическим подходам к изучению психокоррекции личности во время профессиональной деятельности в экстремальных условиях. Предложено теоретическое обоснование психокоррекционного процесса для представителей экстремальных профессий. Определено понятие феномена «психокоррекция». Рассматриваются концептуальные подходы, такие как: психодинамический, психодраматический, интегративный. Анализируются компоненты структуры психокоррекции. Выделены основные цели психокоррекции и определены методологические и организационные принципы проведения психокоррекционной работы. В статье также рассматриваются методы психокоррекционного процесса. Изучаются функции: диагностическая, развивающая, учебная, регулятивная, терапевтическая, реадaptационная, ресoциализации. Описываются основные виды психокоррекции и дается их классификация. Статья также показывает основные направления психокоррекции личности во время профессиональной деятельности в экстремальных условиях, их место и роль в психологической науке и практике.

Ключевые слова: психокоррекция, профессиональная деятельность в экстремальных условиях, психокоррекционные тренинги.

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