

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



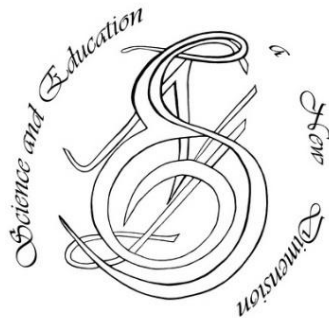
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(25), Issue 49, 2015

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

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

Marian Włoshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Włocławek, Poland

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

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

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

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 in Cherkasy, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	6
<i>Baklazhenko Y.V.</i> Research-experimental work in future musical art teachers' preparation to cooperation with their students within teaching and educational process	6
<i>Kantur O.V.</i> Professional education's technologies for competitive workers of tourism sphere	10
<i>Kohut N.M.</i> Experience of primary school teacher training to the use of information-communication technologies of German-speaking countries (Germany, Austria, Switzerland)	14
<i>Mon A.</i> Novice Teachers' Professional Adaptation According to O.G. Moroz (1940 – 2007)	17
<i>Taranenko J.P.</i> Psychological-Pedagogical Foundations of Training Future Teachers of Choreography for the Development of Artistic-Creative Abilities of Primary School Pupils	21
<i>Зайцева И.А.</i> Профессиональная готовность педагога к использованию дистанционных технологий	25
<i>Ковальчук В.І.</i> Результати дослідження щодо розвитку проектної компетентності учнів загальноосвітнього навчального закладу засобами інтерактивного навчання	29
<i>Любченко К.Н.</i> Использование инструментально-контролирующей программы Master of Logic при обучении решению задачи о функциональной полноте системы булевых функций	35
<i>Нечипоренко Д.Л.</i> Педагогічні умови формування у молодших підлітків мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах	39
<i>Попова О.В.</i> Лінгводидактичні принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ	43
<i>Соя О.М.</i> Цілеспрямоване формування позитивної мотивації як умова формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики	48
<i>Тарутина З.Е.</i> Научные основы творческого мышления в учебной и исследовательской деятельности	52
<i>Тесля Р.В.</i> Освіта дорослих Франції: історія, досвід, перспективи впровадження в українську систему освіти	56
<i>Ткач Д.И.</i> Влияние возрастающего потока информации на изменение дидактики геометро-графической подготовки будущих архитекторов	59
<i>Хома О.М.</i> Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі	63
<i>Швець В.О., Снігур Т.О.</i> Поняття просторового геометричного тіла в шкільному курсі стереометрії	67
PSYCHOLOGY	72
<i>Onufriieva L.A.</i> The issue of professional formation and development of future socionomic specialist's personality	72
<i>Арзуманян К.К.</i> Структура компонентів психологічної готовності обстежуваних до конструктивного розв'язання професійних конфліктів	76
<i>Гуляс І.А.</i> Психологічні особливості сприймання життєвого шляху особистості	80
<i>Журавльова Л.П., Шпак М.М.</i> Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту	85
<i>Лохвицкая Л.В.</i> Нравственное воспитание личности в дошкольном возрасте: психологический абрис реализации	89
<i>Сабол Д.М.</i> Структура асоціативних полів концепту «українська народна вишивка» в етнічній свідомості юних українців	93
<i>Савченко Е.В.</i> Модель рефлексивной компетентности личности	97
<i>Четверик-Бурчак А.Г.</i> Рівень сформованості емоційного інтелекту як предиктор успішності життєдіяльності людини	101

PEDAGOGY

Baklazhenko Ye. V.

Research-experimental work in future musical art teachers' preparation to cooperation with their students within teaching and educational process

*Baklazhenko Yevheniya Viktorovna, lecturer
department of theory and methodology of art education and conductor's and choral preparation of the teacher
of Kharkiv National Pedagogic University named after G.S. Skovorodi, Kharkiv, Ukraine*

Abstract. The problem of future music teacher's preparation to cooperation with the students within the process of learning is observed in the article. The data of the pilot research of the problem mentioned are represented in the paper. Such stages of future teachers' cooperation training as 'establishing', 'forming' and 'final' are described. The analysis of the results of the experimental and the control group taking part in the research is made.

Keywords: *future music teachers preparation to cooperation with students, pilot research, pedagogical conditions, research-experimental work*

Introduction. The topicality of the problem of future music teacher preparation to cooperation with their students is conditioned by the education humanization in Ukraine and by the constant need of high school learning process modernization. Thus, future musical art teachers training demands looking for new technological tools and their testing.

Literature overview. The problem of future teacher's preparation to cooperation was researched in such directions: students' preparation to cooperation with school learners organization (V. Shyroкова); organization of professional-pedagogical interaction in school (V. Taranov); future teachers' ability to cooperate in pedagogical collective forming (T. Smahlii); student cooperation as a means of teaching skills development research (L. Hrosheva); efficient pedagogical conditions to teacher preparation to interpersonal interaction in the conflict situation definition (Y. Kostyushko); the problem of future teachers' readiness to interpersonal interaction with the help of communicative technologies (T. Pushkar).

The objective of the article is to analyze and to summarize the results of research and test work dedicated to future teachers preparation to cooperation with their students during educational process.

Materials and methods. The research-experimental work was held in the process of teaching the students of the arts department (speciality 'Musical art', 102 persons). The method of theoretical analysis and synthesis of empiric data, empiric methods (pilot research results and students' of the control and experimental groups activity examining); mathematic statistics methods; results interpretation method were used.

The results and discussions. On the basis of the scientific literature [1–7] analysis it was found out that the future teacher preparation to cooperation with the learners is the process and the result of students' professional values system forming, bringing up their professionally meaning qualities, skills and knowledge, which enable effective interpersonal and artistic dialogue and musical co-working with the learners during the teaching-educational process.

For the experimental research tasks and objectives specification a preliminary pilot research, aiming to examine the current level of the future teachers' readiness to cooperation with the learners in the educational process of a modern high school was done. 216 students of full-time and

distant education in the speciality 'Musical art', 15 teachers of the speciality disciplines of Kharkiv National Skovoroda Pedagogic University and 43 music teachers from Kharkiv and Kharkiv region took part in the pilot research.

The results of the preliminary investigation have shown the main shortcomings on future teachers' preparation to cooperation with the learners, such as:

- low motivation level to co-create with the learners;
- not understanding of the cooperation process importance and its influence on pupils' musical development and education;
- future teachers' lack of professionally important qualities necessary for interpersonal contact establishing;
- low future teachers' level of skills and knowledge about cooperation with pupils;
- insufficient level of modern teaching methods in the educational process of secondary school.

On the basis of the preliminary investigation data it was hypothesized that the successfulness of the future teachers preparation to cooperation will grow in the following pedagogical conditions: a) future teachers' positive motivation to cooperation, partnership, mutual spiritual and professional enrichment stimulating; b) future teachers' mastering the system of integrated knowledge with the use of multimedia means of teaching; c) use of the various forms of teaching in the process of musical-pedagogic situations and musical-creative researches modelling, interpretation and realization.

To prove the hypothesis a pedagogical experiment was held, for which the students of the arts department of Kharkiv National Pedagogic University were divided into two groups: the experimental group (EG) and the control group (CG). Unlike in the CG, in the EG system work for students preparation to cooperation with their learners was organized. The pedagogical experiment consisted of three stages: the establishing, the forming and the final stage.

On the *establishing* stage diagnostic tools for the initial level of future teachers' readiness to cooperation establishing were defined. To resolve this problem the criteria with the correspondent indices were specified. They are: *motivational criterion*, which is emotional-aesthetic interest to art-collaboration, the level of future music teachers' professionally important qualities development, students' willingness to cooperate with future learners; *cognitive criterion*, which is the range, the depth and the system

character of students' knowledge in cooperation with their learners; *procedural criterion* which is the ability to use gnostic, projective, constructive, communicative, organizational skills in an independent and creative way. According to the enumerated criteria and indices on the *establishing stage* such levels of future teachers' readiness to cooperation as *low, medium and high* were defined.

High level of future teacher's readiness to cooperation with the pupils indicates that a student shows: willingness to use cooperation as a teaching strategy in his professional musical-pedagogic activity; stability of professionally important qualities (friendliness, pedagogic optimism, tolerance, professional responsibility, pedagogical tact, correctness); understanding of the motives of teaching-cognitive, professional-pedagogical, social and musical-aesthetic activity; high level of mastering all groups of knowledge in cooperation with learners (axiological, psychological-pedagogical, sociological, musical-pedagogical, musical-theoretic, musical-practical groups); deep understanding of the essence of the principal and auxiliary notions of teacher-learner cooperation; ability to create the situation of free choice for learners; ability to predict possible difficulties in collective interaction and to find optimal ways and techniques of such situations solving; ability to adequately combine the ways of teacher-learner cooperation during a standard lesson; ability to systematically develop the ways of cooperation organization during a non-standard lessons and school educational events; ability to carry on an artistic dialogue; ability to create an adequate musical interpretation; ability to play in a company and to accompany a singer; ability to set up confident and friendly relations with learners; ability to creatively and independently organize group, collective and individual pupils' work; ability to show initiative in teaching and musical-creative teacher-learner and teacher-teacher cooperation organization; ability to systematically and adequately assess and correct the level of cooperation with pupils.

Medium level of future teacher readiness to cooperation with learners means that the student does not realize the importance of musical-pedagogic cooperation as a general human norm of relations; shows situational character of mastering professionally important features; realizes some motives in several types of activities; acquires information about some groups of knowledge regarding teacher-learner cooperation; shows basic understanding of the principles of cooperation with pupils; partially understands the interconnection and interdependence between the notions of teaching and musical-artistic teacher-learner cooperation; relatively independently and reproductively defines general aim of cooperation; situationally formulates pedagogical tasks; can project the content of music teaching on the basis of cooperation with the help of a professor; has some difficulties in predicting the problems in collective interaction and finding optimal ways for their solving; sometimes can systematically develop the ways of cooperation organization during a non-standard lessons and school educational events; sometimes demonstrates the ability to carry on an artistic dialogue while creating a collective musical interpretation; shows fineness in playing in a company and accompanying a singer, solving problems in communication with pupils.

Low level of future teacher's readiness to teacher-learner cooperation presupposes that the student shows unwilling-

ness to share his estimations, thoughts and feelings regarding aesthetic value of musical art; is almost unable to demonstrate professionally important features, which enable future teacher cooperation with his/her pupils; has negative attitude to cooperation organization; has little knowledge about teacher-learner cooperation; has superficial knowledge about some elements of cooperation; has no knowledge about types and forms of teaching and musical-artistic cooperation; has no ability to independently define general aim of cooperation, to formulate pedagogical tasks, to diagnose creative and performing abilities of learners, to project a collective aim of activity with pupils, to create free-choice situations, to predict possible difficulties in collective interaction, to create ways of cooperation organization during standard lessons, to develop ways of cooperation organization during non-standard lesson and school educational events, to carry on an artistic dialogue and collective musical interpretation, to set up friendly relations with pupils and to organize group, collective an individual pupils' work; demonstrates inactivity in teacher-teacher and teacher-learner teaching and musical-artistic cooperation organization.

Summarized analysis of the establishing stage of the research has shown the insufficient level of future teachers' readiness to cooperation (both in a control and in an experimental groups). The results of survey and testing have shown that the students are lowly motivated for spiritual and professional inter-enrichment with their professors and are ready to maintain partner interaction with the students of their group only in some cases.

The *forming stage* of the pedagogical experiment was aimed at providing theoretically grounded pedagogical conditions of future musical art teachers preparation to cooperation, which were introduced in Kharkiv National Pedagogic University.

The first pedagogical condition realization presupposed positive students' motivation to partnership and professional enrichment stimulating. To reach this aim the students of the experimental group were put in such conditions which strengthened their positive emotional-aesthetic attitude to cooperation as a general norm of human relations, that is based on the system of moral-aesthetic, professional-pedagogic and musical categories and values. Teaching conversations, discussions, forums, that were organized during the "Musical teaching methodology" practical course and in extracurricular time helped to reach this goal.

Teaching discussions were aimed to interest in the process of spiritual and professional inter-enrichment among the students and teaches activation. Such topics for discussions were proposed: "Music teaching success: cooperation or competition", "The most effective form of learning: individual, group, collective?", "Antique triad: Beauty – Good – Truth. What will save the musical world?". Also, the individual studies included conversations on such topics: "Cooperation – a general human norm of relations", "Cooperation – is a teaching strategy of musical-pedagogic activity", "Integrity and struggle between a teacher's and a learner's value system".

The professors widely used the form of dispute to discuss such themes: "The ways of realization person's need in experiencing emotional-aesthetic states during collective music performance", "The style and the character of inter-

personal interaction in the process of artistic creation”, “The role and the value of spiritual teacher-student inter-enrichment in the teaching-educational process”. These disputes motivated students to study the specifics of moral-aesthetic, professional-pedagogic and musical values.

The final forum, held during educational studies, helped to scrutinize different problems such as: “The manifests of humane pedagogics and cooperation pedagogics: similar and different features”, “The peculiarities of cooperation pedagogics ideas realization in modern musical-pedagogics education”, “Recommendations to future teachers regarding preparation to cooperation with pupils”.

Also, the potential of the method of cases was used during the forming stage of the experiment. The cases consisted of a set of professional and life situations and actually were an anthology of teaching and further musical teachers’ professional activity episodes.

Organization of musical interest circles (clubs) proved to be fruitful and fostered students’ collective creative work, co-managing and taking part in general social life. This form of work has positively influenced establishing partnership between students and forming such professional features as friendliness, optimism, tolerance, responsibility, sensitivity and fairness. Clubs organization and their further work were based on students’ free choice, being one of the principles of cooperation pedagogics. Students were given an opportunity to define the direction of the clubs’ activities, to regulate the conflicts and relations among the members.

The second pedagogical condition realization presupposed students getting integrated knowledge in cooperation with multimedia means of teaching usage. We proceeded from the fact, that this process includes the stages of knowledge perception, understanding, memorizing, summarizing and systematizing. Knowledge perception was provided with the help of multimedia presentations viewing and completing. The topics of the presentations were: “Ethic-aesthetic values in teacher-learner relations”, “Looking for the Truth through musical teaching and education”, “Humane values are professional values of a future musical teacher”, “Educational potential of an art collective”, “Artistic values as the means of musical cooperation”. On this stage the essence of human, professional-pedagogical and artistic value of cooperation was shown with the help of multimedia means through such principal axiological notions as “Beauty”, “Good”, “Truth”, “Integrity”, “Collective”, “Person”. For understanding and memorizing the principal (teaching cooperation, community, empathy, musical cooperation, harmony, co-creation), the additional (co-managing, school collective, art-dialogue, polyphony, musical company) and the auxiliary (participation, group, dyad, triad, co-thinking, accord, choir harmony) notions of cooperation, the method of cooperation cards constructing was applied. Widening the range of knowledge about the forms of cooperation organization (participation, empathy, community, co-creation, co-managing) with their main features grounding was reached with the help of media-excursions and media-galleries visiting. The systematization of the information about cooperation organization was provided by students’ taking part in multimedia briefing.

The components of artistic dialogue and collective music cooperation summarizing and systematization took

place in the process of analyzing and scrutinizing famous performers’ and conductors’ (A.V. Havrylov, O.O. Veder-nikov, P.L. Kohan, D.M. Korchak, V.V. Ladiuk, J. Norman, V.S. Popov, G.M. Rozhdestvenskii, Y.K. Temyrkanov, V.I. Fedoseev) video-consultations.

The artists discussed the questions of artistic author-performer-auditor polylogue organization; illustrated the meaning of musical co-thinking in collective creative interpretation; threw light upon the essence of the fundamental musical notions (harmony, polyphony, consonance etc.) being the basis of musical cooperation; explained the functions of musical company and choir harmony as the features of musical cooperation.

Knowledge application was realized through completing the tasks of multimedia practical course “The principles of cooperation”, containing the complex of practical tasks for checking students mastering the integrated system of axiological, psychological-pedagogical, sociological, musical-pedagogical, musical-theoretical and musical-practical notions of cooperation.

Here we quote the contents of the multimedia practical course “The principles of cooperation” which presupposed studying such topics:

Unit I. Psychological-pedagogical principles of cooperation.

Topic 1. Psychological mechanisms of cooperation.

Topic 2. Social aspects of cooperation.

Topic 3. The components of teacher-learner cooperation.

Unit II. Musical-pedagogical principles of cooperation.

Topic 1. Theoretical aspects of musical cooperation.

Topic 2. Practical aspects of musical-performing co-creation.

The third pedagogical condition realization presupposed differential teaching usage (collective, group, individual forms) in the process of modelling, interpretation and realization of musical-pedagogical situations, role-plays, business games, musical-artistic researches.

Students modelled, interpreted, realized musical-pedagogic situations in the form of dialogue-learning in course of individual disciplines such as “Choir conducting”, “The principal musical instrument”, “School reper-toy practical course”.

In process of group interactions within such group disciplines as “Musical company”, “The methodology of music education”, “Theoretical-methodic principles of musical pedagogy”, “Professional methodology” students were engaged into role-plays and business games based on the technology of cooperative learning, what presupposed students’ work in pairs and triads, rotational triads, small groups (dialogue, synthesis of thoughts, search of information, idea-circle, ‘aquarium’). Student took part in such business games as “Conductor”, “Music teacher”, “Art school of general education”, modelled for groups of two and three. Thus, after the game model was finished, the students divided into rotational triads and held a new stage of a game. Their cooperation supposed to result in a detailed game organization and performing plan. The game was realized with the help of ‘snowball’ technique, through students’ smaller groups uniting into bigger ones (4-6 persons).

Such role-plays as “Orchestra”, “Choir polyphony”, “Symphony”, “Musical theatre” (the last one based on opera for children “Koza-dereza” by M.Lysenko; “A

Fox”, “A Cat and a Rooster” by K.Stetsenko; “Teremok” by T.Potapenko, “A clever girl” by K.Orf. Role play modelling was organized with the help of ‘roundabout’ technique, made of two circles of students, turning in different directions, changing student’s dialogue interaction. The stages of role-plays interpretation and realization were performed in small groups using such methods as dialogue, thoughts synthesis, information search, idea circle, ‘aquarium’.

Students’ collective co-creation was realized during “Choir class” and “Orchestra class” studies. Students found out how to model, interpret and perform musical-creative research projects for contests and festivals organization, what helped to acquire gnostic, constructive and organizational skills, providing cooperation with learners. The collective work of the experimental group of students resulted into pedagogical fineness contest and “Art-Dominant” festival-contest.

At the final stage of the experiment the effectivity of implementation of pedagogical conditions for future teachers’ preparation for cooperation was assessed. The indices of high level of positive motivation for partnership, spiritual and professional inter-enrichment in EG have grown by 17 %. The students of the experimental group started to demonstrate willingness to use cooperation as a teaching strategy in musical-professional activity and realization of the importance of musical-pedagogic cooperation as a general norm of human relations. The amount of students, showing the stable level of mastering

future music teacher’s professionally important features, has also grown. The amount of students of the EG having profound knowledge in cooperation sphere has grown by 22,3%. Also, positive dynamics in the indices of medium (11%) and high (24%) level of EG students’ mastering gnostic, projective, constructive, communicative and organizational skills necessary for teacher-learner cooperation should be mentioned. In the control group (CG) one may observe almost no growth of the same indices regarding the high level (3%).

Summarizing the data from the different sources, regarding the process investigated as well as its structural components, we may come to the conclusion, that the percentage of students having high level of readiness to cooperation with learners has essentially grown in the experimental group. It is defined, that the advantages of the pedagogical conditioned mentioned consist in their ability to form positive students’ learning-professional motivation to partnership, to stimulate spiritual and professional enrichment of the teaching-educational process, to provide profound mastering of the integrated cooperation knowledge system and cooperation skills.

Conclusion. Thus, qualitative and quantitative analysis of the experimental and the control groups results comparison proved the appropriateness of integration of the theoretically grounded pedagogical conditions of future music teachers’ preparation to cooperation into teaching-educational process.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abdullina O.A. The all-pedagogical training of teachers in system of the higher pedagogical education: for ped. special higher studies institutions. – [2nd prod. reslave. and additional] / O.A. Abdullina. – M. : Education, 1990. – 141 p.
2. Archazhnikova L.G. Profession – the teacher of music: Book for teachers / L.G. Archazhnikova. – M. : Education, 1984. – 111p.
3. Art Education in Ukraine : theory and practice / O.P. Rudnytska; general ed. O.V. Mykhaylychenko, ed. G.U. Nicolai. – Sumi : SumDPU named after A.S. Makarenko, 2010. – 255 p.
4. Oleksyuk O.M. Music and pedagogical process in higher education / O.M. Oleksyuk, M.M. Tkach. – K. : Knowledge of Ukraine, 2009. – 123 p.
5. Orlov V.F. Professional growth of teachers of artistic disciplines : [monograph] / general ed. I.A. Zyazyuna. – K. : Naukova Dumka, 2003. – 262 p.
6. Rostovskij O.J. Theory and methods of music education : Teach method. manual / O.J. Rostovskij. – Ternopil : Educational book – Bogdan, 2011. – 640 p.
7. Smirnova T.A. Theory and methods of conducting and choral education in higher education, psycho- pedagogical aspect : [monograph] / Tatiana Smirnova. – Kharkiv National Pedagogical University named named after G.S. Skovorodi. – Horlovska: PP " Publisher Lantern ", 2008. – 445 p.

Баклаженко Е.В. Опыт-экспериментальная работа по подготовке будущих учителей музыкального искусства к сотрудничеству с учениками в учебно-воспитательном процессе

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих учителей музыкального искусства к сотрудничеству с учениками в учебно-воспитательном процессе. Приведены данные пилотажного исследования по данной проблеме. Рассмотрены констатирующий, формирующий и контрольный этапы опытно-экспериментальной работы по подготовке будущих учителей музыкального искусства к сотрудничеству с учениками. Сделан анализ показателей экспериментальной и контрольной группы студентов, принимавших участие в экспериментальном исследовании.

Ключевые слова: подготовка будущих учителей музыкального искусства к сотрудничеству с учениками, пилотажное исследование, педагогические условия, опытно-экспериментальная работа

Kantur O.V.

Professional education's technologies for competitive workers of tourism sphere

Kantur Olena Valentynivna, Probationer-researcher

Department of the University and Vocational Education and Law

The University of Educational Management of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

teacher of Odessa High Vocational School of Maritime Tourism Service, Odessa, Ukraine

Abstract. The article deals with the problems of determination and choice of optimal pedagogical technologies for professional education for competitive workers of tourism sphere nowadays. Analyzing traditional and innovative pedagogical technologies, we determine the list of the most effective technologies for pedagogical process of vocational training for future workers of tourism sphere.

Keywords: *educational technology, vocational training, competitive worker, professional education, tourism sphere*

Formulation of a problem. Today the world was entered in the third century. Ukraine's development is determined in the general context of European integration with an orientation on fundamental values of western culture with attribute of civil democratic society.

Modern professional education of Ukraine, after the certain period of updating and modernization of the educational systems according to the requirements of the third century, has all chances to be brought over to outer educational space. Professional preparation of competitive workers that will be able to realize the labor activity on the world markets becomes actual. Only human factor, human resources becomes the important asset of international economy. Modern form and professionalism of skilled workers determines the future of the state: what it will be, what place will occupy in the world in the epoch of hard competition.

Accompaniment of this process takes place due to changes in a pedagogical theory and practice of training process of professional educational establishments. Now it is replacement of educational paradigm and pedagogical mentality; new maintenance and approaches are offered. At these terms there is a requirement in mastering and development of educational technologies that would give an opportunity to professional educational establishments to find the optimal ways of preparation of competitive workers and forming their professional competence.

Taking into account the important economic value of tourism, its swift and global world increase, and also aspiration of Ukraine to integrate in world tourism society, modernization of composition of professional tourism education is expedient.

Experience of Israel, Serbia and Georgia shows opportunity to develop tourist industry in the conditions of unstable political and economic situation in a country. A present crisis can not create brakes, but vice versa, to stimulate development of tourism in Ukraine, for example, internal and outbound. Besides, the study of tourist subjects assists the inoculation of love to the paternal home, to the "small motherland", to form of patriotism to the native country. For this reason workers' education for tourism sphere remains actual problem today.

First pedagogical expediency of tourism and study of a particular region in national pedagogic was grounded by K. Ushinsky [3]. At the years V. Sukhomlinsky in his scientific works exposed the educator functions of tourism-regional work and approved his own theoretical conclusions in practical work with young people [3].

The second half of XX century, undoubtedly, will come into tourist history as a period of substantial transfor-

mations of tourist education in the field of studies. We must examine conforming of tourism education according to the nowadays requirements, from the point of view of role and place of professional education of workers for the tourism sphere, and also from the point of technologization of professional tourism education for competitive workers.

Analysis of researches and publications. A technological process always envisages the certain sequence of operations with using the facilities. Etymology of word "technology" means "knowledge of material treatment" (techne – is an art, handicraft, science, logos – is a concept, studies). The dictionary of Ukrainian languages explains: technology – is combination of knowledge, information about the sequence of separate productive operations in the process of production for some reasons [6, p. 106]. Till recently maintenance of this word linked only with a technique and production, that was quite wrong.

Concepts "pedagogical technologies" are investigated from 20th years of last century. In the works of O. Ukh-tomsky, S. Shatskii, V. Bekhterev [8, 9] we meet different interpretations of this concept: a) as combination of methods and facilities, which are sent to clear and effective organization of education process; b) as ability to operate an educational and laboratory equipments, using visual guides.

J. Comenius has studied education technologies too. He distinguished ability of correctly determination of an aim, to choose the facilities of its achievement, to form the rules of using these facilities [1]. The elements of technological approach can be found in works of most famous foreign and Ukrainian teachers, such as A. Diesterweg, J. Pestalozzi, L. Tolstoy, A. Makarenko, V. Sukhomlinsky and other [1, 3].

In 30th of XX century, when the first programs of audiovisual studies appeared in schools of the USA, the technology concept was begun to use in education. The USA first use a term "educational technology" in the context of organization of studies and education. At the same time the term "pedagogical technique" is used in the "Pedagogical encyclopedia" in 30th years of XX century. The pedagogical technique is combination of methods, which make lessons clear and effective. There was A. Makarenko near the sources of technological formation for pedagogical process [3].

The analysis of pedagogical science sources shows the direct connection of pedagogical technology with approaches of the systems to education and studies, embraces all aspects, elements of the pedagogical system – from formulation of aims to planning of all didactics process and verification of its efficiency. It should be noted that the realizable analysis of publications shows that there are not

enough sources and scientific works about problem of choosing the right pedagogical technologies for professional education in national pedagogical science, especially for education of future competitive workers of tourism sphere.

Aim of the article. Among traditional and innovative pedagogical technologies to educe the list of most effective for the process of professional education of workers of tourism sphere in the conditions of professional studies, that will provide a competitiveness and quality of professional education and studies of future specialists; to analyze their expediency for the professional studies of tourism sphere's workers and to give recommendations of the most effective pedagogical technologies.

Basic materials. With swift development of tourism a labor-market of the world and of Ukraine lifts requirements to the specialists of this sphere. Today's time requires workers that not simply have the special education, but workers which are competent, competitive, able to accept professional decisions, able to work out typical and untypical problems, providing high quality of service and satisfaction of consumers' necessities.

There are traditional and innovative technologies of studies in the professional educational establishments.

Traditional technologies are characterized by teacher's determination of all aspects of studies, management information, by possible creative approach, which are already ready and offered to the pupil, who is the person of acceptance, mastering and recreation of information that is given by a teacher.

Innovative technologies differ from traditional, foremost, by a place and role of basic participants of educational process – teacher and pupil, their mutual relations, character of activity.

Innovative technologies give an opportunity to the pupil to become the active participant of educational process, with creative approach, with the individual forms of control, give an opportunity of the creative using of his knowledge, practical abilities and skills in professional activity. There is democratization of studies between a teacher and pupil. Such technologies envisage not only the receiving of knowledge, but creative attitude to them, that forms a culture and converts knowledge into part of the personal existence of a man.

In the list of the newest technologies there are: technology of module and module-rating studies, a problem, developing, computer, imitation, remote, dialogue, intensive and others technologies [7]. It should be noted that no one technology is universal, their combination is necessary.

Using different technologies in educational process is a necessity and will assist to development of work, productive thinking and cognitive activity of future workers of tourism sphere. It is important to train pupils to work creatively, independently with information materials, master the system of knowledge, analyze and form the self relation and vision of any problem, give the estimation of any professional events. It is necessary to teach future workers to use knowledge and ability in practice, to find the ways of perfection and their transformation in the real conditions of market economy. They must be able to present themselves, as the business professionals and to be able to compete at the tourism market.

Practical experience testifies that for the achievement of necessary results in educational process of future

workers of tourism sphere it is necessary and especially effective to use technology of "portfolio", technology of projects, playing technologies, technologies of cases, technologies of small groups.

Technology of "portfolio" is at the same time the form, process of organization and technology of work with the products of cognitive activity of the pupils, intended for demonstration, analysis and estimation, for development of reflection, for realization by them own special position [5]. Technology of "portfolio" forms skills for problems decisions; it aims a pupil for demonstration of the success that is why it is a powerful explaining factor for the increase of the personal competitiveness at the labor market.

Sociability, creativity, integrative skills are formed due to technology of projects. Projects can be research, searching, creative, role-play [5]. A method of projects is a model of organization of educational process, when pupils form skills of implementation of practical tasks – projects. This method allows individualizing an educational process and doing it more intensive.

Playing technologies of studies add to the professional education process not only traditional relations "teacher – pupil", "pupil – pupil" but also innovative cooperation of conditional participants of conditional activity. Describing this technology we use terms: business game, management game and simulation game [5]. Using such technology there is approaching of situation of educational process to the real conditions: theoretical knowledge find the practical application, cognitive activity transfers to professional one that provides pupil's activity, pupil's first professional self-organization and self-regulation of actions. The main value of business game as technology is that it contributes practical orientation of vocational training.

In 2010th a term "gamification" entered swiftly to the using. The term deals with using game mechanics in non-game areas [4]. Sometimes the pupils perceive an educational process as boring, not emotional, hard enough. Incomprehension of educational aims, losing the interest in studies can cause disappointment in education in general. Playing technologies with the game using, like the type of educational activity, help to motivate the pupils.

Gamification is practical technology for forming of certain skills or behavior; for greater visualization and underlining of such actions and skills that are difficult to show by means of traditional methodologies; for taking participants create like competition between them; that participants could watch the progress [4].

Studies become a game, but the game, that has the pedagogical forms, methods and defined aim. During future specialists of tourism sphere education we suggest to use such virtual and on-line games that have a few levels and stimulate the pupils to move from one level to other. For example, virtual computer games that teach to complete a tourist package (with different constituents), virtual game-dialogue with a client and discussion of future tour (the levels of game can be wishes of virtual client), to study to describe facilities with on-line 3D excursions (with different apartments and services).

Analyzing the technologies that help to imitate the real professional activity and even certain situation we note the technology of cases (of certain situations). This technology has appeared at the beginning of XX century at Business School of the Harvard University (USA). First collection of

cases technologies has been released in a 1921 (The Case Method of the Harvard Business School). Since Harvard Business School is the leader and main propagandist of this technology. To the middle of past century the technology of cases has acquired a defined technological algorithm, has begun to be actively used not only at American business education but also at Western European one. The basic principle of this technology is principle of imitation of the real vital and professional processes [7]. The real attributes of professional activity are actively used. Task of a pupil - to become familiar with a situation, set a problem, find its reasons and find the ways of their decision. Obviously, that the using of such technology requires large preparatory work from a teacher, and from a pupil – high level of theoretical knowledge, but efficiency of this technology is very high, as it allows to develop the ability of exposure of problem situation, to analyze it, synthesize information and others like that. Due to the technology of cases pupils get purposeful and systematic development of the professional qualities.

Also the technology of small groups has certain advantages for vocational training of tourism sphere's workers. The essence of work in small groups is that the command members get one, common task that they decide together, in collaboration.

Work in small groups gives an opportunity to all pupils (including passive) to demonstrate themselves in work, to practice skills of collaboration, interpersonal communication (in particular, ability to listen actively, to produce general ideas and decide nascent divergences). Work in a small group prepares pupils for future work in a collective.

Obviously, that each educational technology has the its own advantages for vocational training of competitive workers of tourism sphere, but it is necessary to mark that an effective result can be attained only by combination of necessary technologies, methods and forms of professional studies.

Practical experience gives an opportunity to approve that the special place in professional training of competitive workers of tourism sphere is occupied by practical employments that integrate all necessary technologies. Expedient is realization of practical knowledge in the conditions of special tourism laboratories, educational travel agencies and real tourist surroundings – in current travel agencies, tourism transport organizations, tourism advertisement companies, taking part in the specialized exhibition events.

Technology of such lessons can be noted as problem-oriented. It gives pupil very wide opportunities of using and receiving knowledge in economy, organizational, technical and commercial information at the same time. It gives an opportunity to form ability of orientation in the difficult conditions of tourism market, make independent decisions, make analytical thinking, set and develop business contacts, use possibilities of modern information technologies and other. A process of studies on such conditions is very movable. Professional abilities and skills are checked through different methods of knowledge control during these lessons.

During practical lessons it is recommended to pay attention to a new and interesting pedagogical technology – suggestive technology. It creates the atmosphere of, so

called, relax studies, defeats overstrain, cramming and brings motivation and cognitive interest of pupils. "Immersion" comes true in educational process, study of material become concentrated [2]. Suggestive technology is based on expansion of the hidden possibilities of any pupil that allows deepening and doing more effective an educational process. A dialogue between a teacher and pupils becomes easy, not compulsory, but interesting and informing. Practical experience shows that suggestive technology gives an opportunity to every pupil to memorize more information, than during traditional studies. But it is necessary to note that, in case this knowledge do not realized, they disappear quickly. One of basic modern ideas of pedagogical technologies finds the reflection in this technology – it is connection psychology with educational process.

The main task of any pedagogical technology – is transforming theoretical knowledge to the practical achievements, to the pupil's first successes in education and in professional activity. Even in the framework of educational process it is necessary to create, so called, situations of success.

As marks O. Pekhota, a situation of success is the subjective psychological condition of pleasure that is the consequence of physical or moral tension of creator. It is arrived when a pupil determines his result as success. Progress is interpreted as success too, but it is external one, because progress is evaluated by others. A pupil understand the situation of success as achievement and its value for him after overcoming of psychological barriers of fear to be unique, his gaps in knowledge and others [2]. Favorable psychological and pedagogical conditions of self-development and self-realization of the pupil's personality are created during educational process.

From the very beginning the future worker of tourism sphere must be adjusted on ending result, on successful activity, on satisfaction consumer's needs in the market of tourism services. Such technology of creation of successful situation creates conditions for development of personality, gives an opportunity to every pupil to feel gladness of success achievement, realize the capabilities, believe in own power.

Conclusion. So, pedagogical technologies` peculiarities specially for vocational training must include pedagogical process which is built on the basis of professional education and which can guarantee the achievement of the aims, can concentrate a pupil on making creative and non-standard decisions of any professional problems, any tasks of professional character, and also must induce to overcoming of the personal psychological barriers for self-development and achievement of success with professional activity.

The main task of professional educational establishments of tourism industry is preparation of competitive workers that own professional skills and ability to work initiatively and creatively. Uniting a theory and practice such professional establishments must prepare competitive workers that will be able to react adequately on a situation at the labor market. Future workers must not only satisfy the requirements of present time, but also definitely have influence on creation of new workplaces, to provide for and get ahead events of tourism market.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Comenius J., Locke D., Rousseau J., Pestalozzi J. Pedagogical Heritage / comp. V.M. Klaryn, A.N. Dzhurynskyy. – M.: Pedagogic, 1988. – 416 p.
2. Educational technologies: Teach method. manual / Pekhota O.M., Kiktenko A.Z., Lyubarskaya O.M. etc.; According to the ed. O.M. Pekhoty. – K.: A.S.K., 2001. – 256 p.
3. Pedagogy of Tourism: Teach method. manual for education institutions / Ed. by V.K. Fedorchenko, prof. N.A. Fomenko, M.L. Skrypnyck, V.K. Tsehmistrovoyi – K.: Publishing House "Word", 2004. – 296 p.
4. Sergeyeva L.M. Gamification: game mechanics to motivate staff [electronic resource] / L.M. Sergeyeva // Theory and methods of education management: Electronic scientific specialized edition – K., 2014 – № 2 (15). – Access to the journal: <http://tme.umo.edu.ua/>
5. Sysoyeva S. O. Educational Technologies: methodological aspects / S. O. Sysoyeva // Professional education: pedagogy and psychology [ed. T. Levovytskoho, I. Vilysh, I. Zyazyuna, N. Nychkalo]. – K.: Czenstochowa, 2000. – P. 351-368.
6. Dictionary of Ukrainian language. URL: <http://sum.in.ua/s/tekhnologhija>
7. Fedorchenko V.K. Theoretical and methodological foundations of specialists' training for tourism: Monograph. – K.: Word 2004. – 465 p.
8. Shatsky S.T. Content and method of pedagogical working / S.T. Shatsky // J. Mamontov Reader of modern pedagogical trends. – H: the State Committee of Ukraine, 1926. – P. 84-91.
9. Shevciv Z.M. Basis of social and educational activities. Teach. manual / Z.M. Shevciv // [Rev.: R.V. Pavelkiv, S.V. Lisova, M.M. Filonenko]. – K.: Center of Educ. Litr., 2012. – 246 p.

Кантур Е.В. Технологизация профессиональной подготовки конкурентоспособных работников сферы туризма

Аннотация. В статье идет речь о проблемах определения и выбора оптимальных педагогических технологий для профессиональной подготовки конкурентоспособных работников сферы туризма. Анализируя традиционные и инновационные педагогические технологии, определен перечень наиболее действенных технологий подготовки работников сферы туризма в условиях профессионального обучения.

Ключевые слова: профессиональное обучение, сфера туризма, образовательные технологии, конкурентоспособный работник, профессиональное образование

Kohut N.M.

Experience of primary school teacher training to the use of information-communication technologies of German-speaking countries (Germany, Austria, Switzerland)

*Kohut Nataliia Mykhailivna, postgraduate student of the Department of General Education Training
Lviv Scientific and Practical Center of the Institute of Professional and Technical Education
of Ukrainian National Pedagogical Sciences Academy, Lviv, Ukraine*

Abstract. In the article, the main methodical aspects in primary school teacher training to the use of information-communication technologies in German-speaking countries (Germany, Austria, Switzerland) are revealed. The main competences of future teachers in the sphere of media education of these countries are investigated; state documents, which define the implementation of media education in the process of teaching on all the levels of system of education and methodical support in media centres that are based in Germany, Austria and Switzerland are analysed.

Keywords: *primary school teacher, media education, media literacy, information-communication technologies, platform Moodle*

Introduction. In modern development of innovative technologies all spheres of society faced the changes, especially in education. The reason for such a transformation is increasing development of modern gadgets and their constant improvement, which provokes great interest of pupils to use them in studying and free time. In return, such a process caused the implementation of ICT in teaching subjects of primary school.

In the process of Ukraine's modernization the problem of renovation of methods and forms in professional training of future primary school teacher is becoming actual. In particular, this concerns the use of information-communication technologies (ICT) in teaching primary school pupils. The problem is revealed in state documents concerning education in Ukraine, i.e. in the document "Concept of implementing media education in Ukraine" (2010) it's said that "elements of media should be implemented in the programs of professionally-oriented humanitarian training", accordingly an important task of the process of studying is to develop in pupils media immunity, media literacy and media reflexion [2, p. 3].

This makes it important to get to know profound world experience, particularly in primary school teacher training in German-speaking countries (Germany, Austria, Switzerland).

Articles review. The problem of ICT use on all levels of Ukrainian educational system and in the world is on a special concern in the works of profound Ukrainian and foreign scientists. In particular, the research of the use of ICT in professional training in Ukraine was done by V. Hurvysh, M. Koziar, A. Lytvyn, V. Bykov, B. Shuneych peculiarities of primary school teacher training to the use of ICT were investigated by A. Kolomiets, I. Shaposhnikova, N. Morze. In Switzerland the usage of ICT at primary school was studied by D. Petko, P. Mishra, M. Koehler, in Austria – V. Hornung-Prähauser and dr. G. Geser, in Germany – G. Tulodziecki, S. Blömeke and D. Spanhel. All scientists emphasize the importance of ICT training for future primary school teachers.

The aim of the article is to ground the main methods of primary school teacher training to the use of ICT in German-speaking countries (Germany, Austria, Switzerland) on the basis of scientific literature.

Materials and methods. In the article the materials from peer reviewed resources of Germany, Austria and Switzerland, state documents, results of investigations done by the famous scientists in the sphere of media education, in particular the results of surveys, recommenda-

tions concerning implementation of some aspects in mediaeducation in university curriculum for primary school teachers are used.

Results and their discussion. Information-communication technologies of teaching is computer oriented part of pedagogical technology, which reveals some kind of formal model of a particular component in the content of studying and the methodology of its integration in the process of teaching. It is presented in the form of pedagogical program means, which presupposes the use of computer, computer communication networks for performing didactic tasks or their elements [1, p. 49-50].

In German-speaking countries the information-communication technologies in education are often identified as the use of technical equipment at the lesson. Thus, the availability of computer or the Internet is not effective without appropriate use of suitable technical and pedagogical means. For these countries the process of integration of ICT technologies in education passed gradually.

For Switzerland, the implementation of ICT took rather long period of time. First, the recommendations concerning gradual integration in the process of studying at primary school and the formation of media literacy of teachers were introduced. All the cantons maintained such an initiative and in a year in Pedagogical Highschools additional subjects concerning the use of ICT at primary school, didactic and methodological consultations concerning this point were integrated.

Media centres, which main task is to consult qualified teachers and students on the problem of didactic peculiarities of ICT use during classes appeared in the Universities of some cantons. Several surveys concerning this point, in which a lot of respondents took part, were done in Switzerland. They gave the impact on recommendations which can be used in the development of this sphere. Profound Swiss scientist in the field of media technologies D. Petko did a survey of teachers and pupils, and found out that the most popular among modern techniques are the Internet, overhead projector, computer and laptop. The scientist admits that sometimes e-mail communication is used to send the information to a particular pupil. In such a way media competence of primary school teacher is improved and the tendency to self-improvement and self-education is traced [5, p. 17-21].

Implementation of ICT should be done on the level of individual, school and the whole system of education. Media literacy embraces all the hierarchy of Swiss system of education. During classes it is proposed to use the

model consisting of three components: wish, skills and means [4, p. 156].

The scientists P. Mishra and M. Koehler stated that for a successful use of media at classes a teacher should have such competences:

- technological (the use of technical equipment);
- technological content (understanding the use of media during classes);
- technological pedagogical (understanding that media is a part of a teaching and its use should help in better presentation of the material);
- technological pedagogical content (embraces all previous experience and helps a teacher to choose a particular media for the class) [4, p. 158].

All competences are united under the term “content”, which includes school atmosphere, presuppositions in studying a subject and the conditions of media use. For their successful use there is a need in media literacy improvement of primary school teachers of foreign languages. It was declared on the state level in Switzerland in the document “Law about the importance of integration of information-communication technologies in school” (2001). For teachers there are special courses and seminars, which present everything in the sphere of innovative technologies in teaching foreign languages and other subjects at primary school.

D. Petko notes that the use of ICT is impossible without didactical support of a future teacher during its training at Pädagogische Hochschule. It is proposed to implement new courses, which do not give direct recommendations in using media during classes, but give general principals of use media technologies while teaching.

In Bern Pedagogical High School there are several free courses that can be chosen, in which a student can learn how to use media technologies at classes at primary school. Subjects, like 3D modeling, multimedia, media pedagogics, are part of didactics of a particular subject. The main competences formed during this course are stated in “Curriculum 21”. Its main principle is to provide media to pupils and teachers are encouraged to improve their knowledge and competences in this area.

In Bern Pedagogical High School future primary school teachers have a course in media literacy, which includes planning of media use at classes taking into consideration didactical principles. Future teacher can learn here how to select proper information, synthesize it and present to primary school pupils. The second part of the course is devoted to work in the system of web, print, tone [9].

In Austria, as well as in Switzerland, the problem of improving condition for media usage in teaching primary school pupils caused the need in initial and additional teacher training. The analysis of surveys done among pupils, teachers and media experts showed that this area is still developing.

With the help of Austrian Federal Ministry of Education, Art and Culture scientists V. Hornung-Prähauser and dr. G. Geser determined that ICT is present in most educational establishment of all levels. They admit that the term “technology” in German means not only innovation, but also includes the usage of several pedagogical means at classes. In Austria the knowledge how to use media at classes is called “media-pedagogical competence” or “media-didactical competence” [8, p. 9].

In the countries of European Union the European Pedagogical ICT License (EPICTL) was introduced. In the future it should be necessary to get such a licence to get a qualification of a teacher. Starting in 2006 in Austria, such an initiative was held by Federal Ministry of Education, Art and Culture, that gave the opportunity for the pedagogues to work out and integrate special courses in the biggest universities in the country [8, p. 15].

Teacher training to the use of ICT at primary school should have a great technical potential in the university. First of all, the ability of using personal computers, the Internet all the time, special emphasis is put on the usage of Moodle platform which allows students communicate with their ICT instructors in any time. The authors of such courses admit that students who attended them can use media at classes at primary school, make e-Portfolios, write blogs, communicate with other students and get to know about new tendencies in the sphere of media technologies in the world.

For Austria the implementation of ICT in curriculum of University College of Teacher Education Lower Austria, University College of Teacher Education Vienna, University of Salzburg and University of Innsbruck was the result of numerous pilot projects, which stated that the forming of media competence of future primary school teachers is very important in professional teacher training. This sphere is constantly improving. Thus, there are some obstacles that are connected concerning Internet connection or lack of teacher’s competence in this area.

The primary school teacher training at University College of Teacher Education Vienna by studying the course “Media pedagogics” include acquaintance with the peculiarities of structure and use of database, search of necessary information, work in social networks and in different offices. The course lasts two semesters and consists of three parts: new technologies, media products (audio, video) and publications on-line. Each part embraces didactic consultations and the possibility of self-improvement and selfeducation.

In Germany the problem of teacher training to the use of ICT while teaching at primary school was discussed at the Council of Ministers in 1995. As a result, elements of media pedagogics were included in training of teachers of all levels. This developed into establishing obligatory courses of media pedagogics in the universities. Scientists of this sphere G. Tulodziecki and S. Blömeke defined a number of competences in the field of media pedagogics that are necessary for future primary school teachers:

- peculiarities of pupils’ perception of media;
- use of media while teaching;
- importance of upbringing and educational aim in the use of media;
- development of mediacompetence at school [3, p. 95].

Centres of teacher training maintained several initiatives aiming to help Pädagogische Hochschule in training qualified primary school teacher that is able to use media during the classes. Among such initiatives are:

- BIG-Initiative (education in information society);
- Project “New Media in Teacher Training” (Neue Medien im Lehramtsstudium);
- Project “Intel – Studying for Future” (Intel – Lehren für die Zukunft).

Berlin Humboldt University, Universities in Bielefeld, Dortmund, Hamburg and Pädagogische Hochschule Weingarten made a network "Teacher training and New Media" (Lehrer Ausbildung und Neuen Medien) it helps to form media pedagogical competence of future primary school teachers.

A group of scientists led by G. Tulodziecki and D. Spanhel worked on the project "New Media in Teacher Training" (Neue Medien in der Lehrerausbildung). They worked out two concepts concerning implementation of media pedagogics in teacher training. It is proposed to include the main principles of work of equipment, use of media technologies and the importance of media in reaching the upbringing and educational aims of a lesson. This course should be studied at least two semesters. They also suggested to put in each school one teacher who is competent in all media pedagogical aspects of each subject. That should be a consultant on local level [6, p. 46].

In Hessen and Nordrheinwestfalia it is possible to create e-Portfolio, which is a document and an object for reflection concerning the use of media while teaching [2, p. 96]. Some universities give the opportunity to get an additional qualification "Media and Informational Technologies in Upbringing and Education" (Medien und Informations technologien in Erziehung und Bildung). The graduates of these courses can become consultants in the field of ICT use during classes at primary school.

Dr. D. Spanhel considers that in teacher training should:

- take into consideration the importance of media for pupils' everyday life, curriculum, pupils' general development and German system of education;
- use media as a mean of improvement of studying;
- consider the use of media technologies at school and take part in the school development in the field of implementing ICT in teaching;
- improve herself/himself in this sphere, i.e be in touch with new trends in this area, discuss them, propose own ideas and constantly work on improvement [6, p. 45].

The basis of German primary school training to the use of media technologies became the University in Paderborn, which is the place of constant investigations made by G. Tulodziecki. The proposed courses are taken as the basis in forming all the courses concerning mediapedadodics in primary school training.

The emphasis should be put also on in-service training for qualified teachers. Which are held in universities and schools. The seminar concerning media literacy, in which the problems of use of mediareources, selection of methods for work with media and defining interdisciplinary relations are discussed [7].

Conclusions. Increasing development of media technologies in modern world gave the impact on the modernization of modern education in Ukraine and abroad. The analyses of numerous investigations in the field of media technologies and their use while teaching at primary school showed that one of the most important aspects is primary school teacher training to the ICT use at classes. In German-speaking countries (Germany, Austria, Switzerland) great attention is paid to the study of principles of the work of new technologies, methodics of their use in the process of teaching. Common for all these countries is steady motivation to the development of this area, constant investigations aiming at the improvement of the process of use of ICT and gradual integration of media literacy and media didactics in the system of teacher training. The given countries are on the different stages of media education development. For example, in Switzerland the course on media pedagogics is declared on the state level, but in Germany this course is used only in some federal states. In Austria the use of ICT is a result of pilot projects that are constantly working and help in improving the given field. The results of implementing ICT in teacher training is perspective for the use of their experience in Ukraine.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bykov V.Yu. Modern innovative ICT-instruments of the system of open education development / V.Yu. Bykov, A.M. Huzhii // Pedagogical and Psychological science in Ukraine: col. of scientific works; in 5 vol. – Vol.4: Professional education and Edult Education. – K.: Pedagogical though, 2012. – P. 44-62.
2. Concept of implementing mediaeducation in Ukraine // Education. – 2010. – 7-14 July. – P. 3-4.
3. B. Herzig, S. Grafe. Digitale Medien in der Schule / Universität Paderborn., 2006.– 196 p.
4. D. Petko, B. Honegger. Digitale in der schweizerischen Lehrerinnen- und Lehrerbildung: Hintergründe, Ansätze und Perspektiven. – Beiträge zur Lehrerbildung, 2011. – №29 – P. 155-171.
5. D. Petko, S. Haab, K. Reusser. Mediennutzung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung- eine Umfrage in der deutschsprachigen Schweiz // Beiträge zur Lehrerbildung, 2003. - №21. – P. 8-31.
6. D. Spanhel. Medienpädagogik in der Lehrerbildung / Medienimpulse, März, 2007. – № 59. – P. 43-48
7. European Teachers Towards the Knowledge Society. ed. Vittorio Midoro.- Rocca San Giovanni, Italy, 2005. – 264 p.
8. V. Hornung-Prähauser, G. Geser. ICT in Initial Teacher Training. Austria. Country Report. - Salzburg Research, February 2010. – 58 p. URL: <http://www.oecd.org/edu/ceii/45935675.pdf>
9. Wahlmodule am Frühjahrssemester 2015 in PH Bern – 10 P. URL: <https://www.phbern.ch/studiengaenge/vp.html>

Когут Н.М. Опыт подготовки учителей начальных классов к использованию информационно-коммуникационных технологий немецкоязычных стран (Германия, Австрия, Швейцария)

Анотация. В статье отображены методические аспекты подготовки учителей начальной школы к использованию информационно-коммуникационных технологий в немецкоязычных странах (Германия, Австрия, Швейцария). Исследованы основные компетенции студентов педагогических учебных заведений этих стран в области медиатехнологий; проанализировано нормативные документы, регламентирующие внедрение медиаобразования в учебный процесс разных уровней системы образования и методическую поддержку в медиacentрах, основанных в Германии, Австрии и Швейцарии.

Ключевые слова: учитель начальных классов, медиаобразование, медиаграмотность, информационно-коммуникационные технологии, платформа Moodle

Mon A.
Novice Teachers' Professional Adaptation
According to O.G. Moroz (1940 – 2007)

*Aliona Mon, Master of Pedagogy, Doctoral student
Assistant of Department of Pedagogy and Psychology of Higher School,
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine*

Abstract. This paper will review and analyze the scientific pedagogical views of O.G. Moroz, a member of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine concerning the process of professional adaptation of novice teachers. The paper will examine adaptation of novice teachers as a main stage in a system of professional training of teaching staff. Essence, functions and structure of professional adaptation of the novice teachers will be analyzed.

Keywords: *adaptation, professional adaptation of novice teachers; periods, functions, structural components of professional adaptation, didactic adaptation, adaptation to educational activity, socio - psychological adaptation*

Introduction. Society today increasingly requires higher standards in education. The educational experience must reflect innovations in materials and technical quality as well as the ongoing development of staff as they seek to pursue professional development and higher levels of educational excellence.

But teacher training institutions will only be able to complete the task and meet professional expectations when they can prepare teachers whose general and professional education will enable them to forge a leading path for the younger generation.

Overall, in the current system of professional teacher training in universities, the focus is on a theoretical knowledge base as opposed to a practical educational application by students.

The outcome for schools is that their teachers are not prepared to solve professional tasks successfully, but are willing to learn and seek to understand the nature of the teaching profession.

A pivotal role played by the novice teacher is his/her adaptation in the school team. This placement puts the novice teacher in the center of current scientific issues which are of practical significance.

The most important new skill characteristic of the novice teacher is his/her adaptation into the school team, which involves him/ her in a set of topical scientific issues yet with a practical application in a didactic environment.

Our goal is to form a teacher who can quickly adapt to dynamic conditions of school reforms and the reforms of vocational schools.

The most important features that such teacher should have must be moral purity, kindness, generosity and a love for children.

In psychological and pedagogical literature the problem of adaptation has been studied at different levels – from the formation of the concepts (Yu. Alexandrovsky, F. Berezin, V. Kaznachayev), to the identification of the characteristics of its manifestation in various other areas (V. Merlin, V. Rozhdestvensky, J. Strelau) as well as the factors that determine the process under different conditions (O. Moroz, M. Rutter).

The aim of the study is current understanding of novice teachers' professional adaptation according to O. Moroz.

Materials and methods. Content, in which the concept of adaptation is used in modern scientific literature, originates from the Latin "adaptare" – to adapt, to adjust, and to arrange. The concept of "adaptation" is multivalent, reflecting the diversity and multilayered nature of the phenome-

non. In the most common meaning of the word "adaptation", we consider the process of an organism's adaption to its new environment. This is a holistic, system device that integrates the biological, psychological and social levels.

O. Moroz mentioned that in the comparison of the two concepts of "development" and "adaptation", "development" we understand to mean life strategy, and "adaptation" we see as a tactic that allows living within an evolutionary framework which thus provides an opportunity for progress [1, p. 43].

Professional adaptation, as a main component of professional activity, is a complex process of human mastery of professional roles. O. Moroz considered professional adaptation as an intricate interaction between personality and the concrete environment of professional activity, which results in the development of a complete set of skills that forms an essential professional foundation and results in positive adaptation to the professional environment [1, p.85].

The Professional adaptation of the novice teacher, according to definition of O. Moroz, is a complex dynamic process of full mastery of the profession whereby the teacher improves and masters competencies based on previously acquired knowledge and skills which are being constantly updated. This results in mutually active modification in the individual teacher and the teaching staff for effective professional functioning [1, p. 85].

Professional adaptation of novice teachers, which is one of the means of optimizing educational activities, acts as a complex specific socio-pedagogical phenomenon that has its own structure, and mechanisms as well as a system which can be managed, planned, organized, corrected and controlled.

O. Moroz studied in detail the professional adaptation of the novice teacher as the most important phase of his/her training. He studied all the professional adaptation stages, the interaction of a novice teacher within the school community, the functions of a novice teacher professional adaptation, and the mechanisms and aspects of professional adaptation. Furthermore, scientists studied the process of development of professional adaptation and its stages, and also those factors which affect the novice teacher and his/her professional development.

O. Moroz considered structural components of professional adaptation of novice teachers. Therefore, this article examines the views of O. Moroz on the professional adaptation of novice teachers comprehensively.

O. Moroz singled out the main stages of teacher professional adaptation.

The first stage is a youthful professional self-determination. In the first stage the young future teacher becomes acquainted with the essence of the teaching profession, its importance in society and its requirements.

The second stage is the adaptation of first-year students to the requirements applicable to the teaching profession. In this stage, first-year students in a deep and creative way master the requirements of the teaching profession, and adapt themselves to the forms and methods of educational work in higher school.

O. Moroz distinguished three forms of adaptation of first-year students: 1) formal adaptation, concerning cognitive and informative students' adaptation to a new environment, to the structure of higher school, to learning content, to new requirements and responsibilities; 2) social adaptation, the process of internal integration of first-year students' groups and the general integration of those groups with student environment; 3) didactic adaptation, relating to students' adjustment to new forms of educational work in higher school [4, p.104].

The third stage – in the dynamics of professional training of students in higher educational institutions – they receive necessary theoretical knowledge and practical skills to fulfil a particular activity in the chosen specialty. Students clearly and confidently develop their future plans with teacher profession. Such an approach creates a target set that has beneficial effects on the process of training of future teachers in universities.

The fourth stage is the novice teacher's professional adaptation which results in his/her pedagogical mastery. According to the scientist, this stage is the most important, because it is at this point when the final formation of the teacher's individuality has been accomplished. The stage of professional adaptation of the novice teacher is the main area of O. Moroz's study and research.

The process of professional adaptation of the novice teacher has two distinctly expressed sides: the activity of the teacher and the activity of the school community. The effectiveness of adaptation depends on the full cooperation of both sides. There is the formation of a novice teacher from the initial individual's establishment in the team of teachers to self-perception finally as a professional, when all relations and all communication within the surrounding area are transformed from human into professional [3, p.21].

Scientists have identified the main functions of the professional adaptation of the novice teacher, namely:

1) The improvement of the professional and pedagogical maturity of novice teacher.

The process of forming the professional and pedagogical maturity of the novice teacher largely depends on the level of professional readiness of the graduates of educational institutions of higher education, which in its turn includes a) psychological readiness, b) theoretical training in teaching activities, c) practical preparedness in teacher activities d) social and civic education, e) the required level of development of general pedagogical skills, f) the general professional and pedagogical orientation of the individual [4, p.116].

2) The development of professional autonomy and creative activity.

During the adaptation, the graduate realizes the need to eliminate the gap between the requirements of teaching activities and his/her own possibilities by forming professional autonomy.

3) The strengthening of the cohesion and unity of the teaching staff, which increases its sustainability and stability.

A young graduate of a teaching university usually arrives at school as initiative taking person and feels prepared for academic work, although he/she lacks experience and it is necessary for him/her to adapt to professional activity. Professional adaptation influences team development and improves it with a fresh outlook and an innovative approach. At the same time the teaching team has a positive impact on the development of pedagogical skills and the professional growth of the young novice teacher. So without professional adaptation of teachers there may not be any teaching team, and without it no professional development is possible.

4) The improvement and development of public relations.

O. Moroz mentioned that the revised functions are closely related and can serve to empirically measure adaptation (objective – as the length of work in a single teaching staff, subjective – as a general satisfaction with own activity).

Considering the mechanisms of adaptation, the scientist completely joined the position of N. Svirodov that differs particularly because of the in-depth study of the internal mechanisms of adaptive processes. He noted that it is insufficient to examine mechanisms of adaptation from the point of view of managing the process.

Mechanisms of adaptation should rely on internal aspects of the process and adequately reflect them. O. Moroz defines such aspects of the professional adaptation of a novice teacher:

1) The internal properties of the process, its contradictory sides, the interaction of which determines the content and the general trend of development.

2) The specific features of the disclosure of the process at different stages of development, and the dynamic of novice teachers' professional adaptation.

3) Objective and subjective factors influencing the process of adaptation.

4) The conditions and facilities of management for the professional adaptation of graduates of higher teaching institutions.

Regarding the process of professional adaptation development, identified by O. Moroz, it has the following periods:

1) Pre-adaptation period.

2) Direct adaptation period.

a) The first stage is the initial adaptation period that covers the first year.

b) The second stage is the average length of adaptability, covering the period up to 3 years working experience at a school.

c) The third stage is high adaptability, covering 3 years or more of participation in same teacher team [1, p. 113].

“The Motivational core” of the professional adaptation of novice teachers includes:

– The availability of the teaching vocation and professional suitability;

- The level of preparedness for educational activities including teaching orientation and professional training;
- The personal qualities of a young teacher;
- The living conditions of a novice teacher and the conditions of employment.

As a multifaceted entity, professional adaptation has its own structure. O. Moroz identifies the following main structural components of professional adaptation of a novice teacher:

1) Didactic adaptation

The primary mover of didactic adaptation is identifying and resolving discrepancies between the motivating expectations of young teacher, his/her didactic training and the real demands of the school educational process, as well as the disproportion between the knowledge acquired in university and the skills in operating them [5, p.86]. O. Moroz emphasized that the weakest point of didactic aids and various techniques is their lack of sufficient specific information about the dynamics of the educational process, the changing organizational methods and the formulations maturation and the transformation of their students' needs and motivations. The novice teacher's lack of such knowledge "creates" the monotony of the training process, which naturally causes a negative reaction and contributes to student resistance. Hence, many of the stressful situations that arise from a teacher's inexperience are huge and significant neuro-psychological efforts negatively affect the whole process of adaptation in general [1, p. 188].

2) Adaptation of the educational work with students of the school.

One special feature of the novice teacher is that he focuses his/her attention mostly on teaching the subject, and only later does he then try to understand the broader horizons of their profession. But the responsibility of a teacher is not just teaching, but also other educational activities. In the educational activities of novice teacher, according to O. Moroz, the most crucial role is played by his/her ideological characteristics, values and his/her complete personal position.

The highest degree of social and professional views of the individual novice teacher is the thought process as a top goal, willingness to work in the field, and finally the ability to work professionally. O. Moroz singled out the criteria for professional adaptation of teachers to the educational occupation, namely: The results of the activities of a novice teacher and his/her productivity, the level of satisfaction with the profession and the nature of the relationships within the team; his/her style of educational activities that reflects on character building and the means to solve common educational goals, professional competence and stability, confidence in his/her actions, and the formation of certain social and professional positions. The highest levels of adaptation to these educational activities meets the style which is characterized by the desire to design activities, a creative problem solving approach to educational issues, and a wide area of informal communication within the team of students [6, p. 66]. O. Moroz identified the following stages of adaptation of a novice teacher to the educational field: entering a new activity which is characterized by high emotional stress; rethinking the notions of professional functions; integrative – there is activation of some professionally-relevant values, the development and increase of the dominant motives;

the third stage of consolidation that is marked with resistance towards professional behaviour [1, p. 204].

3) Socio-psychological and physiological adaptation.

The process of entering recent student graduates into interactive professional work environments is an interface of specific sets of social norms, attitudes, requirements and conditions which characterize the sphere of this activity with a set of characteristics that define the professional, social and psychological options of the subject of adaptation. A feature of this process is that it includes both the adoption of roles and functions of a personal nature, and entry into the structure of interpersonal relations. Adaptation takes place when a professional environment facilitates the realization of the needs and aspirations of the individual novice teacher and serves to disclose his/her identity. Social and psychological adaptation takes place in the team and by the team and is a process of interaction with personality. O. Moroz defined the social and psychological adaptation of a novice teacher as an entry into a system of internal school interpersonal relationships and their adaptation, the development of behavioural patterns which correspond to the value orientation of the team, acquisition, consolidation and development of the skills of professional pedagogical communication [7, p. 22].

Professional adaptation of a novice teacher is closely related to his/her psychosomatic adaptation to educational work. The study of the psychosomatic adaptation of a young teacher helps to improve the working conditions and the regime of work activity of the novice teachers, and the optimization of a process of professional adaptation which reduces its negative effects including teaching staff turnover, the numbers of neuropsychics and cardiovascular disease.

The professional adaptation of novice teachers is a complex process in which the pure professional development of novice teachers is closely intertwined with the development of new behaviours, appropriate social and psychological characteristics, and changes in his/her social position. O. Moroz said that the process of professional adaptation of a novice teacher should start not from moment when he comes to school after graduating from a teacher education institution, but from his first classes at the university. Therefore, the problem of pedagogical higher educational institutions is in arming students with the necessary professional knowledge and forming a readiness in them to develop educational activities. O. Moroz focuses his attention on the following aspects of the educational process: the necessity to exclude concurrency in teaching methodology, pedagogy and psychology; the assurance of a unitary interpretation of a number of general pedagogical and psychological concepts and statements used in the course of teaching certain techniques, the teaching of courses and special seminars. Pedagogic and Psychology courses in the faculties should be built into courses taking into account the specificity of training teachers in a certain speciality; some methods courses, teaching courses and special seminars should be based on the achievements and innovations of modern didactics and educational theory [1, p. 274].

Results and conclusions. Thus, the object of study of O. Moroz were young teachers of physics and mathematics and general technical profiles, but the implementation and improvement of the above aspects of educational work is relevant to all subject teachers because unfortu-

nately young teachers who teach some school subjects are generally confident and professional in the subject matter itself rather than in the methods for teaching it.

O. Moroz developed a system of organizational and pedagogical measures aimed at providing operational support to novice teachers from the side of the higher educational institution. This system includes: a) delayed observation of adaptation of novice teachers by a Pedagogical University; b) the establishment of feedback by graduates with universities; a) the linking of activities of universities and education authorities in the management of professional adaptation of novice teachers.

O. Moroz paid particularly close attention to the professional development of future teachers and took into consideration a multifaceted and comprehensive adapta-

tion approach in the educational process which directly affects the theoretical and practical training of teachers, their vocational readiness and their possible future successful adaptation to the educational control models of the professional adaptation process after leaving higher education institutions.

So, it is not only in the school, where the direct process of professional adaptation of novice teachers lies, but also in the pedagogical higher education institutions which must do all they can to make the period after university graduation become a period of the novice teacher's expertise development – not one of difficulty and frustration in the profession. This approach will make the adaptation process manageable, and therefore effective.

REFERENCES

1. Moroz A.G. (1998). Professional adaptation of novice teacher. Kiev: National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov.
2. Moroz A.G. (1973). Concerning to the problem of didactic adaptation of first-year students of university. In: Proceedings of symposium Thematic network Psychological and socio-psychological features of students' adaptation. Yerevan, P. 104-106.
3. Moroz A.G. (1985) Teaching team as an environment of novice teacher's adaptation. Kiev: KGPI.
4. Moroz A.G., Solodukhova O.G. (1979). Professional training of graduate of teaching university as main basis of his/her successful adaptation to school work. In: Proceeding of Republic Scientific Conference Thematic Network Improving the quality of teachers' staff training and higher standards of students' education (12. – 14.11.1979). Kharkov, P. 116-117.
5. Moroz A.G. (1988). Didactic adaptation of novice teacher. Journal of Native School, No 4, P. 86-90.
6. Moroz A.G. (1990). Novice teacher adaptation to the educational work. Native school Journal, No 8, P. 64-72.
7. Moroz A.G. (1985). Socio-psychological adaptation of novice teacher. Native School Journal, No № 8, P. 21-28.

Taranenko J.P.

Psychological-Pedagogical Foundations of Training Future Teachers of Choreography for the Development of Artistic-Creative Abilities of Primary School Pupils

*Taranenko Juliya Petrivna, senior lecturer, PhD student
Berdyansk state pedagogical university, Berdyansk, Ukraine*

Summary. In the article the author offers analysis of psychological and pedagogical foundations of training future teachers of Choreography which is oriented on the development of artistic and creative abilities of primary school pupils. The author states that the ability of young teachers of choreography to work independently is performed within professional activity. Actual state of problem demonstrates certain lack of research which considers that art and creativity is of great importance during the development primary school pupils. The goal of the article is in the analyzing of psychological-pedagogical literature on training future teachers of Choreography for the development of artistic-creative abilities of primary school pupils. The author focuses on the early works of choreographers training. Among the most significant works we can mention works made by L. Bondarenko, E. Valukina, R. Zakharova, J. Novera. This article analyzes the dissertation research on choreography made by L. Androshchuk, T. Blagovoya, A. Burli, S. Zabredovsky, M. Rozhko, I. Radchenko, T. Serduk, A. Tarantseva, A. Filimonova and others. The author notes that the study of problems of future teachers of choreography (their ability to develop artistic and creative abilities of primary school pupils) is given scientists' attention. In the conclusion the author of the article states that the analysis of the problem of training future Choreography teachers (for the development of artistic and creative abilities of primary school pupils) proves certain lack of appropriate scientific works in pedagogics. Though it has to be underlined that in our days many researchers are actively studying training of future primary school teacher oriented on the development of artistic and creative abilities of primary school pupils during learning Mathematics, Art, Music, etc. As the prospect of further research author states analysis of the problem of training future Choreography teachers at high school which has to be oriented on the development of artistic and creative abilities of primary school pupils.

Keywords: *training future Choreography teachers, artistic and creative abilities of primary school pupils, professional education*

Introduction. Forming of new goals and values within the system of high pedagogical education (which are oriented on the deepening of general-cultural and creative development of future pedagogues) is considered now as the method of increasing of teaching and upbringing of modern specialist. During the training of future teachers of choreography it is very important the mastering of such personally-professional experience which has to be oriented on the sphere of artistic-creative abilities of primary school pupils.

Choreography art within modern conditions gained the status of social-pedagogical factor. It is the way of forming of aesthetic culture and creative abilities of growing generation; the way of harmonious physical and mental development; method of socialization of personality. Thus research of ability of young pedagogues-choreographers to realize independently the professional activity proves the lack of their readiness to consider artistic-creative potential, to develop creative opportunities of primary school pupils.

Review of publications on research. Peculiarities of training teacher for the development of creative personality of pupil and for the creative professional activity were analyzed by Y. Azarov, V. Zagvyazinski, V. Kan-Kalik, Y. Kulyutkin, M. Nikandrov, M. Potashnik, S. Sisoeva, R. Skulsky, G. Suhobska etc.

Concept basis of development of artistic-creative potential of students are discovered in research made by E. Abdulina, A. Kozir, G. Padalko, O. Rudnitska and other. Problem of development of creative abilities of students were studied by O. Kaidanovska, I. Spinul, M. Stas and others.

Peculiarities of forming of artistic-creative abilities of pupils were studied by I. Alekseeva, L. Vygotsky, V. Zinchenko, V. Krutetsky, V. Kuzin, O. Otich, M. Rostovsky, N. Shabanova etc.

During recent years problem of choreography training of future pedagogues is the special object of research for L. Andeoshuk, T. Blagovaya, O. Burli, S. Zabredovsky,

M. Rozhko, I. Radchenko, T. Serduk, O. Tarantseva, O. Filimonova and others.

The goal of the article is in the analyzing of psychological-pedagogical literature on training future teachers of Choreography for the development of artistic-creative abilities of primary school pupils.

Materials and methods. Modern school requires pedagogues which represent bright creative individuality, which are able to provide maximum realization of creative potential of pupil. This direction of development firstly has to distinguish pedagogues of art disciplines, especially teachers of choreography.

Among other first works devoted to the teaching choreography art it should be mentioned the work "Letters about the Dance" made by J.Nover. In these works there was made the accent on that fact that choreographer has to study with great zeal History, Mythology, ancient poetic works and different sciences. Accordingly to this the pedagogue, ballet-master has to be highly educated and creative person [10, p. 35].

R. Zaharov mentioned that teacher of choreography must have the careful view, ability to see smallest deficiencies of executions of movements made by each pupil in the class, to know the Anatomy, to be able to tell precisely what muscles had to be included into work during certain dance. In his opinion, musicality and artistic taste of the pedagogue has great importance within creative education of pupils [6, p. 4].

It is fair the position of E.Valukin on level of education, upbringing and culture of modern pedagogue-choreographer. Skills, abilities of modern pupil to realize masterfully theoretical and practical achievements of choreography science are dependent on the pedagogue-choreographer. [4, p. 5].

As L. Bondarenko states, pedagogues-choreographers have to remember that "realization of tasks which are stated for the Ukrainian choreography depends directly on the content and methodic of educational process" [2, p.4].

We have to mention that at modern stage of development of professional education the problem of choreography training of future pedagogues is the object for the special researches which were made by L. Androshuk, T. Blagovaya, O. Burli, S. Zabredovsky, M. Rojko, I. Radchenko, T. Serduk, O. Taratseva, O. Philimoova etc.

T. Blagova made the accent on that fact that involving of future teachers for the choreographic activity (within the system of pedagogical education) was "caused by increasing attention to the choreography art within the system of schooling. Implementation of disciplines of choreography direction into the educational plans of school education (Gymnastics, Rhythmo-plastics, active games, dances) determined the necessity of appropriate training of teachers within this sphere. Besides, choreography was represented (within the system) aside the class, studio work at institutes of folk education. It was made according to the goal of increasing professional level of future teachers, forming of their general pedagogical and applied skills, pedagogical mastery, creative abilities" [3, p. 67].

Problem of forming of professional skills of future teachers of choreography (with the help of means of Ukrainian dance) was revealed in research made by O. Tarantseva. She determines the forming of choreography skills of future teacher as the process of creation of favorable conditions for such professional training of the teacher which provides development of personal qualities and professional skills. In their turn these skills facilitate the pedagogical research- transformational activity. The result of such activity is the further professional development and self-development of the teacher. O. Tarantseva considers that mastering Ukrainian folk-stage dance facilitates the forming of psychological-pedagogical and choreography skills: mastering methods of execution of choreography compositions and own style of execution; conducting lessons on Ukrainian folk-stage dance and creation of choreography dance compositions; organization of interpersonal contacts and pedagogical interaction during the process of creation children's choreography collective; staging Ukrainian folk-stage dances for the organization of extracurricular work [14, p. 17-18].

Creative communicative process of the future teacher of artistic direction will not be complete (in opinion of M. Rojko) if the teacher doesn't possess enough non-verbal means of communication, plastically culture. Researcher stated that pedagogue's plastic culture is the especial indicator of its professionalism which synthesizes perceptive (perception), communicative (communication) and interactive (interaction) methods of pedagogical activity and which is determined by its esteem, value orientations and statements. [11, p. 8].

L. Androshuk has made an accent on the importance of mastering individual style of activity by the future teacher-choreographer. According to her definition, choreographic style is the self-realization of the teacher-choreographer in certain direction of dance art which is expressed in unrepeatable manner of conducting lessons, peculiarities of creative-staging activity, in training pupils for the future professional activity. The author has designed (worked out) the model of forming of individual style's activity of future teacher-choreographer. The author has proposed to use this model within the educational process at high pedagogical educational establishments during the teaching such disci-

plines: "Mastery of Ballet-Master", "Composition and Staging of the Dance", "Staging of Concert *homepih*", "History of Choreography Art", "Theory and Methods of Modern Dance" [1].

T. Serduyk in her dissertation thesis has concentrated her attention at organizational-methodic providing of forming of artistic-aesthetic experience of future teachers-choreographers during the process of their professional training at high educational pedagogical establishments which is based on the interaction of methods of multimedia teaching, synthetic dramatization and support-methodic cards of staging work. The author also specifies essence, content and component structure of artistic-aesthetic experience of students-choreographers which is reflected in the interaction of cognitive, axiological and praxeological component within the process of artistic-aesthetic activity of personality [13].

O. Philimonova states that structure and content of professional competence of future choreographer is determined by the specific of his or her professional, "its belonging to the staginess are determined by the non-standard of professional training of student at high educational establishments of art and culture.

The content of professional choreography education is not reduced only to the scientific knowledge but includes also emotionally-image world of art, historical traditions and modern innovations, value orientations and connections, relations, personal creative distinguishing and sets (aggregations) of types of choreographic activity" [13, p. 85].

Analysis of modern dissertation thesis has shown that not enough attention is given to the studying problem of training future teachers-choreographers for the development of artistic-creative abilities of primary school pupils. That's why we consider that it is necessary to analyze scientific works of I. Gaberkorn, K. Gorchinskaya, A. Ivanchuk, L. Izotova, Y. Krivoruchko, N. Malinnikova, V. Moroz, A. Semenova, Z. Sirota and others. They reveal the problem of training of future pedagogues for the development of pupils' creative abilities.

In such context our attention is focused at results of research (which was made by A. Semenova) on training teachers for the professional activity of teacher in the context of development of creative abilities of pupils of elder classes at lessons of nature-mathematical cycle. Such training of students consists of three modules. Theoretical module is oriented at mastering by students of necessary amount of knowledge and set of appropriate skills on mastering types of professional activity which is oriented on development of creative abilities of pupils. Practical-reproductive and developing modules envisage skills of using methods of active education and pedagogical management by creative activity of pupils. [12, p. 165-166].

L. Izotova determines the presence of younger pupil's creativity during the educational activity as the process of creation by him the new product with the basing on knowledge, skills. As the result the pupil receives the approach for the tasks' realization which is new for him. The researcher states that effectiveness of professional training of future teachers for the development of creative opportunities of primary school pupils depends on the goal and content of the educational system at high pedagogical establishments during the learning disciplines of mathe-

matical cycle. System of training future primary school teachers for the development of creative abilities of primary school pupils envisages inner activity of the students on specially organized process which forms foundations of their creativity and realizes the training for the development of creative abilities of pupils. This system is the component of general system of professional-pedagogical training of future teacher. It includes goals, content, forms and methods, ways of its organization and has certain integrality. This gives students the opportunity to realize themselves in creative activity, to actualize their creative abilities during the creation of appropriate conditions; to realize effective management of process of training future teachers for the development of creative possibilities of primary school pupils [7].

V. Moroz determines pedagogical conditions of training future teachers for the development creative potential of primary school pupils at lessons on Music. The author names such of them: design and structuring of content of musical-creative activity within the interaction with other types of art; selection of organizational forms of training future teachers for the musical-creative development of primary school pupils; methodic providing of realization of content as the set of methods of complex influence on the development of personality's creative potential; creation of subject-developing environment as the appropriate illustration which is necessary for the complete realization of musical-creative activity's content.

Researcher states that training future teachers for the development of creative potential of primary school pupils on Music's lessons is effective if its pedagogical strategy is developing within the direction "from kid – to the art"; if the widening of "emotional field" of future teachers takes place in such sequence: cognitive, sensitive, creative stage. Widening of "emotional field" of pupils has to be realized in the opposite direction from the creative stage through the sensitive to the cognitive stage [9].

Essence of future teacher's readiness for the development of primary school pupils' abilities is considered by Y. Krivoruchko as the sustainable holistic creation. Its structure includes such components: personality-motivational component, content-procedural component and evaluative-reflexive component. This allows to organize educational activity of primary school pupils which is directed on the development of their artistic-creative abilities. Personality-motivational component is revealed in motivational orientation of students on the development of artistic-creative abilities of primary school pupils. Content-procedure component is revealed in knowledge of psychological-pedagogical and methodic peculiarities of development artistic-creative abilities of primary school pupils. Also it is revealed in skill to realize the pedagogical guidance of their development during lessons of Art. Evaluative-reflexive is revealed in skill to esteem pupils' educational achievements and in skill to realize reflection during

the process of art activity of primary school pupils. [8].

The researcher has designed the system of gradual-forming of readiness future teacher for the development of artistic-creative abilities of younger pupils which includes additions' implementations into the content of psychological-pedagogical disciplines, methods of teaching educational subjects of primary school, pedagogical practice. Author has created program of special course "development of artistic-creative abilities of younger pupils" and methodic recommendations on their realization during lessons of Art at primary school [8].

In dissertation thesis I. Gaberkorn determines pedagogical conditions of development of creative abilities of younger pupils (by future teachers). In author's opinion, they include: creating within the class psychologically favorable atmosphere for the creative activity of pupils; implementation (during the educational process at primary school) special creative tasks; systematic using of interactive methods and didactic games, research, problem methods of teaching by the teacher; combination of frontal, group and individual forms of work during the lessons.

Researcher proves that as the result and indicator of quality of professional training we can name the forming of readiness of primary school teachers for the development of creative abilities of primary school pupils. In her opinion such readiness is the component of general professional-pedagogical readiness of the future teacher. This is characterized by the presence of goal's stating, motivation to creative development of primary school pupils and necessary knowledge skills the mentioned type of readiness is not only manifesting but it is also forming and developing during the professional-pedagogical activity of future primary school teacher [5].

Conclusions. Primary school age is the sensitive period of development of artistic-creative abilities of pupils because it is the period of tempestuous processes of transforming of physiological and psychical features of personality. Teacher-choreographer as the pedagogue of creative profession has to influence on these processes at his lessons of Dance art.

Summing up we can state that analysis of problem of training future teacher-choreographer for the development of artistic-creative abilities of primary school pupils proves that there are no similar research works in pedagogical science. Though at modern stage of development of professional education scientists actively study problems of training future primary school teacher for the development of artistic-creative abilities of primary school pupils during the process of teaching Mathematics, Labor, Art, Music also.

As our prospect research we consider the task of studying problem of training future teachers-choreographer at high educational establishments for the development of artistic-creative abilities of primary school pupils.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Androshuk L.M. Forming of the individual style of activity of future teacher-choreographer : dis. ... PhD in Pedagogics: 13.00.04 / Androshuk Lyudmila Mikhailivna. – Uman, 2009. – 200 p.
2. Bondarenko L. Methodic of choreographic work at school / L. Bondarenko. – K. :Musical Ukraine, 1974. – 52 p.
3. T.O. Blagova Choreographic training of teacher in the system of high pedagogical educational establishments in Ukraine in 20s of 24. 0th century / T.O. Blagova// Origins of pedagogical Mastery. Collection of scientific works. – Poltava, 2011 – p.65-70.
5. Valukin E.P. Male classical dance: [educational textbook] / E.p.Valukin. – M.:GITIS named after A.V.Lunacharsky. – 1987. – 103 p.

6. Gaberkorn I. Training future primary school teachers for the development of creative abilities of primary school pupils during the educational process : Dis... thesis PhD in Pedagogics : 13.00.04 / Gaberkorn Irina Ivanivna. – Yalta, 2013. – 250 p.
7. Zaharov R. The word about the dance / RostislavZaharov. – M.:Young Guard, 1971. – 160 p.
8. Izotova L. Training future primary school teachers for the development of creative abilities of primary school pupils during the process of teaching Mathematics :Dis...PhD in Pedagogics: 13.00.04 / Izotova Lyudmila Volodimirivna. – K., 2004. – 236 p.
9. Krivoruchko Y.M. Forming of readiness of future teacher for the development of artistic-creative abilities of primary school teachers: Dis..PhD in Pedagogics : 13.00.04 / Krivoruchko Yuliya Mikhailivna. – Ch., 2010. – 247 p.
10. Moroz V.V. Training of future teacher for the development of creative potential of primary school pupils on Music'slessons: Abstract of Diss...PhD in Pedagogics : 13.00.04 / V.V. Moroz. – K., 2009. – 22 p.
11. NoverrJ.J.Letters about dance and ballets / Noverr J.J. – L.-M.: Art, 1965. – 376 p.
12. Rojko M.M. Forming of plastic culture of students of art faculties at pedagogical universities:Abstract of Diss...PhD in Pedagogics : 13.00.04 / M.M. Rojko. – K., 2006. – 22 p.
13. Semenova A.V. Professional activity of teacher on development of creative abilities of elder school age pupils on the lessons of natural-mathematical cycle :Diss...PhD in Pedagogics : 13.00.04 / SemenovaAllaVasylivna. – Odessa, 2001. – 288 p.
14. Serdyuk T.I. Forming of artistic-aesthetic experience of future teachers of Choreography: Diss...PhD in Pedagogics : 13.00.04 / SerdyukTetyanaIvanivna. – K., 2009. – 252 p.
15. Tarantseva O.O. Forming of professional skills of future teachers of Choreography by means of Ukrainian folk dance: Abstract of Diss...PhD in Pedagogics : 13.00.04 / O.O. Tarantseva. – K., 2002. – 22 p.

Тараненко Ю.П. Психолого-педагогические основы подготовки будущих учителей хореографии к развитию художественно-творческих способностей младших школьников

Аннотация. В статье автор предлагает анализ психолого-педагогических основ исследования проблемы подготовки будущих учителей хореографии к развитию художественно-творческих способностей младших школьников. Исследуются диссертационные работы последних лет по хореографической подготовке и развитию творческих способностей. Автор видит своим заданием исследовать проблему подготовки будущих учителей хореографии в высшем учебном заведении к развитию художественно-творческих способностей младших школьников.

Ключевые слова: подготовка будущего учителя хореографии, художественно-творческие способности младших школьников, профессиональное образование

Зайцева И.А.

Профессиональная готовность педагога к использованию дистанционных технологий

Зайцева Инна Алексеевна, аспирант

Сумский государственный педагогический университет имени А.С.Макаренко, г. Сумы, Украина

Аннотация. В данной статье рассматривается проблема формирования профессиональной готовности преподавателей вузов к работе в системе дистанционного обучения. Выявлено сущность понятия "готовность", уточнена трактовка готовности педагогов к реализации дистанционных технологий. Обоснованно компоненты, уровни, критериальные характеристики вышеназванной готовности. Исследована структура профессиональной готовности преподавателей к применению дистанционного обучения. Определены организационно-педагогические условия успешного формирования готовности преподавателей к осуществлению дистанционных образовательных технологий в высшей школе.

Ключевые слова: профессиональная готовность преподавателя, дистанционное обучение, формирование, педагогические условия, компоненты и структура, критериальные характеристики

Введение. Модернизация современного образования в Украине в контексте европейских требований ориентируется на поиски подходов к решению новых учебных задач, активному внедрению в теорию и практику педагогических новшеств. В инновационных преобразованиях особенно высоки требования к уровню теоретических знаний и практической подготовки преподавателя. Внедрение информационных технологий во все сферы жизнедеятельности требует от специалиста информационной компетентности, стремления к постоянному профессиональному росту, приобретению новых знаний в соответствии с требованиями современного рынка труда, сочетания профессиональной деятельности с непрерывным обучением. Развитие инфраструктуры учебных заведений требует включения новых подходов, методов и технологий в образовательный процесс. В условиях информатизации в вузах создаются необходимые предпосылки для воспитания у студентов потребности в самостоятельной познавательной деятельности, применения информационно-коммуникационных технологий в образовательных целях. Непрерывное образование в значительной степени связано с дистанционными технологиями обучения, то есть с реализацией сетевых технологий, которые, в свою очередь, открывают большие возможности для эффективного осуществления личностно-ориентированной парадигмы образования. Одним из важнейших принципов внедрения дистанционных технологий в образовательный процесс вуза является профессиональная готовность преподавателей к организации дистанционного обучения. Готовность педагога к разработке, апробации и внедрению в учебный процесс педагогических инноваций выступает как необходимый компонент его профессиональной готовности. Таким образом, исследование формирования готовности преподавателей высшей школы к применению дистанционных образовательных технологий на сегодняшний день является актуальным.

Краткий обзор публикаций по теме. Анализ научных работ по вышеназванной проблеме свидетельствует, что вопросам формирования профессиональной готовности посвящены работы многих исследователей (Г. Бокарева, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандыбович и др.). В ряде исследований готовность преподавателя рассматривается наряду с понятиями "компетентность" и "профессионализм" (Н. Никандров, И. Резанович, Н.Сахарова и др.). Вопросы формирования готовности на уровне теории профессиональной педагогики анализируются Н. Глуханюк. Готовность

педагога к инновационной деятельности в последние годы исследуют И. Дычківська, О. Бартков, Е. Макагон, В.Сластєнин и др. Аспекты организации, технологий, методического и кадрового обеспечения качества дистанционного обучения рассматривались А. Андреевим, А. Ахьяном, А. Бершадским, Е. Полат, А. Хуторским, Е. Купенко, В. Кухаренко и др. Проблему деятельности преподавателей дистанционного обучения освещали в своих работах Е. Гаврилова, Е. Хаустова, Л. Васильченко, Н. Мулина и др. Уделяют этой проблеме внимание и зарубежные исследователи Майкл Г. Мор, Уильям Г. Андерсон, Грегори С. Сейлз и др.

Ознакомление с научными исследованиями показывает, что в трудах отражены специфика преподавательской деятельности, отдельные требования к преподавателям дистанционного обучения. Несмотря на существенные результаты исследований в этих направлениях, вне поля зрения учёных остаются важные аспекты проблемы формирования профессиональной готовности преподавателей высшей школы к внедрению дистанционных образовательных технологий.

Цель. Цель статьи – проанализировать трактовку понятия "готовность" в психолого-педагогической литературе, определить сущность и структуру готовности преподавателя к реализации дистанционного обучения, критерии, уровни ее сформированности, а также педагогические условия формирования готовности педагога к внедрению дистанционных форм обучения в высшей школе.

Материалы и методы. Методологической основой исследования являются труды отечественных и зарубежных учёных Г. Бокаревой, К. Дурай-Новаковой, М. Дьяченко, Л. Кандыбовича, О. Бартков, И. Дычківської, А.Бершадского, А.Хуторского, Е.Купенко, В. Кухаренко, Майкла Г. Мора, Уильяма Г. Андерсона, Грегори С. Сейлза и др. Методы исследования: анализ научной литературы и анкетирование преподавателей вузов с использованием дистанционных технологий. Результаты, полученные в ходе анкетирования, имеют практическое и теоретическое значение. Накопление нового эмпирического материала способствует активизации теоретических исследований и развитию теоретических положений относительно готовности педагогов к сопровождению обучения с использованием дистанционных образовательных технологий.

Результаты и их обсуждение. Современный этап развития системы образования характеризуется ростом требований к формированию и развитию новой информационной культуры. Необходимыми фактора-

ми повышения эффективности и успешности педагогической деятельности становятся компьютерная грамотность и информационная компетентность педагога. Итак, указанные цели и задачи актуализировали необходимость теоретического обоснования некоторых аспектов проблемы формирования профессиональной готовности педагога к внедрению дистанционных технологий обучения в высшей школе.

Отметим, что феномен готовности к различным видам педагогической деятельности стал предметом многих психолого-педагогических исследований. В педагогической литературе накоплены определенные знания о сущности, критериях, функциональных возможностях готовности личности к определенному виду деятельности как психического феномена и как цели ее становления. Сущность готовности личности к выполнению социальных функций в обществе определяется совокупностью групп качеств личности: содержательно-процессуального, нравственного, мотивационно-целевого, ориентировочно-профессионального. Готовность – это первичное условие выполнения любой деятельности, которая, в частности, исследовалась в аспекте личностно-деятельностного подхода (С. Рубинштейн, В. Сластёнин, Б. Теплов).

До выяснения, какими должны быть условия формирования готовности преподавателей к работе в системе дистанционного обучения, необходимо рассмотреть само понятие и его составляющие. Несмотря на различные подходы к определению понятия "готовность" в отношении любого вида деятельности, все исследователи рассматривают ее как необходимую предпосылку успешной работы специалиста, которая предусматривает наличие профессионально значимых качеств и свойств личности (Т. Воронова, Н. Кузьмина, В. Сластёнин и др.). Сущность готовности к любому виду деятельности, как показали исследования, заключается в неразрывном единстве побудительного (мотивационного) и исполнительного (процессуального) компонентов.

В своих научных работах В. Сластёнин определяет готовность к педагогической деятельности как особое психическое состояние, характеризующееся наличием у субъекта структуры определенных действий и постоянной направленности сознания на их выполнение [6].

В трудах ученых М. Дьяченко, А. Романова, Е. Ширшова "готовность" рассматривается как психическое состояние. Она имеет сложную структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и будущими задачами [3, 5, 9].

И. Дычківська отмечает, что структуру готовности к инновационной педагогической деятельности рассматривают как совокупность мотивационного, когнитивного, креативного, рефлексивного компонентов, которые взаимообусловлены и связаны между собой [2, с. 248].

О. Бартков считает, что "готовность к инновационной педагогической деятельности – особое состояние личности, которое предполагает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными спо-

собами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии" [1, с. 53].

Таким образом, анализируя различные подходы к определению данного понятия, можно выделить следующие определения: **1.** Готовность – это условие успешного выполнения деятельности, которая определена как активность, настраивает личность на будущую деятельность. **2.** Готовность – активное состояние личности, которое обеспечивает ее самореализацию в подготовке и решении определенных задач на основе собственного опыта.

Мы рассматриваем готовность к тому или иному виду деятельности как особое личностное состояние, которое предполагает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии.

Профессиональная готовность является закономерным результатом специальной подготовки, самоопределения, образования и самообразования, воспитания и самовоспитания. Это психическое, активно-действенное состояние личности, сложное ее качество, система интегрированных свойств. Такая готовность регулирует деятельность, обеспечивает ее эффективность. Одним из важных качеств педагога, условием успешности его как профессионала является готовность к инновационной деятельности, в частности, в сфере дистанционного обучения.

Изучение научных работ, посвященных анализу готовности преподавателей, позволяет выделить следующие структурные компоненты данного понятия:

1. Мотивационный компонент определяет мотив, цель, желание педагога применять в своей профессиональной практике дистанционные образовательные технологии. Показателями мотивационной готовности преподавателя вуза к организации дистанционного обучения можно считать: соответствие образовательной деятельности университета европейским требованиям; возможность дистанционно получить образование или повысить свою квалификацию без отрыва от работы; использование возможностей единого открытого образовательного пространства.

2. Когнитивный компонент готовности преподавателя к организации дистанционного обучения включает знания и умения, позволяющие применять данные технологии в своей профессиональной деятельности. Показателями сформированности когнитивного компонента готовности педагога служат: понимание значения реализации дистанционных технологий обучения в профессиональной деятельности; владение методами, которые необходимы для осуществления дистанционных форм обучения.

3. Технологический компонент готовности педагога к успешному использованию дистанционных технологий – это совокупность практических умений, необходимых для осуществления вышеупомянутой формы обучения в профессиональной деятельности. Умения, входящие в технологический компонент, – это умения применять на практике методы дистанционного обучения. К показателям технологического компонента можно отнести следующие умения: создавать дистанционные курсы обучения; применять методы обучения:

объяснение, беседа, письменное задание; оценивать качество дистанционных форм обучения.

Существуют другие представления о структуре готовности педагога к инновационной деятельности, например, модель Е. Макагон, содержащая мотивационно-ориентационный, содержательно-операционный и оценочно-рефлексивный компоненты [4]. *Мотивационно-ориентационный компонент* выступает основой для структурирования основных свойств и качеств личности педагога как профессионала; выполняет регулятивную и ориентировочную функцию в процессе подготовки педагога к инновационной деятельности. Функциями мотивационно-ориентационного компонента готовности к инновационной деятельности являются: 1) выработка навыков анализа и стремление к активному решению нестандартных педагогических ситуаций, интереса к освоению инноваций; 2) формирование постоянной ориентации на инновационную деятельность. Функции *содержательно-операционного компонента*: 1) формирование готовности педагога к продуктивному педагогическому творчеству (креативности), что включает в себя: умение творчески переосмысливать нововведения, в соответствии с условиями конкретного учебного заведения; стремление к овладению новыми информационными и профессиональными методами и средствами; 2) получение и обогащение информации о сущности и структуре поисковой деятельности; 3) реализация умений оперировать данной информацией в различных сферах инновационной деятельности. *Оценочно-рефлексивный компонент* готовности к инновационной деятельности отражает навыки и умения анализа инновационного процесса, его корректировки, прогнозирования; умение предвидеть возможные потребности и проблемы инновационной деятельности. Это – осознание педагогом творческой направленности данного вида деятельности и мобилизации всех ресурсов на достижение поставленных целей по освоению инноваций. Функцией оценочно-рефлексивного компонента является выработка навыков самоконтроля и самооценки, умение объективно соотносить уровень развития личностных качеств, обеспечивающих готовность к инновационной деятельности. [4].

Структура готовности к дистанционному обучению включает практически те же компоненты, что и готовность к обучению вообще, но имеет специфические особенности, которые обусловлены характером деятельности в условиях дистанционного взаимодействия. Исследуя состояние готовности преподавателей к дистанционному обучению, мы рассматриваем ее как готовность к более сложной профессионально-педагогической деятельности.

Для определения уровня готовности преподавателя нами были разработаны следующие критерии: степень положительного отношения к дистанционному обучению; степень владения знаниями, необходимыми в работе преподавателя дистанционных форм обучения; степень сформированности педагогических умений для ведения учебного процесса в системе дистанционного обучения.

На основе вышеуказанных критериев определено три уровня профессиональной готовности преподавателей к организации дистанционного обучения.

В. Урусский рекомендует использовать следующие характеристики уровней готовности педагога к инновационной деятельности (на основе исследования Е. Макагон): *высокий уровень* характеризуется положительной мотивацией и умением применять дистанционные технологии, ярко выраженной устойчивой творческой активностью и производительностью; *средний уровень* выражен мотивацией, ориентированной на личный профессиональный успех; частичными знаниями дистанционных технологий обучения и поверхностным представлением о возможности их применения в процессе обучения; владение информационно-коммуникационными технологиями на уровне обычного пользователя персонального компьютера; *низкий уровень* характеризуется неустойчивой мотивацией к применению дистанционных технологий; непониманием их особенностей и возможностей; низким уровнем компьютерной грамотности, неумением использовать дистанционные технологии обучения [7, с. 16].

О. Барткив подчеркивает, что “готовность к инновационной деятельности обуславливается организацией оптимальной инновационной среды и направленностью педагогической деятельности на инновационность”. При подготовке педагогов к инновационной деятельности, по ее мнению, взаимодействие преподавателя со студентами должна соответствовать таким принципам: непрерывность и целостность развития личности, гармонизация педагогической деятельности, интеграция всех ее аспектов; личностная ориентация; профессионально-практическая направленность; альтернативность, свобода выбора; осознанность профессионально-личностного развития при педагогическом взаимодействии; творческое самовыражение, сотрудничество и сотворчество [1, с. 54].

Преподаватель, который применяет дистанционные технологии, должен быть готов как педагог-профессионал, то есть иметь определенные знания и умения в предметной области, владеть средствами и технологиями дистанционного обучения, методами поиска информации и навыками работы в сети. На основе исследования Е. Чубарковой, при построении модели готовности к дистанционному обучению учитывалось два аспекта: внутренний (готовность преподавателя вуза к применению дистанционных технологий) и внешний (условия обучения) [8]. К внутреннему аспекту принадлежит субъективная готовность преподавателя дистанционного обучения, а именно: знания об организации учебного процесса в системе дистанционного обучения (особенности, принципы, дистанционные образовательные технологии); знание основ информатики, необходимых для организации дистанционного обучения; умение работать в сети; знание компонентов учебных дисциплин; совокупность личностных качеств, необходимых для усвоения новых знаний. К внешнему аспекту относят готовность преподавателя высшей школы, которая формируется благодаря организационно-педагогическим условиям обучения. Под организационно-педагогическими условиями понимаем комплекс взаимосвязанных обстоятельств, направленных на создание благоприятной творческой атмосферы для работы преподавателей в системе дистанционного обучения, что обеспе-

чивает целенаправленное управление учебным процессом в дистанционной форме.

Успешное формирование готовности преподавателей высшей школы к применению дистанционного обучения и эффективного осуществления педагогической деятельности как управляемого процесса напрямую зависит от степени реализации следующих организационно-педагогических условий: содействие преодолению педагогами психологических барьеров применения дистанционного обучения; использование материально-технической базы, которая состоит как из технических средств – компьютера, модема, сети, – так и из программных: сетевого обеспечения, электронных учебников, системы диагностики и контроля знаний; организационно-методическое обеспечение, включающее дистанционные образовательные технологии, методы работы в сети, способы и критерии оценки знаний; обеспечение нормативно-правовой поддержки в системе дистанционного обучения со стороны высшего учебного заведения.

Выводы. Рассмотрев сущность, структуру, компоненты профессиональной готовности преподавателей к применению дистанционного обучения, факторы и условия ее формирования, можно сделать следующие выводы. **1.** Формирование готовности педагогов к внедрению технологий дистанционного обучения является актуальной проблемой современной науки. Готовность преподавателя вуза к применению дистанционного обучения представляет собой совокупность профессионально значимых знаний, умений и навыков, а также целенаправленного выражение личности, включающей внутренние предпосылки к деятельности преподавателя с использованием инновационных технологий в учебном процессе. **2.** Мотивационный, когнитивный и технологический компоненты в совокупности представляют структуру готовности педагога к применению инновационных образовательных технологий. Указанная готовность является личностным образованием, опосредует зависимость между эффективностью деятельности педагога и его направленностью на совершенствование своего профессионального уровня.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О.Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. – № 1. – С. 52-58.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – С. 247–295.
3. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 146 с.
4. Макагон К. Діагностика готовності педагогів до пошукової діяльності (пед.інновації) / К.Макагон // Рідна школа. – 2002. - №1. – С.27-29.
5. Романов А.Н. Технология дистанционного обучения в системе заочного экономического образования / А.Н. Романов, В.С. Торопцов. – М.: Изд-во ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 303 с.
6. Сластенин В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – №1. – С. 42-49.
7. Уруський В.І. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник / В.І.Уруський – Тернопіль: ТОКІППО, 2005. – 96 с.
8. Чубаркова Е.В. Формирование готовности преподавателей вуза к работе в системе дистанционного обучения / Е.В. Чубаркова, Н.В. Ломовцева // Вестник ЧГПУ. – 2008. – №12. – С.163-170.
9. Ширшов Е.В. Организация учебной деятельности в вузе на основе информационно-коммуникационных технологий / Е.В. Ширшов, Е.В. Ефимова. – М.: Логос, 2006. – 272 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bartkiv O. Teacher's readiness to innovative professional activity / O. Bartkiv // Problems of modern teacher's training. – 2010. – № 1. – P. 52-58.
2. Dychkivska I.M. Innovative pedagogical technologies: Navchalnyj posibnyk / I.M. Dychkivska. – K.: Akademvydav, 2004. – P. 247-295.
3. Dyachenko M.I. Psychological problems of readiness to activity / M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovich. – Minsk: Izdatelstvo BGU, 1976. – 146 p.
4. Makagon K. Diagnosis of teachers' readiness to search (pedagogical innovations) / K.Makagon // Ridna shkola. – 2002. – № 1. – P. 27-29.
5. Romanov A.N. Distance learning technologies in the system of correspondence economic education / A.N. Romanov, V.S. Toroptsov, D.B.Grigorovich. – M.: Izdatelstvo UNITI-DANA, 2002. – 303 p.
6. Slastyonin V.A. Teacher's readiness to innovative activity / V.A. Slastyonin, L.S. Podymova // Siberian pedagogical journal. – 2007. – №1. – P. 42-49.
7. Urusskiy V.I. Formation of teachers' readiness to innovative activity: Methodical manual / V.I. Urusskiy – Ternopil: TOKIPPO, 2005. – 96 p.
8. Chubarkova E.V. Formation of high school teachers' readiness to work at system of distance learning / E.V. Chubarkova, N.V. Lomovtseva // Vestnik CHGPU. – 2008. – №12. – P. 163-170.
9. Shirshov E.V. Organization of training activities at the university on the basis of information and communication technologies / E.V. Shirshov, E.V. Yefimova. – M.: Logos, 2006. – 272 p.

I. Zaitseva. Professional readiness of the teacher to use distance technologies

Abstract. This article deals with the problem of formation of professional readiness of university teachers to work in distance learning system. The essence of the concept of “readiness” is clarified, the interpretation of teachers’ readiness for the implementation of distance technologies is refined. Components, levels, the above mentioned criterial characteristics of readiness are justified. The structure of professional readiness of teachers to the use of distance learning is investigated. It is defined the organizational and pedagogical conditions for the successful formation of teacher’s readiness for the implementation of distance learning technologies in higher education.

Keywords: professional readiness of the teacher, distance education, formation, pedagogical conditions, the components and structure, criterial characteristics

Ковальчук В.І.

Результати дослідження щодо розвитку проектної компетентності учнів загальноосвітнього навчального закладу засобами інтерактивного навчання

Ковальчук Василь Іванович, доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора, Інститут післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Анотація. Статтю присвячено висвітленню результатів локального дослідження, спрямованого на розвиток проектної компетентності учнів загальноосвітнього навчального закладу, що проводиться на базі спеціалізованої школи з поглибленим вивченням англійської мови № 98 м. Києва. Проектну компетентність розуміємо як інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що виражається у здатності і готовності людини до самостійної теоретичної та практичної діяльності щодо розробки та реалізації проектів у різних сферах соціальної практики на основі принципів природо- та культуровідповідності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, проектна компетентність, проектна діяльність, інтерактивне навчання

Вступ. На сучасному етапі реформування системи вітчизняної освіти центральним завданням діяльності школи визнано розвиток кожної дитини як неповторної індивідуальності. З огляду на це, значущості набувала проблема розвитку творчого потенціалу учнів, формування у них стійкого прагнення до самостійної пізнавальної діяльності, вміння визначати проблеми і знаходити принципово нові творчі шляхи їх вирішення, що підтверджено у нормативних документах. У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [14] окреслені стратегічні напрями поступу освіти, серед яких – модернізація структури, змісту та організації освіти на засадах компетентнісного підходу. Реалізація завдань стратегії передбачає вирішення конкретних завдань у системі освіти, а саме: оновлення цілей і змісту освіти на основі компетентнісного підходу та особистісної орієнтації, урахування світового досвіду та принципів сталого розвитку; перебудова навчально-виховного процесу на засадах розвивальної педагогіки, спрямованої на раннє виявлення та найбільш повне розкриття потенціалу (здібностей) у дітей, із урахуванням їхніх вікових і психологічних особливостей; забезпечення системного підвищення якості освіти на інноваційній основі, сучасного психолого-педагогічного та науково-методичного супроводження навчально-виховного процесу; оновлення змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу на засадах особистісної орієнтації, компетентнісного підходу; підвищення ефективності навчально-виховного процесу на основі впровадження досягнень психолого-педагогічної науки, педагогічних інновацій, інформаційно-комунікаційних технологій [14].

З метою виконання означених завдань було зініційовано проведення дослідно-експериментальної роботи регіонального рівня «Розвиток проектної компетентності учнів засобами інтерактивного навчання» у спеціалізованій школі № 98 м. Києва.

Короткий огляд публікацій за темою. Теоретичне підґрунтя педагогічного експериментального дослідження «Розвиток проектної компетентності учнів засобами інтерактивного навчання», що здійснюється у спеціалізованому навчальному закладі, визначено загальнонауковими підходами щодо змісту і структури компетентності І.О. Зимньої [5], А.В. Хуторського [20]; концепції з питань упровадження освітніх інновацій Л.І. Даниленко [3], В.І. Ковальчука [9, 10, 11]; концептуальні ідеї щодо проектного навчання О.В. Онопрієнко [16], К.Н. Поліванової [18], Н.Ю. Пахомової [17], О.Д. Ко-

лодницької [12], Н.В. Матяш [13], Є.А. Вохменцевої [2], В.І. Ковальчука [6, 7, 8].

Проаналізуємо теоретичні підходи щодо змісту поняття «компетентність». Так, Дж. Равен означив компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, що включає вузькі фахові знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – значить мати набір специфічних компетентностей різного рівня [19]. Вчений виділив такі структурні компоненти компетентності: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід. Експерти програми DeSeCo розуміють поняття компетентності як здатності успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. У внутрішній структурі компетентності вирізняють знання, пізнавальні і практичні уміння і навички, ставлення, емоції, цінності та етичні норми, мотивація [15, с. 22].

За твердженням С.В. Бондар, «компетенція – це здатність розв'язувати проблеми, що забезпечуються не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів» [1, с. 9], а «...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності. Автор робить висновок, що цінності є основою будь-яких компетенцій» [1, с. 9].

Науково значущою є позиція І.О. Зимньої щодо диференціації трьох груп компетентностей: особистісні – компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні – компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні – компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах. Принциповим вважаємо міркування А.В. Хуторського щодо трирівневої ієрархії компетентностей: ключові; загальнопредметні; предметні.

Загальновідомо, що комплекс ключових компетентностей визначається соціумом, а тому є різним для кожної країни й залежить від ціннісних орієнтацій, світогляду окремого співтовариства. Так, у Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти України визначено ключові терміни компетентнісного підходу: *компетентнісний підхід* – це спря-

мованість навчально-виховного процесу на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності; *компетентність* – набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці; *компетенція* – суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини; *ключова компетентність* – спеціально структурований комплекс характеристик (якостей) особистості, що дає можливість їй ефективно діяти у різних сферах життєдіяльності і належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів; *ключова компетенція* – певний рівень знань, умінь, навичок, ставлень, які можна застосувати у сфері діяльності людини.

Компетентнісний підхід, як правило, забезпечує формування ключових і предметних компетентностей. Серед ключових компетентностей визначено такі: уміння вчитися, спілкуватися державною, рідною та іноземними мовами, математична і базові компетентності в галузі природознавства і техніки, інформаційно-комунікаційна, соціальна, громадянська, загальнокультурна, підприємницька і здоров'язбережувальна компетентності; до предметних (галузевих) віднесено комунікативну, літературну, мистецьку, міжпредметну естетичну, природничо-наукову і математичну, проектно-технологічну, інформаційно-комунікаційну, здоров'язбережувальну, суспільствознавчу, історичну.

У Державному стандарті враховано можливості навчального середовища, сприятливого для задоволення фізичних, соціокультурних і пізнавальних потреб учнів [4].

Поняття «проектна компетентність» у розрізі сучасної освітньої парадигми постає як складний феномен, що зумовлено розумінням її природи у двох вимірах: 1) розкриття сутності поняття «компетентності» в науковому знанні, та 2) визначення психологічних аспектів розвитку компетентності як суб'єктної характеристики людини. З огляду на це, особливої уваги заслуговує питання вивчення змістових аспектів проектно-компетентності та обґрунтування можливостей оцінювання її рівнів сформованості за допомогою психологічних вимірювальних засобів [13].

Метою статті є висвітлення результатів діагностики рівнів розвитку проектно-компетентності учнів у межах реалізації дослідно-експериментального проекту регіонального рівня.

Результати та їх обговорення. Проектну компетентність розуміємо як інтегративну характеристику суб'єкта діяльності, що виражається у здатності і готовності людини до успішного самостійного здійснення теоретичної та практичної діяльності щодо розроблення проектів та впровадження в усіх сферах соціокультурної практики.

Проектна компетентність зумовлюється проектною діяльністю, власне, процесом проектування, проявляється в усвідомленні сенсу і значущості проектно-діяльності, володінні спеціальними знаннями, вміннями і навичками, обґрунтованому виборі й оптимізації проектних рішень у разі їх багатоваріантності, здатності використовувати набуті знання та вміння в конкретній сфері. Проектна діяльність відрізняється

своєрідним змістом, який передбачає масштабну екстраполяцію опанованих знань у якісно і кількісно оновлений формат.

З огляду на авторське бачення природи проектно-компетентності, у її структурі вважаємо за доцільне виокремити мотиваційно-регулятивний, когнітивний, операційно-практичний і рефлексивний компоненти, що дають змогу визначити успішність інтеграції внутрішніх і зовнішніх умов для особистісного розвитку кожного учня.

Особливість пропонованої структури проектно-компетентності полягає в розумінні кожного з компонентів як змісту компетенцій, що охоплює відповідні операції (способи діяльності), особистісна ж значущість певної компетенції обмежує її зміст.

Зміст мотиваційно-регулятивного компонента включає мотивацію до проектно-діяльності, проектне переживання, бачення світу, пізнавальні потреби, прагнення до успіху, наполегливість, упевненість, дослідницька ініціативність, інноваційність, орієнтація на творчість. Означені складники детермінують механізми самореалізації особистості в ситуаціях спеціально організованої проектно-діяльності або навчального проектування, що впливає на визначення освітньої траєкторії суб'єкта і програму його становлення та розвитку загалом.

Когнітивний компонент відображає ступінь опанування й операціоналізації професійно затребуваних знань та інтелектуальних здібностей, визначається через систему знань про проектну діяльність (розуміння важливості проектування у професійній діяльності, знання про способи перетворювальної діяльності, технологічні процеси і операції, уявлення про проектну діяльність, знання її структури, змісту та етапів виконання, знання вимог до процесу проектування і його кінцевого результату, знання методик і технік виконання діяльності, засобів, форм і методів вирішення проектних завдань), інтелектуальну активність, самостійність мислення (вміння обирати помірковані способи розв'язання завдань усвідомлені рішення на основі критично осмисленої інформації, усвідомлення змісту і значення проектування у навчальній діяльності), креативність (здатність генерувати нові ідеї та рішення, володіння прийомами навчально-пізнавальних проблем, дій у нестандартних ситуаціях).

Операційно-практичний компонент пов'язаний безпосередньо з процесом проектування і визначає можливість демонстрації та використання здобутих інтелектуальних і практичних навичок, особистісних якостей у ситуаціях навчальної діяльності: інформаційно-аналітичних, комунікативних, методичних, інструментальних, прогностичних, презентаційних, досвіду творчої проектно-діяльності.

Рефлексивний компонент відображає готовність і здатність особистості до самовдосконалення та саморозвитку (готовність і здатність навчатися самостійно, готовність вирішувати проблемні ситуації, досліджувати довкілля для виявлення обмежень, потенціалу й ресурсів, здатність контролювати й оцінювати власну поведінку і психічну активність у проектуванні).

Змодельовані автором структура і зміст проектно-компетентності співвідносяться з вимогами до випускника школи, зафіксованими в державних освітніх стан-

дартах, що підтверджено результатами педагогічного експерименту. Для виявлення рівнів сформованості проектної компетентності учнів засобами інтерактивного навчання експериментального навчального закладу було проведено письмове опитування (анкетування).

В опитуванні взяли участь 408 учнів 5-10 класів спеціалізованої школи № 98 м. Києва. Зміст запитань було спрямовано на з'ясування:

- стартових позицій як окремих учнів, так і учнівських колективів за напрямками дослідження;
- проблемних моментів (очікуваних та неочікуваних) у життєдіяльності класних колективів;
- вплив проектної діяльності на розвиток та діяльність окремих учнів.

Структурно анкета складається з п'яти тематичних блоків запитань (по 3 питання в кожному) й передбачає вивчення:

- мотивів навчання;
- особливостей організації роботи під час навчання;
- психологічного клімату, стосунків та самопочуття дітей у колективах;
- опрацювання інформаційних джерел;
- оцінки власних умінь щодо планування та аналізу результатів діяльності;
- здібностей і талантів, можливостей їх виявлення, розвитку та застосування.

Аналіз та інтерпретація одержаних результатів.

Запитання кожного блоку опитувальника передбачали можливість вибору відповідей із запропонованого переліку або формулювання власної відповіді. Наприклад, запитання I блоку: «Чи цікаво навчатися в школі? Що найбільше тебе приваблює у школі? Найцікавіший для тебе предмет? Чому?».

Аналіз отриманих результатів підтримав прогностичні міркування. Так, 57% учнів виявили деяку інертність до навчання та переважання ситуативного вибору, залежно від комфортності ситуації; 26% учнів мають стійкий інтерес до навчання; 5% виявили повну байдужість; 7% не змогли визначитися з відповіддю. У з'ясуванні домінуючих мотивів навчання досліджувані розподілилися таким чином: 84% - комунікативні мотиви; 42% – пізнавальні; 20% – активна позаурочна діяльність, 17% - спортивні гуртки та спортивні досягнення, 14% - суспільна (організаторська) робота, 8% учнів висловили інші індивідуально-особистісні мотиви. Отримані результати переважно підтвердили наші припущення, оскільки провідною діяльністю підліткового віку є спілкування з однолітками.

Щодо визначення предметної спрямованості учні виявили такі схильності: фізична культура – 34%, англійська мова – 27%, біологія – 14%, світова література – 11%, історія та математика – по 9%. Учні, обгрунтовуючи власний вибір, незалежно від віку, обрали наступні варіанти відповідей: подобається предмет (35%), цікаво проводяться уроки, цікаво й доступно подається інформація (31%), предмет потрібний у подальшому дорослому житті (22%), на уроці фізкультури можна порухатися і розслабитися, випробувати свої фізичні сили (19%), подобається викладання предмету конкретним учителем (15%).

У коментарях та наступних бесідах респонденти відзначали, що завдання, які пропонують учителі більш цікаві, якщо вони нестандартні, творчі і мають

практичне застосування, що попередньо свідчить про наявність потреби у використанні проектних методів навчання як таких, що найбільш повно відповідають очікуванням учнів.

Запитання блоку II стосувались успішності виконання завдань самостійної роботи було укладено за методикою «Незавершених речень»: «Самостійна робота з вивчення нового матеріалу на уроці проходить успішніше, якщо я виконую завдання...», «Для більш ефективного засвоєння матеріалу необхідно ...», «Я почуваюся у своєму класі...».

За результатами опитувальника отримали такі відповіді: 66% учнів вважають, що їх ефективність на уроці буде вищою за умови виконання завдань у парі; 41% – самостійно, 29% – у групі, 19% – за постійного керівництва вчителя. Ці результати виявилися цікавими та неочікуваними.

Отримані показники засвідчили позитивний вплив здійснення дослідно-експериментальної роботи, зокрема збільшилась кількість дітей самодостатніх, упевнених у собі, своїх силах, із високим рівнем самоорганізації, що є передумовою ефективності самостійної роботи (індивідуальної та групової). Класи, в яких показник самостійності був високим, виявилися лідерами за навчальною успішністю. І навпаки, діти і класи, які не мають високих показників у навчанні, частіше вибирали варіант «у групі».

Такі відповіді частково можна віднести до неочікуваних результатів: спостереження за тим, із яким азартом та задоволенням діти діляться на групи для виконання різних завдань, сприяло формуванню думки, що емпіричний результат «у групі» буде найчастотнішим, що не підтвердилось результатами опитування. Причину такого явища було встановлено під час додаткових бесід: учні (переважно 5-7 класів, частково 9-х) не володіють навичками командної діяльності (не можуть спланувати та організувати її, розподілити обов'язки, а часом і довести роботу до кінця); траплялося, що роботу виконував лідер групи, а інші учасники групи брали участь вже під час презентації готових результатів. Очевидним є висновок, що для ефективної роботи в групах, учителям слід організувати розподіл обов'язків для кожного учасника групи, пропонуючи кожному учню власну роль. Крім того, доцільним є використання «формульованого оцінювання», що сприятиме самовизначенню учнів. Учителям було запропоновано методичні рекомендації щодо розробки бланків само- та взаємооцінювання, які допоможуть самовизначитися у проекті й усвідомити, «що я хочу та можу зробити в групі».

У відповіді на запитання «Для більш ефективного засвоєння матеріалу необхідно ...» більшість учнів (49%) обрали наявність творчих завдань. У поясненнях респонденти відзначали, що виконання таких вправ дає можливість проявити себе у різних напрямках. Натомість 41% учнів переконані, що домашні завдання взагалі непотрібні. У ході опитування було виявлено цікаву тенденцію: чим менший вік дітей (5-6 клас), тим активніше вони обирали цей варіант, а серед відповідей старшокласників (9-10 клас) варіант про домашнє завдання траплявся не так часто. Можна зробити припущення, що виконання домашнього завдання старшокласники розуміють як чинник, що впливає на їхню ус-

підшність на уроці і організують себе для успішного його виконання. Важливо, що 33% учнів обрали відповідь щодо часу для самостійного опрацювання (у всіх вікових категоріях) навчального матеріалу. Водночас 24% учнів готові виконувати індивідуальні завдання, які, на їх думку, дають можливість проявити себе і виконати завдання на тому рівні складності, який буде прийнятним для конкретної дитини.

У відповідях на запитання щодо емоційного стану у класі отримали такі результати: «весело» – 73%, «комфортно» – 54%, «спокійно» – 51%. Однак частина деякі учні вибрали негативні варіанти: «нудно» – 11%, «неспокійно» – 10%, «самотньо» – 9% і навіть «страшно» – 4%. Саме на цих респондентів варто звернути особливу увагу, щоб з'ясувати причини подібних переживань та допомогти змінити ситуацію.

Запитання блоку III передбачали з'ясування стану взаємовідносин учнів у класі: «Відносини у моєму класі...», «Найкращим спілкуванням з однокласниками я вважаю...». Опитувані, у більшості випадків обрали позитивні відповіді: «розуміння» – 51%, «готовність допомогти» – 39%, «повага й довіра» – 27%, «співпереживання» – 26%. Але значна частина відповідей свідчить про складні міжособистісні стосунки в класах: «байдужість» – 32%, «переслідування й кепкування» – 19%, «насилення» – 10%. Крім того, взаємозв'язок запитань дав змогу встановити причини вибору негативних емоційних станів дитиною (стосунки, які склались у колективі, чи її особисті переживання, не пов'язані з колективом).

За результатами отриманих відповідей маємо наступне явище: для 74% учнів найбільше подобається однокласникам разом проводити вільний час; 35% і 32% - надавати допомогу тим, хто цього потребує, й звертатися за допомогою до однокласників, 25% - виконувати домашнє завдання, 24% - брати участь у громадській діяльності, 22% - обговорювати особисті проблеми. Триматися подалі від однокласників хотіли б 11% дітей. І ця цифра перекликається з кількістю дітей, які відмічають наявність насильства в стосунках класних колективів.

Відповіді на запитання: «Що для тебе є основним джерелом інформації?» підтвердили припущення, що переважна більшість дітей основним джерелом інформації вважає Інтернет (81%). Але жодна дитина не визнає Інтернет єдиним джерелом інформації. Тому значна кількість респондентів (52%) обрали джерелом інформації книги. Значно менші показники стосувалися відповідей «школа і вчителі» – 29%, стільки ж «батьки» – 29%, 15% – інформація від друзів, 11% – інформація, яку пропонують ЗМІ, а також для невеликої частини дітей носіями інформації стали дорослі, які їх оточують – 8% (серед варіантів були друзі батьків, бібліотекарі, викладачі курсів, просто цікаві знайомі люди). Очевидно, що школа та вчителі перестали бути єдиним джерелом здобуття необхідної навчальної інформації та їх завданням все більше стає навчати дітей тому, де і як знаходити правильну інформацію, творчо її опрацювати.

Більшість дітей критично ставляться до інформації з Інтернету: 71% вважають, що вона частково достовірна («Як ти оцінюєш достовірність інформації, отриманої з Інтернету?»). 17% вважають її повністю

достовірною, 11% – переважно недостовірною, і лише 0,5% дітей вважають таку інформацію зовсім недостовірною. Ці цифри дають надію на те, що покоління дітей сприйматиме події сьогодення більш реально й об'єктивно й не дозволить вводити себе в оману яскравими картинками і неправдивою інформацією.

У відповіді на запитання: «Як ви оцінюєте власний рівень вміння планувати свою діяльність?» 62% опитуваних вказали середній рівень – 62%, 25% говорять про високий рівень вміння планувати свою діяльність, 5% мають низький рівень, 7% не змогли оцінити свої вміння у плануванні своєї діяльності. Отримані результати узгоджені з педагогічними реаліями.

Серед відповідей на запитання: «Як ви оцінюєте власний рівень вміння оцінювати результати роботи?» спостерігається такий розподіл: 64% учнів вважають, що на середньому рівні можуть оцінити результати своєї роботи; 25% мають високий рівень; 3% мають низький рівень; 7% учнів не можуть оцінити результати своєї роботи.

Проте спостереження за роботою дітей на етапі підготовки проектів, і спроби оцінити власний результат і вклад у справу ставлять під сумнів достовірність наведених цифр. Так, група дітей, задіяних у виконанні проекту, тривалий час не могла зібратися, щоб обговорити й розподілити завдання, тому лідеру групи довелося самостійно підготувати проект. Натомість під час презентації результатів всі учні користувались готовим матеріалом, на етапі обговорення процесу кожний розповів про особистий внесок, а в процесі самооцінювання всі діти високо оцінили діяльність («11» балів), оцінюючи не перебіг роботи в процесі, а виступ на презентації. Такі ситуації вказують на необхідність проведення додаткової роботи у напрямку формування адекватної оцінки особистого внеску у результат групи.

Запитання останнього блоку мали на меті виявити рівень самооцінки здібностей та талантів; можливостей їх використання в процесі навчання в школі та тих талантів і здібностей, що відкрились безпосередньо в навчальному закладі. Перед анкетуванням учням було повідомлено інформацію про здібності, їх види, розвиток, відмінності від таланту. Тому відповіді на питання: «Які здібності і таланти ти маєш?» багатьом було досить просто: діти вказували на здібності до творчості (гра на музичному інструменті – 12%, спів – 14%, малювання – 28%, hand made або рукоділля – 56%, танці – 24%, акторські здібності – 4%), говорили про інтелектуальні здібності – 15%, здібності до вивчення мов – 7%. Багато дітей вибрали спортивні здібності – 31%, при цьому виявлено зв'язок із відповіддю на питання 3, де найцікавішим предметом виявилася фізкультура. Значно менша частка дітей вказувала на комунікативні здібності – 9%, літературні – 5%, програмування – 2%, організаторські – 2%. Тривожним показником є виявлення групи дітей, які не змогли визначити свої здібності і дала відповідь «не маю ніяких» – 7%.

Наступним питанням передбачалося визначення потенціалу шкільної діяльності для реалізації і розвитку здібностей: «Чи дозволяє шкільна діяльність (на уроках та позаурочна) використовувати твої здібності і таланти? Як саме?». Більшість респондентів вважають, що у школі вони цілком можуть реалізувати свої здібності

(67%). Свої здібності учні проявляють у роботі під час уроків (58%), готуючись до проєктів, декад (27%), шкільних свят, концертів (5%), відвідуючи гуртки (6%) та театральну студію (1%), спортивні секції (4%), виконуючи нестандартні творчі завдання (6%), працюючи у шкільному самоврядуванні (5%), а також просто спілкуючись із однокласниками та вчителями (4%), відточуючи таким чином свої комунікативні здібності. Однак 33% учнів вказали на те, що в школі вони жодним чином не можуть використовувати свої здібності і таланти, а інколи школа «заважає це робити, бо на неї доводиться витрачати дуже цінний час».

Відповіді на питання: «Які нові здібності і таланти ти відкрив у собі під час навчання у школі?» багато в чому збігалися з відповідями на попередні запитання, при цьому частина дітей вважає, що під час навчання у школі у них не з'явилися нові здібності – 27%. Ці показники демонструють наступні тенденції: частина дітей не може себе адекватно оцінити і сприймає

школу як перешкоду на своєму шляху; однак переважна більшість знає про свої переваги, намагається реалізовувати їх і проявляє себе у різних сферах.

Висновки. Проведене опитування та подальший аналіз одержаних результатів підтвердили припущення щодо існування об'єктивної потреби у перегляді підходів до організації навчальної діяльності. При цьому така навчальна діяльність зонайменше повинна сприяти вирішенню проблем, існування яких підтверджено проведенням опитуванням: формування навичок об'єктивного оцінювання особистого внеску у результати спільної праці; розвиток комунікативної компетентності; сприяння реалізації здібностей і талантів кожного. Такі потенційні можливості надає використання проєктних технологій навчання, реалізація різних типів проєктів, в тому числі – і розроблених учнями. Через цікаві нестандартні завдання, використання нових технологій спільна діяльність допоможе кожній дитині знайти своє місце у процесі навчання і спілкування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондар С. Компетентність особистості інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8-9.
2. Вохменцева Е.А. Проектная деятельность учащихся как средство формирования ключевых компетентностей [Текст] / Е. А. Вохменцева // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 58-65.
3. Даниленко Л. І. Управління інноваційною діяльністю в загальноосвітньому навчальному закладі: Монографія. – К.: Міленіум, 2004. – 352 с.
4. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (№ 1392 від 23 листопада 2011 р.). URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
6. Ковальчук В.І. Проектна діяльність у початковій школі / В.І. Ковальчук, Л.П. Литвин, Н.М. Кривенко. // Завуч. – 2014. – №24. – С. 2-17.
7. Ковальчук В.І. Розвиток проєктної компетентності учнів / В.І. Ковальчук, Л.П. Литвин. // Школа. – 2013. – №12. – С. 53.
8. Ковальчук В.І. Концепція формування проєктної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів // Мистецька освіта: зміст, технології, менеджмент: збірник наукових праць. / Ред. кол. : В.Ф. Орлов (голова) – Вип. 9 – К.: Вид-во ТОВ «ТОНАР», 2015. – С. 102-122.
9. Ковальчук В. І. Ефективний урок: технології, структура, аналіз / В.І. Ковальчук. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.
10. Ковальчук В.І. Інноваційні підходи до організації навчального процесу / В.І. Ковальчук. – [2-е вид. доп. і перероб.]. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.
11. Ковальчук В.І. Створення сприятливого навчального середовища. Тренінги / [за заг. ред. В. Ковальчука, упор. Л. Галіцина]. – К.: Шк. світ, 2011. – 128 с.
12. Колодницька О.Д. Теоретичний аналіз понять "Метод проєктів" і "Проєктування". URL: <http://intkonf.org/kolodnitska-od-teoretichny-analiz-ponyat-metod-proektiv-i-proektuvannya/>
13. Матяш Н.В., Володина Ю.А. Методика оценки проектной компетентности студентов // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru>
14. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
15. Овчарук О.В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти // Стратегія реформування освіти України. – Київ.: К.І.С.2003. – 295 с.
16. Онопрієнко О.В. Метод проєктів як засіб розвитку пізнавальних інтересів молодших школярів : Дис... канд. наук: 13.00.09. – 2009.
17. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
18. Поліванова К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поліванова. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2011. – 192 с.
19. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы: Пер. с англ., Изд. 2-е, испр. – М.: "Когито-Центр", 2001. – 142 с.
20. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. N 2. С. 55–61.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bondar S. The competence of the individual integrated component of student achievements // Biology and Chemistry at school. – 2003. – # 2. – P. 8-9.
2. Vokhmentseva E.A. Project activities of students as means of formation of key competences / E.A. Vokhmentseva // Actual problems of pedagogy: Proceedings of the International Scientific Conf. (Chita, December 2011). - Chita: Young scientist Publishing, 2011. – P. 58-65.
3. Danylenko L.I. Innovation management in schools: Monograph. – K.: Milenium, 2004. – 352 p.
4. State Standard for basic and secondary education (№ 1392 November 23, 2011). – URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards/>
5. Zymnyaya Y.A. Key competence as effectively-targeted basis of competence approach in education. Author's version / Y.A. Zymnyaya. – M.: Research center of problems of quality of training, 2004. – 40 p.

6. Koval'chuk V.I. Project activity in elementary school / V.I. Koval'chuk, L.P. Lytvyn, N.M. Kryvenko // *Zavuch.* – 2014. – # 24. – P. 2-17.
7. Koval'chuk V.I. Development the project competence of students / V.I. Koval'chuk, L.P. Lytvyn // *Shkola.* – 2013. – # 12. – P. 53.
8. Koval'chuk V.I. Concept formation the project competence of students of secondary schools // *Art Education: content, technology, management, technologies* / ed.: V.F. Orlov et al. – Vol. 9 – K. : Publ. TOV «TONAR», 2015. – P. 102-122.
9. Koval'chuk V.I. Effective lesson: technology, structure, analysis / V.I. Koval'chuk. – K. : Shk. svit, 2011. – 128 p.
10. Koval'chuk V.I. Innovative approaches to the educational process / V.I. Koval'chuk. – [2d ed. supplemented and revised]. – K. : Shk. svit, 2011. – 128 p.
11. Koval'chuk V.I. Create a supportive learning environment. Trainings / [ed. V. Koval'chuka, compiler L. Halitsyna]. – K. : Shk. svit, 2011. – 128 p.
12. Kolodnyts'ka O.D. Theoretical analysis of the concepts of "project method" and "Design". URL: <http://intkonf.org/kolodnitska-od-teoretichny-analiz-ponyat-metod-proektiv-i-proektivannya/>
13. Matyash N.V., Volodyna Yu.A. Methods of assessing the design competence of students // *Psychological research: an electronic scientific journal.* 2011. N 3(17). URL: <http://psystudy.ru>
14. National Strategy for Development of Education in Ukraine until 2021. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
15. Ovcharuk O.V. Competencies as a Key to the formation of educational content // *Reform Strategy for Education Ukraine.* – Kyiv.: K.I.S. 2003. – 295 p.
16. Onopriyenko O.V. Method of projects as means of cognitive interests of younger pupils: Dis ... cand. sc.: 13.00.09 - 2009.
17. Pakhomova N.Yu. Method training project in educational institution: A Handbook for teachers and students of pedagogical universities. - 3rd ed., rev. and add. –M.: ARKTY, 2005. – 112 p.
18. Polivanova K.N. Project activities Students: A Handbook for Teachers / K.N. Polyvanova. – 2-e uzd. – M.: Prosveshchenye, 2011. – 192 p.
19. Raven J. Teacher testing: Problems delusion prospects: trans. from English, 2d ed. – M.: “Cogito-Tsentr”, 2001. – 142 p.
20. Khutorskoy A.V. Key competences as a component of personality-oriented educational paradigm // *National education.* 2003. N 2. P. 55–61.

V.I. Kovalchuk. The research results of comprehensive school pupils project competence development by the means of interactive teaching

Abstract. The article defines theoretical approaches to the competence approach in education. The research results of comprehensive school pupils project competence development are included, case study specialized school № 98, Kyiv. Project competence is considered as an integrative feature of the activity subject, which means the ability and readiness of a person to act on his own authority theoretically and practically to develop and realize projects in different social spheres according to the principles of origin and culture aptness.

Keywords: *competence, project competence, project activity, interactive teaching*

В.И. Ковальчук. Результаты исследования по развитию проектной компетентности учащихся общеобразовательного учебного заведения средствами интерактивного обучения

Аннотация. Охарактеризованы теоретические подходы компетентностного подхода в образовании. Представлены результаты исследований по развитию проектной компетентности учащихся общеобразовательного учебного заведения на примере СШ № 98 г. Киев. Проектная компетентность рассматривается как интегративная характеристика субъекта деятельности, выражается в способности и готовности человека к самостоятельной теоретической и практической деятельности по разработке и реализации проектов в различных сферах социальной практики на основе принципов природо- и культуросообразности.

Ключевые слова: *компетентность, компетенция, проектная компетентность, проектная деятельность, интерактивное обучение*

Любченко К.Н.

Использование инструментально-контролирующей программы Master of Logic при обучении решению задачи о функциональной полноте системы булевых функций

Любченко Константин Николаевич, старший преподаватель
Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, г. Черкассы, Украина

Аннотация. В статье рассмотрена задача исследования функциональной полноты систем булевых функций. Для формирования у студентов (учащихся) знаний, умений и навыков её успешного решения рассмотрены необходимые понятия, в частности классы Поста, и примеры, а также соответствующие возможности инструментально-контролирующей программы Master of Logic. Статья в первую очередь предназначена преподавателям дискретной математики, математической логики, искусственного интеллекта и т. п., учителям информатики и математики средних учебных заведений, студентам соответствующих специальностей и учащимся.

Ключевые слова: средства обучения, математическая логика, булевы функции, Master of Logic

Введение. В наше время остается актуальной проблема формирования у будущих специалистов в сфере информационно-коммуникационных технологий фундаментальных знаний и практических умений их применения.

Одной из важных задач в этой области является проектирование интегральных микросхем, являющихся основой цифровых автоматов, в частности компьютеров. Для успешного её решения необходима информация о функциональной полноте систем булевых функций, используемых при указанной разработке, поскольку такие системы позволяют построить произвольный цифровой автомат. Также отметим, что вопрос определения полноты системы булевых функций может трактоваться в двух основных вариантах: на основе формулировки или доказательства критерия Поста, что требует достаточно основательных знаний и умений, включающих следующие понятия:

- логические операции и таблица истинности булевых функций;
- двойственность и самодвойственность булевых функций;
- монотонность булевых функций;
- полином Жегалкина и линейность булевых функций.

Краткий обзор публикаций по теме. Теоретический материал, связанный с задачами математической логики и, в частности, с функциональной полнотой, изложен, например, в [1–6].

Поскольку исследование функциональной полноты системы булевых функций является достаточно сложным и громоздким, то для более эффективной организации и проведения занятий, а также самостоятельной работы студентов (учащихся) при изучении этого вопроса целесообразно использовать компьютер. Но нам неизвестны программные продукты, которые бы позволяли комплексно решать указанную задачу.

Поэтому для компьютерной поддержки изучения математической логики автором создана инструментально-контролирующая программа Master of Logic [8], которая является современным важным средством формирования у студентов (учащихся) умений и навыков решения основных классов задач алгебры высказываний и исследования булевых функций, а также позволяет автоматизировать процесс промежуточного и итогового контроля знаний [3; 7].

Таким образом, задача формирования знаний по исследованию полноты некоторой системы булевых функций является актуальной, но для более эффектив-

ного решения требует использования соответствующего программного обеспечения.

Целью статьи является рассмотрение алгоритма определения функциональной полноты системы булевых функций на основе формулировки критерия Поста и инструментально-контролирующей программы Master of Logic для формирования у студентов (учащихся) соответствующих знаний, умений и навыков.

Материалы и методы. Изучение темы о функциональной полноте системы булевых функций можно начать или с формулировки критерия Поста, или с определения классов Поста.

Рассмотрим сначала классы Поста.

1. T_0 – класс булевых функций, сохраняющих 0, т. е. $f(x_1, x_2, \dots, x_n) \in T_0 \Leftrightarrow f(0, 0, \dots, 0) = 0$.

Примеры. $0, x, \wedge, \vee, \oplus \in T_0$.

$1, \neg, \rightarrow, \leftrightarrow \notin T_0$.

Можно сформулировать такое задание: определить количество булевых функций от n переменных, принадлежащих классу T_0 .

2. T_1 – класс булевых функций, сохраняющих 1, т. е. $f(x_1, x_2, \dots, x_n) \in T_1 \Leftrightarrow f(1, 1, \dots, 1) = 1$.

Примеры. $1, x, \wedge, \vee, \rightarrow, \leftrightarrow \in T_1$.

$0, \neg, \oplus \notin T_1$.

Аналогично предыдущему заданию можно сформулировать такой вопрос: определить количество булевых функций от n переменных, принадлежащих классу T_1 .

3. S – класс самодвойственных булевых функций.

Булева функция $f^*(x_1, x_2, \dots, x_n)$ называется **двойственной** к булевой функции $f(x_1, x_2, \dots, x_n)$, если $f^*(x_1, x_2, \dots, x_n) = \overline{f(x_1, x_2, \dots, x_n)}$.

Примеры.

1) Константа **0** двойственна к константе 1 и наоборот;

2) \wedge двойственна к \vee : $x \wedge y \equiv \overline{\overline{x} \vee \overline{y}}$;

3) \downarrow двойственна к $|$: $x \downarrow y \equiv x \vee y \equiv \overline{\overline{x} \wedge \overline{y}} \equiv \overline{\overline{x} | \overline{y}}$;

4) \oplus двойственна к \leftrightarrow : $x \oplus y \equiv x \leftrightarrow y \equiv \overline{\overline{x} \leftrightarrow \overline{y}}$.

Замечание. \oplus и \leftrightarrow являются отрицаниями друг друга и двойственны друг к другу. Но не всегда, когда $f = \overline{g}$, то g двойственна f . Например, $|$ не двойственна к \wedge , а \downarrow не двойственна к \vee .

Булева функция f называется **самодвойственной**, если $f^* = f$.

Другими словами, f самодвойственна, если $f(x_1, x_2, \dots, x_n) = f(\overline{x_1}, \overline{x_2}, \dots, \overline{x_n})$, т. е. на противоположных наборах f принимает противоположные значения. Поэтому самодвойственная функция полностью определяется своими значениями на 1-й половине строк таблицы истинности.

Тогда можно сформулировать такое задание: определить количество булевых функций от n переменных, принадлежащих классу S .

Примеры. $x, \neg \in S$. $\wedge, \vee, \rightarrow, \leftrightarrow \notin S$.

4. M – класс монотонных булевых функций.

Булева функция f называется **монотонной**, если для любых наборов $\tilde{\alpha} = (\alpha_1, \alpha_2, \dots, \alpha_n)$ и $\tilde{\beta} = (\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_n)$ таких, что $\tilde{\alpha} \leq \tilde{\beta}$, имеет место $f(\tilde{\alpha}) \leq f(\tilde{\beta})$.

Примеры. $0, 1, x, \wedge, \vee \in M$. $\rightarrow, \leftrightarrow, |, \oplus \notin M$.

5. L – класс линейных булевых функций.

Булева функция называется **линейной**, если она может быть представлена полиномом Жегалкина степени не выше первой.

Число линейных булевых функций от n переменных равно 2^{n+1} – число линейных полиномов Жегалкина.

Примеры. $0, 1, x, \neg, \leftrightarrow, \oplus \in L$. $\wedge, \vee, \rightarrow \notin L$.

Теперь сформулируем критерий Поста.

Теорема. Система булевых функций является функционально полной, если она не содержится целиком ни в одном из классов Поста.

Рассмотрим примеры заданий на определение функциональной полноты с помощью формулировки критерия Поста и использование для этого программы Master of Logic.

Задание 1. Определить, является ли система булевых функций $F = \{\rightarrow, \vee, 0\}$ функционально полной.

Решение. На основе формулировки критерия Поста необходимо построить критериальную таблицу. Для этого нужно определить, к каким классам Поста принадлежат булевы функции из множества F . Учитывая приведенные при рассмотрении классов Поста примеры, заполним критериальную таблицу (табл. 1).

В этой таблице на пересечении каждой строки и столбца находится знак "+", если соответствующая функция принадлежит соответствующему классу Поста, и знак "-" в противном случае.

Таблица 1. Критериальная таблица Поста

	T_0	T_1	S	M	L
\rightarrow	-	+	-	-	-
\vee	+	+	-	+	-
0	+	-	-	+	+

Поскольку в полученной для рассматриваемого примера таблице в каждом столбце есть хотя бы один знак "-", то делаем вывод, что данная система F полна.

Отметим, что данная система F содержит достаточно простые функции и поэтому некоторыми студентами (учениками) построение аналогичных критериальных таблиц является устной задачей. Но существенные трудности возникают, если исследуемая на полноту система состоит из более сложных функций

и/или большего их числа. Особое внимание при этом нужно уделить определению принадлежности функций классам S, M, L .

Задание 2. Исследовать мажоритарную булеву функцию (табл. 2) на принадлежность классам Поста.

Таблица 2. Таблица истинности мажоритарной булевой функции

X_1	X_2	X_3	F
0	0	0	0
0	0	1	0
0	1	0	0
0	1	1	1
1	0	0	0
1	0	1	1
1	1	0	1
1	1	1	1

Решение. Из таблицы видно, что данная булева функция принадлежит классам T_0 и T_1 .

Основными методами определения принадлежности функции классу S являются:

- построение и анализ таблицы истинности;
- построение совершенной нормальной формы (конъюнктивной или дизъюнктивной) для булевой функции и двойственной к ней.

В данном случае используем готовую таблицу истинности (табл. 2), из которой делаем вывод, что мажоритарная булева функция является самодвойственной, т. к. на противоположных наборах она принимает противоположные значения.

Заметим, что совершенная конъюнктивная нормальная форма булевой функции имеет вид:

$$(X_1 \vee X_2 \vee X_3) \wedge (X_1 \vee X_2 \vee \neg X_3) \wedge (X_1 \vee \neg X_2 \vee X_3) \wedge (\neg X_1 \vee X_2 \vee X_3)$$

Для определения монотонности рассматриваемой функции достаточно проанализировать четвертую и пятую строку её таблицы истинности, т. к. на четвертом наборе функция принимает значение 1, а на пятом – 0. Поскольку наборы (0, 1, 1) и (1, 0, 0) несравнимы, то данная функция монотонна.

Для того чтобы определить принадлежность функции классу L , необходимо построить полином Жегалкина одним из следующих способов:

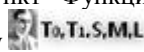
- методом равносильных преобразований;
- методом неопределенных коэффициентов;
- на основе совершенной дизъюнктивной нормальной формы;
- с помощью треугольника Паскаля.

Рассмотрение этих методов выходит за рамки данной статьи. Отметим лишь, что для мажоритарной булевой функции полином Жегалкина имеет вид:

$$X_1 \wedge X_2 \oplus X_1 \wedge X_3 \oplus X_2 \wedge X_3$$

Таким образом, мажоритарная булева функция не является линейной, т. е. не принадлежит классу L .

Для исследования принадлежности функций классам Поста и определения полноты заданной системы булевых функций с помощью программы Master of Logic необходимо выполнить следующие действия:

- 1) в пункте меню "Система" (рис. 1) выбрать подпункт "Функций", или с помощью мыши нажать кнопку , или комбинацию клавиш "Alt+F";

2) в появившемся окне с помощью панели набора и/или клавиатуры ввести необходимое количество формул и нажать клавишу "Enter" или кнопку "Ok".

Информация о функциональной полноте систем булевых функций из заданий 1 и 2 представлена соответственно на рисунках 2 и 3.

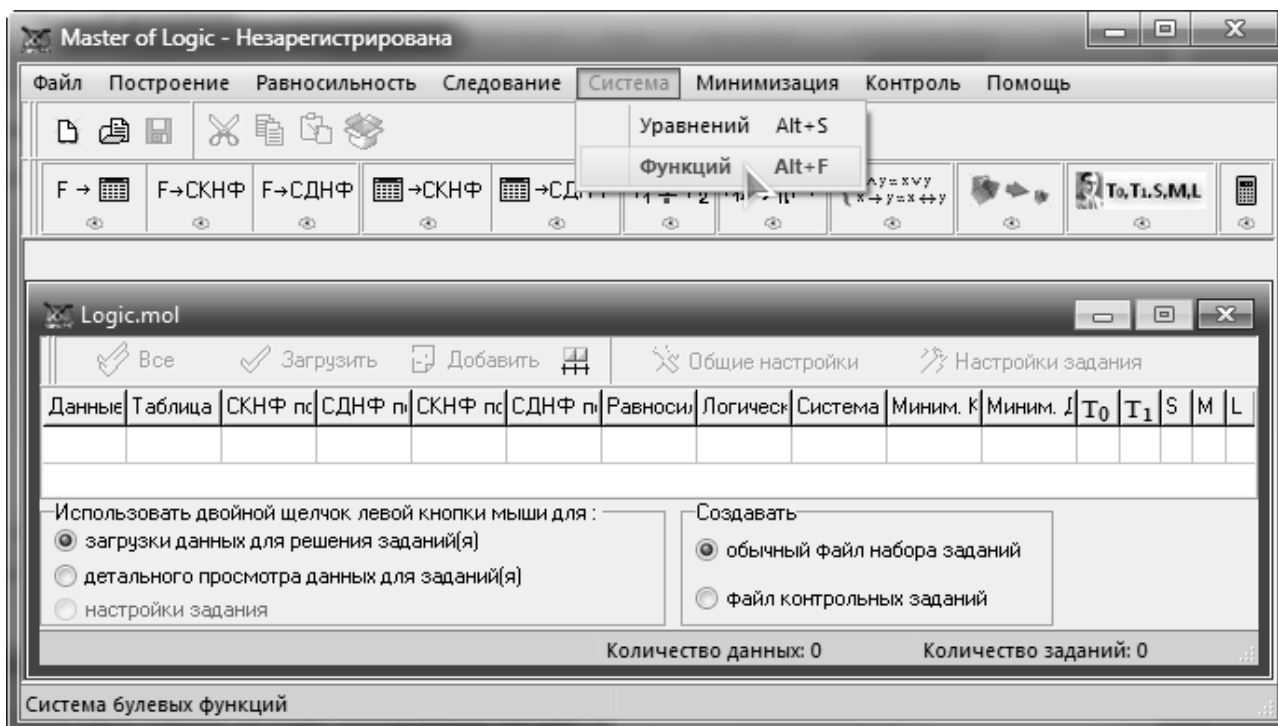


Рис. 1. Главное окно программы Master of Logic

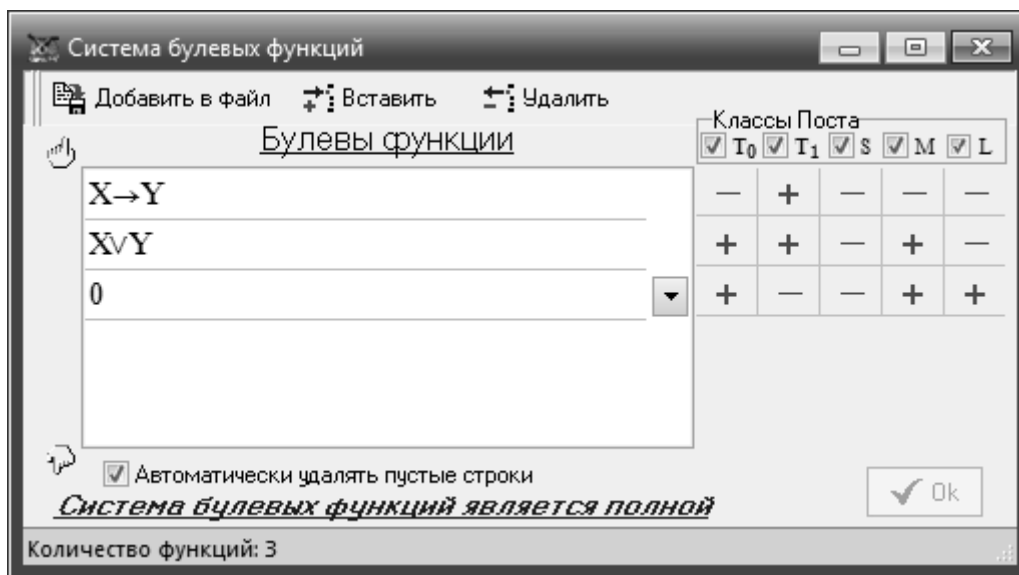


Рис. 2. Ответ программы Master of Logic для задания 1

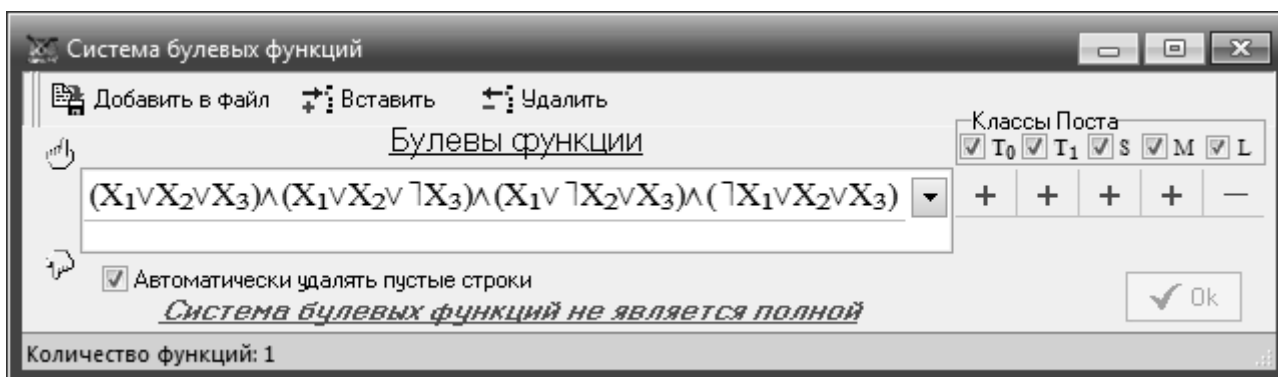


Рис. 3. Ответ программы Master of Logic для задания 2

Приведем ещё несколько примеров заданий на определение функциональной полноты системы булевых функций:

- 1) $\{X \wedge Y \vee \neg Y \wedge Z, 0, 1\}$;
- 2) $\{X \wedge Y \vee X \wedge Z \vee Y \wedge Z, X \leftrightarrow Y, X \oplus Y\}$;
- 3) $\{X_3 \leftrightarrow (X_2 \oplus X_1 \wedge X_3), X_1 \wedge X_2\}$.

Выводы. Задача определения функциональной полноты систем булевых функций является актуальной и для успешного решения требует серьезных знаний и умений в области булевых функций.

Программа Master of Logic содержит удобные и гибкие средства, позволяющие студентам (учащимся) и преподавателям исследовать булевы функции и их системы на функциональную полноту, эффективнее распределять учебное время.

ЛІТЕРАТУРА

1. Белоусов А.И., Ткачев С.Б. Дискретная математика: Учеб. для вузов / Под ред. В.С. Зарубина, А.П. Крищенко. – 3-е изд., стереотип. – М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2004. – 744 с.
2. Игошин В.И. Математическая логика и теория алгоритмов: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Игошин. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – 448 с.
3. Любченко К.М., Триус Ю.В. Елементи математичної логіки з комп'ютерною підтримкою / Посібник для вчителів: Черкаси: Видавничий відділ ЧНУ, 2004. – 88 с.
4. Нікольський Ю.В., Пасічник В.В., Щербина Ю.М. Дискретна математика. – К.: Видавнична група BHV, 2007. – 368 с.
5. Новиков Ф.А. Дискретная математика для программистов: Учебник для вузов. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2009. – 384 е.: ил. – (Серия "Учебник для вузов").
6. Прийма С.М. Математична логіка і теорія алгоритмів: Навчальний посібник – Мелітополь: ТОВ "Видавничий будинок ММД", 2008. – 134 с.
7. Lyubchenko K.M. The Use of Instrumental and Controlling Program Master of Logic for Solving the Basic Class Problems of Propositional Algebra: Didactic Aspect / K. M. Lyubchenko // American Journal of Educational Research. – 2013. – 1(11). – P. 555-560.
8. Master of Logic. URL: <http://lkn.univer.cherkassy.ua/>. [Accessed Apr. 27, 2015].

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Belousov, A.I., Tkachov, S.B, Discrete Mathematics: Textbook for universities / Ed. V.C. Zarubina, A.P. Krischenko. – 3rd ed. Publishing House of the Bauman Moscow State Technical University, Moscow, 2004, 744 p.
2. Igoshyn, V.I, Mathematical Logics and Algorithm Theory: textbook for university students, Publishing Centre "Akademiya", Moscow, 2008, 448 p.
3. Lyubchenko, K.M., Tryus, Y.B, Element of Mathematical Logics with Computer Support / Handbook for Teachers: Cherkassy, Publishing Department of ChNU, Cherkasy, 2004, 88 p.
4. Nikolsky, Y.V., Pasichnyk, V.V., Shcherbyna, Y.M, Discrete Mathematics. – Publishing Group BHV, Kyiv, 2007, 368 p.
5. Novikov, F.A, Discrete Mathematics for Programmers: Textbook for universities, Piter, Sankt-Peterburg, 2009, 384 p.
6. Pryima, S.M, Mathematical Logics and Algorithm Theory : Tutorial, TOV " Publishing House MMD", Melitopol, 2008, 134 p.

Lyubchenko K.N.

The use of instrumental and controlling program Master of Logic in teaching of solving the task of functional completeness of Boolean functions systems

Abstract. The article considers the problem of investigating the functional completeness of Boolean functions systems. For the formation of students (learners) knowledge, abilities and skills needed for its successful solution necessary concepts are considered, such as the Post classes, and examples, as well as compliant abilities of instrumental monitoring program Master of Logic. The article is primarily intended for teachers of discrete mathematics, mathematical logic, artificial intelligence etc., computer science and mathematics teachers of secondary schools, students in related disciplines and pupils.

Keywords: learning tools, mathematical logic, Boolean functions, Master of Logic

Нечипоренко Д.Л.

Педагогічні умови формування у молодших підлітків мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах

*Нечипоренко Денис Леонідович, аспірант
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

Анотація. Проаналізована психолого-педагогічна література, яка присвячена мотиву досягнення успіху. Визначено психологічні особливості дітей молодшого підліткового віку. Визначено та обґрунтовано структурні компоненти та показники оцінювання мотиву досягнення успіху. Проведено констатувальний та формувальний етапи експерименту. Сформовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування в молодших підлітків мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах. Розроблено методичні рекомендації для впровадження кожної педагогічної умови в навчально-виховний процес.

Ключові слова: *фізичне виховання, мотивація, мотив досягнення успіху, молодші підлітки, педагогічні умови*

Зміни в освітній системі Української держави вимагають пошуку та реалізації шляхів підвищення ефективності навчального та виховного процесів для учнів загальноосвітніх закладів. Це відображено в Державній національній програмі «Освіта», Цільовій комплексній програмі «Фізичне виховання – здоров'я нації», Законах України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про фізичну культуру і спорт», Концепції фізичного виховання в системі освіти України. У зазначених документах особливий акцент зроблено на важливості забезпечення у процесі занять фізичною культурою прагнення учнів до саморозвитку, що пов'язано з проблемою мотивації.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічної літератури, реалізувати свій потенціал у будь-якій діяльності можливо за умов існування мотивації та мотивів. Так, згідно досліджень І. Сеченова, людина не буде виконувати дію просто так, без ідеї, без будь-якого смислу. Діяльність, яка потребує значних психічних та фізичних зусиль, потребує певного управління, для чого служить мотив, адже саме мотив спонукає до свідомої регуляції [5]. Р. Пілоян розглядає мотив відносно дій, а мотивацію відносно діяльності [9]. На думку Є. Ільїна, мотивація – це динамічний процес формування мотиву [5]. Д. Леонтьєв тісно пов'язує поняття мотив та поняття діяльність [6]. Якщо розглядати діяльність, яка виконується за для досягнення успіху, то слід говорити про мотив та мотивацію досягнення.

Мотив досягнення успіху О. Нечаєва розглядає, як намагання підвищити рівень своїх здібностей та вмінь, і тримати їх на високому рівні [7]. Є. Ільїн вважає, що мотив досягнення є відносно стійким особистісним утворенням, однак йому характерна динамічність і зв'язок з такими показниками особистості, як потреба в досягненні та цінність даного досягнення для людини [5]. На думку Х. Хекхаузена, мотив досягнення – це спонукання до людської активності, яке пов'язане з прагненням особистості успішно виконати певну діяльність [10]. Це визначення, на нашу думку, є найбільш точним.

Деякі дослідники (С. Занюк, С. Бубка) розділяють мотив досягнення успіху та мотив уникнення невдачі. [4, 2]. Однак, якщо звернутись до тлумачного словника [3], то там мотив досягнення трактується, як різновид діяльності пов'язаний з потребою людини домогтися успіху чи уникати невдачі. Схожої думки притримується Х. Хекхаузен, який розглядає ідею досягнення з точки зору двох диспозицій: прагнення до

успіху та прагнення уникнути невдачі. Таким чином, автор приходять до висновку, що мотив досягнення об'єднує ці два прагнення [10]. Є. Ільїн також вважає, що мотив досягнення кожного індивіда об'єднує два прагнення: до успіху та уникнути невдачі. Тобто, якщо в індивіда яскраво виражене прагнення досягти успіху, то разом з тим може бути не менш сильне прагнення уникнути невдачі, особливо якщо вона викличе в суб'єкта важкі переживання [5].

Ми погоджуємось з думками Х. Хекхаузена та Є. Ільїна, що мотив досягнення кожної людини об'єднує два прагнення: досягти успіху та уникнути невдачі.

Мотив досягнення успіху відіграє важливе значення в навчальній та професійній діяльності. Адже саме ці сфери людського життя вимагають максимальної реалізації власних здібностей для досягнення певного результату, який може бути оцінений соціальними нормами. Таким чином формування мотиву досягнення успіху в школі має бути одним з пріоритетних завдань навчально-виховного процесу.

У цьому плані практичний інтерес мають результати досліджень Л. Нечипоренко, який стверджує, що формування мотивації до зростання особистісних досягнень підлітків, тобто, на процес становлення мотиву досягнення успіху, впливають наступні критерії: по-перше – це зміст навчального процесу; по-друге – досягнення успіхів підлітком в процесі занять фізичною культурою, які підвищують рівень індивідуальних особистісних досягнень та формують позитивне мотиваційно-емоційне ставлення до даного процесу; по-третє – це усвідомлення підлітком необхідності удосконалення своїх знань, умінь та навичок, які необхідні в подальшій життєдіяльності; по-четверте – це рівень активності підлітка в процесі навчальної та спортивної діяльності [8].

Діти молодшого підліткового віку мають ряд психологічних особливостей, які необхідно враховувати при формуванні в них мотиву досягнення успіху. Так, на думку Л.С. Виготського, в цей період відбувається зміна інтересів дитини, яка пов'язана зі статевим дозріванням. Він виділяє два етапи розвитку інтересів: перший етап – це створення основи для нових інтересів за допомогою появи нових зацікавлень у підлітка, а другий етап – це формування нових інтересів [5].

Під час розвитку першої фази, яка триває близько двох років, відбувається крах попередніх інтересів та цінностей, також руйнується враження від кумирів, які,

або розчарували, або відійшли на другий план в зв'язку зі зміною інтересів підлітка. Крах зацікавленості в поєднанні з статевим дозріванням, на думку В. Петерса, пояснює таку особливість підліткового віку, як часткова або повна відсутність інтересів [5]. Також цей етап характеризується песимістичним настроєм, прагненням до самотності, зміною відношень до людей та ігнорування правилами суспільної поведінки [5].

Другий етап характеризується, спочатку, наявністю великої кількості захоплень, а згодом виокремленням декількох, які формують ядро інтересів підлітка. Погляди на життя стають більш реалістичними та, на відміну від першої фази, відбувається розширення та зміцнення дружніх відносин. Проте, багато в чому другий період залежить від умов, в яких живе дитина. При тяжких матеріальних умовах, ця фаза проходить довше та характеризується малим колом інтересів підлітка [5].

Таким чином, дуже важливо, щоб в цей період батьки та вчителі привили дітям цікавість до навчання та саморозвитку і були для них взірцем для наслідування.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці педагогічних умов, які забезпечать ефективність формування в молодших підлітків мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах.

Проведений нами констатувальний етап експерименту засвідчив, що рівень сформованості мотиву досягнення успіху в підлітків загальноосвітніх шкіл недостатній, а тому подальшого вивчення потребують педагогічні умови та методика їх формування. Тому для формування у молодших підлітків мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання у загальноосвітніх навчальних закладах нами були розроблені та експериментально перевірені наступні педагогічні умови: врахування індивідуальних особливостей підлітка в процесі досягнення; формування у підлітків стійкого інтересу до фізичної активності в процесі фізичного виховання; підвищення рівня знань учнів, щодо принципів формування в них прагнення до успіху в процесі занять фізичною культурою; формування у підлітків здатності до вибору завдань оптимального рівня складності; рефлексивне усвідомлення підлітками наявних результатів.

Під час впровадження педагогічних умов в експериментальній групі ми застосовували конкретні методичні рекомендації для кожної з педагогічних умов. Так, при впровадженні першої педагогічної умови – врахування індивідуальних особливостей підлітка в процесі досягнення, нами були запропоновані наступні рекомендації:

1. Об'єктивна оцінка фізичних, інтелектуальних та психофізіологічних особливостей підлітка.
2. Формування цілей та завдань для кожного підлітка виходячи з оцінки його можливостей.
3. Використання індивідуально-диференційованого підходу під час виконання фізичних вправ в процесі фізичного виховання.
4. Ведення щоденника власних досягнень підлітка.
5. Використання індивідуально-групового методу проведення уроків фізичної культури.

Для впровадження наступної педагогічної умови – формування у підлітків стійкого інтересу до фізичної

активності в процесі фізичного виховання, ми використовували наступні методичні рекомендації:

1. Використання ігрового та нетрадиційного методів фізичної культури.
2. Гласність досягнень та успіхів учня, яка здійснювалась вчителем привселюдно.
3. Заохочення до занять фізичною культурою шляхом позитивного оцінювання діяльності підлітка.
4. Організувати змагання між класами.
5. Застосування міжпредметних зв'язків.

Підвищення рівня знань учнів, щодо принципів формування в них мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання супроводжувалось застосуванням наступних рекомендацій:

1. Проведення лекцій, бесід, семінарів для учнів присвячених проблемі формування досягнення.
2. Розробка методичних рекомендацій для підлітків щодо підвищення рівня сформованості мотиву досягнення у вигляді методичного посібника.
3. Перехід від авторитарних відносин вчитель-учень до схеми учень-технологія-вчитель.

Така педагогічна умова як формування у підлітків здатності до вибору завдань оптимального рівня складності впроваджувалась в експериментальній групі за допомогою таких методичних рекомендацій:

1. Виховання у підлітків впевненість у власних силах.
2. Формування об'єктивної самооцінки та рівня домагань підлітка, які відповідають реальним можливостям учня.
3. Використання індивідуального та індивідуально-групового підходу при підборі завдань.

Для впровадження п'ятої педагогічної умови – рефлексивне усвідомлення підлітками наявних результатів ми використовували основи проектного навчання. Дослідивши основні принципи проектного навчання, ми виділили наступні методичні рекомендації для впровадження даної педагогічної умови:

1. Сформулювати кінцеву ціль, досягнення якої потребувало інтегрованих знань та вмій.
2. Визначити значущість та необхідність досягнення свої цілі та керуватись цими доводами при зіткненні з труднощами.
3. Формувати свою самостійність та вміти працювати як індивідуально так і в групах.
4. Поетапне планування підлітком власного досягнення, яке буде включати успішне виконання проміжних цілей на шляху до головної мети.

Дослідження проводилось протягом 2013-2014 років в ЗОШ №27 та колегіумі «Берегиня» міста Черкас. В експерименті було задіяно понад 100 учнів 5-х класів, які склали експериментальну і контрольну групу. Для оцінювання рівня сформованості мотиву досягнення успіху ми визначили його структурні компоненти: когнітивний, емоційно-ціннісний та діяльнісно-поведінковий. Для оцінювання когнітивного компоненту ми використовували такі показники: рівень уявлення про засоби фізичної культури і їх значимість та рівень усвідомлення важливості занять фізичною культурою. Для оцінювання емоційно-ціннісного компоненту – впевненість у власних силах, бажання виконувати фізичну діяльність та задоволеність результатами влас-

ної діяльності. Діяльнісно-поведінковий компонент оцінювали за рівнем прояву: інтенсивності та стійкості зусиль в процесі фізичної діяльності, прагненням долати труднощі та за вибором завдань оптимального рівня складності. Для оцінки показників когнітивного та

емоційно-ціннісного компоненту ми використовували тестування та анкетування, а для оцінювання діяльнісно-поведінкового компоненту – педагогічне спостереження та «човниковий біг» [1]. Результати дослідження представлені в таблиці 1.

Таблиця 1. Результати рівнів сформованості у молодших підлітків мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Рівні	Контрольна група			Експериментальна група		
	Констатувальний етап	Формувальний етап	Динаміка	Констатувальний етап	Формувальний етап	Динаміка
Високий	21 %	25 %	+4	20 %	32 %	+12
Середній	55 %	56 %	+1	53 %	57%	+4
Низький	24 %	19 %	-5	27 %	11 %	-16

Згідно результатів експерименту ми визначили чим характеризуються підлітки кожного з рівнів сформованості мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання. Отже, підлітки з високим рівнем характеризуються значним рівнем теоретичної обізнаності з питань фізичної культури та гігієни. Мають високий рівень усвідомлення необхідності занять фізичною культурою, розуміють її користь для організму. Учні цього рівня виявляють постійний інтерес до фізичного вдосконалення, мають сильне бажання займатись фізичною культурою та задоволені своїми результатами в процесі заняття. Підлітки з високим рівнем сформованості мотиву досягнення успіху мають високий рівень готовності до вольових напружень. Під час ігор та виконання вправ проявляють рішучість, самостійність, завзятість. Такі підлітки проявляють високу активність на уроках фізичної культури та намагаються завжди покращити власні попередні результати.

Підлітки з середнім рівнем сформованості мотиву досягнення успіху мають гірші теоретичні знання з основ фізичної культури та гігієни. Частково усвідомлюють необхідність занять фізичною культурою. Такі учні не завжди задоволені результатами власної діяльності на уроках фізичної культури та мають занижений рівень впевненості в власних силах. Їхній інтерес до фізичного вдосконалення вибіркового: лише до нескладних цікавих вправ, які не вимагають значних фізичних та вольових зусиль. Підлітки з середнім рівнем сформованості мотиву досягнення успіху періодично проявляють потребу в досягненні. Учні цього рівня потребують додаткової стимуляції від батьків та вчителів в процесі досягнення певної мети. На уроках фізичної культури проявляють часткову активність та адаптивне прагнення долати труднощі.

Низький рівень сформованості у підлітків мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання свідчить про відсутність системних знань з основ гігієни та фізичної культури. Такі учні не усвідомлюють важливість занять фізичною культурою, не розуміють користь фізичного вдосконалення. В учнів цієї групи відсутній інтерес до уроків фізичної культури, вони не

впевнені у власних силах, в них не має прагнення покращувати власні результати. На уроках фізичної культури підлітки з низьким рівнем сформованості мотиву досягнення успіху не проявляють активності, вони всіляко намагаються уникати фізичних навантажень. Такі учні майже ніколи не проявляють наполегливості, терплячості та самостійності на уроках фізичної культури.

Отримані результати демонструють, що наприкінці формувального етапу експерименту сформованість у молодших підлітків експериментальної групи мотиву досягнення успіху в процесі фізичного виховання значно покращилась в порівнянні з підлітками контрольної групи.

Таким чином, встановлено, що кількість учнів з високим рівнем сформованості мотиву досягнення в експериментальній групі зросла на 12 % із середнім на 4 %, а з низьким зменшилась на 16 %.

Висновки. В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури, мотив досягнення розглядаємо як важливе психічне утворення особистості, рівень якого визначатиме успішність особистості в житті. Підлітковий вік є найбільш сприятливим для формування мотиву досягнення та впевненості у власних силах.

1. В результаті експерименту нами були визначені та експериментально перевірені педагогічні умови, які сприяли підвищенню рівня сформованості мотиву досягнення успіху в молодших підлітків. Розроблені нами педагогічні умови дали змогу знайти підхід до кожного учня, визначити його слабкі та сильні сторони і підвищити його рівень сформованості мотиву досягнення успіху.

2. Впровадження педагогічних умов дало змогу досягти позитивної динаміки змін у рівнях прояву сформованості мотиву досягнення успіху в молодших підлітків у процесі фізичного виховання. Так, в експериментальній групі кількість учнів з високим рівнем сформованості мотиву досягнення зросла на 12 %, тоді як в контрольній лише на 4 %, а кількість учнів з низьким рівнем зменшилась в експериментальній групі на 16 %, а в контрольній на 5 %.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артющенко О.Ф. Мотив досягнення та теоретичне обґрунтування його структурних компонентів // О. Артющенко, Д. Нечипоренко / Слобожанський науково-спортивний вісник, 2014 - №5 – с. 25-28
2. Бубка С.Н. Развитие двигательных способностей человека / С.Н. Бубка // Донецк: Апекс, 2002. – 304 с.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2009. – 1736 с.
4. Занюк С.С. Психологія мотивації: Навч. Посібник / С.С. Занюк // К.: Либідь, 2002. – 304 с.

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин // СПб: Питер, 2000. – 512 с.
6. Леонтьев Д.А. Системно-смысловая природа и функции мотива / Д.А. Леонтьев // Весник МГУ. – 1993. – №2.
7. Нечаева О. С. Шляхи формування мотивації досягнення успіху в обдарованих підлітків / Нечаева О. С. // Обдарована дитина. – 2007. - №9. – С. 25-30; №10. – С. 56-63; – 2008. – №2. – С. 29-35.
8. Нечипоренко Л.А. Педагогічні умови забезпечення особистісних досягнень підлітків засобами фізичної культури: дис. кан. пед. наук: 13.00.07 / Леонід Анатолійович Нечипоренко. – К., 2009 – 185с.
9. Пилоян Р. А. Мотивация спортивной деятельности / Р.А. Пилоян // М.: Наука, 1984. – 198 с.
10. Хекхаузен Х. Психология мотивации достижения: Пер. с англ / Х. Хекхаузен // СПб: Речь, 2001. – 238 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Artyushenko A.F. Motivation to achieve and theoretical study its structural components // Artyushenko A., D. Nechyporenko / Slobozhansky scientific and sports Gazette, 2014 – №5 – p. 25-28
2. Bubka S.N. The development of human abilities dvyhatelnyh / SN Bubka // Donetsk: Apex, 2002. – 304 p.
3. Great Dictionary of Modern Ukrainian / life. and heads. ed. V.T. Busel. – К.: Irpen: WTF "Perun", 2009 – 1736 p.
4. Zanyuk S.S. Psychology of motivation: Training. Guide / S.S. Zanyuk // – К.: Lybed, 2002. – 304 p.
5. Ylyn E.P. Motivation and motives / E.P. Ylyn // St. Petersburg: Peter, 2000. – 512 p.
6. Leontiev D.A. System-smyslovaya nature and function motive / DA KN // Vesnyk MSU. – 1993. – №2.
7. Nechaev A. Ways building motivation to succeed in gifted adolescents / OS Nechaev // gifted child. – 2007. - №9. – P. 25-30; №10. – P. 56-63; – 2008. - №2. – P. 29-35.
8. Nechyporenko L.A. Pedagogical condition of personal achievements teenagers means of physical culture: Thesis. can. ped. sc.: 13.00.07 / Leonid A. Nechyporenko. – К., 2009 – 185 p.
9. Pyloyan R.A. motivation sportyvnoy activities / R.A. Pyloyan // – М.: Nauka, 1984. – 198 p.
10. Hekhauzen H. Psychology motivation achievements: Per. with English / H. Hekhauzen // St. Petersburg: Speech, 2001. – 238 p.

Nechyporenko D.L. Pedagogical conditions of formation of young adults motive to achieve success in physical education in secondary school

Abstract. Analyzed the psychological and pedagogical literature, which focuses motive to achieve success. Defined psychological characteristics of children younger teens. Defined and reasonable structural components and performance evaluation motive to achieve success. A konstativalnyy and forming stages of the experiment. Formed and tested pedagogical conditions of formation in young adults motive to achieve success in physical education in secondary schools. Guidelines for the implementation of each educational conditions in the educational process.

Keywords: *physical education, motivation, motive to achieve success, young adults, pedagogical conditions*

Нечипоренко Д.Л. Педагогические условия формирования у младших подростков мотива достижения успеха в процессе физического воспитания в общеобразовательных учебных заведениях

Аннотация. Проанализирована психолого-педагогическая литература посвященная мотиву достижения успеха. Определены психологические особенности детей младшего подросткового возраста. Определены и обоснованы структурные компоненты и показатели оценки мотива достижения успеха. Проведены констатирующий и формирующий этапы эксперимента. Сформированы и экспериментально проверены педагогические условия формирования у младших подростков мотива достижения успеха в процессе физического воспитания в общеобразовательных учебных заведениях. Разработаны методические рекомендации для внедрения каждого педагогического условия в учебно-воспитательный процесс.

Ключевые слова: *физическое воспитание, мотивация, мотив достижения успеха, младшие подростки, педагогические условия*

Попова О.В.

Лінгводидактичні принципи професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ

Попова Олександра Володимирівна

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

Анотація. Стаття присвячено проблемі інтерпретації лінгводидактичних принципів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ. У статті досліджено трактування сутності поняття «принцип» ученими різних галузей; проаналізовано сучасні провідні лінгводидактичні принципи у межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців перекладу.

Ключові слова: принцип, лінгводидактичні принципи, професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови, майбутні фахівці перекладу

Реалізація євроінтеграції України зумовила стрімкі зміни у вітчизняній системі науки і освіти. Упровадження нових освітніх технологій в університетський навчально-виховний процес віддзеркалюється на сучасній лінгводидактиці, саме тому виникає необхідність оновлення і адаптування чинних методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців різних галузей.

Лінгводидактичні принципи посідають провідне місце у загальній професійній підготовці майбутніх фахівців-філологів, є невід'ємною складовою лінгводидактичних моделей формування певних знань, умінь і навичок, сприяють ефективній реалізації професійно спрямованих методик.

З огляду на вищезазначене, наразі актуальним стає питання правильного вибору лінгводидактичних принципів і/або корегування традиційних задля забезпечення успішності навчання і виховання у вишах нашої країни. Недостатнє висвітлення цієї проблеми науковцями у межах методологічних орієнтирів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів саме китайської мови зумовило мету започаткованого дослідження – визначення провідних лінгводидактичних принципів означеної підготовки.

Досягнення поставленої мети передбачало розв'язання таких завдань:

- 1) дослідити трактування поняття «принцип» ученими різних галузей;
- 2) проаналізувати сучасні провідні лінгводидактичні принципи у межах професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців.

Здійснюючи аналіз лінгводидактичних принципів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови у ВНЗ, звернемося до характеристики сутності поняття «принцип». Джерельною базою слугують довідникові видання, праці вітчизняних і зарубіжних методологів-лінгвістів.

Філософське розуміння поняття «принцип» ученими (Л. Ільїчов, С. Ковальов, В. Панов, П. Федосєєв) декодується як першопричина: із суб'єктивних позицій – це основне положення, передумова (принцип мислення, принцип дії); з об'єктивних позицій – це першооснова, вихідний пункт (реальний принцип, принцип буття) [15, с. 363].

За словниковими дефініціями, «принцип» (від лат. *principium* – основа, начало) – це «основні вихідні вимоги до організації навчального процесу» [2, с. 270]; «вихідні, провідні положення освітньої діяльності людини; визначені провідні положення, що передбачають використання сучасних форм, методів та прийомів для здійс-

нення навчально-пізнавальної діяльності учнів і основою яких є педагогічні закономірності; вихідні вимоги до процесу навчання, що впливають із закономірностей його ефективної організації [4, с. 171.]. На думку вчених (М. Данилов, Ю. Пасов, І. Підласий, М. Скаткін), принцип має ознаки обов'язковості і комплексності і посідає в навчально-виховному процесі провідне місце. Отже, в контексті дослідження тлумачимо термін «педагогічний принцип» як науково обґрунтована вихідна норма відтворення закономірностей освітньо-виховного процесу, яка керує ним і врегулює його, визначає вектор спрямованості навчання, виховання і розвитку та відповідні вимоги до організації і реалізації змісту, форм і методів навчання з урахуванням внутрішніх закономірностей і суперечностей педагогічного процесу.

Сучасні психологи досліджують функціональну сутність принципів у площині розвитку особистості за такими критеріями: урахування вікових та індивідуальних особливостей учасників взаємодії; розвиток духовного потенціалу особистості; забезпечення гармонії психічного, соціального і фізичного розвитку індивіда (Г. Балл); взаємодія партнерів як повноправних суб'єктів на діалогічній основі (М. Бубер, М. Бахтін); сфокусованість на саморозвиток особистості, самостійне засвоєння знань і врахування власного досвіду (Б. Бєляєв); урахування емоційного чиннику сприйняття інформації, особистісних переживань об'єктів навчання (К. Фопель); урахування специфічних соціо-психологічних чинників навчально-професійного колективу: навчальна взаємодія в академічній групі, формування позитивних якостей майбутнього фахівця, соціально-психологічна адаптація, комунікабельність (З. Ахметова, В. Москаленко, С. Селіверстов, С. Фірсова); рефлексивна регуляція особистості: психологічні ціннісні орієнтації і норми, самоконтроль, володіння прийомами управління діяльністю (Г. Андрєєва, Н. Богомолова, Л. Петровська та ін.);

На думку окремих науковців (О. Глузман, В. Лозова, М. Фіцула та ін.), у навчально-виховному процесі вищої школи необхідно дотримуватися загальнодидактичних принципів навчання, а також специфічних, характерних лише для вишів [3; 10, с. 68-79;]. В. Безрукова вважає, що результати підготовки спеціалістів повинні відповідати вимогам конкретної сфери професійної діяльності задля забезпечення їхньої подальшої конкурентоспроможності [1].

Методика навчання іноземної (китайської / англійської) мови в межах професійної підготовки майбутніх перекладачів-східнознавців взаємопов'язано спираєть-

ся на **загальнодидактичні** принципи, які віддзеркалюють специфіку навчальної діяльності з формування мовленнєвої діяльності; **лінгводидактичні** (власне методичні) принципи [12], тобто вихідні положення, які зорієнтовують на внутрішньодисциплінарну інтеграцію знань і вмін студентів з лексикології та граматики, граматики і мовленнєвих здібностей, лексикології й стилістики, усного й писемного мовлення, мовленнєвої діяльності і культури мовлення, зв'язок навчання двох (кількох) мов); та **спеціальні** принципи, які визначають специфічність формування кожного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо), засвоєння змісту лінгвістичних рівнів мови (фонетичного, лексичного, граматичного) (А. Богущ, І. Гудзик, Ю. Па-сов, В. Скалкін, О. Хорошковська та ін.), а також оволодіння вміннями і навичками використання здобутих теоретико-практичних знань у професійно спрямованій діяльності – під час здійснення усного і письмового перекладу.

У запропонованому дослідженні дотримано таких лінгводидактичних принципів: комунікативності і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови (О. Бігич, А. Богущ, Н. Бражник, М. Вашуленко, С. Гапонова, Г. Гринюк, І. Зимня, Л. Калмикова, В. Капінос, Т. Ладиженська, О. Леонтєв, М. Львов, А. Маркова, С. Ніколаєва, Т. Олійник, К. Онищенко, О. Петрашук, Т. Піроженко, Л. Сажко, Н. Склярєнко, Л. Смелякова, Е. Хоменко, Л. Щербак та ін.); вивчення мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки; використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих вмінь (С. Дорошенко, М. Вашуленко, О. Мельничайко, Л. Федоренко та ін.); когнітивно-креативний принцип; лінгвосоціокультурологічний принцип (Л.О. Калмикова); принцип мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності (А.М. Богущ, В. Буренко, М.С. Вашуленко, І.О. Зимня, Ю.І. Пассов, О.Д. Митрофанова, О.Н. Хорошковська та ін.); формування білінгвізму / полілінгвізму; лінгвістичної взаємозалежності державної, рідної та іноземних мов (З. Корнева, О. Тарнопольський, P. Calvè, J. Cummnis, R. Johnson, S. Krashen, A. Safty, M. Swaine, T. Terrell та ін.). Схарактеризуємо їх.

Принцип комунікативності і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови «передбачає вивчення мови із початкової стадії навчання в природних для спілкування цілях і функціях чи максимально наближених до них. Вона (мова)... підпорядковує собі всі аспекти навчання – співвідношення знань з уміннями й навичками, вибір прийомів навчання...» [6, с. 10-11]. За О. Леонтєвим, актуалізація комунікативності навчання уможливується через організацію «природного спілкування на заняттях і до задоволення комунікативних потреб окремої особистості» [9, с. 319]. Означений принцип реалізується через дотримання в професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх фахівців перекладу основних характеристик і умов природного спілкування (мотивування висловлювань, наявності інтерлокутора, ситуативної обумовленості, емоційно-оцінного забарвлення тощо) та функцій мови в цілому (комунікативної, ідентифікаційної, експресивної, гносеологічної, мислетворчої, естетичної, культурологічної та номіна-

тивної) [14]. Студенти-майбутні перекладачі використовують лінгвістичні засоби (фонетичні, лексико-граматичні, стилістичні) відповідно до особливостей комунікативної ситуації і галузі (наука, техніка, політика, бізнес, освіта та ін.); вони обмінюються інформацією іноземною мовою із застосуванням (чи не застосовуючи взагалі) адекватних кінетичних засобів (міміки, жестів, символів тощо). У ході спілкування студентомовці ідентифікують індивідуальний мовний «портрет» співрозмовників, у якому віддзеркалюються національно-естетичні, соціальні, культурні, духовні, вікові та інші параметри, з метою запобігання конфліктів, а також сприймають інформацію і адекватно реагують на неї в плані вираження емоцій, почуттів, намірів, мрій і т. ін. Засобами вивчення іноземної мови через спілкування майбутні перекладачі китайської мови пізнають довколишній світ з різних ракурсів, враховуючи індивідуальний, суспільний досвід і знання про країну, мова якої вивчається. Мисленнєвотворча функція мови актуалізується під час формування думки студентом іноземною мовою релевантно мовним нормам китайської (і англійської) мови, тобто майбутні фахівці перекладу оперують мовним матеріалом: зіставляють, протиставляють, поєднують, порівнюють поняття за допомогою специфічних мовних засобів. Комунікативна поведінка студентів віддзеркалює їхнє естетичне виховання (культуру, моральні та духовні цінності) у межах професійно спрямованого спілкування. Важливим у комунікативній і функціонально-стилістичній спрямованості вивчення іноземних мов є усвідомлена лінгвілізація («омовлення») світу, яка передбачає надання назв предметам, процесам, явищам іноземною мовою. Цей принцип забезпечує реалізацію кінцевої мети навчання іноземної мови – формування комунікативної компетенції й розвиток мовленнєвої особистості майбутнього перекладача-східнознавця.

Принцип вивчення мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно практичної підготовки, дозволяє дотримання єдності в процесі студіювання структури, семантики і функціонування мовних одиниць і феноменів у ієрархічній взаємозалежності як складових елементів мови, які мають своє відображення в змісті інших професійно спрямованих дисциплін, взаємодіють та взаємодоповнюють комплекс фахових компетенцій. Лінгвістичні знання та практичні комунікативні навички реалізуються в ході оволодіння теоретичним матеріалом з питань перекладознавства в логічній відповідності: лексико-термінологічний потенціал «сполучується» з граматичним (використання певних частин мовлення у потрібній формі, складаються відповідні синтаксичні структури), аналізуються омонімічні лінгвістичні явища (і т. д.), оформлюється фонетично коректно та співвідноситься з позамовними чинниками. Іншими словами, означений підхід у навчанні іноземних мов дає можливість студентам вивчати мову як одну складну систему.

Під *принципом використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих вмінь* розуміємо організацію умов для іншомовного спілкування у мовному середовищі з носіями іноземної мови, або країні, мова якої вивчається, тобто Китаї і Великій Британії / Сполучених Штатах Амери-

ки. Тривалість мовної практики може варіювати від 1 дня до навчального року (2 тижні, місяць, триместр, семестр) в залежності від навчальної цілі та завдань. У процесі освітньо-мовної практики студенти маніфестують здобуті комплексні лінгво-комунікативні знання, вміння і навички; оцінюють, аналізують і контролюють ситуацію; професійні здібності та ступень професійної підготовленості під час виконання проблемних приближених до реальності завдань.

Когнітивно-креативний принцип засновується на свідомому практичному опануванні іноземних мов і паралельним формуванням мовленнєвої професійно гідної особистості майбутнього перекладача китайської мови, здатного креативно мислити і грамотно оформлювати висловлювання як іноземною, так і рідною мовою.

Лінгвосоціокультурологічний принцип поєднує врахування лінгвістичного, соціального і культурологічного чинників в означеній підготовці. Під час вивчення мови студенти водночас знайомляться з філософією, історією, культурою, побутом, традиціями трьох країн – Китаю, України, Великої Британії, тобто здобувають предметну (фактичні відомості) і фонову інформацію (фонові знання). Фонова інформація відображає «соціально-детермінований досвід носіїв мови і культури, їхні переваги, моральні цінності даної лінгвокультурної спільності» [13]. Інформація соціокультурного плану стимулює оволодіння іноземною мовою, активізацію мовленнєвої та розумової діяльності студентів, сприяє збагаченню їхнього словникового запасу (зокрема, безеквівалентної лексики), підтримує стійкий інтерес студентів до своєї рідної країни та країн, мови яких вивчаються. Майбутні фахівці перекладу усвідомлюють виключне місце і значення своєї вітчизни у світовому просторі на тлі інших держав. Практика професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів довела неможливість адекватної міжкультурної комунікації, якщо мова вивчається виключно як новий код, з відривом від національної культури, яку вона виражає [16, с. 97]. У студентів формуються здатності враховувати спосіб мислення носіїв мови, що вивчається, у професійно спрямованій діяльності. Пізнання природи свят (національних, релігійних) доповнюють лінгвосоціокультурну уяву про будь-яку країну, саме тому проведення аудиторних і позааудиторних заходів, ігор, постанов, інсценізацій і т. ін., присвячених національним і «стороннім» звичаям і святам у поєднанні, закріплює це уявлення (наприклад: Китайські цзяо-цзі та українські галушки, Українській Новий рік vs Китайський Новий рік (Свято весни), Різдяні свята на Заході і в Україні, Український та Британський Великдень, День Незалежності в Україні та Америці і т. ін.).

Під час вирішення комунікативних завдань майбутні перекладачі набувають лінгвістичну і комунікативну компетенції, а також отримують уявлення про етнічну особливість країн, таким чином поглиблюючи свої фонові знання, необхідні для коректного розуміння та декодування національно-культурної специфіки вербальної комунікації, що сприяє успішності проведення перемов (екстралінгвістична компетенція). Іншими словами, засобами крос-культурного спілкування студенти прилучаються до сторонньої культури, але й зберігають цінності національної культури.

За принципом мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності, у ході професійно-мовленнєвої підготовки студенти вирішують завдання, спрямовані на моделювання пізнавально-когнітивних процесів у контексті навчання їх аудіювання, говоріння (монолог, діалог, полілог, діамонілог), читання, письма. Студенти здійснюють пошук і відбір конкретно-мовної інформації, критично аналізують її на основі порівняння, зіставлення, протиставлення, узагальнення, інтерпретують з відповідним обґрунтуванням під час виконання комунікативних професійно-спрямованих вправ (диспут, бізнес-перемови, реферування/анотування статті, доповідь, інтерв'ю і т. ін.). Паралельно активізується формування психолінгвістичних механізмів мовленнєво-мисленнєвої діяльності, перцепція і продукування іншомовного повідомлення, а саме осмислення, запам'ятовування, імовірне прогнозування, перебудова змісту та лексико-граматичного оформлення висловлювання і / чи повідомлення.

Принцип формування білінгвізму / полілінгвізму допомагає досягти високого рівня двомовності у сфері перекладознавства на матеріалі неспоріднених мов у модулах: китайська – англійська мови; китайська – українська мови; англійська – українська мови; китайська – російська мови; англійська – російська мови. Індивід оволодіє навичками переключення кодів з державної (і рідної для представників меншин) мови на іноземні (китайську й англійську) мови і навпаки для адекватного сприйняття та передання професійно значущої інформації адресату.

Принцип лінгвістичної взаємозалежності сприяє оволодінню китайською й англійською мовами в межах навчальних дисциплін професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови з опорою на державну мову (і рідну мову для представників меншин).

Визначаючи специфічні особливості методологічних основ-законмірностей професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти, ми спираємося на праці В. Горелова, Н. Дьоміної, В. Карабана, В. Комісарова, І. Кочергіна, Л. Латишева, А. Мамрака, Р. Міньяр-Белоручева, Г. Мірама, Т. Кучай, О. Панасьева, Е. Піма, О. Петрова, В. Сдобнікова, О. Семенця, М. Цвілінг, Л. Черноватого, В. Шпака, О. Шупти та ін. з питань історії та сучасних тенденцій розвитку освіти перекладачів у світовому контексті (І. Корунець, О. Панасєв, Е. Пім, О. Семенець та ін.); організаційно-педагогічних аспектів професійної підготовки перекладачів (Т. Кучай, Е. Пім, Р. Тінслей, Л. Черноватий, О. Шупта та ін.); впровадження інтерактивних технологій у професійну підготовку перекладачів (А. Ахаян, Н. Іваницька, Т. Гуменникова, К. Карпов, Л. Каргашова, Ю. Колос, С. Коломієць, В. Терехова, А. Янковець); спеціалізації перекладацької освіти та кваліфікаційних напрямів підготовки перекладачів (Н. Гавриленко, В. Карабан, А. Козак, С. Коломієць, Р. Крісс, Е. Пім, Л. Черноватий).

Серед спеціальних принципів професійно-мовленнєвої підготовки у межах започаткованого дослідження визначимо такі: принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями, принцип інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності і різних видів перекладу, принцип

навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду.

Принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями засновується на ученні О. Леонтьєва «від свідомого до несвідомого (зверху вниз)» [8], який передбачає перехід від свідомого вивчення мови до автоматизації умінь, що породжують іншомовне мовлення. Цей принцип забезпечує пропорціональне співвідношення аналогії, мовного чуття-інтуїції, несвідоме запам'ятовування, дискурсивність. Навчання лексики і граматики здійснюється в ситуативно зумовлених мовленнєвих моделях, які складають основу комунікативних вправ, спрямованих на формування лінгвістичної (лексична, граматична, семантична, фонологічна, орфографічна, орфоепічна) і професійно-комунікативної компетенції на базі лінгво-комунікативних знань, умінь і навичок. Під терміном «навичка» розуміємо «здатність автоматизовано здійснювати дію» [11]. Отже, оволодіння майбутніми перекладачами іншомовним мовленням супроводжується інтегруванням навичок і вмінь, а саме формуванням знань про одиниці китайської (і англійської) мови і правила їх комбінування, навичок використання цих одиниць і правил, комбінаційного вміння використання знань і навичок для вираження нової мислі про нову ситуацію [7, с. 9].

Спеціалізація майбутніх перекладачів китайської мови охоплює в сукупності вузькі галузі професійної діяльності та базується, у більшій мірі, на вмотивованій мовленнєвій діяльності (мовлення), до особливостей якої відносимо той факт, що саме вона обслуговує всі інші її види. На думку І. Зимньої, мовлення є засобом формування та формулювання мислі засобами іноземної мови, тобто засобом соціального спілкування [5, с. 119-174]. У фокус професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови закладено навчання студентів мовленнєвої діяльності іноземною мовою, тобто навчання міжкультурної комунікації як бінарної діяльності – комунікації і перекладу. З огляду на означене, до спеціальних принципів навчання майбутніх фахівців відносимо *принцип інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності* (аудіювання, говоріння, читання, письма – ієрогліфіка, пін'їнь, латиниця, кирилиця) і *різних видів перекладу* (усного, письмового, комбінованого).

Відомо, що існує три форми мовлення (О. Леонтьєв, І. Зимняя та ін.): внутрішнє, зовнішнє усне та зовнішнє писемне, які у методиці підготовки перекладачів актуалізуються у навчінні майбутніх фахівців перекладу перцептивно-усвідомленого іншомовного говоріння і письма в комбінації з оволодінням навичками усного і письмового видів перекладу в межах певної тематики, вивчення відповідних фонетичних, лексичних, граматичних, стилістичних аспектів тощо (або комбінованого типу), тобто із залученням аудіальної та зорової опори. Розподіл мовлення на усний і писемний види зумовлює дотримання *принципу навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду* у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх перекладачів, який передбачає навчання усного виду двостороннього перекладу (синхронний, послідовний) через навчання усного мовлення (монологічного, діалогічного, діамнологічного, полілогічного); а навчання письмового виду перекладу – через навчання писемного

мовлення, тобто опанування фонетико-семантичної, лексико-семантичної, граматичної і техніко-моторної специфіки ієрогліфіки. Загальними допоможними засобами означеного навчання виступають аудіювання і читання, в результаті якого формуються відповідні професійно-мовленнєві вміння і навички.

Оскільки мовленнєва діяльність перекладача має багатоаспектну структуру, до складу якої входять її два підвиди – рідномовна (чи інша мова перекладу) та іншомовна, перекладач має володіти всіма комунікативними видами мовленнєвої діяльності задля її коректного сприйняття і передання адекватними лінгвістичними засобами мови перекладу. Іншими словами, перекладач сприймає і аудіально, і зорово монологічне, діалогічне, діамнологічне, полілогічне мовлення; подекуди уточнює зміст отриманої інформації (усний переклад); потім трансформує її на мову перекладу у формі монологу (усний і письмовий переклад). Навички аудіювання сприяють правильному розумінню прямого значення й імпліцитного підтексту повідомлення, а навички письма – оформленню кінцевого тексту перекладу (повного і неповного – анотованого, реферованого тощо). Цей принцип доцільно використовувати паралельно і у взаємозв'язку з вищенаведеним принципом.

У модифікації і досягненні спрогнозованих результатів професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців-східнознавців визначне місце посідають визначені нами лінгводидактичні (комунікативності і функціонально-стилістичної спрямованості навчання мови; вивчення мови у структурно-ієрархічній цілісності форми і змісту мовних явищ та міждисциплінарних зв'язках, зокрема загально-професійної та професійно-практичної підготовки; використання мовної практики для засвоєння теорії мови і розвитку інтегрованих мовленнєвих вмінь; когнітивно-креативний принцип; лінгвосоціологічний принцип; мовленнєво-мисленнєвої активності в усіх видах мовленнєвої діяльності; формування білінгвізму / полілінгвізму; лінгвістичної взаємозалежності державної, рідної та іноземних мов) і спеціальні (принцип когнітивно-автоматизованого оволодіння лінгво-комунікативними вміннями; принцип інтеграції навчання різних видів іншомовної мовленнєвої діяльності і різних видів перекладу; принцип навчання професійно спрямованої діяльності конкретно-мовленнєвого різновиду) принципи.

У сучасній вітчизняній лінгводидактиці принцип, як складова теорії навчання, є вихідним пріоритетним положенням, що лежить в основі змісту, закладає орієнтири оптимальної організації та позитивної реалізації процесу навчання мови, специфікує засоби використання нормативних вимог до навчання мови, тобто виконує концептуально-регулятивну функцію побудови відповідної методичної системи.

Отже, використана система загальнодидактичних, лінгводидактичних і спеціальних принципів навчання за умови адекватного лінгводидактичного тлумачення сприяє визначенню вектора моделювання змістово-процесуальних перспектив опанування майбутніми фахівцями перекладу дисциплін загально-професійної, професійної і практичної підготовки; оптимізації самостійної роботи студентів; розробленню ефективної діагностичної моделі й експериментальної методики професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської педагогічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика / Валентина Семеновна Безрукова. – Екатеринбург : Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник – К.: Либідь, 1997. – 374 с.
3. Глузман О.В. Тенденції розвитку університетської педагогічної освіти в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. – К., 1997. – 404 с.
4. Гмизіна Н.А. Словник психолого-педагогічних термінів і понять (на допомогу працівникам навчальних закладів міста). – Нова Каховка: ММК, 2014. – 268 с.
5. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку. – М., 1989. – 223 с.
6. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателей русского языка как иностранного: 3-е изд. – М.: Русский язык, 1984. – 160с.
7. Кочергин И.В. Очерки методики обучения китайскому языку. – М.: Издательский дом «Муравей», 2000. – 160 с.
8. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному. – М., 1970. – 88 с.
9. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды. – Воронеж, 2001. – 446 с.
10. Лозова В.І. Педагогічні цінності сучасної освіти / Валентина Іванівна Лозова // Педагогічна і психологічна наука в Україні : зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України : у 5 томах. – [Т. 1. Теорія та історична педагогіка]. – К.: Педагогічна думка, 2007. – С. 68–79.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. – М., 1996. – 146 с.
12. Практикум з методики навчання української мови в загальноосвітніх закладах / С.О. Караман, О.В. Караман, О.М. Горошкіна та ін. ; за ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2003. – 302 с.
13. Практическая методика преподавания русского языка на начальном этапе / Н.С. Власова, Н.Н. Алексеева, Н.Р. Барбанова и др. – М., 1990. – 230 с.
14. Росінська Олена Анатоліївна. Культура сучасної української мови. Довідник для всіх. – Донецьк: ТОВ "ВКФ «БАО», 2009. – 448 с.
15. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
16. Щербачева Н.И. Место и роль лингвострановедения в изучении восточных языков : материалы научной конференции. – М., 1993. – С. 97.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bezrukova V.S. Pedagogics. Projecting Pedagogics / Valentina Semyonovna Bezrukova. – Ekaterinburg : Publishing House "Delovaya Kniga"? 1996. – 344 p.
2. Goncharenko S. Ukrainian Pedagogical Dictionary. – K.: Lybid, 1997. – 374 p.
3. Gluzman O.V. Tendencies of University Pedagogical Education Development in Ukraine : dis. ... D-r of Ped. Sc. : 13.00.01. - K., 1997. – 404 p.
4. Gmyzina N.A. Dictionary of Psychological and Pedagogical Terms and Notions (to assist workers of local educational institutions). – Nova Kakhovka : MMK, 2014. – 268 p.
5. Zimnyaya I.A. Psychology of Teaching a Non-Native Language. – M., 1989. – 223 p.
6. Kostomarov I.A., Mitrofanova O.D. Methodical Manual for Teachers of Russian as a Foreign Language: the 3^d edition. – M.: Russkiy Yazyk, 1984. – 160 p.
7. Kochergin I.V. Outlines of Methods of Teaching the Chinese Language. – M.: Publishing House "Muravey", 2000. – 160 p.
8. Leontiev A.A. Some Problems of Teaching Russian as a Foreign Language. – M., 1970. – 88 p.
9. Leontiev A.A. Language and Speech Activity in General Pedagogical Psychology. Selected Psychological Works. – Voronezh, 2001. – 446 p.
10. Lozova V.I. Pedagogical Values of Modern Education / Valentina Ivanovna Lozova // Pedagogical and Psychological Science in Ukraine : selection of scientific works devoted to 15th anniversary of Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine : in 5 volumes. – [Theory and Historical Pedagogics]. – K.: Pedagogichna Dumka, 2007. – P. 68–79.]
11. Minyar-Beloruchev R.K. Methodical Dictionary. – M., 1996. – 146 p.
12. Practical Work in Teaching Methods of Ukrainian in Secondary schools / S.O.Karaman, O.V. Karaman, O.M. Goroshkina and others; ed. M.I. Pentilyuk. – K.: Lenvit, 2003. – 302 p.
13. Practical Methods of Teaching Russian at an Elementary Stage / N.S. Vlasova, N.N. Alekseeva, N.R. Barabanova and others. – M., 1990. – 230 p.
14. Rosinska Olena Anatolievna. Culture of Modern Ukrainian. Reference book for everyone. – Donetsk : TOV VKF "BAO", 2009. – 448 p.
15. Philosophical Encyclopedic Dictionary / Edited by L.F. Ilichyov, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalyov, V.G. Panov. – M.: Sovetskaya Entsiklopediya, 1983. – 840 p.
16. Shcherbacheva N.I. Place and Role of Linguo-country Study in Learning Oriental Languages : Materials of a Scientific Conference. – M., 1993. – P. 97.

Popova O.V. Linguodidactic principles within professional and speech training of the future translators of Chinese in institutions of higher education

Abstract. The article is devoted to the problem concerning the interpretation of the linguodidactic principles within professional and speech training of the future translators of Chinese in institutions of higher education. The interpretation of the notion "principle" by scientists of different branches is investigated; the up-to-date key linguodidactic principles within professional and speech training of the future specialists in the field of translation are analysed.

Keywords: *principle, linguodidactic principles, professional and speech training of the future translators of Chinese, future specialists in the field of translation*

Попова А.В. Лингводидактические принципы профессионально-языковой подготовки будущих переводчиков китайского языка в высшем учебном заведении

Аннотация. Статья посвящена проблеме интерпретации лингводидактических принципов профессионально-языковой подготовки будущих переводчиков китайского языка в высшем учебном заведении. В статье исследована трактовка сути понятия «принцип» учеными разных отраслей; проанализированы современные ведущие лингводидактические принципы в рамках профессионально-языковой подготовки будущих специалистов в области перевода.

Ключевые слова: *принцип, лингводидактические принципы, профессионально-языковая подготовки будущих переводчиков китайского языка, будущие специалисты в области перевода*

Со́я О.М.

Цілеспрямоване формування позитивної мотивації як умова формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики

Со́я Олена Миколаївна, аспірант кафедри педагогіки

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна

Анотація. У статті аналізуються можливості забезпечення позитивної мотивації у майбутніх учителів математики до самостійної роботи; запропоновано сукупність методів і практичних рекомендацій щодо її формування; виділено причини низької мотивації самостійної роботи у студентів різних курсів, характерні ознаки, які вказують на дану причину, шляхи і способи її усунення.

Ключові слова: мотивація діяльності, самостійна робота студентів, майбутній учитель математики, культура самостійної роботи

Вступ. «Структура мотивів студента, що формується в період навчання, є стрижнем особистості майбутнього фахівця» (З. Слєпкань) [6, с 65]. Часто трапляється так, що менш здібний, але більш мотивований студент досягає кращих успіхів у діяльності, ніж його обдарований однокурсник. Психолог С. Занюк наголошує, що високо мотивовані індивіди більше працюють і досягають вищих результатів у діяльності [3].

Академік І. Бех відзначає, що сьогодні слід кардинально змінити мотиваційну систему пізнавально-навчальної діяльності студентів. В основу такої системи має бути покладена «Я – мотивація», тобто «ядро» особистості, і пов'язані з ним особистісні цінності як стійкі самоцінні морально-духовні принципи [7, с. 253].

Формування позитивної мотивації майбутніх учителів математики до самостійної роботи – завдання складне і його вирішення лежить у площині раціональної організації навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ, а можливості її формування виникають зокрема при здійсненні студентом діяльності у процесі самостійної роботи. Саме від мотивації здебільшого залежить сутність поставленої мети, різноманітність і зміст застосовуваних методів і засобів її досягнення, загальна ефективність діяльності – метою якої є формування культури самостійної роботи студентів.

Стислий огляд публікацій з теми. Питанням мотиваційної складової діяльності присвячені численні роботи вітчизняних і зарубіжних науковців: М. Артюшиної, М. Дьяченка і Л. Кандиловича, С. Занюка, Є. Ільїна, О. Леонтьєва, С. Максимова, О. Малхазова, О. Петровського, О. Сергєєвської та інших. Педагогічні засади формування мотивації навчальної діяльності майбутніх учителів математики досліджували Г. Михалін і О. Томащук, їх професійну мотивацію – Н. Ніколайчук. Мотивацію, як один з найважливіших чинників на шляху реалізації самостійної пізнавальної діяльності розглядав М. Солдатенко. Психологічні питання організації самостійної роботи студентів у ВНЗ є предметом особливої уваги для Є. Заїки.

Метою є дослідження питання позитивної мотивації майбутніх учителів математики до самостійної роботи як однієї з умов формування їх культури самостійної роботи.

Матеріали й методи. Педагоги В. Лозова, Л. Кнодель характеризують формування позитивної мотивації як одну з істотних умов, що забезпечує успішне здійснення студентом самостійної роботи. Водночас слід врахувати існуючі функції мотивації [7, с. 256]. Спонукальна функція підводить студента до необхідності

пізнавальної діяльності, організуюча (структуруюча) – допомагає оптимально спрямувати пізнавальну діяльність за ступенем необхідності. При цьому *мотивація передбачає:* морально-психологічну стимуляцію навчальної діяльності, так званий «внутрішній двигун»; прагнення людини домагатися успіху в різних видах діяльності; пошук відповідей на запитання «чому?», «навіщо?», «заради чого?»

Самостійне мотивування і обґрунтування дій, здатність вбачати об'єктивну підставу своїх вчинків і приймати адекватні рішення, складати програму дій, виробляється внаслідок досвіду особистості, критичної оцінки зовнішніх впливів і власних можливостей (З. Курлянд). *Стимулами до самостійної роботи можуть стати:* новизна навчального матеріалу; незвичайність подачі; практична значущість нових знань для життя, престижу; суперечливість матеріалу; оцінка; створення ситуації успіху; використання ігрових моментів, конкурсів, змагань; робота в парах або в малих групах; чергування різних видів діяльності; гідне ставлення до особистості студента, визнання його ділових та особистих якостей.

Опираючись на класифікацію мотивів: соціальні, пізнавальні і особистісні (за М. Артюшиною) [5, с. 117] і виходячи з того, що мотиви навчальної діяльності студентів поділяються на внутрішні і зовнішні (З. Слєпкань) [6, С. 66], до внутрішніх мотивів самостійної роботи майбутніх учителів математики віднесемо формування пізнавальних мотивів як провідних, оскільки вони мають великий позитивний вплив на суспільну значущість навчання: пов'язані з потребою у нових знаннях і відображають значення такої діяльності задля оволодіння майбутньою професією. Прагнення глибоко осмислити навчальний матеріал, інтерес до теорій та закономірностей, до конкретних фактів та подій переплітається з бажанням бути висококваліфікованим фахівцем, розвинутою, культурною людиною, приносити реальну користь суспільству своєю працею. Тому особливого значення у формуванні культури самостійної роботи майбутнього учителя математики набуває трансформація пізнавальних мотивів у професійні мотиви майбутнього фахівця. Зовнішні мотиви зорієнтовані на цінності, що стосуються наслідків діяльності студента під час самостійної роботи: матеріального заохочення (стипендія), авторитету серед однокурсників; звички сумлінно виконувати будь-яку справу; майбутня відповідь на практичному і семінарському заняттях, колоквіумі, заліку та екзамені; мотиви уникнення невдач і покарання, неприємностей і критики внаслідок неви-

конання поставлених завдань. М. Солдатенко одним із шляхів формування мотивації учіння студентів педагогічного ВНЗ визначає посилення їх творчого потенціалу за рахунок високого рівня навчально-методичного забезпечення, ознайомлення з інноваційними ідеями, створення відповідних умов для самостійної навчально-пізнавальної діяльності [7, с. 255-260].

Зазвичай будь-яка діяльність є полімотивованою (С. Занюк, С. Заїка), тобто спричиняється відразу декількома мотивами. Серед цих мотивів найчастіше можна виділити один провідний, інші ж є другорядними. У процесі динаміки і розвитку діяльності співвідношення між ними можуть змінюватися: так, на одному з етапів її протікання мотив, що спершу був другорядним, може стати провідним, і навпаки. При цьому «доля» таких мотиваційних перебудов багато в чому пов'язана з багатством предметного змісту діяльності. Як вказує С. Заїка, у використанні такої закономірності під час організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи студентів, полягає принцип «динамічної полімотивації» [2, с. 16]. Використання цього принципу полягає в тому, що студент розпочинає виконання конкретної самостійної роботи, опираючись на вже наявні у нього сильні мотиви, наприклад зовнішні (прагнення до самоствердження, бажання спілкування, спрямованість на вирішення особистих проблем тощо) та внутрішні (існуючі навчально-пізнавальні інтереси). Потім, у процесі діяльності, завдяки підбору її змісту та організації процесу, забезпечується головне: створюються сприятливі передумови для переходу внутрішніх (пізнавальних, а далі і професійних) мотивів з рангу другорядних (у такій позиції вони присутні у більшості студентів) в ранг провідних. При цьому виходимо з визнання того, що практично будь-якого студента можна зацікавити деяким мотивом (адже абсолютно ні на що не мотивованих людей немає). У міру набуття студентами досвіду участі в такій спосіб організованій навчально-пізнавальній діяльності під час самостійної роботи внутрішні мотиви поступово підсилюються все вагомішими фактичними результатами і підкріплюються все досконалішими способами їх досягнення. Створюючи для закріплення таких мотивів спеціальні зовнішні умови, формулюючи нові цілі і задаючи нові способи діяльності, викладач забезпечує сприятливі передумови для їх посилення і закріплення як провідних. Подібне включення в самостійну роботу може відбуватися через «пов'язування» змісту досліджуваного предмета з уже наявними у студента інтересами або постановка конкретно-наукових чи навчальних завдань, співвіднесених з майбутньою спеціальністю учителя.

З точки зору принципу динамічної полімотивації в організації самостійної роботи, на початкових етапах корисні і такі зовнішні спонування як оцінка, визначення кінцевого терміну кожного етапу самостійної роботи, необхідність здати звіт, здійснити захист проекту тощо. Їх мета – у процесі самостійної роботи посилити провідні внутрішні мотиви діяльності студентів.

Існує й інша точка зору щодо формування у студентів потреб і мотивів до активної самостійної роботи. Значно ефективнішим способом формування у майбутніх учителів математики потреби і позитивної мотивації до самостійної роботи є розвиток пізнавального

інтересу до дисципліни, що вивчається, процесу оволодіння нею. Діяльність, що має у своїй основі глибокий інтерес не лише до результату, а й до її процесуальних компонентів, найпродуктивніша, адже саме від неї особистість має найбільше задоволення. Викладач з свого боку повинен викликати інтерес до навчальної дисципліни, її змісту та значення для майбутньої професійної діяльності (Т. Туркот).

Слід підкреслити, що основна мета активізації, включення і використання широкого кола різноманітних мотивів і зовнішніх спонукань – залучення студента до самостійної роботи. У процесі її здійснення спостерігається поява або посилення пізнавальних, а потім і професійних мотивів, які і є справжнім рушієм самостійної роботи. Вони виявляються в розумінні студентом професійної значущості для навчання виконуваної роботи, здійснюють психологічне налаштування студента на важливість подібної діяльності як у плані професійної підготовки, так і щодо розширення кругозору, ерудиції майбутнього фахівця.

Зазначимо, що контроль самостійної роботи студентів як чинник зовнішньої мотивації, не повинен бути самоціллю лише для викладача. Результати виконання самостійної роботи, включені у показники поточної успішності, у білети і питання на заліку (екзамені), від оцінок яких залежить рейтинг студента, його підсумкова оцінка також є мотивуючим чинником освітньої діяльності майбутнього учителя математики. При цьому важливо прагнути до того, щоб на початкових курсах самостійна робота ставила за мету розширення і закріплення знань і умінь, що здобуваються студентом на традиційних формах занять, розкривала їх пізнавальні здібності, розвивала компетентності тощо. На старших курсах самостійна робота повинна сприяти розвитку творчого потенціалу майбутнього учителя математики, створювати підґрунтя для його майбутньої професійної діяльності. Завдання можуть мати індивідуальний, груповий чи комплексний характер. Однак контроль виконання самостійної роботи, звіт повинні бути індивідуальними і враховувати особистісні можливості конкретного студента та його схильності.

Мотив як спонукальна причина діяльності проявляється під час самостійної роботи у вигляді ставлення студента до сукупності дій, в результаті яких формуються компетентності певного рівня. Під час самостійної роботи студент повинен бути налаштований на ефективний процес пізнання, мати в цьому особисту зацікавленість, розуміти, що й навіщо він виконуватиме. Без виникнення цих мотивів, без позитивної мотивації навчальної діяльності пізнання не може принести високий результат. Для більшості авторів мотив є одним із найважливіших компонентів діяльності, виконує функцію смислотворення, оскільки зі зміною мотиву змінюється й сама діяльність. Окремі складові діяльності відповідають елементам мотиваційної сфери, функціонально та генетично пов'язані з ними.

Сукупність запропонованих нами методів і практичних рекомендацій допоможе сформувати позитивну мотивацію до самостійної роботи у майбутніх учителів математики.

Виділимо такі *методи* формування позитивної мотивації самостійної роботи:

1. Метод емоційного стимулювання у поєднанні зі словесним методом шляхом попереднього обговорення предмету дослідження: залучається суб'єктивний досвід, наводяться цікаві приклади, вказується на практичне значення теми тощо (прийоми зацікавлення, здивування);

2. Методи, які стимулюють пізнавальні інтереси студентів: наочні (демонстрація); репродуктивні (самостійна робота під методичним керівництвом викладача); практичні (діяльність за алгоритмом виконання завдання, викладач виступає в якості консультанта); пошукові (матеріали і завдання, які спонукають ставити запитання або шукати правильних шляхів виконання, спрямовані на отримання додаткової інформації);

3. Проблемно-пошукові (осмислення узагальнених способів розв'язання задач, виокремлення в матеріалі провідних ідей, принципів, законів; складання планів, тез, конспектів, анотацій, рефератів; робота з довідниками, каталогами, словниками, енциклопедіями; прийоми підготовки до підсумкового, проміжного і поточного контролю, семінару, лабораторних і практичних робіт);

4. Методи, що стимулюють ініціативу студентів (самостійне творче складання завдання, пошук аналогів у навколишньому середовищі; створення ситуації успіху чи проблемної ситуації; застосування інноваційних технологій в освіті);

5. Методи що стимулюють колективну працю й спільну діяльність (робота в малих групах, змагання, допомога однокласникам, критика).

Пропонуємо такі *рекомендації*, впровадження яких сприятиме формуванню у майбутніх учителів математики позитивної мотивації до самостійної роботи:

- використовувати різноманітні форми, методи організації самостійної роботи, що враховують суб'єктивний досвід студентів щодо матеріалу, який виноситься на розгляд чи виконання;
- створювати атмосферу пізнавальної зацікавленості кожного студента щодо власної самостійної діяльності та професійної значущості своєї роботи, а також колективу, групи;
- стимулювати студентів до використання різноманітних способів і засобів виконання завдань самостійної роботи;
- заохочувати прагнення студентів до самостійної роботи, вказавши на її актуальність; відзначати та підтримувати всі прояви активної діяльності, що сприяють досягненню поставленої мети;
- оголошуючи завдання для самостійної роботи, слід повідомляти не лише його зміст та обсяг, але й давати розгорнуті рекомендації щодо раціональної організації діяльності, працювати над диференціацією завдань;
- під час перевірки самостійної роботи аналізувати не лише правильність (неправильність) відповіді, а й самостійність діяльності, оригінальність подачі, прагнення студента проявити ініціативу, креативний підхід до справи.

Результати та їх обговорення. Культура самостійної роботи може проявлятися лише за умови глибокої особистісної зацікавленості студента в самостійній роботі. Така позиція підсилює роль мотивації діяльнос-

ті як сукупності рушійних сил, котрі спонукають особистість до виконання певних дій. Ми виділили причини, характерні ознаки і шляхи усунення (корекції) низької мотивації самостійної роботи студентів.

Для студентів-першокурсників характерні такі причини низької мотивації самостійної роботи: неформованість мотивації досягнення успіху, переважання мотивації уникнення невдач.

Характерні ознаки, які вказують на дану причину: низька самооцінка, висока тривожність, невпевненість у своїх силах, нерішучість, безініціативність, низька активність під час самостійної роботи. Студент вважає за краще не братися за вирішення складних проблем, розв'язування важких завдань, завжди вибирає легші задачі, відмовляється від змагання. Він проявляє надмірну старанність, яка спрямована на технічний бік роботи (правильність оформлення, чистоту записів тощо).

Шляхи і способи усунення (корекція): формувати стійку мотивацію досягнення успіху, підвищувати самооцінку студента, учити вчитися, створювати ситуацію успіху, розвивати наполегливість, цілеспрямованість, відповідальність, активність, ініціативність і пізнавальні мотиви студентів.

Зустрівшись у педагогічному ВНЗ з різноманітним життєдіяльністю та великим обсягом роботи у студентів часто виникають труднощі з вибором пріоритетних напрямів діяльності. Тому *причиною низької мотивації самостійної роботи студентів другого-третього курсів* є незбалансованість співвідношення видів спрямованості особистості (особистісної, колективної і ділової).

Характерні ознаки, які вказують на дану причину: відсутність навчально-пізнавальних інтересів, інтелектуальна пасивність, студент не цікавиться процесом діяльності, не прагне до пізнання нового, у роботі бачить можливість задовольнити тільки свої особистісні інтереси, мало реагує на потреби оточуючих, не виявляє інтерес до спільної діяльності.

Шляхи і способи усунення (корекція): формувати пізнавальні інтереси та мотивацію, розвивати нові вміння та навички, спонукати захоплення процесом діяльності за рахунок використання сучасних технологій в освіті, сприяти успішному виконанню завдання, стимулювати інтерес до спільної діяльності, створити сприятливу атмосферу у колективі, забезпечити доброзичливі стосунки з колегами, створювати ситуацію успіху.

Виняткової уваги проблема мотивації майбутніх учителів набуває на етапі становлення фахівця, коли, з одного боку, вибір професійного шляху вже частково відбувся, а з іншого, – особистість ще не до кінця усвідомила особливості обраної професії, не має достатніх підстав для підтвердження можливостей самоактуалізації у ній [4, с. 8]. Тому недостатня вираженість професійної спрямованості є *причиною низької мотивації самостійної роботи студентів четвертого курсу.*

Характерні ознаки, які вказують на дану причину: відсутність задоволення від процесу і результату діяльності; слабо виражений інтерес до професії, наявні прагнення уникнути можливих покарань і неприємностей, критики з боку дирекції Інституту, адміністрації школи, викладачів, колег-учителів, однокурсників, учнів.

Шляхи і способи усунення (корекція): формувати спрямованість на найповнішу самореалізацію у про-

фесійній педагогічній діяльності, ціннісне ставлення і особистісна значущість обраної професії.

У цілеспрямованому формуванні позитивної мотивації майбутніх учителів математики до самостійної роботи реалізується змістова характеристика їх потреби щодо підвищення рівня розвитку культури самостійної роботи. Опираючись на ієрархію людських потреб (за Маслоу), зазначимо, що відносно потреби розвитку культури самостійної роботи майбутніх учителів математики чільне місце займають *потреби у самоактуалізації*: реалізація своїх цілей, здібностей, розвиток власної особистості; *пізнавальні потреби*: знати, вміти, розуміти, досліджувати; *потреби поваги, шанування*: компетентність, досягнення успіхів, схвалення, визнання, авторитет [1]. Ці потреби висвітлюють прагнення студента до постійного покращення свого пізнавального і професійного рівня, розширення компетентності, удосконалення здібностей, спонука-

ють до усвідомлення необхідності постійного саморозвитку та самовдосконалення.

Висновки. Таким чином, з одного боку самостійну роботу студента можна розглядати як чинник формування культури майбутнього учителя математики, що проявляється у такій діяльності. З іншого, – культура вибирає в себе накопичений потенціал особистості і забезпечує здійснення самостійної роботи під час аудиторних занять та у позааудиторний час. У процесі самостійної роботи виникають потреби приймати рішення, робити вибір, розвивати світогляд, творчо реагувати на мінливість навколишнього середовища тощо. Культура самостійної роботи дозволяє їх реалізувати на тлі позитивної мотивації до самостійної роботи. Саме тому ми виділили *цілеспрямоване формування позитивної мотивації у майбутніх учителів математики до самостійної роботи* як одну з важливих педагогічних умов формування культури самостійної роботи майбутніх учителів математики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вітенко І.С. Основи психології. Видання друге, перероблене і доповнене / І.С. Вітенко, Т.І. Вітенко. – Вінниця: НОВА КНИГА, 2008. – 256 с.
2. Заика Е.В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е.В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 13-19; № 6. – С. 21-32.
3. Занюк С.С. Психологія мотивації: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / С.С. Занюк. – К.: Либідь, 2002. – 303 с.
4. Ніколайчук Н.М. Педагогічні засади формування професійної мотивації у майбутніх учителів математики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.М. Ніколайчук. – Тернопіль, 2013. – 24 с.
5. Психологія діяльності та навчальний менеджмент: [навч. посіб.] / [М.В. Артюшина, Л.М. Журавська, Л.А. Колесніченко та ін.]; за заг. ред. М.В. Артюшиної. – К., 2008. – 336 с.
6. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навчальний посібник / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2005. – 239 с.
7. Солдатенко М.М. Теоретико-методологічні основи розвитку самостійної пізнавальної діяльності майбутнього вчителя: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Микола Миколайович Солдатенко. – К., 2007. – 427 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vitenko I.S. Psychology. Second edition, revised and enlarged / I.S. Vitenko, T.I. Vitenko. – Vinnitsa: Nova kniga, 2008. – 256 p.
2. Zaika E.V. Psychological problems of organization of independent work of students in high school / E.V. Zaika // *Practichna psihologiya i sotsialna robota*. – 2002. – № 5. – P. 13-19.
3. Zanyuk S.S. Psychology of motivation: a textbook for university students / S.S. Zanyuk. – K.: Lybid, 2002. – 303 p.
4. Nikolaichuk N.M. Teaching principles of formation of professional motivation for future mathematics teachers: Abstract of the thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences specialty 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» / N.M. Nikolaichuk. – Ternopil, 2013. – 24 p.
5. Psychology of Management and Training: [study guide] / [M.V. Artyushyna, L.M. Zhuravska, L.A. Kolesnychenko et al.]; by the society. ed. M.V. Artyushynoyi. – K., 2008. – 336 p.
6. Slyepkan Z.I. Scientific basis of educational process in higher education: Textbook / Z.I. Slyepkan. – K.: Vishcha Shkola, 2005. – 239 p.
7. Soldatenko M.M. Theoretical and methodological basis of self-learning of future teachers: thesis. ... doctor of pedagogical sciences: 13.00.04 / Nikolay Soldatenko. – K., 2007. – 427 p.

Soya O.M. Purposeful formation of positive motivation as a condition for creating a culture of independent work of the future teachers of mathematics

Abstract. This article analyzes the feasibility of positive motivation for future mathematics teachers to work independently; proposed a set of methods and practical recommendations for its formation; selected causes of low motivation in independent work of students from different courses, typical signs that point to this cause, ways and means to address it.

Keywords: *motivation activities, independent study students, future teacher of mathematics, culture independent work*

Со́я Е.Н. Целенаправленное формирование положительной мотивации как условие формирования культуры самостоятельной работы будущих учителей математики

Аннотация. В статье анализируются возможности обеспечения положительной мотивации у будущих учителей математики к самостоятельной работе; предложено совокупность методов и практических рекомендаций по ее формированию; выделены причины низкой мотивации самостоятельной работы студентов разных курсов, характерные признаки, которые указывают на эту причину, пути и способы ее устранения.

Ключевые слова: *мотивация деятельности, самостоятельная работа студентов, будущий учитель математики, культура самостоятельной работы*

Тарутина З.Е.

Научные основы творческого мышления в учебной и исследовательской деятельности

Тарутина Зинаида Евгеньевна, кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник
Институт высшего образования НАПН Украины, г. Киев, Украина

Аннотация. Статья посвящена теоретическим основам развития творческого мышления для учебной и исследовательской деятельности студентов. Исследуются нейрофизиологические показатели и алгоритм креативного мышления. Показано, что теория функциональной системы является нейрофизиологической основой деятельности мозга для опережающего отражения действительности – способности человека реагировать на события будущего. Указаны новейшие открытия молодых наук, исследующих человека.

Ключевые слова: творческое мышление, креативность, функциональная система, новые нейроны

Введение. Произошедшие в последние два десятилетия события в информационной сфере и в распределении экономического и политического влияния на просторах глобализованного мира получили широкое освещение в СМИ и трудах аналитиков. Но вот изменения в когнитивных характеристиках детей и молодежи наиболее "информатизированных" стран исследуются мало, редко и недостаточно системно.

Краткий обзор публикаций по теме. В литературе отмечены самые различные нежелательные характеристики эволюции в XXI веке мозговой деятельности у детей ([9] и др.), а также общее ослабление способностей к элементарному аналитическому мышлению ([7] и др.). Эти явления, на наш взгляд, значительно усложнили деятельность образовательных систем, вынужденных иметь дело с полным составом новых поколений, а не с несколькими процентами самых способных к обучению. Но этого мало – по политическим причинам было отвергнуто многое из классического педагогического наследия, повышены требования к педагогам и от школ ждут формирования у абитуриентов особо высоких способностей к мышлению в дополнение к сумме фактологических знаний, необходимых для успешного выполнения программы вузов. Тема "мышление" стала популярной в сфере психолого-педагогических наук, часто встречаясь в научных изданиях.

На наш взгляд, ее особая актуальность вполне обоснована тем, что информационная эра изменила многое в мышлении молодежи и снизила ценность достижений и рекомендаций ученых XX века.

Цель статьи – исследовать пути осмысления и решения указанных методологических сложностей на основе обращения к современным наукам, изучающим человека. Нас особо интересуют вопросы творческого мышления и возможности интенсификации исследовательской деятельности не только в университетах берлинской модели, но и в большинстве остальных вузов.

Материалы и методы. Приведены данные классической нейрофизиологии и современных методов изучения мозга, в частности магнитно-резонансной томографии.

Результаты и их обсуждение. Для быстрого достижения уровня профессионализма в избранной ими специальности студентам необходимо накопление не только базовых специальных знаний, но и умение мыслить в направлении достижения карьерного успеха и важных для себя и других людей результатов. Странно, но новейшие украинские педагогические

словари и энциклопедии игнорируют понятие "мышление", мало что нужного можно найти в учебниках (не исключая и курсы психологии, заполненные изложением истории персоналий и описаний их произведений). В чуть лучшем положении пребывают педагоги России, получившие в свое распоряжение три тома "Энциклопедии профессионального образования" [11], где по ряду причин сформулировался удачный альянс достижений образовательной системы СССР и западных стран. Во втором томе в большой статье "Мышление" Е. Климова находим определение, ориентированное на педагогических работников, а не философов: "Мышление" – совокупность психических процессов, состояний, действий человека, направленных на решение различных задач (практических, теоретических) и обеспечивающих это решение (нахождение ответов на поставленные вопросы, подтверждений или опровержений выдвигавшихся гипотез)" [11, с. 100]. Для сравнения и констатации различий в терминологии приведем и философский вариант определения: "Мышление" – внутреннее, активное стремление овладеть своими собственными представлениями, понятиями, побуждениями чувств и воли, воспоминаниями, ожиданиями и т. д. с той целью, чтобы получить необходимую для овладения ситуацией директиву" [10, с. 280].

Мышление представляет собой мыслительную деятельность, направленную на решение определенной задачи или проблемы, и осуществляется в виде переходящих друг в друга мыслительных операций: сравнение – обобщение, абстракция – классификация, конкретизация – систематизация. Обобщения осуществляются на основе сравнений, а высшую форму обобщений – на основе выявления существенно общего, то есть на основе абстракции. На основе обобщения и абстракции осуществляются классификация, систематизация и конкретизация.

По содержанию выделяют практическую, научную и художественную мыслительную деятельность. Структурной единицей практического мышления является действие, научного – понятие, художественного – образ. В начале мыслительного процесса пребывают факты или явления, а в дальнейшем мозг вынужден почти сразу вводить обобщения для избежания простого перебора вариантов, характерного для компьютеров с простыми программами. В итоге мышление человека движется от факта к обобщению, от явления к сущности. Процесс обобщений в своем конце приводит к понятиям.

Работа с понятиями является отличительной осо-

бенностью именно человеческого мозга, способного на отказ от множества случайных или индивидуальных признаков объектов и выделение лишь существенного и общего свойства. "Запас" понятий у человека гораздо меньше количества слов – в среднем около 10 тыс. Сканирование работающего мозга позволило установить, что каждое отдельное понятие вызывает возбуждение примерно миллиона нейронов из миллиарда имеющихся в медиальной височной доле мозга. Если два понятия связаны, то нейроны, кодирующие одно из них, реагируют и на другое понятие. Это физиологически объясняет, как нейроны мозга образуют ассоциации. Способность клеток активироваться в ответ на связанные понятия может быть основой для создания воспоминаний. Имеются очевидные преимущества хранения в памяти обобщенных понятий. Это позволяет нашему сознанию не учитывать несущественные детали и извлекать то важное, что можно использовать для создания новых ассоциаций. Можно добавить отдельные блоки новой информации, не сильно затрагивая имеющиеся [6].

Исследователи мышления давно достигли консенсуса в том, что по структуре мышление имеет два полюса: 1) алгоритмическое, осуществляемое по заранее известным правилам; 2) эвристическое – творческое решение нестандартных задач и проблем. Необычную ситуацию исследуют особыми методами, минимальный набор которых включает временное упрощение задачи, использование аналогий, рассмотрение крайних вариантов, переформулировка исходных требований, совершение "скачков" через информационные разрывы. Упорство в попытках решения подобной задачи (проблемы) не только вынуждает мозг включать внутренние части для неосознаваемого (автономного) поиска ответа, но и стимулирует процесс усложнения структуры путем образования новых связей между нервными клетками усилиями глии.

Разумеется, в начальном импульсе к теоретическому мышлению почти всегда присутствует эмпирика – практика. Но высшим пилотажем в мыслительных процессах считается получение новых знаний на базе теоретических манипуляций на основе знаний предыдущего уровня. Это избавляет от необходимости траты массы сил и ресурсов на накопление эмпирических данных.

Процесс мышления начинается с осознания противоречия, неоднозначности исходных условий деятельности, необходимости познавательного поиска. Должна возникнуть познавательная мотивация, стимулирующая поиск формулировки познавательного вопроса, выяснение того, что необходимо знать и уметь, чтобы выйти из проблемной ситуации. Проблемная ситуация выводит субъекта на соответствующую сферу познания – формулируется познавательная проблема. "Преобразование проблемной ситуации в проблему, а затем в задачу – первый акт познавательного-поисковой деятельности. Познавательный вопрос задачи определяет познавательную цель, а она – необходимую систему действий" [2, с. 144].

Общие сведения о механизме мышления получены давно и сформулированы в систему. Основным механизмом мышления является анализ через синтез – познавательное исследование объекта познания в его раз-

личных ракурсах, нахождение его места в новых взаимосвязях, мысленное экспериментирование с ним, исследование его в свете вероятностных предположений. В процессе мышления объект познания включается в новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, в нем выявляются новые свойства, которые фиксируются в новых понятиях. Анализ и синтез постоянно выступают как две взаимосвязанные стороны мыслительного процесса соотносящиеся с аналитико-синтетическим механизмом высшей нервной деятельности.

И. Павлов впервые установил, что основным фундаментальным принципом работы коры больших полушарий головного мозга является аналитико-синтетический принцип. Ориентация человека в окружающей среде связана с вычленением отдельных ее свойств, сторон, признаков – анализ, а также объединением этих признаков под углом полезности или вреда для организма – синтез. Аналитико-синтетическая деятельность коры головного мозга осуществляется взаимодействием двух нервных процессов – возбуждения и торможения.

Современная наука о мозге – нейрофизиология – базируется на концепции функционального объединения механизмов мозга для осуществления различных действий. Функциональной системой П. Анохин назвал единство центральных и периферических нейрофизиологических механизмов, которые в совокупности обеспечивают результативность того или иного поведения человека.

Первоначальной стадией формирования любой ответной реакции по Анохину является афферентный синтез. „В процессе афферентного синтеза из многочисленных образований мозга извлекается все то, что было связано в прошлом с удовлетворением данной потребности... В результате афферентного синтеза принимается решение – выбирается один из многочисленных возможных вариантов действия, который больше всего удовлетворяет требованиям данной ситуации. На основе афферентного синтеза складывается акцептор ("разрешитель") действия, производящий сопоставление созданной модели с совершаемым действием" [2, с. 84].

Нейрофизиологический механизм принятия решения основан на способности мозга прогнозировать параметры необходимого будущего результата действия. Этот механизм П. Анохин назвал акцептором результатов действия. Акцептор результатов действия представляет собой нейрофизиологический механизм предвидения результатов будущего действия на основе обобщения ранее полученных результатов от аналогичных действий.

Предвидение результатов действия – это формирование цели действия, которая подготавливается сложной работой нервной системы в стадии афферентного синтеза. На основе предвидения результатов готовящегося действия создается программа действия. И только после этого совершается само действие. Ход действия, результативность его этапов, соответствие результатов сформированной программе постоянно контролируются путем получения сигналов о достижении цели. Механизм регулярного получения информации о результатах совершаемого действия назван П. Анохиным

обратной афферентацией (афферентация – возбуждение под влиянием внешнего воздействия). Осуществление каждого действия постоянно сопровождается сличением программы действия и его совершения.

Афферентный синтез, акцептор действия, обратная афферентация – таковы три основных звена саморегулирующейся функциональной системы, пришедшей на смену рефлекторной дуге. Теория функциональной системы включила в единую систему такие компоненты поведения как мотивация, память, эмоции, предвидение событий, программирование будущих результатов поведения. „Многие действия формируются не в ответ на какой-то внешний стимул по типу "стимул – реакция", а на основе внутренних изменений и постепенно нарастающих возбуждений определенных структурных образований на уровне подкорки. Именно это состояние, а не внешний стимул на самом деле определяет поведение человека” [2, с. 86].

В итоге на место павловского учения о рефлексивности пришла разработанная академиком П. Анохиным теория функциональной системы, в которую как главная составляющая входила обратная связь, направленность поведенческого акта на необходимый результат. Любая деятельность заканчивается сравнением сделанного с задуманным. Мозг способен в одно мгновение отразить цепь событий, которые еще только должны совершиться. Это явление названо П. Анохиным опережающим отражением действительности. Именно это свойство мозга – реагировать на события будущего – объясняет общую успешность деятельности человека. На этом принципиальном механизме базируется все – от простейших действий до творчества.

Творчество было предметом преимущественно теоретических размышлений. Творческое мышление – это мышление, дающее принципиально новое решение проблемы, приводящее к новым идеям, открытиям и решениям. Творчество в чистом виде для исследования может представить музыкальная импровизация, она спонтанна и происходит в определенном сжатом времени. При исследовании музыкантов во время импровизации с помощью магнитно-резонансной томографии особое внимание привлекло интересное изменение активности в префронтальной коре играющего, при котором обширные участки, называемые латеральными префронтальными зонами, практически отключались, и, таким образом, получалось, что в префронтальной коре в целом начинало преобладать торможение. А эти зоны участвуют в осознанном самоконтроле. В то же время другие участки префронтальной коры, а именно медиальные префронтальные зоны, как показали эксперименты, напротив, во время творческой деятельности включались в активную работу. Известно, что это основные зоны коры, которые участвуют в самовыражении, эта система связана с чувством собственного "я" [4].

В оценке творчества характерна множественность мнений и их обоснований. Но в целом нужны не любые действия, а креативные. Само качество человека, обозначаемое как "креативность", подразумевают творческую созидательность, способность генерировать новые идеи, отклоняющиеся от традиционных и общепринятых или достигать выдающихся результатов во всех формах их воплощения. Следовательно, в мысли-

тельных аспектах креативность включает в себя способность определять ключевые проблемы, находить и разрешать противоречия в той или иной области, используя смелый, нестандартный подход.

Для студентов и преподавателей вузов, интересующихся исследовательской деятельностью, важно учитывать, что для оценки креативности используются различные опросники и тесты, позволяющие оценить отдельные ее составляющие: беглость (в тестах чаще всего это количество выполненных заданий), гибкость (оценивает разнообразие идей и стратегий, способность переходить от одного аспекта к другому), оригинальность (характеризует способность выдвигать идеи, отличающиеся от очевидных, общеизвестных), способность видеть суть проблемы. Выделяют креативность вербальную, образную и более специальные разновидности – например, математическую и музыкальную. Большинство психологов считают, что ключевой элемент развития креативных способностей – мотивация. То есть креативная личность сама определяет для себя побуждение, необходимое для творчества, которое может проявляться буквально в любом деле. "Именно наше видение мира, наши знания и наше любопытство делают нас не только теми, кто мы есть, но и теми, кем мы хотим быть" [3, с. 60].

При обучении в вузе недостаточно достичь уровня изученного И. Павловым динамического стереотипа. Необходимо развивать познавательные навыки высокого порядка, такие как изобретательность, критическое и системное мышление, умение решать проблемы и задавать вопросы, принимать решения, способность научного познания мира и умение письменно и устно выражать мысли. "Для решения задачи сначала следует позволить своему сознанию мыслить спонтанно, когда возникают различные мысли и воспоминания. Возникшие ассоциации приводят к появлению аналогий. Когда уже есть некая догадка, надо переключаться в аналитический режим мышления, сосредоточиться только на самых важных свойствах, вводить некоторые модификации одну за другой, пока не получится нечто новое и, наконец, надо трансформировать идею так, чтобы она смогла работать" [5, с. 59].

В настоящее время детально исследуется именно способность мозга к переключению между ассоциативным и аналитическим режимами, что помогает выйти из привычной схемы размышления и посмотреть на проблему по-новому. Познавая новое человек испытывает удовольствие. Это доказали исследователи из Университета имени Отто фон Герике (Германия) и Барселонского университета (Испания) в статье в *Current Biology*. Пабло Рипольес (Pablo Ripollés) и его коллеги в эксперименте с участием добровольцев показали, что на понимание и запоминание значений новых слов мозг реагирует так же, как на денежный выигрыш. Освоение новых слов стимулировало активность вентрального отдела стриатума, или полосатого тела. Это важный отдел мозга, который входит в систему подкрепления, его импульсы имеют непосредственное отношение к мотивации, удовольствию, ожиданию награды.

Кроме того, успех в заучивании новых слов зависел от состояния белого вещества в полосатом теле. Белое вещество играет роль проводника, связывающего раз-

ные области мозга; и чем его больше, значит тем сильнее он интегрирован с другими отделами мозга, тем активнее он обменивается с ними данными. Он подкрепляет мотивацию к изучению языка тем, что реагирует на лингвистические усилия чувством удовольствия – приятные эмоции помогают запоминать новый материал [8].

Чтение – это навык, которому приходится учиться с нуля: в мозгу человека при рождении нет готовых нейросхем, которые распознавали бы все знаки и извлекали любой смысл. Выучившись читать, необходимо тренировать и сохранять этот полученный навык для постоянной нормальной работы мозга. В данный момент возникли весьма серьезные угрозы для умения

читать и понимать смысл. Сохранение способностей при тренировке недавно получило весомое подтверждение при обнаружении явления ежедневного рождения сотен новых нейронов в мозге человека, используемых при накоплении новой информации и ее преобразования [1].

Выводы. Современная наука дает много советов учащимся и преподавателям в аспектах совершенствования мышления. Более того, постоянная умственная работа в любом возрасте способствует встраиванию новых нейронов в уже сложившиеся структуры мозга. Человек может и должен познавать новое используя свои возможности в образовании в течение всей жизни.

ЛИТЕРАТУРА

1. Джабр Ф. Восстановление нейронов головного мозга // В мире науки. – 2013. – № 7-8. – С. 87-88.
2. Еникеев Н.И. Общая, социальная и юридическая психология: Учебник для вузов / М. Еникеев. – СПб.: Питер, 2003. – 752 с: ил.
3. Кокурина Е. Гены не подкачали // В мире науки. – 2011. – №12. – С. 58-65.
4. Лимб Ч., Лор А.Э. Искра внутри нас: увидеть музыку // В мире науки. – 2011. – № 7. – С. 44-49.
5. Прингл Хизер. Как появилось творческое мышление // В мире науки. – 2013. – № 5. – С. 52-61.
6. Родриго Квиан Квиорога, Кристоф Кох, Ицхак Фрид. Нейроны для бабушки // В мире науки. – 2013. – № 4. – С. 46-53.
7. Социальные сети "уничтожают" аналитическое мышление <http://newsland.com/news/detail/id/1319719/9-02-2014>
8. Стасевич К. Мы получаем удовольствие от новых слов http://vk.com/topic-692972_25780992?offset=2900 22-01-2015
9. Фельдштейн Д.И. Приоритетные направления психолого-педагогических исследований в условиях значимых изменений ребенка и ситуации его развития // Педагогика. – 2010. – № 7. – С. 3-11.
10. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 576 с.
11. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. Том 1. / Под ред. С.Я. Батышева. – М., АПО. 1998. – Том 1. – 568 с., Том 2 – 481 с., Том 3 – 537 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Jabr F. Recovery of brain neurons // World of science. – 2013. – № 7-8. – P. 87-88.
2. Enikeev N.I. Overall, social and legal psychology: Textbook for Universities / M. Enikeev. – SPb.: Peter, 2003, – 752 p.: il.
3. Kokurina E. Genes are not pumped // World of science. – 2011. – №12. – P. 58-65.
4. Limb Ch., Laure A.E. Spark within us: see music // World of science. – 2011. – № 7. – P. 44-49.
5. Heather Pringle. How appear the creative thinking // World of science. – 2013. – № 5. – P. 52-61.
6. Rodrigo Quiroga Qian, Christof Koch, Itzhak Fried. Neurons for Grandmother // World of science. – 2013. – № 4. – P. 46-53.
7. Social Networks "destroy" analytical thinking (URL: <http://newsland.com/news/detail/id/1319719/9-02-2014>)
8. Stasevich K. We enjoy new words (URL: http://vk.com/topic-692972_25780992?offset=2900) 22-01-2015
9. Feldstein D.I. Priority areas of psychological and educational research in a significant change in the child's situation and its development // Pedagogy. – 2010. – №7. – P. 3-11.
10. Philosophical Encyclopedic Dictionary. – M.: INFRA-M, 2004. – 576 p.
11. Encyclopedia of professional education: In 3 Vols. Volume 1 / Ed. S.Y. Batysheva. – M., PEA. 1998. – Volume 1. – 568 p., Volume 2 – 481 p., Volume 3 – 537 p.

Tarutina Z.E. Scientific Bases for Creative Thinking in Educational and Research Activities

Abstract. The article is devoted to theoretical bases concerning the development of creative thinking for teaching and research activities of the students. The neurophysiological parameters and algorithm of creative thinking are being studied. It is shown that the theory of functional systems is the neurophysiological basis for brain activity in anticipatory reflection of reality - a person's ability to respond to future events. Latest discoveries in new sciences investigating human are pointed out.

Keywords: *creative thinking, creativity, functional system, new neurons*

Тарутина З.Е. Научные основы творческого мышления в учебной и исследовательской деятельности

Аннотация. Статья посвящена теоретическим основам развития творческого мышления для учебной и исследовательской деятельности студентов. Исследуются нейрофизиологические показатели и алгоритм креативного мышления. Показано, что теория функциональной системы является нейрофизиологической основой деятельности мозга для опережающего отражения действительности – способности человека реагировать на события будущего. Указаны новейшие открытия молодых наук, исследующих человека.

Ключевые слова: *творческое мышление, креативность, функциональная система, новые нейроны*

Тесля Р.В.

Освіта дорослих Франції: історія, досвід, перспективи впровадження в українську систему освіти

Тесля Роман Віталійович, аспірант

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

Анотація. У статті йдеться про особливості організації та функціонування освіти дорослих у системі освіти Франції. Зокрема розкриваються положення освітньої структури ГРЕТА. Освітні програми, що надає ГРЕТА, охоплюють провідні сфери професійного ринку праці і відповідають потребам дорослого населення, що бажає підвищити свій професійний рівень, підвищити свою кваліфікацію чи офіційно підтвердити уже набуті знання і вміння.

Ключові слова: система освіти, освіта дорослих Франції, освітня структура ГРЕТА, перспективи впровадження, підвищення кваліфікаційного рівня, отримання нових знань

Історія становлення і розвитку освіти дорослих – це одна з найважливіших складових вітчизняної історії, що пронизує практично всі сфери життя суспільства – від економіки до духовного життя, включаючи повсякденний побут. Щоб зрозуміти сучасну ситуацію освіти дорослих в Україні і визначити тенденції її розвитку на межі століть, необхідний порівняльний аналіз зародження і розвитку цього надзвичайно складного поліфункціонального соціального явища з передовими країнами світу.

Франція має розвинену систему освіти дорослих, що ґрунтується на давніх історичних традиціях. Ідеї вчених французької наукової школи вивчають та рекомендують для поширення світові освітні інституції. Тому вивчення й узагальнення досвіду Франції щодо освіти дорослих та виокремлення тенденцій її розвитку дає можливість сформулювати чітке уявлення про характер загальних проблем, що мають місце у вітчизняному та світовому освітньому просторі.

Історіографія наукових досліджень свідчить, що впродовж останнього десятиріччя українськими та зарубіжними науковцями активно здійснювалися педагогічні дослідження проблем безперервної освіти (Н. Бірюкова, С. Вершловський, О. Владиславлев, Б. Вульфсон, О. Даринський, Т. Десятов, О. Джурицький, І. Зязюн, Д. Кідд, В. Кремень, П. Ленгранд, З. Малькова, Н. Мукан, Н. Ничкало, О. Новиков, В. Онушкін, Н. Рухадзе, Г. Селман, С. Сисоева, Л. Сігаєва, Е. Фор та ін.).

У контексті дослідження важливими є праці вітчизняних і російських учених з проблем освіти дорослих: С. Архіпової, С. Болтвіця, С. Вершловського, Л. Вовк, С. Гончаренка, М. Громкової, Т. Десятова, В. Кременя, С. Нікітчиної, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Пуцова, М. Скрипник, О. Фольварочного та ін.

Цінними є дослідження з питань розвитку освіти дорослих, зокрема у Франції (Л. Ведерникова, К. Онушкіна) та в Україні (І. Архангельська, Л. Вовк, І.В. Воробець, Т. Десятов, В. Ковальчук, Н. Коляда, М. Мухін, Л. Тимчук та ін.).

Метою статті є з'ясування головних аспектів розвитку системи освіти дорослих Франції.

Актуальність з'ясування питання освіти дорослих у розвинених країнах світу зумовлена тим, що, по-перше, без знання існуючого досвіду складно налагодити системне функціонування цієї складової освіти на вітчизняних теренах, по-друге, – аналіз розвитку освіти в інших країнах Європи, зокрема Франції, необхідний на сучасному етапі для відновлення об'єктивного висвітлення історико-педагогічного процесу і соціокультур-

ної наступності між минулими поколіннями діячів освіти дорослих і сучасними, між теорією освіти дорослих і практикою, щоб виявити тенденції, уникнути недоліків у плануванні майбутнього. Фронтальне вивчення проблеми освіти дорослих у розвинених країнах світу, зокрема у Франції, запропоноване у змісті статті, створює умови для наукового збагачення парадигми розвитку педагогіки і освіти в Україні в цілому, важливе для наукової мотивації, орієнтації сучасного навчального закладу на соціально-культурне середовище з його системою цінностей та їх критеріїв.

Історія освіти дорослих у Франції тісно переплітається з історією політичних, економічних, соціальних та культурних змін у цій країні. Форми, види, зміст освіти, а також контингент учнів визначалися й визначаються потребами, які генеруються цими змінами.

Вища освіта є вагомою складовою освіти дорослих у Франції. Закон про вищу освіту, прийнятий 1968 р., що отримав назву «Закон про орієнтацію вищої освіти», зберіг традиційну форму вступу в університет, тобто без іспитів при наявності диплома бакалавра. Основною організаційною одиницею університету стало навчально-наукове об'єднання – УНО (UER – *United'en saignement et de recherche*), як центр професійної підготовки і наукових досліджень. У 1984 р. воно було замінено на навчально-науковий підрозділ (UFR – *United formation et de recherche*).

Модель LMD (ліценціат-магістратура-докторантура) включає три освітні цикли, які, відповідно до Болонської декларації, складають загальноєвропейський стандарт вищої освіти, з тією різницею, що перший ступінь має назву не бакалаврат, а ліценціат. Ліценціат розрахований на три роки навчання, магістратура – на два роки, докторантура – на три роки навчання [2; 3].

У Франції не існує університетської освіти окремо для дорослих. Проте відповідно до закону про освіту дорослих, прийнятого у 1971 р., працевдавці зобов'язані сплачувати податок на фонд підготовки та удосконалення освіти дорослих. Кожен працюючий має право скористатися коштами й отримати допомогу на підвищення власної кваліфікації. Найчастіше цим правом користуються чоловіки у віці 25-40 років, які вже мають одну вищу освіту та престижну роботу, але також звертаються і безробітні з метою набуття чи змінити фах [2].

Більшість вищих навчальних закладів організує багато вільних і платних лекційних курсів актуального змісту для дорослих. Поряд із вечірнім навчанням є й дистанційне (понад 30000 студентів у 23-х університе-

тах і Національному центрі заочної освіти), а також специфічні форми фахової підготовки в таборах або майстернях різної тривалості влітку чи у вечірній час під егідою Національної консерваторії мистецтв і ремесла. Наполегливість у виконанні програм цих таборів може привести до отримання престижного диплома інженера[2].

Цікавою особливістю Франції є поширеність «вільних слухачів» - дорослих осіб, які за символічну плату (за користування бібліотеками, лабораторіями тощо) можуть відвідувати за власним бажанням академічні програми університетів, але без права складати іспити й отримувати диплом про вищу освіту.

Реформування університетської системи вищої освіти Франції показує оригінальність та ефективність у спробах удосконалити її та привести у відповідність до вимог сучасності.

На сучасному етапі основою розвитку системи освіти дорослих у Франції є **неперервна** професійна освіта дорослих, яка сприяє швидкій адаптації людей до нових методів і умов праці, підвищуючи цим їхній матеріальний і культурний рівень, з одного боку, і стимулюючи розвиток культури та економіки країни, з другого боку. Основним структурним елементом системи неперервної професійної освіти дорослих у Франції нині є освітня структура ГРЕТА [2;3]. Освітні програми, що надає ГРЕТА, охоплюють провідні сфери професійного ринку праці і відповідають потребам дорослого населення, що бажає підвищити свій професійний рівень, підвищити свою кваліфікацію чи офіційно підтвердити уже набуті знання і вміння. Неперервність освіти дорослих у ГРЕТА забезпечується такими рівнями професійної кваліфікації:

- рівень V- аналог Сертифіката про професійну придатність (CAP) або Сертифіката професійних знань (BEP);
- рівень IV - аналог Атестаата зрілості або Сертифіката професійних знань (BEP);
- рівень III - аналог Сертифіката старшого інженера-техніка (BTS), Диплома про закінчення Технічного Університету (DUT) або Свідоцтва про закінчення першого циклу вищого навчального закладу;
- рівень II - аналог Свідоцтва про закінчення другого циклу вищого навчального закладу [4].

Основним напрямом діяльності освітньої структури ГРЕТА є індивідуалізація освітнього процесу. Індивідуалізація освітнього процесу в ГРЕТА здійснюється через:

- складання індивідуального навчального плану учнями спільно з викладачем-консультантом;
- створення «портфеля» - індивідуальної картотеки, в якій знаходяться сертифікати і дипломи, що відображають наявні в учнів знання і вміння;
- методичний супровід, який включає організаційний і особистісний підходи та допомагає учневі разом з викладачем-консультантом ГРЕТА керувати процесом навчання;
- диференціація змісту залежно від результатів тестування, що відображають рівень наявних в учня накопичених знань і вмінь.

Система неперервної професійної освіти дорослих у Франції базується на концепції, яка охоплює велику кількість перспектив, напрямів і форм навчання, завдя-

ки чому кожний учень може повністю розкрити свої здібності і задовольнити свої освітні потреби. Система професійної підготовки і підвищення кваліфікації спеціалістів у рамках мережі ГРЕТА представляє першу і в нинішній час основну структуру системи неперервної професійної освіти у Франції. У центрах мережі ГРЕТА функціонують три основні види освітніх програм: формальні освітні курси, індивідуалізоване навчання і навчання у формі навчальних одиниць.

Комплекс освітніх установ ГРЕТА є основною ланкою, що об'єднує як людські, так і матеріальні ресурси, головною метою якого стала організація освітнього процесу для дорослого населення країни. Серед основних цілей ГРЕТА необхідно виокремити здійснення допомоги дорослим учням у професійній орієнтації, надання допомоги у визначенні профілю і безпосередньо організацію освітніх програм. Основним і найбільшим центром ГРЕТА у Франції нині є Паризьке відділення ГРЕТА, яке нарівні з іншими відділеннями займається проведенням різних етапів освіти дорослих [2].

Проведене дослідження підтвердило, що професійна освіта дорослих є невід'ємною і в той же час окремою частиною французької системи освіти. Як явище соціально-педагогічне освіта дорослих у нашому дослідженні розглядається як чинник соціалізації і засіб досягнення певного рівня освіченості, загальної культури і професійної компетентності, яке відповідає соціальним і особистісним потребам дорослого як суб'єкта навчальної і трудової діяльності. Теоретичний аналіз дав змогу визначити головні тенденції розвитку освіти дорослих у сучасному світі і виявити сутнісні характеристики системи освіти дорослих у Франції. Аналіз робіт з порівняльної педагогіки вітчизняних і зарубіжних авторів дав змогу визначити підхід до розкриття суті системи освіти дорослих у Франції. На цій підставі були розкриті особливості розвитку системи неперервної професійної освіти дорослих у Франції, виявлені її основні тенденції. Під час дослідження було з'ясовано, що основною структурою системи професійної освіти у Франції є освітня структура ГРЕТА, яка має свої центри по всій країні. Аналіз структури, цілей і видів освітніх програм ГРЕТА дав змогу зробити висновки про те, що головною метою організації є надання допомоги дорослим учням у професійній орієнтації, у визначенні профілю і безпосередньо організації освітніх програм. Велика кількість освітніх програм, а також різноманітні галузі освіти зробили мережу ГРЕТА основною формою організації неперервної професійної освіти дорослих у країні. Аналіз видів і змісту освітніх програм показав, що освітня діяльність цієї структури повністю відповідає індивідуальним освітнім запитам різноманітних верств населення, хоча головний акцент робиться на залучення до навчання і розвиток індивідуальних особливостей людей, що знаходяться в складному становищі. Саме тому основною технологією навчання в ГРЕТА була виокремлена індивідуалізація освітнього процесу, яка забезпечує розвиток індивідуальних здібностей учнів і створює необхідні умови як для особистісного, так і для професійного зростання [1].

Діяльність освітньої мережі ГРЕТА може стати орієнтиром для розвитку системи неперервної професійної освіти дорослих в Україні у сфері професійної під-

готовки і підвищення кваліфікації фахівців. Головний напрям діяльності ГРЕТА – індивідуалізація освітнього процесу – може стати прикладом у здійсненні індивідуального підходу до дорослих учнів у нашій країні, що сприяє розвитку індивідуальних здібностей людини, беручи до уваги її професійні знання, вміння і цілі, і при цьому підвищуючи її професійний рівень.

Визначені особливості організації французької системи освіти дорослих дали можливість розробити рекомендації щодо використання прогресивних ідей досвіду цієї країни в реформуванні системи освіти дорослих в Україні. В умовах структурної перебудови економіки й активного переходу України на ринкові умови дедалі більшої актуальності набуває формування здатності адаптуватися до цих умов. Освіта дорослих є чинником, який забезпечує безпосередній процес розвитку особистості й визначає шляхи реалізації та онов-

лення цього процесу, її сутність і готовність населення нашої країни адаптуватися до нових і несподіваних ситуацій. Царина освіти дорослих має враховувати специфіку українського менталітету, яка є даністю, сформованою упродовж тривалого розвитку вітчизняної історії і культури, та сучасний світовий досвід. Адаптація до вітчизняних соціокультурних традицій, збагачених вітчизняним досвідом, а також досвідом світового розвитку, приводить до формування поліфонічного суспільства, в багатстві й різноманітності соціальних структур якого реалізуються глобальні тенденції (економічна, соціальна та ін.) [1]. Відтак без урахування української специфіки, особливостей нашого соціального, морального, регіонального, культурного, психологічного досвіду не можна розробляти плани перебудови суспільства, господарства, культури, розбудовувати стратегію і методологію освіти дорослих.

ЛІТЕРАТУРА

1. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. – Спб.: ИОВ РАО. – Том 1: Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых. Книга 2: Политика в области образования взрослых/ Под. ред. В.И. Подобедова, Н.П. Литвиновой. – 324 с.
2. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: Монографія / О.І. Огієнко (за ред. Н.Г. Ничкало). – Суми: Еллада-S, 2008. – 444 с.
3. Система непрерывной освіти: здобутки, пошуки, проблеми. – Чернівці, 1996. – 234 с.
4. Сігаєва Л. Ретроспективний аналіз розвитку освіти дорослих у другій половині XIX ст. / Л. Сігаєва. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_/Gnvp/OD/2010_2/10SLJPXS.pdf

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Adult Education at the turn of the century: questions of methodology, theory and practice: 4 m. – Spb.: JOB RAO. – Vol. 1: The socio-economic and legal preconditions for the development of adult education. Book 2: Politics in the field of adult education / Ed. V.I. Podobedova, N.P. Litvinovoy. – 324 p.
2. Ohiyenko O.I. Trends in adult education in the Nordic countries: Monograph / O.I. Ohiyenko (ed. Nychkalo N.G.). – Sumy: Hellas-S, 2008. – 444 p.
3. The system of continuous education: achievements, quest problems. – Chernivtsi, 1996. – 234 p.
4. Sihayeva L. retrospective analysis of adult education in the late nineteenth century. / L. Sihayeva. URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_/Gnvp/OD/2010_2/10SLJPXS.pdf

Teslya R.

Education of Adults in France: history, experience, prospects for implementation in the Ukrainian system of education

Abstract. The article deals with the education of adults and touches upon the peculiarities of its operation and functioning within the education system of France. Specifically, disclosed are provisions of GRETA educational organization. Educational programs provided by GRETA, cover all flag areas of professional labor market and meet the requirements of adults seeking for professional development and advanced training or else justification of the acquired knowledge and skills.

Keywords: education, adult education in France, GRETA educational organization, prospects for implementation, professional development, knowledge acquirement

Тесля Р.В.

Образование взрослых Франции: история, опыт, перспективы внедрения в украинскую систему образования

В статье говорится об особенностях организации и функционирования образования взрослых в системе образования Франции. В частности раскрываются положения образовательной структуры ГРЕТА. Образовательные программы, предоставляемые ГРЕТА, охватывают ведущие сферы профессионального рынка труда и отвечают потребностям взрослого населения, желающего повысить свой профессиональный уровень, повысить свою квалификацию или официально подтвердить уже имеющиеся знания и умения.

Ключевые слова: система образования, образование взрослых Франции, образовательная структура ГРЕТА, перспективы внедрения, повышение квалификационного уровня, получение новых знаний

Ткач Д.И.

Влияние возрастающего потока информации на изменение дидактики геометро-графической подготовки будущих архитекторов

Ткач Дмитрий Иванович, кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой начертательной геометрии и графики

Приднепровская государственная академия строительства и архитектуры, г. Днепрпетровск, Украина

Аннотация. Статья посвящена обоснованию предлагаемого изменения дидактического содержания теории обратимых изображений и практики его применения в процессе геометро-графической подготовки будущих архитекторов. Развито на использовании естественнонаучного понимания природы искусственных архитектурных объектов как сложных систем взаимосвязанных элементов, а их обратимых изображений, - как сложных систем графических моделей этих элементов, взаимосвязанных графо-логическими моделями связей и отношений между ними.

Ключевые слова: Дидактика, геометро-графическая подготовка, система, структура, концепция

Введение. Становление и развитие современной цивилизации на нашей планете немислимо без использования своеобразного «эсперанто» – универсального изобразительного языка общения между людьми. В частности между теми, кто изображает несуществующие в реальном пространстве объекты, кодируя точками и линиями информацию об их позиционных и метрических свойствах, и теми, кто снимает с изображений эту информацию и создаёт в реальном пространстве изображенные объекты. К числу первых относятся архитекторы, дизайнеры, конструкторы и технологи, а к числу вторых, - строители зданий и сооружений, машин и механизмов, средств коммуникации, связи и управления. При этом и первые и вторые должны обладать способностью мысленного представления природы изображаемого объекта как сложной совокупности или системы элементов или объёмов, между которыми установлены те или иные связи и отношения, интегрирующие эти элементы в единое целое или проектируемый объект. Это представление локализуется в сознании архитектора и строителя в их концептуальных пространствах знаний в виде геометрических мыслеобразов, элементами которых являются евклидовы понятия точек и линий, связи и отношения между которыми описаны в пяти группах аксиом евклидовой геометрии. Как геометрическая модель будущего объекта этот мыслеобраз архитектора служит «натурой» для его изображения в виде его графической модели, а в сознании строителя он формируется в результате соответствующего «чтения» этого изображения с целью получения информации о его позиционных и метрических свойствах, необходимых для создания объекта в пространстве. Естественно, что основы таких способностей закладываются в сознание учащихся средних школ при изучении евклидовой геометрии, формирующей концептуальный характер их интеллекта, а на уроках черчения вырабатываются практические навыки графического изображения, формирующие перцептуальный характер их интеллекта. Диалектическое сочетание этих двух начал в интеллектуальном развитии молодого человека в идеале способствует становлению гармонично развивающейся личности.

Но этот идеал в пределах среднего образования практически недостижим в силу общего характера школьного курса элементарной геометрии, синтетическая природа которого разбавляется элементами векторной и аналитической геометрий, а уроки черчения в школах Украины либо отсутствуют, либо существуют

в виде факультативных занятий. В результате на первые курсы высших технических учебных заведений приходят студенты, которые слабо подготовлены к пониманию и усвоению их учебного материала. Это обстоятельство ставит большие педагогические проблемы перед преподавателями кафедр начертательной геометрии и графики, разрешение которых могло бы способствовать постепенному преобразованию их дилетантского образа мышления в начала профессионального или проектного. Такое разрешение является особенно важным для создания педагогической технологии обучения будущих архитекторов теории и практике обратимых изображений как элементов картинного пространства, в частности, ортогональных проекций, которое служит основным подпространством проектного пространства.

Попытка создания такой технологии основана на познаваемости мира и философском принципе всеобщей системной взаимосвязи и взаимозависимости всех объектов, процессов и явлений и диалектическом единстве чувств и знаний как основы становления и развития интереса студентов-архитекторов к познанию существующих естественных и искусственных объектов-систем с целью создания более совершенных объектов строительства и архитектуры.

Краткий обзор публикаций по теме. Эпоха возрастающего потока информации в различных областях знаний, в частности, в педагогике изобразительных дисциплин, требует качественного перехода от традиционно экстенсивной передачи знаний в пределах информационно-поясняющего подхода, к интенсивной, которая реализуется при условии использования комплексного, т.е., системного, деятельного и образного подходов в образовании.

Первым источником научной информации о получении обратимых изображений стала книга «Начертательная геометрия», написанная в 1799 году выдающимся французским учёным Гаспаром Монжем (1748–1818). Автор новой геометрии определил её как науку, имеющую две цели:

- 1) «...дать методы для изображения на листе бумаги, имеющей только два измерения, ...различных тел природы, имеющих три измерения..» и
- 2) «...дать способ на основе точного изображения определять формы тел и выводить все закономерности, вытекающие из их формы и взаимного расположения [1].

Прагматизм этих целей определил дальнейшее развитие начертательной геометрии как прикладной или технологической науки, в которой роль «технологического оборудования» по получению изображений играют различные по своей структуре аппараты проецирования трёхмерных объектов на двумерные картинные плоскости или поверхности.

С прикладным характером начертательной или изобразительной геометрии трудно согласиться так как, будучи геометрией картинного пространства, «изображающей» евклидову геометрию реального пространства как фундаментальную науку и геометрическую систему, она также является фундаментальной и системной.

Эта мысль послужила поводом к изменению дидактического содержания традиционной монжевой геометрии на основе использования естественнонаучной парадигмы системного понимания конструктивной природы объектов, процессов и явлений в мире, возбуждающей познавательный интерес как у естествоиспытателей к строению, устройству, конструкции или структуре их предметов исследования, так и у архитекторов к размышлению о том, из каких элементов следует создавать объект строительства и какими связями и отношениями их следует объединять в единое целое.

Основная идея системного понимания обратимого проекционного изображения как графической модели геометрического представления о структуре проектируемого объекта впервые раскрыта в книге «Архитектурное черчение» [2], которая нашла своё развитие в монографиях автора этих строк «Системная начертательная геометрия» [3], и «Методика навчання нарисної геометрії майбутніх архітекторів» [4]. Этим публикациям предшествовали публикации [6, 7], посвященные философскому, теоретическому и научно-методическому обоснованию нового системного направления дальнейшего развития теории обратимых изображений для творческих специальностей.

Цель. Показать научной и педагогической общественности геометро-графических кафедр высших учебных заведений простоту и естественность принципа системности в преподавании теории обратимых изображений, который устанавливает у первокурсников логические и ассоциативные связи между тем, что они учили в школе (геометрия и природоведение) и тем, чему их учат в вузе.

Материалы и методы. Материалом данного повествования является теоретико-методическое обоснование изменения дидактического содержания курса традиционной начертательной геометрии для студентов архитектурных специальностей на основе введения в её структуру познавательной информации из философии, психологии, естествознания и евклидовой геометрии, целенаправленной на естественность системного понимания природы проектируемого объекта и его обратимого проектного изображения.

Теоретической основой процесса получения изображения является процесс проецирования, который по своей сути ни что иное, как процесс мысленного установления коллинеарных соответствий между элементами существующего объекта и соответственными элементами евклидова пространства, называемый процессом отражения реального мира в сознание чело-

века. В результате в сознании возникает мыслеобраз этого объекта как его геометрическая модель, структура которой адекватна структуре этого объекта. Являясь моделью пространственной системы, мыслеобраз также пространственен, системен и концептуален, а потому служит своеобразной «натурой» для дальнейшего установления уже гомологичных соответствий между его виртуальными элементами-понятиями и графическими элементами картинного пространства. В результате возникает его изображение, процесс получения которого называется процессом отображения концептуального пространства знаний на картинное пространство листа бумаги. Другими словами, мир информационально и чувственно отражается в сознании, а из сознания, как из «черного ящика», отображается на плоский носитель информации о его позиционных и метрических свойствах.

Процесс формирования мыслеобразов основан на знании евклидовой геометрии, а процесс получения их изображений, – на знании начертательной геометрии. А так как знания являются достояниями сознания, которые возникают в нём в процессе соответствующего образования, то последнее должно по своей дидактике быть не чисто графическим, а геометро-графическим. Ведь оно по сути интегрально объединяет те геометрические знания, которые однозначно обеспечивают создание проекционных изображений, с теми изобразительными свойствами этих изображений, которые однозначно графически моделируют эти геометрические знания. Другими словами начертательная геометрия «изображает» или графически моделирует евклидову, а поэтому её концептуальной основой является содержание двухступенчатого мыслительного процесса геометро-графического моделирования трёхмерных объектов и аксиоматического описания тех изобразительных свойств получаемых проекционных изображений, которые содержат однозначную информацию о позиционных и метрических свойствах действительной формы объектов, которые изображены.

В классическом определении евклидова геометрия является наукой о «форме, размерах и положении объектов в пространстве» [5], т.е., морфологией этих объектов. Слово «форма» дважды встречается в формулировках монжевых целей, имеет философское содержание, понятие формы объекта и её образования широко распространено в теории архитектуры и искусства, но не раскрыта её конструктивная связь со структурой пространства существования этого объекта, природа которого определяет её особенности.

Философия определяет понятие внутренней формы объекта как принцип связей между элементами его содержания и определяет их единство и взаимную обусловленность. Но при этом содержание играет ведущую роль по отношению к форме, так как способ соединения или структура связей зависит от природы того, что соединяется.

Если главным содержанием архитектурного объекта является ограждённое и организованное им пространство, то его материальная оболочка играет роль его внешней формы. Отсюда следует, что формой реального объекта является диалектическое единство его внутренней и внешней форм как его морфологическая и объёмно-пространственная структурная организация.

В силу материальности реального объекта эта форма является реальной, истинной или *действительной*, т.е., материальной и топологически изменчивой, а в силу её интегральности, – единой и единственной.

Если при рассматривании объекта основное внимание обращается на визуальные особенности объективных свойств его действительной формы, то его визуальный перспективный образ при этом будет *видимой* формой объекта как перцептуальной моделью его действительной формы.

Переход от живого созерцания объектов к абстрактному мышлению переводит чувства, вызванные увиденным, в мысли, порождающие в сознании мыслеобразы как их *идеальные* формы.

Можно сказать, что идеальной формой реального объекта является результат научной идеализации его действительной формы или её концептуальной (геометрической) моделью, отражающей её позиционные и метрические свойства.

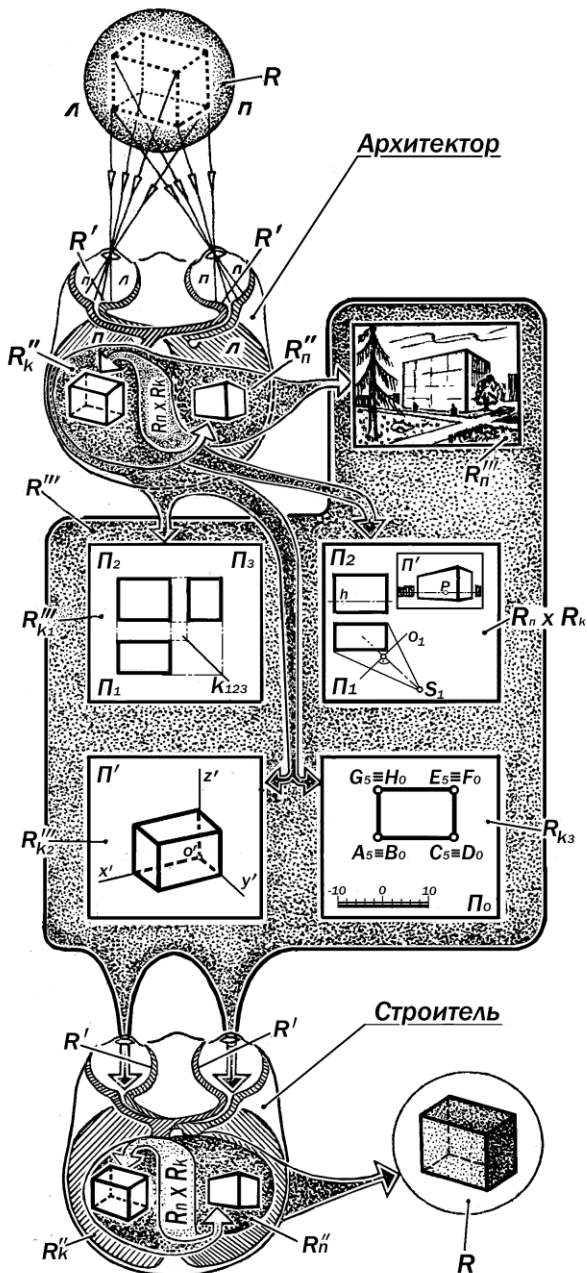


Рис. 1. Пространства и формы объекта

Позиционными являются только такие свойства идеальной формы объекта, которые однозначно определяют особенности как расположения объекта в пространстве относительно выбранной системы отсчёта (внешняя ориентация), так и взаимное расположение её элементов, которые создают эту форму в результате их взаимодействия (внутренняя ориентация). Эти свойства определяют качественные характеристики идеальной формы объекта и изучаются евклидовой «геометрией положений».

Метрическими являются такие свойства идеальной формы объекта, которые однозначно определяют её различные метрические характеристики, – расстояния, количества, углы, пропорции, площади, объёмы и др., что служит основой для экономических расчетов. Эти свойства изучаются планиметрией и стереометрией евклидовой геометрии.

Являясь достоянием разума архитектора, мыслеобраз, как источник знаний о геометрических свойствах идеальной формы проектируемого объекта, становится натурой для его графического моделирования с целью кодирования информации об этих свойствах в виде обратимых изображений (рабочих чертежей) и передачи её потребителю (строителю).

Чертежи реального объекта являются непосредственными концептуальными моделями его идеального мысленного образа, имеющего идеальную форму и потому они, моделируя эту форму своей структурой, становятся *условными формами* реального объекта.

Различные виды проекционных чертежей, как условных форм объекта, обладают *различной степенью условности*, – свойством, обратным свойству наглядности. Чем чертёж более нагляден, тем он менее условен. Перспектива и аксонометрия называются *наглядными изображениями* потому, что их восприятие более адекватно видимым формам изображенных объектов в сравнении с восприятием других видов изображений.

Представление об обратимых проекционных изображениях как условных формах изображаемых объектов дополняет общее представление о *морфологии* реального объекта как о сложной системе взаимосвязанных понятий о его различных формах как результатах материализации структур соответствующих пространств его существования.

И действительно, один и тот же реальный объект имеет одну истинную форму, множество видимых, одну идеальную и несколько условных.

Каждая форма локализована в своём пространстве (рис. 1). Истинная – в реальном физическом пространстве R , видимые и идеальная – через посредство отражения R' на сетчатку глаз соответственно в перцептуальном пространстве чувств R_n и концептуальном пространстве знаний R_k нашего сознания, а условные – в картинном пространстве R''' листа бумаги.

В свою очередь, содержание картинного пространства как информационного посредника между архитектором и строителем, отражается в сознании последнего и, на основе понимания позиционной и метрической информации, закодированной в рабочих чертежах, служит руководством к созданию объекта в натуре. Таков путь от проектного задания до проекта, а от проекта до объекта.

Каждое пространство как предмет исследования, имеет свою геометрию, которая описывает геометрические свойства его объектов. Реальное пространство в локальных масштабах описывается евклидовой геометрией концептуального пространства знаний его исследователя. Наиболее изученным из числа перцептуальных пространств является визуальное, элементами которого являются видимые перспективные формы реальных объектов, которое описывается проективной геометрией. А картинное пространство, элементами которого являются обратимые изображения того или иного вида проекций, описывается системной начертательной геометрией как концептуальной графической моделью евклидовой геометрии.

Интегральность этой науки определяет характер изменения дидактики обучения студентов-архитекторов в направлении понимания ими диалектической взаимосвязи геометрии и графики, ведущей к организации учебного процесса по их *геометро-графической* подготовке, имеющий фундаментальный характер.

Системная начертательная геометрия является самостоятельной фундаментальной наукой о конструктивных методах построения, преобразования и свойствах обратимых изображений (чертежей) как концептуальных моделей реальных и воображаемых объектов-систем для их практического использования в различных областях науки, техники и искусства.

Свойства различных видов проекций, определяющие характерные, отличительные особенности их графической структуры и однозначно кодирующие как позиционную, так и метрическую ин-

формацию об изображенном объекте, называются **изобразительными**.

Изобразительные свойства различных видов проекций, порождаемых аппаратами проецирования различных конструкций являются предметом исследования в аксиоматического описания системной начертательной геометрии.

Результаты и их обсуждения. Основным результатом предлагаемых изменений дидактики преподавания теории обратимых изображений является устранение всех парадоксальных недостатков монжевой начертательной геометрии в виде отсутствия собственной аксиоматики, общепризнанного определения, предмета исследования и метода его исследования. Благодаря этому она преобразуется в фундаментальную систему взаимосвязанных познавательных подсистем геометрического и графического учебно-научного материала, усвоение которого на уровне понимания способствует постепенному преобразованию обывательского мышления первокурсников в начала творческого.

Выводы

1. Возрастающий поток информации в образовательном пространстве вызывает необходимость насыщения традиционных учебных программ нетрадиционным для них содержанием.

2. Построение учебного курса начертательной геометрии для студентов-архитекторов на основе парадигмы системного понимания объекта и его изображения в определённой мере снимает кризис геометро-графической образованности студенческой молодёжи в Украине.

ЛИТЕРАТУРА

1. Монж Г. Начертательная геометрия, // Г. Монж / – М.: изд. АН СССР, 1947, – 432 с.
2. Ткач Д.И. Архитектурное черчение. // Д.И. Ткач, Н.Л. Рускевич, П.Р. Ниринберг, М.Н. Ткач. – К.: Будивельник, 1991. – 271 с.
3. Ткач Д.И. Системная начертательная геометрия (монография). // Д.И. Ткач. Днепропетровск: изд-во ПГАСА, 2011, – 354 с.
4. Ткач Д.И. Система навчання майбутніх архітекторів нарисної геометрії. (монографія) // Д.І. Ткач. Дніпропетровськ: видавництво Свідлер А.Л., – 2014, – 263 с.
5. Глаголев Н.А. Элементарная геометрия // Н.А. Глаголев / – М.: Учпедгиз, 1954. – 212 с.
6. Ткач Д.И. Философия современного геометро-графического просвещения. // Д.И. Ткач. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – К.: «Педагогічна преса». 2003. – С.282 –289.
7. Ткач Д.І. Психолого-педагогічні засади обґрунтування системної нарисної геометрії. Теоретичний та науково-методичний часопис «Вища освіта України», № 4, видавництво «Педагогічна преса», К., – 2004, – С. 68-72.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Monge G. Descriptive geometry // G. Monge.– М.: Ed.USSR Academy of Sciences, 1947. – 432 p.
2. Tkach D.I. Architectural drawing. // D.I. Tkach, N.L. Russkevich, P.R. Nirinberg, M.N. Tkach.– К.: Budivelnik, 1991. – 271 p.
3. Tkach D.I. Descriptive Geometry System (monograph). // D.I. Tkach. Dnepropetrovsk: publ PGASA, 2011 – 354.
4. Tkach D.I. The system of training of descriptive geometry future architects (monograph) // D.I.Tkach. Dniropetrovsk: Publ. Svidler A.L. – 2014. – 263 p.
5. Glagolev N.A. Elementary Geometry // N.A. Glagolev. – М.: Uchpedgiz, 1954. – 212 p.
6. Tkach D.I. The philosophy of modern geometry and graphic education. // D.I.Tkach. Problems of modern pedagogichnoї osviti. Seriya: Pedagogika i psihologiya. – К.: "Pedagogichna Presa." 2003. – P. 282 -289.
7. Tkach D.I. Psycho-pedagogical foundations of systematic study of descriptive geometry. The theoretical and scientific-methodical journal "Higher education Ukraine», № 4, Publishing "Pedagogical press", К., – 2004, – p. 68-72.

Tkach D.I. Effect of increasing the flow of information on changes in didactics of geometric-graphic preparation of future architects

Abstract. The article is devoted to the justification of the proposed change of the didactic content of the theory of reversible images and its application in the geometric-graphic preparation of future architects. Development on the use of natural science of understanding the nature of artificial architectural objects as a complex system of interrelated elements, and their reversible image - as graphical models of complex systems of these elements, interconnected graph-logic models of connections and relationships between them.

Keywords: didactics, geometry, graphic preparation, system, structure, concept

Хома О.М.

Сучасні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови в початковій школі

Хома Ольга Михайлівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки і методики дошкільної і початкової освіти
Мукачівський державний університет, м. Мукачеве, Україна

Анотація. У статті розкривається особливість розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови. В основу взято вимоги нового Державного стандарту початкової загальної освіти та навчальної програми. Подається формулювання поняття «розвиток зв'язного мовлення» та підходи сучасних лінгводидактів до означеної проблеми. Акцентується увага на принципі текстоцентризму навчання української мови як основного.

Ключові слова: зв'язне мовлення, лінгводидактика, методи, комунікативний підхід

Вступ. Розбудова України як вільної демократичної держави, становлення і розвиток громадянського суспільства неможливі без якісної підготовки молодших школярів, їх соціалізації. Безперечно, у цьому процесі вільне володіння українською мовою є вкрай важливим. Сьогодні початкова школа працює за новим Державним стандартом початкової загальної освіти, навчальною програмою з української мови (1-4 класи), що спрямовані на формування комунікативної компетентності молодших школярів.

Цей процес буде успішним за умови взаємозв'язку чотирьох змістових ліній курсу української мови – мовленнєвої, мовної, соціокультурної, діяльнісної, серед яких мовленнєва є провідною. У зв'язку з цим значна увага акцентується на розвитку зв'язного мовлення молодших школярів. «Збідене, непослідовне, недоказове мовлення гальмує мислення учня й практично унеможливує навчальну діяльність [7, с. 6]».

Короткий огляд публікацій з теми. Методика розвитку мовлення у центрі дослідження низки науковців (Л. Варзацька, М. Вашуленко, О. Мельничайко, К. Пономарьова, О. Хорошковська та ін.). Психологами (Л. Виготський, Д. Єльконін, О. Леонтьєв, С. Максименко та ін.) обґрунтовано основні положення діяльнісного підходу до проблеми розвитку мовлення.

На думку психологів, мовлення є сукупністю мовленнєвих дій, кожна з яких має власну проміжну мету, підпорядковану загальній меті спілкування. З цього приводу вченими зазначається, щоб повноцінно спілкуватися, людина повинна навчитися швидко й правильно орієнтуватися в умовах спілкування; вміти правильно спланувати своє мовлення; відшукувати відповідні засоби для передачі задуманого змісту; вміти забезпечити зворотній зв'язок. За теорією О. Леонтьєва [4], мовленнєва діяльність – це ланцюг окремих мовленнєвих дій, які охоплюють всі види діяльності та входять до їх структури. Водночас мовленнєва діяльність має місце тоді, коли мовлення є самоцінне, коли мотив такої діяльності не може бути задоволений жодним способом, окрім мовленнєвого.

У дисертаційному дослідженні В. Бадер розроблено методику навчання усного та писемного мовлення у функціонально-стилістичному аспекті: зміст, форми, методи та прийоми, систему вправ; досліджено проблему формування умінь і навичок молодших школярів сприймати, розуміти та продукувати усні й писемні тексти; запропоновано систему уроків розвитку усного і писемного зв'язного мовлення. [1] Актуальність дослідження означеної проблеми сьогодні пояснюється

новими вимогами до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.

Мета. Розкрити лінгводидактичні засади розвитку зв'язного мовлення на уроках української мови в початковій школі.

Матеріали й методи. Лінгводидактами [2, 5, 6] формується трактування поняття «зв'язне мовлення», розкриваються етапи, методи, види вправ з розвитку мовлення. «Зв'язне мовлення – термін, який вживається у методиці української мови: 1) зв'язне мовлення – діяльність того, хто говорить, процес висловлювання думки; 2) зв'язне мовлення – текст, висловлювання, продукт мовленнєвої діяльності; 3) назва розділу методики розвитку мовлення – методика переказів, творів та інших текстових творчих робіт [6, с. 45]».

«Розвиток мовлення учнів – процес оволодіння мовленням: засобами мови (фонетикою, лексикою, граматику, культурою мовлення, стилями) і механізмами мовлення – його сприйняття і висловлення власних думок [6, с. 106]». За словами М. Вашуленка, «...розвивати мовлення – означає вчити школярів правильно і доцільно, відповідно до норм літературної мови користуватися всім арсеналом мовних засобів у побудові зв'язних висловлювань [5, с. 307]». Учений розкриває чинники, від яких залежить успішність розвитку мовлення молодших школярів, серед яких: потреба в спілкуванні, комунікації, створення мовленнєвого середовища, спланована система роботи над розвитком мовлення. Ефективність розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, на думку вченого, може забезпечити тільки чітка система роботи над формуванням комунікативних умінь (інформаційно-змістових, структурно-композиційних, граматико-стилістичних, редагування) [5, с. 340].

М. Захарійчук, А. Мовчун, розкриваючи особливості навчально-методичного комплексу до підручника «Українська мова» (3 клас), визначають концептуальні засади навчання української мови, серед яких:

- використання текстоцентричних технологій, що передбачають навчальну діяльність третьокласника з текстом як засобом формування мовної і мовленнєвої особистості;
- використання комунікативної методики в роботі з текстом як такої, що забезпечує формування комунікативної компетенції третьокласників;
- тематичний підхід у доборі навчального матеріалу на один урок, що дозволить учителю чітко визначити виховні цілі уроку;
- включення навчального матеріалу (тексти-зразки, історичні, розвивально-пізнавальні, ілюстративні

матеріали) до уроків розвитку писемного мовлення [3, с. 15].

Основним принципом побудови нових підручників з української мови є текстоцентризм, тобто засвоєння мовних знань і формування мовленнєвих умінь та навичок відбувається на основі роботи з текстами. Це дає можливість збагатити і уточнити лексику молодшого школяра, проаналізувати мовні засоби тексту. Сьогодні вперше у навчальний зміст нових підручників з української мови, (наприклад, 2 класу) введено 17 уроків писемного мовлення, а матеріали рубрики «Спілкуймося красно» сприяють засвоєнню учнями правил етикету, яких слід дотримуватися у процесі спілкування. Метод імітації на початковому етапі стане ефективним при навчанні учнів складати зв'язні висловлювання.

Зв'язне мовлення у початковій школі здійснюється за двома напрямками: 1) розвиток усного мовлення; 2) формування писемного мовлення, що є у тісному взаємозв'язку.

О. Біляєв стверджує, що «...мовлення розвивається і засвоюється тільки тоді, коли учень здатний розуміти лексичні і граматичні мовні значення і коли він своїми почуттями, мисленням сприймає те явище дійсності, яке відповідає певним одиницям мови [2, с. 198]». Крім цього, мовлення розвивається і засвоюється, якщо учень набуває здатності відчувати виражальні відтінки мовних одиниць. У такий спосіб в учня формується мовне чуття, і він опановує оцінні мовні засоби, як-от: інтонацію, емоційно-експресивне забарвлення тощо. Тобто, щоб оволодіти нормами мовлення, кожен учень повинен запам'ятати традицію поєднання одиниць мови у мовленнєвому потоці, інакше – усвідомити мовленнєві норми.

Робота з розвитку мовлення молодших школярів включає такі напрями:

- удосконалення звуковимови учнів і підвищення їх мовної культури;
- збагачення, уточнення й активізація словникового запасу молодших школярів;
- уміння вживати слова у властивому для них значенні, користуватися виражальними засобами мови залежно від ситуації і мети висловлювання;
- послідовне і логічне викладання думки;
- удосконалення граматичного ладу мовлення учнів;
- оволодіння нормами українського літературного мовлення;
- формування культури мовлення і спілкування.

Ці напрями роботи з розвитку мовлення становлять основу для формування у молодших школярів мовленнєвої компетентності. Етапами розвитку зв'язного усного мовлення (за М. Коченгіною) є докомунікативний та комунікативний:

- 1) докомунікативний етап підготовки повідомлення:
 - мовленнєва ситуація – життєві обставини (природні або штучно створені), які викликають неусвідомлену потребу висловитися;
 - мотивація – усвідомлення мети висловлювання;
 - мовленнєва інтенція (підготовчі дії): вибір адресата мовлення – мовець повинен розуміти, для кого призначене висловлювання; попереднє продумування стильового оформлення висловлювання;
 - внутрішній план висловлювання, який визначає його зміст – учень повинен чітко уявляти, про що він

хоче розповісти і яким способом він викладатиме свої думки, тобто повинен уявити собі хід усієї думки (зробити випереджувальний синтез усього тексту);

- семантико-граматичне структурування висловлювання (добір слів; визначення порядку слів у висловлюванні; граматичне узгодження слів).

2) комунікативний етап:

- матеріалізація висловлювання, тобто кодовий перехід на акустичний (усне мовлення) або графічний (писемне мовлення) код;
- сприйняття висловлювання співрозмовником;
- зворотний зв'язок.

Виходячи з цих ознак, розглядаємо комплекс відповідних мовленнєвих умінь для навчання зв'язного мовлення:

- уміння інформаційно-змістовного характеру (добирати інформаційний і фактичний матеріал для майбутнього висловлювання, визначити і розкрити тему та головну думку тексту тощо);
- структурно-композиційні вміння (бачити й відрізняти частини тексту, складати план і будувати частини тексту, зв'язно й послідовно викладати зміст тексту);
- уміння використовувати різноманітні мовні засоби (вільно та правильно користуватися лексичними, граматичними й стилістичними засобами);
- уміння вдосконалювати текст (знаходити помилки й недоліки та усувати їх).

У методиці розвитку зв'язного мовлення [5] застосовують такі методи як: імітаційний, конструктивний, творчий, комунікативний.

Імітаційний метод (метод навчання за зразками) передбачає аналіз текстів-зразків, побудову власних висловлювань і текстів за аналогією, пошукову діяльність (вибір мовних одиниць), побудову моделей текстів-зразків, конструювання власних текстів за цими моделями, близькі до тексту усні та письмові перекази з творчим доповненням чи без, інсценування, драматизацію, літературну творчість.

До прийомів імітаційного методу належать: добір заголовків до частин тексту, усі види усних і письмових переказів, складання речень або компонентів тексту відповідно до якогось певного типу тексту, письмові твори за аналогією до прочитаних творів, переклади, відгуки про прочитані книги, ділові папери.

Конструктивний метод (конструювання або пере-конструювання тексту). До прийомів конструктивного методу належать логічні прийоми та вправи (побудова роздумів, доказів, виправлення логічних помилок і помилок у послідовності викладення думок тощо); прийоми та вправи, в основу яких покладено теорію тексту (складання текстів різних видів, редагування власних текстів тощо).

Окрім цього необхідно звернути увагу на прийоми та вправи, які виконують підготовчу функцію у процесі навчання зв'язного мовлення (словникова робота, робота зі словосполученням, робота з реченням). Вправи повинні поступово ускладнюватися і бути спрямованими на розвиток зв'язного мовлення. Серед них: розгорнуті відповіді на запитання, словниково-орфоепічна, словниково-орфографічна робота, робота над реченням, текстом, складання переказів, творів.

При цьому слід звернути увагу на збагачення мовлення виражальними засобами, удосконалення діалогічного та монологічного мовлення.

Робота над виражальними засобами мови передбачає два напрями:

- 1) збагачення словника учнів порівняннями, метафорами, епітетами (без уживання термінів);
- 2) формування умінь вживати виражальні засоби у власному мовленні.

Ознайомлення з виражальними засобами мови слід розпочинати зі спостережень за ними в художніх текстах. Це доцільно робити на уроках не тільки мови, а й літературного читання. Під час опрацювання віршів, загадок, прозових текстів необхідно вчити дітей знаходити яскраві, образні слова, пояснювати їхнє значення, звертати увагу на те, яку роль вони відіграють у тексті. З метою кращого засвоєння проаналізованих і зрозумілих слів та виразів треба спонукати учнів до вживання їх у власних реченнях і текстах. Можна також завести зошит «Словникова скарбничка», до якої учні записуватимуть яскраві слова, образні вислови, прислів'я та приказки. Такий зошит слід обов'язково використовувати під час побудови усних і письмових текстів.

Важливе місце на уроках розвитку мовлення має займати робота над формуванням умінь будувати діалог. Оскільки діалогічне мовлення передбачає наявність двох чи більше учасників розмови, то в учнів треба виробляти вміння орієнтувати своє висловлювання на співрозмовника, уважно й зацікавлено слухати інших, будувати репліку-відповідь залежно від того, що сказав співрозмовник. Водночас необхідно удосконалювати технічні характеристики мовлення: регулювати силу голосу й темп мовлення, вчити дітей говорити чітко, дотримуватись відповідної інтонації. Діалогічне мовлення як мовлення із співбесідником передбачає вміння культурно поводитися під час бесіди, бути тактовним і стриманим. Воно завжди підтримується репліками чи запитаннями співбесідника, а також усією ситуацією.

Використання комунікативного підходу при навчанні діалогічного мовлення учнів молодших класів дає можливість розвивати їх творчі здібності в обґрунтуванні власних думок і відповідей. Учні навчаються розмірковувати над тими проблемами, які ми ставимо перед ними в процесі навчання. Навчання мови в 1-4 класах не ставить за мету засвоєння всіх логічних зв'язків, можливих у діалогічному мовленні. У центрі уваги вчителя мають бути хоча б найхарактерніші з них.

Особливістю діалогічного мовлення є також те, що воно тісніше, ніж монологічне, пов'язане з ситуацією. Саме це й зумовлює специфіку лінгвістичної будови діалогу: часто зустрічаються згорнуті (редуковані) форми, скорочені речення тощо. Поза мовленнєвою ситуацією вони не завжди зрозумілі.

Діалогічне мовлення є більш уживаним, ніж монологічне, і ґрунтується на двох системах зв'язків – на зв'язку з ситуацією і на логічному зв'язку з попередньою фразою. Воно також вирізняється порівняно високою модальністю. Таке спілкування містить у собі не лише зміст висловлювання, а й певні оцінні характери-

стики того, про що йдеться. Кожен із учасників діалогу висловлює своє ставлення до предмета розмови, до позиції другого учасника. Діалогічне мовлення є завжди більше насиченим позамовними засобами спілкування (міміка, інтонація, сила голосу, жести тощо), за допомогою яких мовець висловлює припущення, обурення, жаль тощо. Тому у цьому аспекті діалогічне мовлення легше, ніж монологічне. Навчання учнів діалогічного мовлення здійснюється поетапно: від відтворення зразка до самостійної побудови діалогу. З цією метою доцільно використовувати завдання на відтворення, розігрування діалогів з прочитаних казок, оповідань; на доповнення незавершеного діалогу; побудову діалогу за зразком; складання діалогу з порою на допоміжні матеріали; побудову діалогу за ситуативним малюнком; створення діалогу за описаною ситуацією.

Монолог є тривалим, послідовним викладом системи думок, знань однією особою, не розрахований на відповідну мовну реакцію слухачів, але звернений безпосередньо до них. Монологічне висловлювання є найскладнішою формою мовлення, оскільки воно свідчить про рівень мовленнєвої культури учня: про багатство його словникового запасу, засвоєння певних правил (норм), навички використання виражальних засобів, уміння логічно, послідовно, зрозуміло і переконливо викладати свої думки. Монолог у переважній більшості випадків потребує підготовки, що виражається у попередньому його продумуванні, чіткому плануванні і відповідному словесному оформленні. Як зазначає М. Вашуленко, «монологічне мовлення, тобто мовлення однієї людини, – це розповідь, повідомлення, переказ, виступ на зборах, твір тощо. Особливістю монологу полягає в тому, що він, на відміну від діалогу, більш довільний, потребує вольових зусиль, а часом значної підготовчої роботи [5, с. 309]». Словникова робота, читання, перекази, бесіди, складання речень – усе це є підготовкою до самостійної зв'язної розповіді, тобто монологу. Без сумніву, оволодіння монологічним мовленням на початковій ланці освіти дасть змогу опанувати в майбутньому всі навчальні предмети. Розвиваючи монологічне мовлення, вчитель формує у школярів вміння слухати усні розповіді, розуміти їх, наслідувати позитивне, переказувати почуте. Вправи, що сприяють розвитку монологічного мовлення, визначаємо такі: робота над словом, словосполученням, реченням; конструювання тексту, його редагування, різні види переказів (докладний, стислий, вибірковий); твори (твір-опис, твір-розповідь, твір-міркування, твір за картину, за серією малюнків, твір з власного досвіду учня, твір на основі загадки та інше); складання ділових паперів (запрошення, оголошення, лист другові та інші).

Висновок. Отже, нами розглянуто основні підходи до розвитку зв'язного мовлення молодших школярів на уроках української мови на сучасному етапі. Враховуються вимоги Державного стандарту початкової загальної освіти, галузі «Мови і літератури», навчальної програми з української мови. На основі дослідження лінгводидактик сформульовано етапи, методи та прийоми у розвитку зв'язного мовлення молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадер В.І. Взаємозв'язок у розвитку усного і писемного мовлення молодших школярів: автореф. дис... на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.02; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2004. – 36 с.
2. Біляєв О.М. Лінгводидактика рідної мови : навч.-метод. посіб. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
3. Захарійчук М., Мовчун А. Особливості навчально-методичного комплексу до підручника «Українська мова», 3 клас // Початкова школа. – № 6. – 2014. – С. 12-25.
4. Леонтьєв А. А. Основы психолінгвистики – М. : Смысл; СПб. : Лань, 2003. – 287 с.
5. Методика навчання української мови в початковій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за наук. ред. М. С. Вашуленка. – К. : Літера ЛТД, 2010. – 364 с.
6. Наумчук М.М. Словник-довідник основних термінів і понять з методики української мови. – Тернопіль : Видавництво Астон, – 2008. – 132 с.
7. Савченко О. Формування у молодших школярів загальнонавчальних комунікативних умінь і навичок // Початкова школа. – № 10. – 2014 р. – С. 6-10.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bader V.I. The interrelation in the development of oral and written language of the primary school children: Author's abstract on obtaining the Degree of Doctor of Education: specialty: 13.00.02; National Pedagogical University of M.P. Dragomanov. – K., 2004. – 36 p.
2. Belyaev O.M. Native language linguodidactics: Educational and methodological textbook. – K: Geneza, 2005. – 180 p.
3. Zakhariyuchuk M. Movchun A. Special aspects of educational and methodical complex to the textbook "Ukrainian language" 3 Form // Primary school. – № 6. – 2014. – P. 12-25.
4. Leontiev A.A. Basics of Psycholinguistics. – Moscow: Smysl; St. Petersburg. : Lan, 2003. – 287 p.
5. Methods of Ukrainian language teaching in the primary school: Educational and methodological textbook for students of higher educational establishments / Scientific editing by M.S. Vashulenko. – K: Litera LTD, 2010. – 364 p.
6. Naumchuk M.M. Dictionary and reference book of key terms and concepts of Ukrainian language methodology. – Ternopil: Aston – 2008. – 132 p.
7. Savchenko O. The Formation of general educational communicative skills of primary school children // Primary School. – № 10. – 2014. – P. 6-10.

Khoma O.M. Modern approaches to the development in coherent speech at the Ukrainian lessons in the primary school

Annotation. The article deals with the development of coherent speech at the Ukrainian lessons. It's based on the requirements of the new State Standard of primary education and curriculum. Here are such definitions as: "development of coherent speech" and modern approaches of the linguodidactic to indicate the problem. Attention is focused on the principle of "tekstotsentryzm" as the basic one in teaching Ukrainian language.

Keywords: *coherent speech, linguodidactic, methods, communication approach*

Хома О.М. Современные подходы к развитию связной речи младших школьников на уроках украинского языка в начальной школе

Аннотация. В статье раскрывается особенность развития связной речи на уроках украинского языка. В основу взято требования нового Государственного стандарта начального общего образования и учебной программы. Подается формулировка понятия «развитие связной речи» и подходы современных лингводидактов к обозначенной проблеме. Акцентируется внимание на принципе текстоцентризма обучения украинскому языку как основному.

Ключевые слова: *связная речь, лингводидактика, методы, коммуникативный подход*

Швець В.О., Снігур Т.О.

Поняття просторового геометричного тіла в шкільному курсі стереометрії

Швець Василь Олександрович, кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри

Снігур Тетяна Олександрівна, аспірант

кафедра математики і теорії та методики навчання математики

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

Анотація. У статті розглянуто один із підходів до трактування поняття «просторове геометричне тіло»; сформульовано критерій просторового геометричного тіла та алгоритм дослідження геометричної фігури.

Ключові слова. Геометрична фігура, просторове геометричне тіло, поверхня тіла; окіл точки, класифікація точок простору; відкрита і замкнена фігури; область, замкнена область

Вступ. Геометрія навчає учнів правильно сприймано навколишнього світу. У порівнянні з планіметриєю стереометрія має для цього більше можливостей. Йдеться про розвиток логічного мислення, формування просторових уявлень, формування навичок застосування геометрії до розв'язання практичних завдань.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти в шкільному курсі стереометрії виокремлено дві основні змістові лінії: 1) геометричні фігури та їх властивості; 2) геометричні величини, їх вимірювання та обчислення [1]. Основними об'єктами вивчення в просторі є точка, пряма, площина, двограний кут, призма, циліндр, конус, піраміда, многогранник, куля, сфера тощо.

У 11 класі під час вивчення теми «Об'єми та площі поверхонь геометричних тіл» учні знайомляться з поняттям «об'єм тіла» та основними властивостями об'ємів [2]. Зокрема, уточнюється, що така властивість геометричних фігур, як об'єм, притаманна не всім фігурам, а лише просторовим геометричним тілам. Хоча в підручниках з геометрії поняття просторового геометричного тіла чітко не розкривається. Замість означення цього поняття в шкільному курсі математики найчастіше наводяться різні пояснення описового характеру. Наприклад, в дворівневому підручнику з геометрії для 10 класу, автор Нелін Є.П., говорить: «Деякі фігури в просторі ще називають тілами. Наочно геометричне тіло можна уявити собі як частину простору, що займає фізичне тіло, обмежене деякою поверхнею» [3].

Спроби дати означення поняття просторового геометричного тіла можна знайти в підручниках з геометрії:

1) для 11 класу, автори Бевз Г.П., Бевз В.Г., Владімірова Н.Г., Владіміров В.М.: «Обмежена просторова область разом з усіма її граничними точками називається геометричним тілом; множина всіх її граничних точок – поверхнею цього геометричного тіла» [4];

2) для 9-10 класів, автори Александров О.Д., Вернер А.Л., Рижик В.І.: «Тілом називається фігура в просторі, яка має дві властивості: 1) вона має внутрішні точки, і будь-які дві з них можна з'єднати ламаною (або відрізком), який повністю належить фігурі, тобто складається із внутрішніх точок; 2) фігура містить свою межу, і її межа співпадає з межею її внутрішності. Межа тіла називається його поверхнею» [5];

3) для 10-11 класів, автор Атанасян Л.С. та ін.: «Геометричним тілом (або просто тілом) називають обмежену зв'язну фігуру в просторі, яка містить всі свої граничні точки, причому в околі будь-якої граничної точки знаходяться внутрішні точки фігури» [6].

У даній статті ми пропонуємо визначення поняття просторового геометричного тіла, яке можна, на наш погляд, включити в шкільний курс стереометрії середньої школи на поглибленому рівні вивчення даного предмета.

Для цього задіяно такі необхідні математичні поняття, як: площина, простір; геометрична фігура; сфера, куля та окіл точки; відрізок; ламана; обмежена фігура; внутрішня точка і внутрішність; межа точка і межа геометричної фігури.

Поняття геометричної фігури, сфери, кулі та околу точки. У геометрії під геометричною фігурою, або просторовою фігурою, або просто фігурою, розуміють будь-яку множину (сукупність) Φ точок простору. Найпростішою геометричною фігурою є точка. З точок складаються всі інші геометричні фігури, наприклад, відрізок, пряма, площина, призма, циліндр тощо.

Зі шкільного курсу планіметрії учням відомо, що відстань між двома точками прямої чи площини – це довжина відрізка, який сполучає ці точки.

Якщо точки простору позначати великими латинськими літерами A, B, C, \dots , а відстань між двома даними точками A і B цього простору позначати $|AB|$, то відрізком AB можна назвати множину всіх точок X даного простору, для яких $|AX| + |XB| = |AB|$.

До найважливіших фігур простору, зокрема, належать: 1) сфера; 2) куля; 3) відкрита куля з центром у даній точці O і заданим радіусом $r > 0$. Так називають множини точок простору, для кожної з яких відстань від точки O відповідно: 1) дорівнює r ; 2) не перевищує r ; 3) є меншою за r .

При цьому можна позначати:

– $S(O; r)$ – сфера з центром у точці O і радіусом r ;

– $K(O; r)$ – куля з центром у точці O і радіусом r , яку також називають замкненою кулею;

– $U(O; r)$ – відкрита куля з центром у точці O і радіусом r , яку також називають *околом* (або r – *околом*) точки O (рис. 1).

На рисунку 2 зображено фігуру Φ , яка складається з усіх точок кулі $K(O; r)$, крім точки D , яка є точкою дотику кулі і площини π , всіх точок площини π (крім точки D) та точки C , яка не належить ні кулі $K(O; r)$, ні площині π .

Просторову фігуру Φ називають *обмеженою*, якщо вона є частиною деякої кулі.

Приклади:

1. Фігури, подані на рисунках 1, є обмеженими.

2. Фігура Φ (рис. 2) – не є обмеженою.

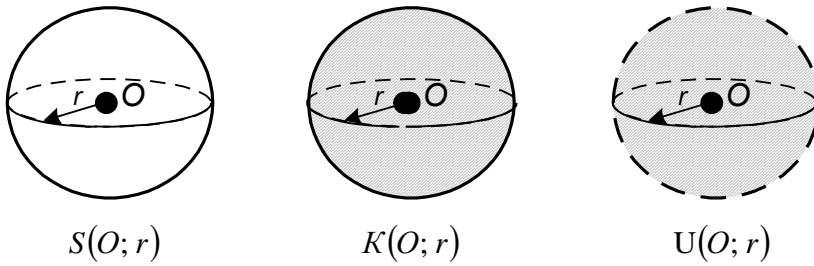


Рис. 1. Обмежені фігури

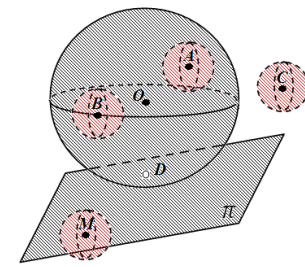


Рис. 2. Необмежена фігура

Класифікація точок простору стосовно даної фігури. Нехай задано простір і деяку фігуру Φ в ньому. Тоді довільну фіксовану точку простору називають:

- 1) внутрішньою точкою фігури Φ , коли існує окіл цієї точки, усі точки якого належать фігури Φ ;
- 2) зовнішньою точкою фігури Φ , коли існує окіл цієї точки, у якому немає жодної точки фігури Φ ;
- 3) межевою точкою фігури Φ , коли будь-який окіл цієї точки містить у собі як точки фігури Φ , так і точки, що не належать фігури Φ ;
- 4) граничною точкою фігури Φ , коли будь-який окіл цієї точки містить у собі безліч точок фігури Φ ;
- 5) ізолюваною точкою фігури Φ , коли існує окіл цієї точки, у якому лише ця точка належить фігури Φ .

Приклади: Якщо Φ – фігура, що зображена на рис. 2, то:

- 1) кожна точка відкритої кулі $U(O, r)$ і ніяка інша є внутрішньою точкою фігури Φ ;
- 2) кожна точка, що не належить ні кулі $K(O, r)$, ні площині π та відмінна від точки C , є зовнішньою точкою фігури Φ ;
- 3) кожна точка, що належить сфері $S(O, r)$ або площині π , а також точка C є межевою точкою фігури Φ ;
- 4) кожна точка, що належить до кулі $K(O, r)$ або до площини π , зокрема і точка D , є граничною точкою фігури Φ ;
- 5) єдиною ізолюваною точкою фігури Φ є точка C .

З наведених вище означень слідує, що:

- 1) внутрішня точка та ізолювана точка фігури Φ завжди належать цій фігури;
- 2) зовнішня точка фігури Φ не належить їй;
- 3) межева точка та гранична точка фігури Φ можуть належати, а можуть і не належати фігури Φ .

Легко переконатися, що для довільної точки простору і для заданої в ньому фігури Φ можливий один і лише один з трьох випадків:

- 1) ця точка є внутрішньою точкою фігури Φ ;
- 2) ця точка є зовнішньою точкою фігури Φ ;
- 3) ця точка є межевою точкою фігури Φ .

Окрім цього для точки, яка не є зовнішньою стосовно даної фігури Φ , можливий один і лише один з двох випадків:

- 4) дана точка є граничною точкою фігури Φ ;
- 5) дана точка є ізолюваною точкою фігури Φ .

Стосовно довільної точки даної фігури Φ можливий один і лише один з двох випадків:

- 6) дана точка є внутрішньою точкою фігури Φ ;
- 7) дана точка є межевою точкою фігури Φ .

Множину $G(\Phi)$ усіх внутрішніх точок фігури Φ називають *внутрішністю* фігури Φ , а множину $S(\Phi)$ усіх межових точок фігури Φ називають *межею* фігури Φ .

Об'єднання фігури Φ з її межею називають *замиканням* даної фігури і позначають $\bar{\Phi}$.

Приклади:

1. Якщо $\Phi = K(O; r)$ або $\Phi = U(O; r)$, то внутрішність кожної з цих фігур $G(\Phi) = U(O; r)$, межа $S(\Phi) = S(O; r)$, а замикання кожної з цих фігур $\bar{\Phi} = K(O; r)$.
2. Якщо $\Phi = S(O; r)$, то $S(\Phi) = \Phi = \bar{\Phi}$, а $G(\Phi) = \emptyset$.

Відкриті і замкнені фігури, області і замкнені області. Стосовно межі $S(\Phi)$ даної фігури Φ можливий один і лише один з трьох випадків:

- 1) $S(\Phi) \subset \Phi$, тобто кожна точка межі $S(\Phi)$ є також точкою фігури Φ і тоді фігуру Φ називають *замкненою*;
- 2) $S(\Phi) \cap \Phi = \emptyset$, тобто кожна точка межі $S(\Phi)$ не є точкою фігури Φ , і тоді фігуру Φ називають *відкритою*;
- 3) $S(\Phi) \cap \Phi \neq \emptyset$ і $S(\Phi) \not\subset \Phi$, тобто деякі точки межі $S(\Phi)$ є точками фігури Φ , а деякі ні, і тоді фігура Φ не є замкненою, а також не є відкритою.

Приклади:

1. Замкненими фігурами є: кожен простір та порожня фігура; кожна фігура, яка складається з скінченної множини точок; об'єднання скінченної кількості замкнених фігур, зокрема об'єднання скінченної кількості прямих або площин; кожна куля і сфера та кожен многогранник; замикання кожної фігури.
2. Відкритими фігурами є: кожен простір і порожня фігура; відкрита куля; об'єднання скінченної та зчисленної кількості відкритих фігур (зокрема відкритих куль); внутрішність будь-якої фігури, зокрема внутрішність будь-якого многогранника.
3. Ані замкненими, ані відкритими фігурами є: звичайна куля, з якої вилучено одну межеву точку; звичайна відкрита куля, до якої долучено одну межеву точку; многогранник, з якого вилучено одну вершину; сукупність точок координатного простору з раціональними координатами.

Відкриту фігуру Φ називають *областю*, коли будь-які дві точки цієї фігури можна сполучити ламаною, що цілком міститься у цій фігури. При цьому, відкриту фігуру Φ називають також *лінійно зв'язною*.

Приклади:

1. Будь-яка відкрита куля є областю, а об'єднання двох відкритих куль без спільних точок є відкритою фігурою, проте не є областю, оскільки не є лінійно зв'язною.
2. Внутрішність будь-якого многогранника є областю.
3. Куля не є областю, оскільки не є відкритою фігурою.

Просторове геометричне тіло та його поверхня.

Геометричну фігуру Φ простору називають *просторовим геометричним тілом*, якщо вона є замиканням деякої області G , тобто $\Phi = \bar{G} = G \cup S(G)$. При цьому обов'язково внутрішність Φ співпадає з G , межа $S(\Phi) = S(G)$ і цю межу називають *поверхнею тіла* Φ .

Приклади: 1. Куля є тілом, а сфера та відкрита куля не є тілом. 2. Кожен многогранник є тілом, а об'єднання двох многогранників може бути тілом, а може і не бути.

Геометричні тіла можуть бути *обмеженими* і *необмеженими*. Прикладами обмежених геометричних тіл у тривимірному просторі є призма, піраміда, куля, конус, циліндр тощо (рис. 3), а необмеженими – тілесний багатогранний кут, півпростір, частина простору, обмежена двограним кутом (включаючи цей кут) тощо (рис. 4).

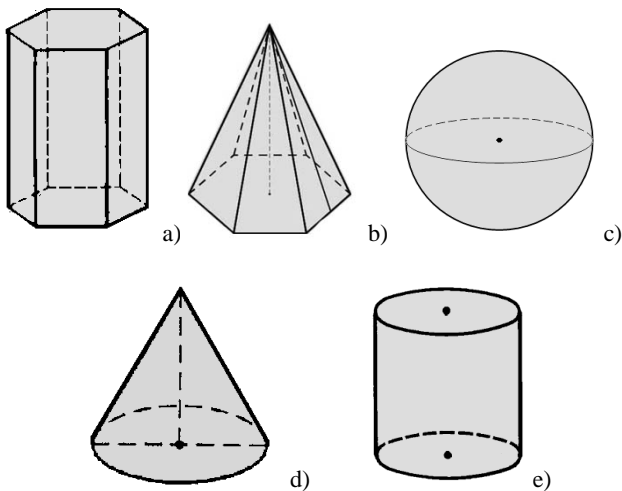


Рис. 3. Обмежені тривимірні геометричні тіла

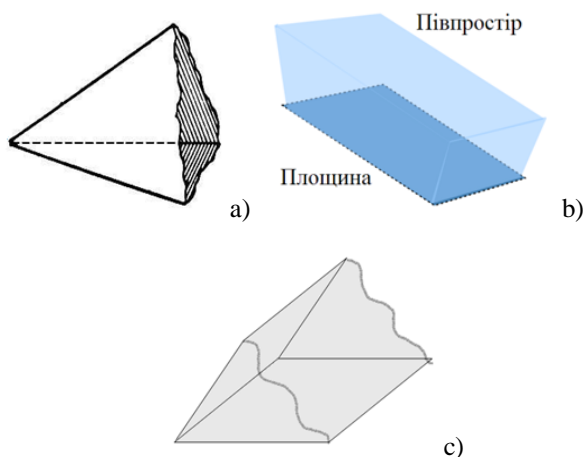


Рис. 4. Необмежені тривимірні геометричні тіла

Просторова фігура (зокрема тіло) називається *опуклою*, якщо будь-які дві її точки можна з'єднати відрізком, який цілком міститься у цій фігурі.

Опуклими геометричними тілами у просторі будуть призма, піраміда, циліндр, конус, куля, зображені на рис. 3. Приклади неопуклих тіл (зірчастих) зображено на рис. 5 (а, b, c). Призма і піраміда, основами яких є неопуклі многокутники, також є не опуклими тілами (рис. 5, d, e).

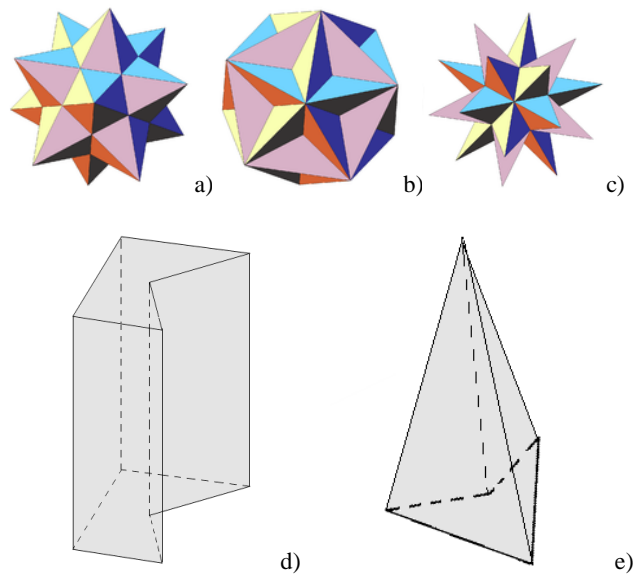


Рис. 5. Неопуклі геометричні тіла

Критерій просторового геометричного тіла та пов'язаний з ним алгоритм дослідження геометричної фігури.

З означення просторового геометричного тіла випливає, що геометрична фігура Φ є тілом тоді й тільки тоді, коли виконуються умови:

- межа фігури Φ співпадає з межею її внутрішності та міститься у Φ ;
- будь-які дві внутрішні точки фігури Φ можна сполучити ламаною, усі точки якої є внутрішніми точками Φ .

Це твердження також можна вважати означенням просторового геометричного тіла і воно є еквівалентним означенню, наведеному вище.

На основі даного твердження можна скласти алгоритм перевірки, чи є дана геометрична фігура Φ просторовим тілом, чи ні:

1. Знайти межу $S(\Phi)$ та внутрішність $G(\Phi)$ даної геометричної фігури Φ .
2. Якщо межа $S(\Phi)$ не міститься у фігурі Φ , перейти на пункт 7.
3. Якщо $G(\Phi) = \emptyset$, тобто фігура Φ не має внутрішніх точок, перейти на пункт 7.
4. Якщо внутрішність $G(\Phi)$ фігури Φ не є лінійно зв'язною, перейти на пункт 7.
5. Якщо межа внутрішності $G(\Phi)$ не співпадає з межею фігури Φ , перейти на пункт 7.
6. Зафіксувати, що фігура Φ є просторовим геометричним тілом з поверхнею $S(\Phi)$ і перейти на п. 8.
7. Зафіксувати, що фігура Φ не є просторовим геометричним тілом.
8. Якщо існує куля, що містить фігуру Φ , то зафіксувати, що фігура Φ обмежена і перейти на пункт 10.
9. Зафіксувати, що фігура Φ необмежена.
10. Якщо відрізок AB міститься у фігурі Φ для будь-яких точок A і B цієї фігури, то зафіксувати, що фігура Φ опукла і перейти на пункт 12.
11. Зафіксувати, що фігура Φ не є опуклою.
12. Завершити роботу.

Блок схему наведеного алгоритму зображено на рис. 6.

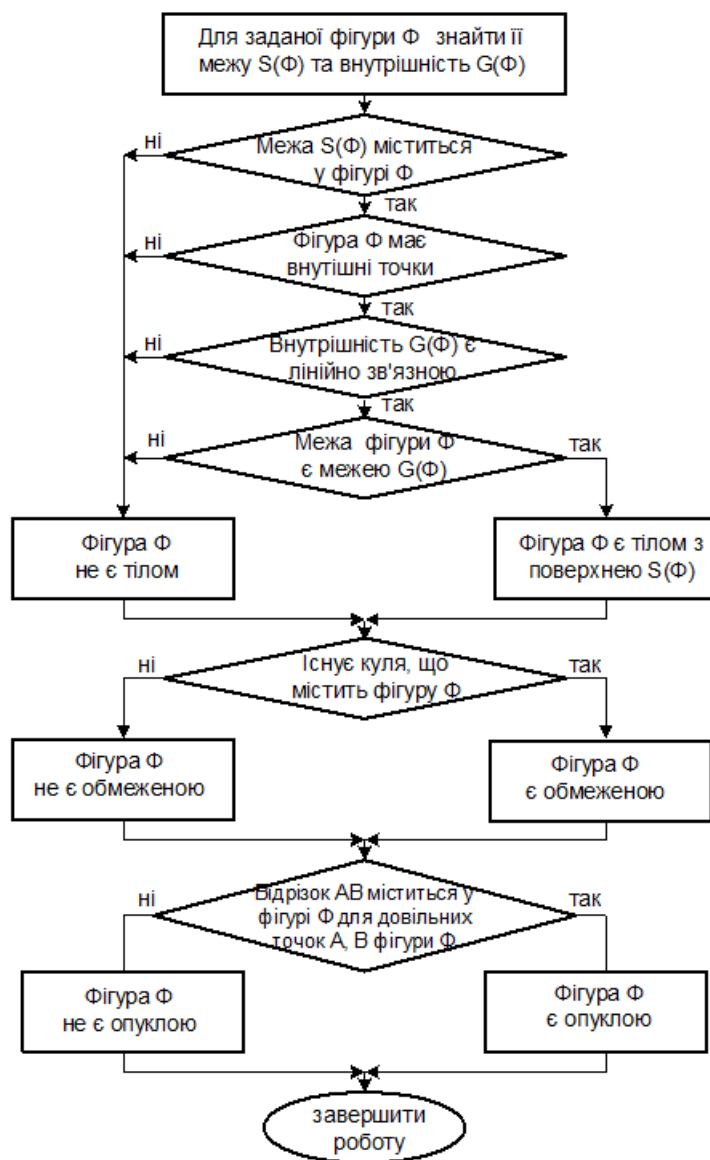


Рис. 6. Алгоритм дослідження геометричної фігури

Висновки. Запропонований спосіб введення чіткого означення поняття просторового геометричного тіла та пов'язаний з ним алгоритм дослідження геометричної фігури, на нашу думку, цілком доступний і може бути корисним більшості учнів школи, оскільки розкриває сутність простих і водночас важливих і в теорії, і в житті таких математичних понять, як:

- внутрішня точка та внутрішність фігури;
- межева точка та межа фігури;
- лінійна зв'язність фігури.

Його можна реалізувати в курсі стереометрії старшої школи перед вивченням теми «Об'єми та площі поверхонь геометричних тіл». Зміст такого матеріалу є певним узагальненням змістової лінії «Геометричні фігури і їх властивості» та основою для вивчення нової змістової лінії «Геометричні величини, їх вимірювання та обчислення».

Для математично обдарованих учнів цей спосіб можна поглибити і розширити на заняттях гуртка, факультативу чи окремо вибраного елективного курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти. Затверджений постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392.
2. Програма з математики для 10-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Профільний рівень // URL: http://osvita-novog.at.ua/metod/10-11_matem_prof.pdf.
3. Нелін С.П. Геометрія: дворівн. підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів: академ. і профільн. рівні / С.П. Нелін. – Х.: Гімназія, 2010. – 240 с.: іл.
4. Геометрія: 11 кл.: підруч. для загальноосвіт. навч. закл.: академ. рівень, профіль. рівень / Г.П. Бевз, В.Г. Бевз, Н.Г. Владімірова, В.М. Владіміров. – К.: Генеза, 2011. – 336 с.: іл.
5. Александров А.Д. и др. Геометрия для 9-10 классов: Учеб. пособие для учащихся шк. и классов с углубл. изуч. математики / А.Д. Александров, А.Л. Вернер, В.И. Рыжик. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1988. – 480 с.: ил.
6. Геометрия: Учеб. для 10-11 кл. сред. шк. / Л.С. Атанасян, В.Ф. Бутузов, С.Б. Кадомцев и др. – М.: Просвещение, 1992. – 207 с.: ил.
7. Жалдак М.І., Михалін Г.О., Деканов С.Я. Математичний аналіз. Функції багатьох змінних: Навчальний посібник. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – 430 с.
8. Кудрявцев Л.Д. Курс математического анализа. В 3 томах. Т. 2. – М.: Дрофа, 2004. – 720 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. The state standard for basic and secondary education. Approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine dated 23 November 2011 p. № 1392.
2. Program of Mathematics for 10-11 grades of secondary schools. The relevant level // URL: http://osvita-novog.at.ua/metod/10-11_matem_prof.pdf.
3. Nelin E.P. Geometry: a two-level textbook for 10 classes secondary schools, academic and profile level / E.P. Nelin. – КН.: Himnaziya, 2010. – 240 p.
4. Geometry: 11 class: a textbook for secondary schools, academic level, the profile level / H.P. Bevz, V.H. Bevz, N.H. Vladimirova, V.M. Vladimirov. – К.: Heneza, 2011. – 336 p.
5. Aleksandrov A.D. and others. The geometry of of 9-10 classes: Textbook for students of schools and classes with in-depth study of mathematics / A.D. Aleksandrov, A.L. Verner, V.Y. Ryzyk. – 2-e yzd., dorab. – М.: Prosveshchenye, 1988. – 480 p.
6. Geometry: A Textbook for 10-11 classes of secondary schools / L.S. Atanasyan, V.F. Butuzov, S.B. Kadomtsev and others. – М.: Prosveshchenye, 1992. – 207 p.
7. Zhaldak M.I., Mykhalin H.O., Dekanov S.YA. Mathematical analysis. Functions of several variables: Textbook. – К.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2007. – 430 p.
8. Kudryavtsev L.D. Course of mathematical analysis. In 3 parts. Part 2. – М.: Drofa, 2004. – 720 p.

Shvets V.A., Snigur T.A. The concept of spatial geometric body in the school course of stereometry

Abstract. The article describes an approach to the interpretation of the concept of "spatial geometric body"; criterion is formulated spatial geometric body and algorithm research geometric shape.

Keywords: *Geometric shapes, spatial geometric body, the body surface; neighbourhood, classification of points in space; open and closed shapes; area, closed domain*

Швец В.А., Снигур Т.А. Понятие пространственного геометрического тела в школьном курсе стереометрии

Аннотация. В статье рассмотрен один из подходов к трактовке понятия «пространственное геометрическое тело»; сформулирован критерий пространственного геометрического тела и алгоритм исследования геометрической фигуры.

Ключевые слова. *Геометрическая фигура, пространственное геометрическое тело, поверхность тела; окрестность точки, классификация точек пространства; открытая и замкнутая фигуры; область, замкнутая область*

PSYCHOLOGY

Onufrieva L.A.

The issue of professional formation and development of future socio-economic specialist's personality

*Onufrieva Liana Anatoliivna, Candidate of Psychological Science, Assistant Professor
Head of the Department of General and Applied Psychology
Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, Kamianets-Podilsky, Ukraine*

Abstract. In the article it has been envisaged, that when the future socio-economic specialists cognize themselves and form a definite attitude to themselves as future professionals, self-affirmation and change of self-rating promote better personality formation and professional development of a future professional personality. It has been proved that the harmony of a personality and professional maturity of a subject of labor is very important for personal development of a professional and his professional activities. It has been concluded that the future socio-economic specialists' professional personality formation is determined by the professional activities, which are the means of forming a subject of activity, and it may become a need, a purpose, value and sense of life.

Keywords: *professional, personality formation, future specialists of socio-economic professions, self-rating, self-assertion, self-regulation, self-determination, professional formation, professional activity*

Introductory part. Nowadays the urgent is the issue of grounding the psychological bases of the development of future socio-economic specialist's professional personality and various types of work and development of reliable criteria of a professional qualification of a person to the different types of work for today. Until quite recently, the psychological study of a future specialist's personality was directed both to search for specific individual psychological characteristics of personalities, which were required for a particular professional activity, and in creating a connection between vocational important qualities of an individual and specific requirements of professional activities. The mentioned issues also concern future socio-economic specialists' professional activities. In spite of different researches on the problem one cannot but note a definite fragmentariness of approaches to the contents and means of studying a personality of a future specialist of socio-economic professions as a subject of professional activity. We still have a lack of grounded knowledge about intrapsychic determinants of a professional self-determination of a future socio-economic specialist, about the structure and functioning mechanism of motivational semantic field as a primary factor of life perception, the regulatory content of which naturally leads to procedural and efficient performance of his professional experience.

Overview of publications on the topic. A number of researches dedicated to the study and analysis of professional activities of future specialists, their professionally important qualities, personality peculiarities and activity regulations have been done by O.F. Bondarenko, A.V. Dolynska, N.I. Poviakel, N.V. Prorok, O.S. Romanova, O.P. Sannikova, N.V. Chepelieva, N.F. Shevchenko and others. In the result of study of researches dedicated to the studying of the role of motivational semantic organization in professional formation of personality (Y.P. Ilyin, G.V. Lozhkin, S.D. Maksymenko, L.M. Mitina, M.S. Priazhnikov, V.V. Rybalka, V.A. Semichenko, B.O. Sosnovskiy, T.S. Yatsenko and others) we came to the conclusion that the significant chain of aspects of this issue needs an additional research, namely: A concept about regulatory functions of motivational semantic formations in professional experience of a personality has been uncovered insufficiently, an empiric argumentation of dynamic characteristics of a motivational semantic regulation of

professional realization style display is missing, an issue about the contents of specialists' realization of successfulness of indexes is still being discussed.

The **urgency** of this research is stipulated by an insufficient theoretical experimental studying of intrapsychic determinants of the process of professionalization of specialists, and also by the necessity of ascertainment of psychological regularities of the style display of motivational semantic regulation of professional realization of the socio-economic specialists.

The purpose of our research is a theoretical and experimental study of psychological characteristics and patterns of a professional personality formation of future socio-economic specialists.

Theoretical and methodological framework of the study. Having analysed national studies on the problem of psychological characteristics of professional personality formation of future socio-economic specialists it essential to select the following key areas, according to which the following study of such phenomenon is conducted: studying of professional self-determination processes in the direction of the common requirements to choose a profession (O.M. Borisova, K.M. Hurevych, V.M. Paramzyn, B.O. Fedoryshyn and others); studying of the age regularities of a personality formation (L.I. Bozhovych, V.V. Rybalka, T.V. Snegiriova, P.O. Shavir and others); studying of a place and role of abilities and interests in processes of self-determination (V.V. Yermolin, S.P. Kryagzde, D.I. Feldshtein, V.D. Shadrikov and others); formation of a personality as a subject of professional activity (M.R. Ginzburg, Y.O. Klimov, O.O. Konopkin, Y.M. Zabrodin and others); life and self-determination of a personality (B.G. Ananiev, Y.I. Golovakha, L.Y. Orban-Lembryk and others).

An integrated and systematic approaches using is provided by thematic analysis of the principles and methods of psychological bases of professional personality formation of future socio-economic professions specialists. A comprehensive approach includes, in particular, psycho-physiological analysis level of professions to solve psycho-technical problems of a professional selection and professional consultation (M.O. Bernshtein, O.K. Hastiev, S.H. Hellshtein, M.D. Levitov and others), and the systematic one is directed on the establishment of a concrete profession cor-

relation structure with individual characteristics of an individual as a subject of mental activity and action (K.O. Abulhanova-Slavskaya, V.H. Asieiev, M.Y. Boryshevskyi, A.V. Brushlynskyi, K.M. Hurevych, M.A. Dmytriyeva, Y.O. Klymov, S.D. Maksymenko, I.P. Manokha, V.V. Rybalka, V.O. Tatenko, T.M. Tytarenko and others).

In the direction of researches dedicated to the issues of a personality and professional activity consistency a personality formation process is examined as a subject of professional activities [3; 8; 9]. Thus the criteria of such consistency are successfulness, adaptability, satisfaction, identification of the image with a professional activity, understanding of a job as lifework (V.O. Bodrov, E.O. Holubyeva, K.M. Hurevych, V.V. Yermolin, V.D. Shadrikov and others). In a number of professional responsibility researches a subject of attention is an adequate self-rating formation, an ability to differentiate ideal and real aims in the process of a professional choice realization; the problem of life perspectives, programs, aims and forecasts of a subject of professional activity is explained (B.H. Ananiev, O.H. Asmolov, H.O. Ball, O.F. Bondarenko, Y.I. Holovaha, N.O. Lohinova, H.S. Lozhkin, B.F. Lomov, M.S. Prizhnikov and others). The problem of a professional personality development of a future specialist, formation of his professionalism in the context of modern humanistic approaches are successfully developed in the psychology of labor, achmeology, professional pedagogics, that finds its reflection in scientific work of S.Y. Batysheva, A.O. Derkach, Y.O. Klymov, T.V. Kudriavtsev, Y.P. Povarenkov, O.V. Romanova, V.V. Rybalka, V.D. Shadrikov and others. Fundamental bases of a renewal of higher pedagogical education, elaboration of theoretical and methodical bases of professional and pedagogical preparation of students are uncovered in works of V.P. Andruschenko, V.I. Bondar, O.V. Hluzman, O.A. Dubasenyuk, A.Y. Kapska, L.V. Kondrasha, N.V. Kuzmina, O.H. Kucheryavyyi, V.I. Luhovyyi, O.H. Moroz, O.M. Pyehota, V.A. Semychenko, V.O. Slasyonin, L.O. Homych and others.

In foreign psychology the differential diagnostic approach is based on the principles of differential psychology and experience of psychotechnic (M. Amthauer, A. Anastazi, R. Kettel, H. Myunstenberg, F. Parson, E. Strong and others), radical behaviorism (F. Skinner), "reciprocal determinism" behavior, cognitive field (A. Bandura).

The choice of a particular profession or field of work is explained in psychoanalytics by a principle of the subconscious structure of needs that arose at an early age. Freud, in particular, interprets a professional activity as a form of early childhood instinctual needs satisfaction through "the sewer" in a professional field of a libidinal energy. U. Mozer singles out the forms of operotropizms which have a sublimation nature and act as factors of professional development. Y. Bordin postulates a determinative influence of organic processes of an early childhood, which influence the professional choice while in modified forms. E. Row considers a professional choice as a direct or indirect satisfaction of needs, the content of which is caused by an early atmosphere of parental home, that form professional orientations and special abilities. Y. Bern believes that the life scripts and life strategies, which are planned at an early childhood under the influence of parents, determine the behavior of an individual in important situations of his professional life. In the context of a paradigm decision theory

the thesis of making a professional choice based on an orientation system in various occupational alternatives is grounded, that in cognitive theories of motivation is reflected in terms of expectation and motivation (H. Heikhausen), causal attributing and variable mode (J. Atkinson), level of pretention (L. Festinger), structural components of the decision making process (D. Tydeman).

The focus of a professional personality formation of future socio-economic professions specialist is the research results of psychological content of professional activities through: the number of structural components of activities – motive, purpose, activity planning, processing of current information, operational image (conceptual model), decision making, action, test results and correction of actions – which are interrelated and regulate the mental functions in the organization and implementation of activities (B.F. Lomov), model of the internal structure of the process of self-regulation functioning with the emphasis on such components as subjective model of significant conditions of activity, the execution program, the subjective criteria of activity successfulness, information on the real results, the decision to correct the system (O.O. Konopkin, B.S. Pryhin); psycho-physiological maintenance of professional competence, which includes intentional, operational, activation-regulated and the basic levels (H.M. Zarakovskyi, V.I. Miedvediev); psychological components of activity, that in unity of systemic and genetic processes explain the process of various psychological systems of professional formation (V.D. Shadrikov) [10].

The foundation of the concept of professionally important qualities (PIQ) of personality is the thesis of the need to study the whole professional personality through: the determination of his PIQ, their intercommunication and interference in the process of realization of specific professional activity, that let social models of profession be presented, samples of careers which are optimal for each type of professional activity and "professional personality type" that describe the specific profession in the best way (M.O. Dmytriyeva, B.F. Lomov, V.D. Shadrikov and others), the study of certain individual psychological characteristics of personality at work in the context of a detailed analysis of its professional competence and willingness to work as a measure of their chosen profession (V.M. Druzhinin, M.D. Levitov, V.V. Serikov etc.), personality and professional success (B.H. Ananiev, V.L. Marischuk, B.M. Teplov, S.L. Rubinshtein and others).

The concept of an individual activity style is based on the idea of professional success as a specific expression of an individual style forms (O.Y. Andros, V.I. Morosanova, B.O. Viatkin, V.O. Tolochek, M.O. Holodna, M.R. Schukin and others).

The concepts of self-regulation in the structure of personal qualities of a professional is the basis for the *psychological mechanisms of regulation of professional activity and self-regulation of mental state of a person* (Y.O. Klymov, Y.S. Nazhyvin, N.I. Poviakel and others).

The models of a personal and professional structure correlation of a professional take the leading role in the consideration of the efficiency of professionalization in the indexes of manifestation of semantic (interest in profession, the need for self-fulfillment etc.) and adaptive (prestige of profession, salary etc.) activity motives [2; 3;

7] (O.Z. Basina, Z.P. Virna, T.V. Kudriavtsev, V.F. Petrenko, V.Y. Shehurov and others).

The periodization of a professional development of the personality is considered in the context of a personality formation in ontogenesis as their subject (V.O. Bodrov, Y.O. Klymov, V.I. Tiutiunnyk, V.I. Lohinova, D.B. Elkonin, E. Erickson and others) and the development of this personality in professional life (D. Syuper, R. Heivherst).

Having analysed different approaches we consider the effectiveness of getting a professional experience is an adequacy degree derivative of a subject's display of a professional activity demands, proficiency of the subject, the nature of professional motivation and the level of individually unique methods of solving common life and professional problems. The formation of the professional activity subject is a consequence of a person's complex way of life, whose experience is an indispensable part of a professional growth [10]. Analysis of the main approaches to the study of a person's life (K.O. Abulhanova-Slavska, B.H. Ananiev, S. Byuler, V.A. Romenets, S.L. Rubinshtein, V.O. Tatenko, T.M. Tytarenko L.S. Vyhotskyi, P. Zhane and others) showed that a theoretical problem covers a number of other generalizing concepts: life style of a personality (A. Adler), personal identity (E. Erickson), feelings of a basal anxiety (K. Horni), "personality proprium" (H. Olport) life scenarios (E. Bern), gaining ego (Jung), "the phenomenon of exclusion" (E. From), self-actualization and transcendence (A. Maslow), searching the meaning of life (V. Frankle). Namely, in practical terms, this problem is related to the development and solving of the problems of a professional development of an individual within the ontogenetic research of life time perspective (V.H. Asyeyev, Y.I. Holovaha, Y.M. Zabrodin, I.S. Kon, Laktionov, O.O. Kronyk, N.O. Lohinova, I.P. Manoha, B.Y. Tsukanov and others).

Nowadays psychologists keep the tendency of an integral analysis of life and career way of the personality, which is reflected in the conceptual framework of holistic understanding of a person's existence and his lifestyle. It primarily gets its place in the interpretation of: such models of a professional behavior as adaptation and development (B.H. Ananiev), "social situation of a development" according to the emotional experience of the individual in crisis moments that change the direction of this personality's professional development (Y.O. Klymov) [4]; creative potential of a professional through the formation of such integral characteristics of a personality such as purposefulness, competence and emotional and behavioral flexibility (L.M. Mitina) [8]; harmonious manifestation of personal and professional development of an individual, based on the key synergetic patterns of a person's life activity (M.-L.A. Chepa), continuous process of a self-building of a personality throughout his life's way in the following stages of its restructuring as self-expression and self-realization (A.K. Markova) [7].

The analysis of the results of the structural-functional approach to the studied problem gave the reasons to deduce that the motivational-semantic regulation of a personal realization is one of the least studied in the psychological study of the subject. The structural and functional characteristics are noted to be the necessary means to implement the ideas of a meaningful self-identity of a personality as a subject of

spontaneous activity. Some practical issues of a regulation and self-regulation research in the national psychology, starting from the works of L.S. Vyhotskyi, where the scientist linked a specific human way of regulation when he created and used some indicative psychological tools, found its continuation in the theoretical and empirical works O.O. Bodaliev, M.Y. Boryshevskyi, B.S. Bratusia, B.V. Zeyharnyk, O.M. Leontieva, B.O. Sosnovskyi, K.V. Shorohova, V.Y. Chudnovskyi and others. In numerous psychological studies various aspects of self-regulation system are the subject of attention: a selection of self-regulation levels according to the acquired experience of a person and according to the level of self-awareness of his condition and the activity process (L.H. Dyka); functions of higher levels of self-regulation on the stage of a personality formation as the subject of his own motivation (L.I. Antsyferova) selection of typology of a personal self-regulation (K.O. Abulhanova-Slavska); the embodiment of style approach of behavioral self-regulation expression (V.S. Merlin).

The comparative analysis of the specifics of the regulation system building on the personal and active levels showed their close correlation: functional architectonics of activity comes to its reflection on a personal level that provides the appropriate level of regulation [2; 5; 9]. Heuristic of such approach is confirmed by numerous research results: 1) structural characteristic of meaning through the study: of a personal meaning, (O.M. Leontiev), of relationships (V.M. Myasyshev); higher formations of a personality structure (B.H. Ananiev), fixed setting (D.M. Uznadze), internal position of an individual (L.I. Bozovic), concept of the other person (O.O. Bodaliov), dispositional block (V.O. Yadov), stability of personality (V.Y. Chudnovskyi), and 2) the regulatory function of meaning through interpretation: self-determination of a person as a specific mode of his existence (S.L. Rubinshtein), affectively saturated meaningful experiences (P.V. Bassin), principle of significance (I.F. Dobrynin), a role in determining the significance of situational behavior strategies (V.H. Asieiev), the leading role of the process of meaning making in overcoming critical life situations by an individual (F.Y. Vasyliuk).

It is established that motivational and semantic formations of an individual are correlated as a single system of life regulation, forming within it relatively autonomous dynamic semantic systems, each of which includes a number of interconnected heterogeneous motivational and semantic structures and provides a semantic regulation of a certain life sphere, or of any particular activity act. The procedural characteristics of a professional experience is manifested in a gradual awareness by an individual the professional perceptual-cognitive blocks of activity and the conscious acceptance of requirements of practical activity as the acquisition of specific skills and abilities, and the productive one – in the feeling of satisfaction with the process of activity, including the formation of an according professional style which in the system of relations "person – person" has to play the role of a common lifestyle [2; 6; 9]. The main results and ultimate goals of the development process, the process of a professional personality formation is to achieve a high level of professionalism, competence and professional maturity [7], which is one of the results and, simultaneously, the indexes of a professional formation process. According to V.A. Bodrov [1], the professional

maturity is a property of the subject of labor, which is characterized by a high level of personal and professional development and is manifested in the high professionalism, skill and competence, and represents a personal correspondence of ideals, attitudes, values, the meaning of life and activity with the requirements of a professional, social and psychological environment [1], and thus the professional personality formation is not limited by the accumulation of knowledge, skills, abilities, work experience and mastery. A significant element of a psychological system of professional maturity is presented by such factors as the values and meanings of a professional activity, professional pride, conscience and honor. The system forming factors of a professional personality maturity are the professional self-consciousness (as a result of a professional personality development) and professional fitness of a subject of labor (as a result of his professional development and growth) [1].

Conclusion. Having analyzed the latest domestic and foreign researches we determined that the real professional should also be a mature person who has the ability to go beyond the social stereotypes, templates; who is able to withstand a strong pressure of negative social forces, able to transform his previous experience; find his special place in life and consciously or unconsciously take a position of

an active creator of his life; has the ability to set a "threshold" of satisfaction with material needs, consider them only as one of the life conditions, and most of his vitality direct to other, more ambitious goals. It has been proved that the harmony of a personality and professional maturity of a subject of labor is very important for personal development of a professional and his professional activities, which will make possible not only effectiveness and reliability of labor, but also the development of personality in activity, creation and formation of a standard concept "Metaprofessional", self-assertion, self-realization and complete adaptation of a specialist personality to the social and professional environment, thus the formation of a thoroughly developed, harmonious personality is focused. Summarizing the results of the research we conclude that the professional formation of a specialist's personality is a perpetual and complicated process of forming those qualities, based on individual and psychological peculiarities of a personality, which cause successful performance of professional tasks and the feeling of being satisfied with the work. It has been proved that the professional activity determines the development of a future socio-economic specialist's professional personality formation, which is a means of forming a subject of activity, and it may become a need, a purpose, value and meaning of life.

REFERENCES

1. Bodrov V.A. Professional maturity of human (psychological aspects) / V.A. Bodrov // Phenomenon and category of maturity in psychology / Manag. ed. A.L. Zhuravlyov, Y.A.Serhiyenko. – M.: Publishing house "Institute of psychology of RAS", 2007. – P. 174-197.
2. Virna Z.P. Motivational-semantic regulation in professionalization of psychologist: Monography. / Z.P. Virna. - Lutsk: Veza, 2003.
3. Zeyer Z.F. Psychology of professions: Textbook for university students. - 2-nd ed., rev. sup. / Z.F. Zeyer. - M.: Academic project; Yekaterinburg: Delovaya kniga, 2003. – 336 c.
4. Klimov Y.A. Psychology of a professional / Y.A. Klimov M.: Publishing house "Institute of applied psychology", Voronezh: SPA "MODEK", 1996. – 400 c.
5. Maksymenko S.D. Civilizational processes and personality development / S.D. Maksymenko - Problems of modern psychology: Collected articles of Kamianets-Podilsky Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Psychology Institute of NAPS of Ukraine / Ed. S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva. – Is. 15]. - Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2012. - P.3–18.
6. Maksymenko S.D. Development of the psyche in ontogeny /in 2 v. / . – K.: Forum, 2002. – Vol. I. – 319 p. – Vol. 2. – 335 p.
7. Markova A.K. Psychology of professionalism / A.K. Markova. – M.: Gardarika, 1996. – 308 c.
8. Mitina L.M. Psychological bases of a professional development of personality in the system "person - education - profession".// Person - education - profession.: V International science and practice conference materials "Person - education - profession" (July, 6-8 2009). – M.: PI RAE, MCPPU, 2009. – 303 c.
9. Onufrieva L.A. Psycho-didactic means of developing professionally significant characteristics of a personal maturity of future socio-economic professions specialists / L.A. Onufrieva / Problems of modern psychology. Collected articles of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S.Kostyuk Psychology Institute of NAPS of Ukraine / Ed. S.D. Maksymenko, L.A. Onufrieva - Is. 15]. – Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2012. – P. 420–429.
10. Onufrieva L.A. The professional formation problems concerning future socio-economic specialists' professional personality / L.A. Onufrieva / Religion and Society. International Magazine. – Chernivtsi : Chernivtsi national university, 2013. – № 3-4 (11–12). – P. 246–252.

Онуфриева Л.А.

Проблема профессионального становления и развития личности будущего специалиста социэкономических профессий

Аннотация. Автором исследовано, что познание себя студентами-будущими специалистами социэкономических профессий и формирование на этой основе определенного отношения к себе как к будущему профессионалу, самоутверждение и смена самооценки способствуют становлению личности и профессиональному росту будущего профессионала. Доказано, что большое значение для развития личности профессионала имеет гармония личностной и профессиональной зрелости субъекта труда. Сделан вывод, что развитие личности профессионала будущих специалистов социэкономических профессий детерминирует профессиональная деятельность, которая есть и средством формирования субъекта деятельности, и может стать потребностью, целью, ценностью и смыслом жизни.

Ключевые слова: профессионал, становление личности, будущие специалисты социэкономических профессий, самооценка, самоутверждение, саморегуляция, самоопределение, профессиональное становление, профессиональная деятельность

Арзуманян К.К.

Структура компонентів психологічної готовності обстежуваних до конструктивного розв'язання професійних конфліктів

Арзуманян Каріна Каренівна, аспірант кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У статті представлено підсумки змістовних елементів факторного аналізу за якими за рівнем факторного навантаження змінних виокремлено, провідні компоненти внутрішньої структури взаємозв'язків психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів за комплексом 11 інформативних методик з 70 показниками. Обґрунтовано, що за рівнем і змістом факторних навантажень показників методик перший фактор (F1), який охоплює 53 внутрішніх чинників психологічної готовності обстежуваних до конструктивного розв'язання професійних конфліктів отримав назву – взаємодія; другий (F2) – індивідуально-психологічний включає 45 змінних; третій (F3) – типологічний містить 39 структурних елементів; четвертий (F4) – мотиваційний включає 34 змінних і п'ятий (F5) – психологічного захисту характеризується 29 вагомими показниками.

Ключові слова: компоненти, психологічна готовність, конфлікти, конструктивне розв'язання

Вступ. Зміни, які відбуваються в нашій країні за часів отримання статусу незалежної держави, проходять динамічно та швидкоплинно, що не може не відбиватися на діяльності всіх інституцій торговельно-економічної сфери, особливо на менеджерській діяльності.

Специфіка роботи менеджера передбачає постійну діяльність в системі «людина-людина», яка загалом становить від 80% до 96% робочого часу, тому від того, наскільки ефективно буде проходити комунікативна взаємодія з оточуючими, що суттєво залежить від психологічної готовності менеджерів до конструктивного розв'язання конфліктів, такими будуть результати, не тільки в плані вирішення актуальних виробничих проблем, прийняття оптимальних управлінських рішень, але й в аспектах збереження позитивного соціально-психологічного клімату в колективі та результативності роботи самого менеджера та його команди [1-4].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психологічної літератури свідчить, що проблемі конфліктів та засобів його розв'язання приділяли увагу: Г. Костюк, М. Пірен, П. Блонський, Л. Виготський, А. Леонтьєв; проблемами конфліктів в освітянській діяльності – С. Максименко, Л. Карамушка, А. Мазаракі, Г. Ложкін, М. Корольчук, В. Крайнюк; питаннями про природу, феномен конфліктних ситуацій займалися – Г. Ложкін, С. Ємельянов, Н. Грішина, Б. Хасан, А. Анцупов, О. Громова; досліджували міжособистісні конфлікти в управлінській діяльності В. Гризунов, Л. Карамушка; привертати увагу в професійній підготовці щодо конфліктної компетенції – Є. Клімов, Н. Самсонова; навичками ефективного поведінки, управління конфліктами займалися – Р. Фішер, Г. Парсонс, М. Васильєв, У. Мастенбрук, М. Сміт, Е. Берн, О. Конопкін [1-8].

Мета статті – за результатами факторного аналізу визначити структурні компоненти психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів.

Виклад основного матеріалу та результати дослідження. Аналіз представлених даних матриці факторних навантажень за показниками комплексу інформативних методик, що інформативно і різнобічно висвітлюють у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів, виокремлено один з п'яти факторів, який названо (F1) – фактор взаємодії обстежуваних у професійній сфері.

Визначено, що найбільш вагомі факторні навантаження (F1 – взаємодія), виявились за шкалами комунікативних (0,7677) і організаторських здібностей (0,7578) за методикою «КОЗ».

Наступний блок вагомих факторних навантажень, які дають змогу схарактеризувати цей же фактор з точки зору взаємодії обстежуваних – це комунікативні показники за методикою Р. Кеттелла (А, Н, F, E, Q₂, N, L). За рівнем факторної ваги, щодо впливу на ПГ обстежуваних до КРПК за методикою Р. Кеттелла з'ясовано, то вони розташувались у наступному порядку, а саме: нонконформізм (Q₂-0,7548); незалежність (E-0,7339); безтурботність (F-0,7248). Далі на рівні (0,6014-0,6628) спостерігаються показники таких шкал як: розвинуте мислення (В); відкритість (А), сміливість (Н), підозрілість (L), самоконтроль (Q₃) і нормативність (G). Інші показники факторної ваги за F1 за методикою Р. Кеттелла визначено на рівні 0,4140-0,5282.

Отже, аналіз факторних навантажень фактору взаємодії (F1) за показниками методики Р. Кеттелла, які виявились найбільш вагомими і зумовлюють взаємодію обстежуваних у професійному середовищі, виявились в першу чергу показники комунікативного блоку, шкал як: нонконформізм, незалежність, безтурботність, відкритість, дипломатичність, підозрілість. Інтерпретація таких шкал характеризує обстежуваних як таких, що надають перевагу власній думці, самостійним діям і рішенням, розбірливості у стосунках, готових до співробітництва, сміливих у взаємодії, незалежних у поглядах, непоступливих, готових реагувати, дипломатичних, честолюбивих, з високим самоконтролем, незалежних з певною недовірою до інших, достатньо кмітливих і здатних аналізувати ситуацію, живих, оригінальних, невіддатливих, світських, твердих, самовпевнених, як таких, що для себе встановлюють «закони».

Аналіз факторних навантажень, які мають істотний вплив на взаємодію обстежуваних (F1) визначено також і за показниками методики К. Томаса. Так, найбільш виражені фактори ваги спостерігаються за показниками таких шкал як: співпраця (0,7502), конкуренція (0,7005), пристосування (0,6615), компроміс (0,6557) і уникнення (0,4934). Отже, аналіз факторних навантажень за компонентом (F1- взаємодія), за методикою К. Томаса, яка розкриває індивідуальні стратегії взаємодії у конфліктних ситуаціях свідчить, що у структурі ПГ менеджерів з продажу до КРПК найбільш вагомого значення набули шкали такої взаємодії, що спрямовано в першу чергу на співпрацю, кон-

куренцію і потім на компроміс, пристосування і в останню чергу – уникнення.

За інтерпретацією показників шкал, як способів регулювання конфліктів потрібно зазначити, що співпраця (співробітництво) автором вважається однією з найбільш оптимальних тактик, коли учасники конфлікту приходять до альтернативи, яка влаштовує обидві сторони. Конкуренція вважається як прагнення задовольнити тільки свої інтереси не враховуючи інтереси іншої сторони. Тактика пристосування означає у взаємодії принести в жертву власні інтереси заради іншого і для уникнення притаманна як відсутність прагнення до співпраці, так і відсутність тенденції до досягнення власних цілей.

Прояви агресивної поведінки обстежуваних у взаємодії визначено за факторним навантаженням показників шкал за методикою А. Басса та А. Даркі. Так, за рівнем факторної ваги, щодо впливу на психологічну готовність обстежуваних до конструктивного розв'язання професійних конфліктів за методикою Басса-Даркі з'ясовано, що вони мають таке розташування. У першу чергу це стосується показників за шкалами непрямої агресії (0,7483) і підозрілості (0,7084), а також факторна вага в межах (0,6461-0,5630) за шкалами – агресивна мотивація, індекс агресивності і ворожості, роздратування; і в межах (0,4518-0,5881) – цей вплив стосується показників негативізму і вербальної агресії.

Отже, у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів суттєвий вплив на взаємодію у професійному середовищі мають рівні проявів та основних видів агресивних і ворожих реакцій за методикою Басса-Даркі факторні навантаження за такими шкалами як: непрямої агресії, підозрілості, агресивної мотивації, індексів ворожості і агресивності та роздратування.

За змістом F1 включає найвагоміші факторні навантаження на рівні (0,6-0,7), які зумовлюють взаємодію особистості (професіонала):

- за рівнем організаторських і комунікативних здібностей (за методикою КОЗ);
- за рівнем факторної ваги кожного з показників, що характеризують комунікативну сферу особистості за методикою Р. Кеттелла – неконформізм, незалежність, відкритість, безтурботність, підозрілість, дисциплінованість;
- за рівнем факторних навантажень індивідуальних стратегій взаємодії у конфліктних ситуаціях за методикою К.Томаса – співпраця, конкуренція, компроміс, уникнення;
- за рівнем проявів агресивної поведінки обстежуваних у взаємодії за факторною вагою шкал методики Басса – Даркі – непрямої агресії, підозрілості, агресивної мотивації, індексів ворожості та агресивності й роздратування;
- за факторами навантаження показників методики Т.Лірі, що дали змогу виявити переважний тип відношення до людей, а саме: агресивний, авторитарний, домінуючий, недовірливий;
- за факторним навантаженням показників мотиваційної сфери за методикою Ш. Річі та П. Мартіна виявлено такі складові як: самомотивованість, соціальні контакти, матеріальні винагороди, власна значимість, тривалість стосунків, потреба у самовдосконаленні і впливовості у взаєминах.

Аналіз представлених результатів факторних навантажень свідчить, що у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів суттєве значення поряд з описаним (F1 – взаємодії) має другий фактор (F2), якому ми дали назву індивідуально-психологічний. Важливим аргументом щодо назви F2 – індивідуально-психологічний виявилось те, що за 16-факторним особистісним опитувальником Р. Кеттелла 11 показників мають факторну вагу 0,7 одиниць. З'ясовано, що за рівнем факторної ваги показники шкал розташувались у такому порядку – сміливість (H) факторна вага якого дорівнює 0,7978; самовпевненість (O) – 0,7782; емоційна стабільність (C) – 0,7755; відкритість (F) – 0,7741; розвинене мислення (B) – 0,7541; незалежність (E) – 0,7532; практичність (M) – 0,7501; радикалізм (Q₁) – 0,7419; неконформізм (Q₂) – 0,7394; твердість (I) – 0,7050; підозрілість (L) – 0,7043; самоконтроль (Q₃) – 0,7018.

Інтерпретація вагомих факторних навантажень за показниками методик, дає змогу виокремити такі індивідуально-психологічні властивості, які притаманні обстежуваним, а саме: сміливий до авантюристичності; вірний собі і бачить сенс у доцільності; емоційно стійкий, не боїться складних ситуацій, спокійний, упевнений, кмітливий, вміє аналізувати ситуацію і робить осмислені висновки; говіркий, радісний, живий, практичний, керується фактами і обставинами, має адекватну реакцію на практичні питання, інтереси спрямовані на успіх; реалістичний, надійний, серйозний, постійно зорієнтований на зовнішні реакції, загальноприйняті норми, іноді приділяє багато уваги дрібницям; сподівається на себе, реаліст, бере відповідальність на себе, діє за практичним розумінням, самостійний, буває цинічним, скептичним, самовпевненим; радикальний, схильний до експериментів і нововведень; підозрілий, замкнутий, спрямований на себе; високий рівень самоконтролю, дисциплінований, точний у виконанні соціальних вимог, має гарний контроль за своїми емоціями.

Отже, найбільш вагомими чинниками за показниками методики Р. Кеттелла, які зумовлюють психологічну готовність менеджерів до конструктивного розв'язання професійних конфліктів виявились такі індивідуально-психологічні властивості як: сміливість, самовпевненість, емоційна стабільність, розвинене мислення, незалежність, відкритість, практичність, твердість, неконформізм, радикалізм, підозрілість і самоконтроль.

За іншими методиками рівень 0,6-0,7 од. спостерігався за такими показниками як: конкуренція, агресивні прояви (мотиваційна, поведінкова), власна значимість, комунікативні та організаторські здібності, сила процесів збудження і гальмування, рухливість та індекс урівноваженості.

Аналіз результатів факторних навантажень свідчить, що у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів, поряд з описаними (F1 – взаємодії і F2 – індивідуально-психологічний) має третій фактор F3, який за рівнем факторних навантажень зумовлює особливості основних нервових процесів і функціонування емоційно-вольової сфери, тому ми його назвали типологічним. Так, за методикою Я. Стреляу показники сили процесів збудження і гальмування, рухливості

мають суттєві факторні навантаження і саме вони визначають прояви в емоційно-вольовій сфері особистості. Так, сила процесів гальмування має факторне навантаження (0,7896); сила процесів збудження - з факторним навантаженням 0,7830; рухливість нервових процесів має факторне навантаження на рівні 0,7250 та індекс урівноваженості - 0,7620.

На користь назви F3, як типологічного фактору, свідчать факторні навантаження окремих типологічних характеристик за методикою Р. Кеттелла, що вказують на емоційно-вольовий її блок (шкали C, D, I, O, Q₃ і Q₄). Так, за рівнем факторних навантажень показників емоційно-вольового блоку за методикою Р. Кеттелла вони розташовані у такому порядку, а саме: емоційна стабільність (C) – 0,7548; нормативність (G) – 0,7481; самовпевненість (O) – 0,7400; самоконтроль, сильна воля (Q₃) – 0,7145; твердість (I) – 0,7090; внутрішня напруженість (Q₄) – 0,6446. Інші показники за методикою Р. Кеттелла, які певним чином пов'язані з емоційно-вольовою сферою особистості визначено на рівні 0,5-0,6 од. факторних навантажень такі як: сміливість (H), неконформізм (Q₂), відкритість (F).

Інтерпретація вагомих факторних навантажень за показниками методик які дали змогу назвати третій фактор типологічним (F3) показує, що типологічні властивості особистості такі як сила процесів збудження і гальмування, рухливість нервових процесів та індекс урівноваженості, зумовлює такі прояви обстежуваних як: емоційна стабільність, що характеризує їх як спокійних, упевнених, що не бояться складних ситуацій, емоційно стійких; нормативних – витриманих, рішучих, відповідальних, готових до дій, завятих у досягненні мети, з вираженою силою «супер – Его»; самовпевнених – вірних собі, упертих, бачать сенс у доцільності, живуть справами; самоконтрольованих – з сильною волею, дисциплінованих, точних у виконанні соціальних вимог, з гарним контролем емоційної сфери; твердих – реалістичні, розраховують на себе, беруть відповідальність на себе, діють за практичним розумінням, не чутливих до свого фізичного стану, самовпевнених; внутрішньо-напружених – нетерплячий, збуджений, з надлишком спонукань, ідей.

Таким чином, аналіз факторних навантажень дав підставу назвати третій фактор (F₃) – типологічним, у першу чергу, за результатами методики Я. Стреляу, а саме: такі показники як сила нервових процесів збудження, гальмування, рухливості й урівноваженості, що зумовлюють функціонування і особливості проявів емоційно-вольової сфери психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів, що виявляється у емоційній стабільності, нормативності, самовпевненості, самоконтролю, твердості і внутрішньої напруженості.

Аналіз представлених результатів факторних навантажень дав змогу поряд з трьома проаналізованими факторами (F1 – взаємодії, F2 – індивідуально-психологічного і F3 – типологічного), виокремити четвертий фактор, який за перевагою факторних навантажень названо мотиваційним (F4).

У першу чергу, треба зазначити, що це стало можливим завдяки суттєво вираженим факторним навантаженням за показниками методики визначення мотиваційного спрямування обстежуваних за 12 шкалами. Так, 9 факторних навантажень мотиваційної сфери об-

стежуваних мають вагу 0,7-0,8 од. У порядку зниження факторних навантажень мотиваційні характеристики обстежуваних мають такі значення як: самомотивованість (0,8713), фінансова винагорода (0,8394), влада (0,8105), власна значимість (0,8003), соціальні контакти (0,7239), креативність (0,7289), самовдосконалення (0,7104), структуризація праці (0,7164), тривалі стосунки (0,7079). Крім того ще дві мотиваційні характеристики за факторним навантаженням визнано на рівні 0,6 од. – суспільна корисність (0,6459), комфортні умови (0,6098). Факторні навантаження за іншими показниками методик не мають визначального значення і впливу на мотиваційну сферу обстежуваних.

Отже, виокремлений мотиваційний фактор (F4) за змістом і вагою факторних навантажень включає такі мотиваційні спрямування як: самомотивованість, фінансові винагороди, влада, власна значимість, соціальні контакти, креативність, здатність до самовдосконалення і структуризації.

Аналіз представлених результатів факторних навантажень свідчить, що у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів, поряд з проаналізованими і описаними (F1 – взаємодії, F2 – індивідуально-психологічним, F3 – типологічним, F4 – мотиваційним) виокремлюємо п'ятий фактор (F5), який за рівнем факторного навантаження зумовлює психологічний захист обстежуваних. За методиками К. Томаса і В.В. Бойко, показники яких за п'ятим фактором мають найбільше навантаження зумовлюють психологічний захист менеджерів з продажу і їх готовність до конструктивного розв'язання конфліктів у професійній взаємодії. Так, факторні навантаження показників обстежуваних за методикою К. Томаса відмічено за такими шкалами як: співпраця - 0,7717; конкуренція – 0,7339; компроміс – 0,7040; уникнення і пристосування відповідно – 0,6454 і 0,6462.

Представлений аналіз показників факторних навантажень за методикою К. Томаса, співвідноситься з рівнем факторних навантажень, які зафіксовано за методикою В.В. Бойко, а саме: уникнення – 0,6348; миролюбність – 0,6681 і агресія – 0,6566.

Окрім того, факторні навантаження за окремими шкалами інших методик підтверджують назву п'ятого фактору (F5) як фактору психологічного захисту, про що свідчать такі показники факторних навантажень (на рівні 0,5-0,6 од.), як розвинене мислення, дипломатичність, підозрілість, неконформізм, конфліктогенність та різні прояви агресії (вербальна, мотиваційна, фізична, непрямая) і за такими показниками шкал як співпрацюючий, власна значимість, суспільна корисність.

Аналіз представлених результатів факторних навантажень за комплексом інформативних показників методик, що різнобічно характеризують фактор психологічного захисту (F5) у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання конфліктів у професійній сфері за змістом включають такі складові як: співпраця, компроміс, конкуренція, уникнення, пристосування, миролюбність та різноманітні прояви агресії (вербальної, фізичної, непрямой, мотиваційної), а також такі ознаки як: суспільна корисність, розвинене мислення, дипломатичність, підозрілість, неконформізм, конфліктогенність, співпраця, власна значимість.

Висновки. Таким чином, підводячи підсумки змістовних елементів факторного аналізу виокремлено за рівнем факторного навантаження змінних, провідні компоненти внутрішньої структури взаємозв'язків психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів за комплексом одинадцяти інформативних методик з сімдесятьма показниками. Таких як: «Конфліктність особистості», «Дослідження стилю поведінки в конфліктній ситуації», «Діагностика домінуючих стратегій психологічного захисту у спілкуванні», «Визначення рівня міжособистісних потреб», «Діагностика видів агресивності», «Дослідження переважного типу ставлення до людей», «Методика оцінки комунікативних і організаторських здібностей», «Методика діагностики темпераменту», «Діагностика чинників мотивації», «Поведінка у стресі» і «16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттелла».

Показники представлених методик виявились інформативними щодо розподілу їх за факторами і ро-

зумінням змісту і спорідненості у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів.

Отже, аналіз представлених результатів факторних навантажень 70 показників за 11 методиками дав змогу виокремити п'ять факторів, які вказують на суттєвий вплив у структурі психологічної готовності менеджерів з продажу до конструктивного розв'язання професійних конфліктів. Обґрунтовано, що за рівнем і змістом факторних навантажень показників методик перший фактор (F1), який охоплює п'ятдесят три внутрішні чинники психологічної готовності обстежуваних до конструктивного розв'язання професійних конфліктів отримав назву – взаємодії; другий (F2) – індивідуально-психологічний включає сорок п'ять змінних; третій (F3) – типологічний містить тридцять дев'ять структурних елементів; четвертий (F4) – мотиваційний включає тридцять чотири змінних і п'ятий (F5) – психологічного захисту характеризується двадцятьма дев'ятьма вагомими показниками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Соц.-психологич.центр, 1996. – 349 с.
2. Суходольский Г.В. Математическая психология. – Х.: Уzd-во Гуманитар.центр, 2006. – 360 с.
3. Корольчук М.С. Теория і практика професійного відбору. / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
4. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: навч. посіб. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2012. – 720 с.
5. Ложкин Г.В., Пovyакель Н.И. Практическая психология конфликта: Учебное пособие, стереотип. – К.: МАУП, 2012. – 256 с.
6. Пірен М.І. Основи конфліктології: Навч.посібник. – 2-е вид. – К.: КВГІ, 1997. – 212 с.
7. Березовська Л.І., Щербан Т.Д. Діагностика та корекція конфліктів як умова подолання синдрому професійного вигорання: навч.посіб. / Березовська Л.І., Щербан Т.Д. – Мукачєво: «МДУ», 2013. - 65 с.
8. Наследов А.Д. Методы обработки многомерных данных в психологии. Уч.пособие. / А.Д. Наследов. – СПб.: 1999. – 100 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Sidorenko E.V. Mathematical Methods in Psychology. - Spb. : Social-Psychological Center, 1996. – 349 p.
2. Suhodolskiy G.V. Mathematical Psychology. – Kh.: Publisher Humanitarian Center, 2006. – 360 p.
3. Korolchuk M.S. Theory and practice of professional selection. / M.S. Korolchuk, V.M. Kraynyuk. – K. : Nika-Center, 2006. – 536 p.
4. Entrepreneurship: psychological, organizational and economic aspects: a tutorial / S.D. Maksymenko, A.A. Mazaraki, L.P. Kulakovska, T.Yu. Kulakovskyy. – K.: Kyiv National Trade and Economic University, 2012. – 720 p.
5. Lozhkin G.V., Povyakel N.I. Practical psychology of conflict: the manual, the stereotype. – K.: AIDP, 2012. – 256 p.
6. Piren M.I. Principles of Conflict: Textbook. – 2nd ed. – K. : KVHI, 1997. – 212 p.
7. Berezovska L.I., Scherban T.D. Diagnosis and correction conflict as a condition to overcome professional burnout syndrome: a tutorial / Berezovska L.I., Scherban T.D. – Mukachevo "MSU", 2013. – 65 p.
8. Nasledov A.D. Processing methods of multidimensional data in psychology. Textbook / A.D. Nasledov. – SPb.: 1999. – 100 p.

Arzumanyan K.K. The structure of the components of psychological readiness survey to constructive resolution of conflicts professional

Abstract. The paper presents results of substantial elements factor analysis on which for the level of factorial loading of variables the leading components of internal structure of interrelations of psychological readiness of sales managers for constructive solutions of the professional conflicts according to a complex of 11 informative techniques with 70 indicators were allocated. It is proved that on the level and content of factorial loadings of techniques indicators the first factor (F1) which covers 53 factors of psychological readiness of the surveyed to constructive decision of professional conflicts was called- interaction; second (F2) – individual - psychological, includes 45 variables; third (F3) – typological, contains 39 structural elements; fourth (F4) – motivational, includes 34 variables and fifth (F5) - psychological defense is characterized by 29 significant indicators.

Keywords: components, psychological readiness, conflict, constructive solution

Арзуманян К.К. Структура компонентов психологической готовности обследуемых к конструктивному решению профессиональных конфликтов

Аннотация. В статье представлены итоги содержательных элементов факторного анализа, по которым за уровнем факторной нагрузки переменных выделены ведущие компоненты внутренней структуры взаимосвязей психологической готовности менеджеров по продажам к конструктивному разрешению профессиональных конфликтов за комплексом 11 информативных методик с 70 показателями. Обосновано, что по уровню и содержанию факторных нагрузок показателей методик первый фактор (F1), который охватывает 53 фактора психологической готовности обследуемых к конструктивному разрешению профессиональных конфликтов получил название - взаимодействия; второй (F2) - индивидуально-психологический включает 45 переменных; третий (F3) - типологический содержит 39 структурных элемента; четвертый (F4) - мотивационный включает 34 переменных и пятый (F5) - психологической защиты характеризуется 29 весомыми показателями.

Ключевые слова: компоненты, психологическая готовность, конфликты, конструктивное разрешение

Гуляс І.А.

Психологічні особливості сприймання життєвого шляху особистості

Гуляс Інеса Антонівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Анотація. Виявлено показники, що характеризують респондентів у їх баченні, сприйманні власного життєвого шляху в цілому часовому континуумі або лише в його психологічному теперішньому та майбутньому психолого-часових аспектах: переважна більшість студентів зорієнтовані на майбутнє, цілісно й об'єктивно сприймають власне життя, реалістично його осмислюють; респонденти середнього віку – також спрямовані на майбутнє; представники поважного товариства репрезентують в основному чотири варіанти комбінацій.

Ключові слова: життєвий шлях, минуле, теперішнє, майбутнє, психологічний вік, коефіцієнт суб'єктивної реалізації життя

Постановка проблеми. Життєвий шлях особистості – категорія, що інтегрує базові психологічні вектори людського існування. Одним з основних аспектів теорії життєвого шляху особистості є розгортання суб'єктом процесу власного життєтворення водночас із синхронізацією його внутрішньої та зовнішньої активності, в зв'язку з чим і постало питання індивідуального сприймання часу, а також психологічного віку індивіда, оскільки вказані концепти повною мірою визначають індивідуальність його особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Постановка проблеми дослідження життєвого шляху належить Ш.М. Бюлер і Н.А. Рибникову. Теоретично й емпірично поняття „життєвий шлях” обґрунтовано у працях С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, Ф.Є. Василюка, І.С. Кона, В.А. Роменця, Т.М. Титаренко та ін. Задля емпіричного вивчення власне життєвого шляху створено низку методик і технік: дихотомічне шкалювання життєвого шляху (О.О. Кронік), „Каузометрія” і тест „Оцінювання п'ятирічних інтервалів” (Є.І. Головаха, О.О. Кронік), „Психологічна автобіографія” (Є.Ю. Коржова), процедура біографічного дослідження індивідуальності (Н.А. Логінова), методика „Лінія життя” (В.М. Куніцина), методика малюнкових метафор „Життєвий шлях” (І.Л. Соломін), нарративне інтерв'ю (Ф. Шюце), „Футурологічний опитувальник” (О.М. Гарнець, В.Г. Панок, С.І. Яковенко). Також створено низку методик, у яких процедури вивчення життєвого шляху є складовими, а власне методики служать для інших дослідницьких цілей, найчастіше – аналізу ціннісної сфери: „Аксіобіографічна методика” А.П. Вардомацького, проєктивна методика „Автобіографія майбутнього” Г. Олпорта і Дж. Гіллеспі, „Методика вивчення ціннісної свідомості” А.Л. Музики та ін. [2, с. 113].

Проте, незважаючи на обшир наукових досліджень, присвячених різним аспектам життєвого шляху, простежується недостатність емпіричних досліджень, які б ілюстрували цілісне вивчення зазначеного феномену у представників різних вікових груп.

Метою статті є вивчення структури часового уявлення, психологічного віку та суб'єктивної реалізації життя особистості у вчителів різних вікових категорій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Послідовність етапів життєвого шляху утворює часову структуру існування особистості. Кожна фаза є якісно своєрідним рівнем розвитку, ускладнюється значною кількістю вимірів життєвого шляху, переплетенням у ньому різних ліній розвитку, кожна з яких має свою історію.

Щоб зрозуміти справжній зміст і значення певного періоду життя людини, необхідно пізнати витoki, порівняти його з цілісною структурою і динамікою життєвого циклу, врахувати як найближчі, так і віддалені, найглибші його наслідки задля розвитку особистості загалом. Кожна особистість діє у своїх смислових межах і саме в цьому полягає неповторність розвитку людини, а разом із тим і складність у розумінні її. Рух життєвим шляхом поєднано з розвитком людини як особистості й суб'єкта діяльності, і, відповідно, як неповторної індивідуальності. Ці сполучені, проте водночас і різні вектори руху людини в її розвитку визначають зміни життєвого шляху та його структур.

У психології життєвий шлях вивчають різнобічно й активно. Проте цілісний процес розвитку людини, на нашу думку, найбільшою мірою віддзеркалюють такі три основних концептуальні підходи: розуміння життєвого шляху як самоздійснення людини (Ш. Бюлер); концептуальне уявлення С. Рубінштейна, який акцентував увагу на мотиваційній регуляції життєвого шляху через аналіз поняття „спрямованість особистості”; система уявлень про життєвий шлях особистості, що базується на поняттях життєвої кризи і періодизації життя (Л.І. Анциферова, Т.М. Титаренко та ін.) [4, с. 360].

У межах постнекласичної парадигми життєвий шлях є низкою подій, між якими складається не завжди явний, неієрархічний зв'язок. Конструювання, осмислення власного шляху – це пошук неперервності і панорамності у цій низці дискретних подій, намагання надати ризомним міжподієвим зв'язкам хоча б часткового причинно-цільового характеру.

Кожна життєва криза ставить особистість перед численними можливостями вибору нових траєкторій життєвого шляху і, відповідно, конфігурацій динамічної особистісної структури. Кризи стають точками біфуркації, лініями зламу, що розривають колишні застарілі зв'язки особистісних субструктур, щоб зв'язати їх по-новому, давши людині змогу по-іншому трактувати свою життєву історію [5, с. 88].

За останнє десятиліття у зарубіжній і вітчизняній психології спостерігається підвищення уваги до феноменів психологічного часу і часової перспективи, зокрема. Упродовж тривалого історичного періоду відбувалося осмислення категорій „час”. Уявлення про психологічний час і передумови вивчення часової перспективи особистості наявні у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних психологів і філософів (А. Адлер, М.М. Бахтін, Дж. Келлі, М.К. Мамардашвілі, Г. Олпорт, С.Л. Рубінштейн, В. Франкл та ін. – див. детальніше [3, с. 54-65]).

З метою вивчення структури часового уявлення особистості застосовано методику Т. Коттла „Циклічний тест часу” (чи тест „Кола часу”) [7; 8; табл. 1].

Процедура дослідження полягала в тому, що респондентам за допомогою трьох кіл, які можуть перетинатися чи ні, і бути різними за величиною, пропонувалося зобразити на папері свої уявлення про час. Кола позначають минуле, теперішнє і майбутнє. Тобто, розташувати кола так, щоб вони виражали переживання респондентів взаємозв'язку їхнього особистого минулого, теперішнього і майбутнього та позначити, яке коло відповідає минулому, сьогоденню, майбутньому.

У дослідженні взяли участь 144 особи (70 студентів спеціальності „Початкове навчання” віком 20-25 років, 53 учителі початкових класів 35-40 років і 21 – 55-60 років жіночої статі з вищою освітою). Вибіркова сукупність відповідала генеральній сукупності за основними соціально-демографічними показниками: статеву приналежністю, віком, професією, освітою тощо. Дослідження проводили на базі Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича та Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області. Обробку результатів здійснювали шляхом підрахунку відсотків і знаходження середнього арифметичного в групах досліджуваних.

Таблиця 1. Розподіл умовних найменувань комбінацій кіл з урахуванням їх розмірів та взаємного розташування під час проведення з респондентами концентричного тесту Коттла

Розмір Розташування									
	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9
	S10	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18
	S19	S20	S21	S22	S23	S24	S25	S26	S27
	S28	S29	S30	S31	S32	S33	S34	S35	S36
	S37	S38	S39	S40	S41	S42	S43	S44	S45

Результати емпіричного дослідження представлено в таблицях 2-4.

Як видно з таблиці 2, серед студентів з урахуванням розмірів і взаємного розташування у горизонтальній площині колових зображень основних часових аспектів життя переважає за вираженням комбінація

з'єднаних між собою кіл S26, що збільшуються за діаметром у бік майбутнього (20 %). Таке злиття кіл, на нашу думку, свідчить про цілісне й об'єктивне сприймання власного життя з урахуванням причинно-цільових взаємозв'язків між подіями життя, що становлять його логіку й унікальність.

Таблиця 2. Результати дослідження за методикою концентричного тесту Коттла зі студентами спеціальності „Початкове навчання” (у %)

Розмір Розташування									
	2,8	0	2,8	0	0	0	2,8	7,1	0
	1,4	1,4	1,4	1,4	0	0	1,4	10,0	0
	5,7	2,8	10,0	0	0	1,4	1,4	20,0	0
	0	0	1,4	0	0	0	0	1,4	1,4
	0	0	4,2	0	0	0	0	17,1	0

Другу позицію за вираженням у студентів з урахуванням розмірів і взаємного розташування займає комбінація кіл S44 (17,1 %). Ми вважаємо, що злиття майбутнього з теперішнім є досить показовим, і узгоджується з міркуванням про те, що без теперішнього не

може бути майбутнього (принцип включення), тобто майбутнє починається, формується тепер, у дійсності, детермінується, програмується теперішнім, що зумовлює їх невід'ємність, злитість. Третю позицію займають комбінації кіл S17 і S21 (по 10 %). Перший випа-

док – свідчення того, що навіть за певних значних соціальних і, як похідна від них, особистісних змін у студентів мають місце прояви розмежованого, нецілісного сприймання життєвого шляху, що може мати генетичні, типологічні, власне психологічні детермінанти. Разом з тим закономірним є прагнення студентів до великого власного майбутнього, яке, передусім, підкріплюється досягнутими успіхами (вступ до ВНЗ, зміна соціального статусу, зростання самостійності у прийнятті рішень та ін.), що репрезентується у збільшеному за розмірами модусі майбутнього. Другий – підтверджує значущість для студентів минулого та

майбутнього модусів часу (без минулого немає майбутнього). Четверту позицію займає дещо виражена комбінація колових графічних репрезентацій основних аспектів часу S8 (7,1 %), що символізує об'єктивність і гармонійність сприйняття власного життєвого шляху. Відносно вираженою є комбінація кіл S19 (5,7 %), що зумовлено цілісним реалістичним осмисленням індивідом власного життя. Незначні показники вираження мають інші комбінації кіл.

За результатами проведення концентричного тесту з респондентами середнього віку складено таблицю 3.

Таблиця 3. Результати дослідження за методикою концентричного тесту Коттла з учителями початкових класів віком 35-40 років (у %)

Розмір Розташування									
	0	0	0	0	0	1,89	3,77	1,89	0
	0	1,89	0	0	0	1,89	5,66	13,21	7,55
	7,55	0	11,32	0	1,89	5,66	7,55	9,43	5,66
	0	0	0	0	0	1,89	0	1,89	0
	1,89	0	0	1,89	0	3,77	0	1,89	0

Серед учителів початкових класів середнього віку з урахуванням розмірів і взаємного розташування у горизонтальній площині колових зображень основних часових аспектів життя переважає за вираженням комбінація S17 (13,21 %). На другій позиції розташована комбінація кіл S21 (11,32 %). На третій – комбінація S26 (9,43 %). Четверту займають такі комбінації:

S18, S19 і S25 (по 7,55 %). П'ята належить комбінаціям: S16, S24 і S27 (по 5,66 %). На шостій – комбінації S7 і S42 (по 3,77 %). Решта комбінацій мають незначні вираження.

За результатами проведення концентричного тесту з респондентами передпенсійного віку складено таблицю 4.

Таблиця 4. Результати дослідження за методикою концентричного тесту Коттла з учителями початкових класів віком 55-60 років (у %)

Розмір Розташування									
	0	0	0	0	0	4,76	9,52	4,76	0
	0	0	9,52	4,76	0	4,76	4,76	0	0
	0	4,76	0	9,52	4,76	4,76	0	4,76	9,52
	0	0	0	0	0	0	0	0	4,76
	0	4,76	0	0	0	0	0	4,76	4,76

Серед учителів початкових класів передпенсійного віку з урахуванням розмірів і взаємного розташування у горизонтальній площині колових зображень основних часових аспектів життя переважають за вираженням чотири комбінації S7, S12, S22, S27 (по 9,52 %), наполовину менший показник (по 4,76 %) мають такі комбінації:

S6, S8, S13, S15, S16, S20, S23, S24, S26, S36, S38, S44, S45. Решта комбінацій вираження не мають.

Повертаючись до новітнього розуміння життєвого шляху, зупинимось на ключовій – віковій – модальності. Традиційний вік сьогодні набуває нових смислових обертонів. Зацікавлює гіпотеза М. Епштейна що-

до віку як фракталу, віку як фрагменту часу, що можна нескінченно ділити. Будь-який вік неоднорідний, і щоразу, коли починаємо черговий віковий етап, ми поступово переживаємо всередині нього спочатку дитячу невпевненість, зацікавленість, подив, далі – підліткову нестабільність, кризу довіри, відчуження від оточення, потім настає молодий вік визначеності, самостійності, за ним – зрілий розквіт, гармонія, акме, і нарешті, старіння, вичерпаність [5, с. 89].

Виходить, що вікові періоди не лише поступально змінюють один одного, а й повторюються на нових етапах людського життя. На власному життєвому шляху встигаємо кілька разів по-різному побути дитьми, підлітками, молодими людьми, зрілими особистостями і навіть стариками. Відтак, кожне життя складається з безлічі життів. І кожен вік налічує розмаїття віків [6].

М. Епштейн наполягає на тому, що минулі віки всередині нас не лише продовжують жити, вони ще й періодично загострюються, а інколи навіть уперше посправжньому пробуджуються, коли їхній час, здавалося б, давно минув. Загалом рокіровка віків, наприклад, зрілість у ранній молодості чи молодість у пізній зрілості, особливо характерна для сучасного суспільства.

Заслужують на увагу спроби Кеннета та Мері Джердженів деконструювати поняття „вік” завдяки новому розумінню процесу старіння. Докладно вивчаючи старість, вчені намагаються довести, що старіння у його традиційному розумінні не існує поза соціальними стереотипами. Лише у контексті протестантської етики та духу прагматизму, що сприяли ототожненню значущості людини, її досягнень і заробітної платні, пенсіонер утрачав свою цінність.

Натомість з погляду соціального конструктивізму, все насправді цінне у житті має витoki у стосунках, до яких людина долучена, і саме це забезпечує можливість численних життєвих траєкторій [5, с. 90].

Важливим показником психологічного часу є психологічний вік особистості – ступінь суб’єктивної реалізації життєвого шляху. Співвідношення психологічного віку з хронологічним визначається авторами як можливий індикатор таких криз у розвитку особистості, як нереалізованість і втрата сенсу життя. На кризу нереалізованості може вказувати надмірно низьке значення психологічного віку порівняно з хронологічним. Про кризу втрати сенсу може свідчити надмірно високе значення психологічного віку порівняно з хронологічним (коли людина відчуває, що жити немає сенсу) [3, с. 58].

Потреба у вимірюванні свого психологічного віку виникає щоразу, коли за певних причин людина незадоволена своїм наявним хронологічним віком. А таке буває часто. В дитинстві та юності вона хоче здаватися старшою за свої роки, а в ранній зрілості з ностальгією оглядається на роки своєї юності, старіючи, мріє про зрілі роки. Психологічний вік як міра суб’єктивної реалізованості психологічного часу особистості дає можливість в будь-якому хронологічному віці вийти за межі його „фатальної” визначеності, змінити своє положення у віковій градації. Такі можливості не безмежні. З одного боку, в юності ще надто малий відрізок хронологічного минулого задля повної реалізації значущих життєвих ліній (причинно-цільових зв’язків), а з іншого – по мірі старіння все більше вичерпуються резерви майбутнього, що обмежує можливість насичення його перспективними лініями. Про це, зокрема, свідчать емпіричні дані, отримані в дослідженнях вікової динаміки життєвої перспективи [1, с. 181].

За результатами проведеного емпіричного дослідження складено табл. 5. Як видно з таблиці, середній хронологічний вік респондентів-студентів становить 20,27 років, середнього віку – 38,39 років, передпенсійного – 56,28 років.

Таблиця 5. Розподіл середніх значень хронологічного і психологічного віку, коефіцієнта суб’єктивної реалізації життя (КСРЖ) респондентів

Респонденти	Хронологічний вік	Психологічний вік	КСРЖ
n = 70, (20 - 25 років)	20,27	22,32	0,27
n = 53, (35 - 40 років)	38,39	39,7	0,49
n = 21, (55 - 60 років)	56,28	61,63	0,73

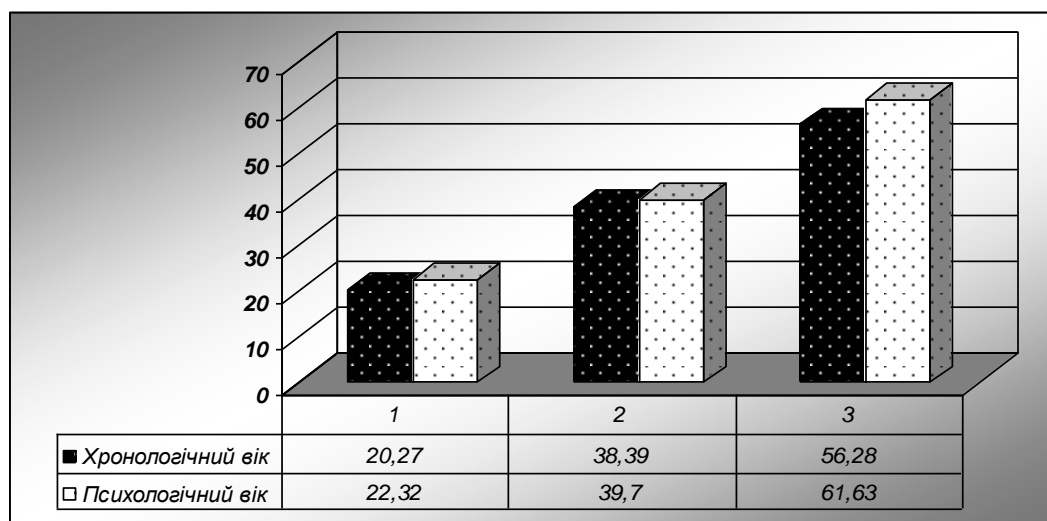


Рис. 1. Розподіл середніх значень хронологічного та психологічного віків респондентів

Примітка. 1 – респонденти-студенти, 2 – середнього віку, 3 – передпенсійного віку.

Заслугує на увагу виявлений факт, що в респондентів у цілому середній психологічний вік більший за хронологічний: у студентів – 22,32 роки, досліджуваних середнього віку – 39,7 років, передпенсійного – 61,63 роки, що є найбільшим показником серед опитуваних (див. рис. 1), і може свідчити про невинуватий песимізм, оскільки роки й десятиліття майбутнього виявляються „порожніми”, незаповненими планами, надіями, прагненнями.

Коефіцієнт суб’єктивної реалізованості життя становить: у студентів – 0,27; респондентів середнього віку – 0,49; передпенсійного – 0,73.

Висновки. Підводячи підсумки викладеного вище, зазначимо, що: 1) життєвий шлях, що відтворює просу-

вання особистості від віку до віку, не є єдиною, послідовною, цілісною, векторною траєкторією життя, а, радше, скидається на численні галуження путівців, стежок, манівців, що припускають відносну свободу вікового руху-розвитку; 2) на основі емпіричних даних, отриманих за допомогою методики Т. Коттла „Циклічний тест часу” виявлено та проаналізовано показники, які характеризують респондентів у їх баченні, сприйманні власного життєвого шляху в цілому часовому континуумі або лише в його психологічному теперішньому та майбутньому психолого-часових аспектах.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні означеної проблеми різних вікових груп природничих спеціальностей.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. – 2-е изд., испр. и дополн. – М. : Смысл, 2008. – 267 с.
2. Климчук В.А. Моделирование жизненного пути с помощью каузометрии, многомерного шкалирования и кластерного анализа // Вопросы психологии. – 2010. – № 3. – С. 113-120.
3. Мандрикова Е.Ю. Современные подходы к изучению временной перспективы личности // Психологический журнал. – 2008. – № 4. – Том 29. – С. 54-65.
4. Папуча М.В. Жизненный путь человека // Проблемы психологии обособленного развития. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2008. – 384 с.
5. Титаренко Т. Постмодерні концептуалізації понять „особистість” та „життєвий шлях” // Психологія і суспільство. – 2009. – № 4. – С. 83-95.
6. Эпштейн М. К философии возраста // Фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов. – URL: <http://zvezda.spb.ru>
7. Cottle T.J. Perceiving time : a psychological study with men and women. – New York : Willey, 1976. – 267 p.
8. Cottle T.J., Klineberg S.L. The present of things future. – New York : The Free Press, 1974. – 290 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Golovaha E.I., Kronik A. A. Psychological time of personality. – 2-е publ., corrected and complemented. – М. : Sense, 2008. – 267 p.
2. Klimchuk V. A. Design of course of life by means of kausometry, multidimensional shkalirovaniy and cluster analysis // Questions of psychology. – 2010. – № 3. – P. 113-120.
3. Mandrikova E.Iu. Modern going near the study of temporal prospect of personality // Psychological magazine. – 2008. – № 4. – T. 29. – P. 54-65.
4. Papucha M. V. Course of life of man // Psychologies of personality development. – Nizhyn : PP Lisenko M.M., 2008. – 384 p.
5. Titarenko T. Postmodernii kontseptualizatsii of concepts "personality" and "course" // Psychology and society. – 2009. – № 4. – P. 83-95.
6. Epstein M. To philosophy of age // Fractal of life and periodic table of ages. – URL: <http://zvezdaspb.ru>

Gulyas I.A. Psychological features of perception of course of life of personality

Abstract. Indexes, that characterize respondents in their vision, perception of own course of life in unit sentinel continuum or only in his psychological present and future psychological-times aspects, are educed: swingeing majority of students is orientated on the future, integrally and objectively perceive own life, he is comprehended realistically; respondents of middle age - also sent to the future; the representatives of worthy society present four variants of combinations mainly.

Keywords: *course of life, past, present, future, psychological age, coefficient of subjective realization of life*

Гуляс И.А. Психологические особенности восприятия жизненного пути личности

Аннотация. Выявлены показатели, которые характеризуют респондентов в их видении, восприятии собственного жизненного пути в целом часовом континууме или лишь в его психологическом нынешнем и будущем психолого-часовых аспектах: подавляющее большинство студентов сориентировано на будущее, целостно и объективно воспринимают собственную жизнь, реалистично ее осмысливают; респонденты среднего возраста – также направлены на будущее; представители почетного общества представляют, в основном, четыре варианта комбинаций.

Ключевые слова: *жизненный путь, прошлое, настоящее, будущее, психологический возраст, коэффициент субъективной реализации жизни*

Журавльова Л.П., Шпак М.М.

Емпатія як психологічний механізм розвитку міжособистісного емоційного інтелекту

*Журавльова Лариса Петрівна, доктор психологічних наук, професор,
Житомирський державний університет ім. І. Франка, м. Житомир, Україна*

*Шпак Марія Мирославівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль, Україна*

Анотація. У статті розкрито поняття про емоційний інтелект особистості. Обґрунтовано роль емпатії у розвитку міжособистісного емоційного інтелекту. Проаналізовано види та рівні емпатійних ставлень молодших школярів до однолітків.

Ключові слова: емоційний інтелект, емпатія, молодший шкільний вік

Постановка проблеми. Пізнати світ почуттів людини – це в широкому значенні пізнати саму людину. Через наші емоційні переживання проявляються як найглибші наші потреби, мотиви, прагнення, так і наші найпотаємніші мрії і сподівання. Саме тому протягом останніх років проблема емоційного інтелекту надзвичайно привертає увагу багатьох психологів. Завдяки емоційному інтелекту ми можемо не тільки розпізнавати власні емоції й почуття, а й розуміти їх та мудро керувати ними.

Метою статті є розкриття структурно-функціональних характеристик та особливостей розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці у поєднанні з емпатійними ставленнями дитини до однолітків, бо у повсякденному житті важко диференціювати емоційні переживання щодо власного внутрішнього світу та зумовлені ставленням до нас інших людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема емоційного інтелекту особистості є однією з малодосліджених і досить дискусійних у психологічній науці. Це пов'язано з тим, що поняття "емоційний інтелект" є порівняно новим і долученим до психологічного тезаурусу лише в останні десятиліття. Феномен емоційного інтелекту почав привертати увагу дослідників лише в кінці 90-х років ХХ ст., завдяки працям американських психологів Джона Майєра та Пітера Саловея, які вперше ввели це поняття у науковий обіг [13].

Серед дослідників не існує єдиного погляду на природу цього феномену, його структурно-функціональні характеристики та механізми. На думку Г.Г. Гарскової, емоційний інтелект – це "здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу" [4, с. 26].

Д.В. Люсін запропонував трактувати емоційний інтелект як "здібності до розуміння своїх і чужих емоцій та управління ними" [9, с. 33]. Е.Л. Носенко визначає емоційний інтелект як "інтегральну властивість особистості, у якій відображаються всі найважливіші аспекти функціонування людини як суб'єкта життєдіяльності: ставлення до навколишнього світу, до себе як суб'єкта активності, до інших як партнерів у спілкуванні й взаємодії" [10, с. 101].

Встановлено, що структуру емоційного інтелекту складають внутрішньоособистісний (спрямований на власні емоції) та міжособистісний (спрямований на емоції інших людей) компоненти [5; 9; 13]. Перший характеризується такими складовими, як сприймання й розуміння власних емоцій та емоційна саморегуляція. Другий компонент включає сприймання й розуміння емоцій Іншого та управління ними.

Функціональні характеристики емоційного інтелекту визначаються системою емоційних ставлень до себе

як суб'єкта пізнання, до Світу та інших людей, які репрезентуються у соціальній взаємодії та спілкуванні.

З усього вищезазначеного можна зробити висновок, що емоційний інтелект є складним психічним утворенням, яке має одночасно і когнітивну, і емоційну, і особистісну природу, а одним з основних механізмів його розвитку та актуалізації є емпатія.

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпатія є ключовим психологічним механізмом, який забезпечує здатність людини розуміти й управляти емоціями інших людей. З огляду на це, проаналізуємо теоретичні підходи до дослідження природи емпатії, її розвитку в молодшому шкільному віці та розкриємо особливості взаємозв'язку емоційного інтелекту з емпатією, яка є базовою категорією у контексті нашого дослідження.

Проблема емпатії, її місце в структурі особистості, в системі загальнолюдських цінностей, її роль у процесі спілкування та міжособистісній взаємодії розглядалися багатьма філософами-етиками, психологами, педагогами. Аналіз наукових джерел дозволив виокремити кілька основних підходів щодо розуміння психологічної природи емпатії, які склалися в сучасній психологічній науці.

Представники першого підходу (В. Мак-Дугалл, Т.І. Пашукова та ін.) розглядають емпатію як емоційне явище, яке забезпечує емоційну співучасть у переживаннях іншої людини та її емоційне прийняття. У процесі соціальної взаємодії, особистість емоційно відгукується на почуття іншої, сприймає радість Іншого як власну, відчуває його біль як свій.

У контексті другого підходу (Т.П. Гаврилова, О.Г. Ковальов, А.В. Соломатіна та ін.) емпатія трактується як афективно-когнітивне явище, яке забезпечує не лише співпереживання з Іншим, а й пізнання Іншого, проникнення у його внутрішній світ.

Третій підхід (В.І. Войтко, А.П. Сопіков, Р.Б. Карамуратова та ін.), визначає емпатію як когнітивне явище, яке забезпечує розуміння та аналіз переживань іншої людини. Емпатія трактується як "... розуміння відношень, почуттів, психічних станів іншої особи на відміну від симпатії, для якої характерне співпереживання" [11, с. 40].

Представники четвертого підходу (С.Б. Борисенко, Л.П. Журавльова, Т. Рібо та ін.) розглядають емпатію як складне інтегральне психологічне явище, яке поєднує у собі емоційний, когнітивний та поведінковий компоненти. Ця сукупність взаємопов'язаних елементів відображає складну ієрархічну структуру та динаміку цього явища, яке у розгорнутому вигляді складається з чотирьох ланок: споглядання – співпереживання – переживання з приводу почуттів Іншого – сприяння [7].

Дослідники (Т.П. Гаврилова, А.П. Сопіков та ін.) виокремлюють також і певні види емпатії: емотивну,

пізнавальну, предикативну, поведінкову (діяльнісну, конативну). Емотивна емпатія передбачає емоційний відгук на будь-які прояви почуттів з боку інших. Як правило, відбувається сприймання емоційної ситуації, зараження емоціями іншої людини, проявляється здатність відчувати її емоційне благополуччя чи неблагополуччя. Пізнавальна емпатія забезпечує розуміння емоційних переживань, осмислення внутрішнього стану іншої людини. У наслідок цього може проявлятися здатність передбачати емоційні реакції інших людей (предикативна емпатія), а також співпереживання чи співчуття, які можуть спонукати до сприяння, емоційної підтримки, допомоги іншій людині (конативна емпатія). Як бачимо, перелічені види емпатії виділяються на основі функціонування провідного компонента в її структурі.

Зауважимо, що на початку XXI століття розроблено цілісну концепцію розвитку емпатії людини на засадах інтеграції системного, еволюційно-генетичного, соціокультурного та гуманітарного підходів [6]. Доведено, що емпатія є цілісним ієрархічно структурованим, багатовимірним утворенням. Виділено і ґрунтовно описано психологічні механізми її виникнення і функціонування. Встановлено, що відображення переживань іншої людини та їх трансформація може бути різної міри складності й відбуватися на відповідних рівнях: неусвідомленому (фізіологічному), частково усвідомленому (психофізіологічному), усвідомленому (соціо-психологічному) і надсвідомому (духовному).

На фізіологічному рівні, як правило, відбувається споглядання і сприймання емпатогенної ситуації, зараження емоціями об'єкта емпатії (емпата). На психофізіологічному рівні – ідентифікація суб'єкта емпатії з її об'єктом, наслідком чого є переживання суб'єктом емпатії емоцій, ідентичних емоціям емпата (співпереживання). На соціопсихологічному рівні суб'єкт емпатії переживає з приводу почуттів, переживань Іншого у формі співчуття, співрадість, заздрості чи злорадстві, буде моделі поведінки сприяння чи протидії, реалізує ці моделі. На духовному рівні осягаються смислові, екзистенційні утворення об'єкта емпатії й відчуваються його вершинні, містичні переживання. Відбувається це у вигляді надвчущання, вершинних переживань, трансперсонального спілкування, альтруїзму [6].

Отже, багатоаспектний розгляд змісту категорії "емпатія" дає нам змогу розглядати її як інтегральне особистісне утворення, яке є особливою здатністю суб'єкта до відображення внутрішнього світу іншої людини, що дозволяє партнерам досягти взаємозгоджених позицій у процесі спілкування і реалізувати суб'єкт-суб'єктну міжособистісну взаємодію.

Водночас емпатія розглядається як умова розвитку моральної свідомості особистості (І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський та ін.), її емоційної зрілості (Г.М. Бреслав, О.Я. Чебикін та ін.), механізм просоціальної поведінки (Т.П. Гаврилова, А.В. Соломатіна та ін.), структурна складова емоційного інтелекту, яка полягає у здатності розпізнавати емоції інших людей, що, у свою чергу, сприяє кращій соціальній адаптації особистості в суспільстві (Д. Гоулман).

Проте, проблема взаємозв'язку особливостей розвитку емоційного інтелекту особистості з емпатією, зокрема з емпатійними ставленнями молодших школярів ще потребує подальшого вивчення.

Молодший шкільний вік є унікальним, неповторним етапом у процесі емоційного розвитку особистості [3].

Новим для дитини семи років, наголошує Л.С. Виготський [1], є втрата нею дитячої безпосередності і, натомість, набуття здатності до узагальненого переживання, "інтелектуалізації афекту", диференціації внутрішньої і зовнішньої сфер особистості.

З віком почуття і переживання стають складнішими, більш диференційованими. Дитина починає усвідомлювати зміст почуттів, розуміти, що означає "я радію", "я сердита" та ін., тобто починає свідомо орієнтуватись у власних емоціях. Її переживання набувають смислу, вони узагальнюються, формується логіка почуттів. Без таких змін новий етап розвитку, перехід до шкільного віку був би неможливим [1].

У цьому віці активно розвиваються всі види почуттів (моральні, інтелектуальні, естетичні). Проте, доведено, що особливо яскраво виявляються інтелектуальні почуття, які актуалізуються, перш за все, у навчально-пізнавальній діяльності.

З віком характер емоційної поведінки молодшого школяра змінюється: він уже більш стримано проявляє свої емоції, особливо у класному колективі. У нього розвивається здатність до емоційної саморегуляції (В.А. Крутецький, П.М. Якобсон та ін.).

На даному етапі онтогенезу поряд з інтересом до себе виникає інтерес і до внутрішнього світу інших людей. Учень намагається зрозуміти характер їхніх переживань, стосунки між ними, а також їх ставлення до нього. Доведено, що молодший шкільний вік є сензитивним для розвитку особистісно-смислової емпатії [6].

Зважаючи на те, що емоційність є характерною рисою молодших школярів, а пізнавальна рефлексія – психологічним новоутворенням у дітей цього віку, "єдність афекту та інтелекту" [1] набуває у них симбіотичного поєднання. "Думка учня початкових класів невід'ємна від емоцій і почуттів" (В.О. Сухомлинський). Враховуючи викладене вище, можна припустити, що молодший шкільний вік є також найбільш сензитивним для розвитку емоційного інтелекту, а емпатія є основним психологічним механізмом міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує успішність спілкування і соціальної взаємодії. Обґрунтуємо авторські міркування.

На основі отриманих емпіричних даних про особливості розвитку емпатії у молодшому шкільному віці, виділено види та рівні емпатійних ставлень молодших школярів стосовно однолітків [7].

Учні першої групи (I рівень емпатійних ставлень – дисонансні емпатійні ставлення) характеризувалися дієюю і стійкою негативною спрямованістю на іншу людину, яка у відносинах з іншими, особливо з ровесниками, проявлялася в байдужості до їх потреб, запальності, агресивності або злорадстві. Відтак, ми можемо припустити, що у цих дітей дуже низький рівень розвитку емоційного інтелекту, особливо його міжособистісного компоненту.

Представники II рівня емпатійних ставлень (еґоцентричних) характеризувалися нестійкою негативною спрямованістю на іншого, добре розвиненою ідентифікацією з суб'єктом взаємин. Вони співпереживали тим, хто потребував допомоги, тобто інший виступав для них стимулом власних переживань. Учень переживав відчуття іншого ніби за себе, оскільки вони мали місце в його минулому досвіді. Цей рівень емпатійних ставлень нестійкий, оскільки школярі, які проявляли його, за певних умов могли бути як агресивними, так і співчутливими. Це дозволяє нам припустити, що рівень

розвитку емоційного інтелекту у цих дітей є невисоким, оскільки дитина здатна лише відчувати емоційний стан іншої людини, ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі, але не проявляє реальної співдії. Хоча дитина вже розуміє, що у складній для однієї ситуації від неї чекають допомоги, у повсякденному житті вона намагається відсторонитися від співучасті у цій ситуації, задовольняючи, перш за все, особисті інтереси. Очевидно, це пов'язано з характерною для дітей даного віку зосередженістю на власній особистості, на своїх переживаннях і потребах [8].

Результати досліджень Т.П. Гаврилової [3], спрямовані на вивчення природи й механізмів розвитку емпатії в молодшому шкільному віці, підтверджують те, що учням початкових класів більш притаманне співпереживання. Т.П. Гаврилова пов'язує дану закономірність з орієнтацією дітей молодшого шкільного віку на себе, на власне благополуччя. Разом з тим, зазначає, що діапазон емоційної сприйнятливості і сфери співпереживання дитини цього віку обмежений. Водночас О.І. Власовою [2] емпірично підтверджено, що здібність адекватно "зчитувати" невербальну інформацію з обличчя, формується у цьому віці більш активно у порівнянні зі здатністю до систематизації емоційних проявів людини за іншими носіями експресії (особливості поз, жестів, виразних рухів). При цьому дівчатка краще ідентифікують за виразом обличчя, порівняно з хлопцями.

З огляду на зазначене вище, ми можемо стверджувати, що у дітей даної групи розвиток емоційного інтелекту знаходиться на сенсорно-перцептивному рівні і забезпечує здатність до сприймання та розпізнавання своїх та чужих емоцій і почуттів. Прояв співпереживання дітьми даної групи, в основі якого лежить психологічний механізм ідентифікації, передбачає лише емоційний відгук на переживання інших.

Молодші школярі III групи (суб'єктноцентричні емпатійні ставлення) мали позитивну спрямованість на оточуючих, проявляли до них співчуття. Однак, ця спрямованість була ще не досить стійкою, оскільки в окремих випадках представники цієї групи проявляли лише співпереживання, а за певних обставин у них виникало прагнення до реальної співучасті об'єкту емпатії. Їх ставлення до людей в основному пасивне. Ті, хто співчуває, готові допомогти іншому, однак цю готовність вони реалізують рідко і ситуативно. Така поведінка молодших школярів зумовлена, на нашу думку, віковими особливостями дітей, оскільки у них поряд з розвинутою рефлексією, розвиток децентрації ще недостатній. І.М. Коган [8], досліджуючи особливості розвитку емпатії у дітей молодшого шкільного віку, стверджує, що їм характерна здатність до безпосередньо-емоційного співпереживання та чуттєво-образного співчуття, що проявляється у формах емоційної ідентифікації та розуміння моральних колізій. Рефлексивно-особистісне взаєморозуміння викликає значні утруднення у зв'язку з недостатнім рівнем сформованості здатності до особистісної рефлексії і загальною низькою спрямованістю на інших людей.

Ми вважаємо, що на психічному рівні емоційний інтелект проявляється у здатності людини розуміти та управляти своїми емоціями. Прояв співчуття дітьми даної групи передбачає когнітивну орієнтацію в соціальній ситуації, але актуалізує лише внутрішнє прагнення сприяти об'єкту емпатії, оскільки емоційна децентрація у цих дітей ще недостатньо добре розвинена.

В учнів, які проявляли IV рівень емпатійних ставлень (дієвий), досить добре розвинена когнітивна децентрація, антиципація, проте недостатні сила і глибина переживань не завжди забезпечували реалізацію вибудованої моделі поведінки. Для представників цієї групи додатковим стимулом для реалізації внутрішнього сприяння був зовнішній контроль, мінімальна витрата енергії на допомогу і т.п., тобто дієвість цього рівня ставлень часто обмежувалися лише побудовою моделі поведінки допомоги (для вирішення конфлікту) або коопераційними діями. Такої ж думки дотримується і Є.А. Шовкомуд, зазначаючи, що молодші школярі найчастіше надають підтримку лише близьким друзям, співчуття проявляють несамостійно, за ініціативою вчителя, наслідуючи його приклад [12]. Це дозволяє зробити висновок, що хоча учні початкових класів уже розуміють зміст почуттів, обізнані з моральними чеснотами, етичними нормами, їхня поведінка часто залежить від зовнішнього контролю дорослих, особистого прикладу вчителів і батьків.

На соціопсихологічному рівні емоційний інтелект виступає як властивість особистості, яка проявляється у здатності розуміти та управляти емоціями інших, що забезпечує ефективність спілкування і міжособистісної взаємодії з іншими людьми. Прояв емпатії дітьми даної групи передбачає когнітивну орієнтацію в соціальній ситуації і актуалізує спочатку внутрішнє сприяння об'єкту емпатії, а потім і зовнішнє, яке проявляється у наданні реальної допомоги іншій людині.

Слід зазначити, що високий рівень розвитку емоційного інтелекту є, на нашу думку, основою для розвитку емоційної креативності особистості. Це підтверджують також результати досліджень І.М. Андрєвої, Дж. Еверілла та інших вчених. Метою емоційної креативності особистості є, на нашу думку, гармонізація емоційного середовища, як внутрішнього, так і зовнішнього. Емоційний інтелект дозволяє дитині не тільки успішно адаптуватися до соціального середовища, а й активно впливати на нього та змінювати його. Це проявляється на дієвому рівні емпатійних взаємин молодших школярів.

Вищий рівень емпатійних ставлень (альтруїстичний) проявляли школярі п'ятої групи. Вони характеризувалися стійкою позитивною спрямованістю на іншу людину, яка завжди реалізувалася в конкретних справах. У них, окрім особистісної рефлексії, добре розвинена децентрація, антиципація. Такі учні миттєво відчували стан іншої людини, прогнозували подальший розвиток ситуації і реалізували можливість її допомогти навіть на шкоду власним потребам й інтересам. Можна стверджувати, що у таких дітей альтруїзм виступав як якість особистості. За даними дослідження О.І. Власової [2, с. 280], у молодшому шкільному віці альтруїстична спрямованість, яка активно підживлює розвиток емпатійних переживань, стає провідною особистісною установкою. Вона проявляється в доброзичливості учнів, поступливості й готовності активно турбуватися про інших.

З огляду на це, ми можемо стверджувати, що верхньою розвитку емоційного інтелекту є екзистенційно-духовний рівень, пов'язаний з досягненням особистістю емоційної зрілості, яка сприяє її надчуттєвому проникненню у внутрішній світ, духовній та емоційній єдності з іншими людьми та зі світом загалом, і реалізуються в потребі у високих переживаннях – істини, добра, краси, любові.

Таким чином, узагальнюючи результати наукових досліджень та власних емпіричних даних [6; 7] ми можемо стверджувати наступне:

1. У молодшому шкільному віці розвиток емпатії пов'язаний з власним емоційним досвідом та зовнішнім контролем. В основі розуміння емоцій інших людей лежить рефлексія власних емоцій. Тому розвиток емпатії здійснюється через емоційне самоусвідомлення молодших школярів.

2. Молодший шкільний вік є сензитивним періодом для розвитку емоційного інтелекту.

3. Емпатія є основним психологічним механізмом розвитку міжособистісного емоційного інтелекту, який забезпечує успішність спілкування і соціальної взаємодії. Чим вищий рівень розвитку емпатійних ставлень молодших школярів (від дисонансних до альтруїстичних), тим вищим є рівень розвитку міжособистісного емоційного інтелекту.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Підсумовуючи вище зазначене, можемо констатувати, що у молодшому шкільному віці відбувається інтенсивний розвиток емоційного інтелекту дитини у зв'язку з набуттям нею здатності до узагальненого переживання, "інтелектуалізації афекту", усвідомлення змісту почуттів, прояву розмаїття всіх форм і видів емпатії, а також типів емпатійних ставлень, які зумовлюють її емоційну зрілість та особистісне зростання. Саме емоційний інтелект є тим знаряддям, завдяки якому відбувається емоційне самопізнання, оцінювання емоційних ситуацій та проявів емпатійного ставлення до інших людей. Потребують подальшої розробки психолого-педагогічні технології розвитку емоційного інтелекту молодших школярів у процесі навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Союз, 1997. – 224 с.
2. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку / О.І. Власова. – К.: ВПЦ "Київський університет", 2005. – 308 с.
3. Гаврилова Т.П. Экспериментальное изучение эмпатии у детей младшего и среднего школьного возраста / Т.П. Гаврилова // Вопросы психологии. – 1974. – №5. – С. 107-114.
4. Гарскова Г.Г. Введение понятия "эмоциональный интеллект" в психологическую теорию / Г.Г. Гарскова // Тезисы науч.-практ. конференции "Ананьевские чтения". – СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1999. – С. 26.
5. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект / Д. Гоулман // Пер. с англ. А.П. Исаевой. – М.: АСТ: Астрель, 2011. – 478 с.
6. Журавльова Л.П. Психологія емпатії / Л.П. Журавльова. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2007. – 328 с.
7. Журавлева Л.П. Эмпатийные отношения детей, воспитывающихся вне семьи / Л.П. Журавлева // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 4. – С. 91-98.
8. Коган І.М. Емпатія і особливості її розвитку у дітей молодшого шкільного віку: автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / І.М. Коган. – К.: Ін-т психології імені Г.С. Костюка АПН України, 2005. – 20 с.
9. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Ин-т психол. РАН, 2004. – С. 29-36.
10. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як соціально значуща інтегральна властивість особистості / Е.Л. Носенко // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 95-109.
11. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
12. Шовкомуд Е.А. Эмоциональная отзывчивость / Е.А. Шовкомуд // Советская педагогика. – 1991. – №3. – С. 79-83.
13. Mayer J.D., Salovey P. The Intelligence of emotional intelligence // Intelligence. – 1993. – V.17. – №4. – P. 433-442.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vygotsky L.S. Issues of child psychology / L.S. Vygotsky. – SPb.: Union, 1997. – 224 p.
2. Vlasova O.I. Psychology of social skills: structure, dynamics, factors of development / O.I. Vlasova. – K.: Publishing Center "Kyiv University", 2005. – 308 p.
3. Gavrilova T.P. Experimental study of empathy in young children and secondary school age / T.P. Gavrilova // Questions of psychology. – 1974. – №5. – P. 107-114.
4. Garskova G.G. The introduction of the concept of "emotional intelligence" in psychological theory / G.G. Garskova // Abstracts of scientific-practical conference "Anan'evskij reading". – SPb.: Publishing House of St. Petersburg University Press, 1999. – P. 26.
5. Goleman D. Emotional Intelligence / D. Goleman // Trans. from English A.P. Isayeva. – M.: AST: Astrel, 2011. – 478 p.
6. Zhuravlova L.P. Psychology of empathy / L.P. Zhuravlova. – Zhytomyr: Publisher Zhytomyr State University named after I. Franko, 2007. – 328 p.
7. Zhuravlova L.P. Empathy relationship of children living outside the family / L.P. Zhuravlova // Psychological Journal. – 1996. – V. 17. – № 4. – P. 91-98.
8. Kogan I.M. Empathy and especially its development in primary school children: Abstract thesis ... candidate psychology sciences: 19.00.07 / I.M. Kogan. – K.: Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2005. – 20 p.
9. Lyusin D.V. Current concepts of emotional intelligence // Social intelligence: Theory, measurement, research / Edited by D.V. Lyusin, D.V. Ushakov. – M.: Institute of Psychology Russian Academy of Sciences, 2004. – P. 29-36.
10. Nosenko E.L. Emotional intelligence as a socially significant integral property of the individual / E.L. Nosenko // Psychology and Society. – 2004. – №4. – P. 95-109.
11. Psychological Dictionary / Edited by V.I. Voitko. – K.: High School, 1982. – 216 p.
12. Shovkomud E.A. Emotional responsiveness / E.A. Shovkomud // Soviet pedagogy. – 1991. – №3. – P. 79-83.

Zhuravlova L.P., Shpak M.M.

Empathy as a psychological mechanism of the development of interpersonal emotional intelligence

Abstract. The article discloses the concept of emotional intelligence of personality. The role of empathy in the development of interpersonal emotional intelligence is substantiated. The types and levels of empathic attitudes of elementary school pupils to their peers is analyzed.

Keywords: emotional intelligence, empathy, elementary school age

Журавлева Л.П., Шпак М.М.

Эмпатия как психологический механизм развития межличностного эмоционального интеллекта

Аннотация. В статье раскрыто понятие об эмоциональном интеллекте личности. Обоснована роль эмпатии в развитии межличностного эмоционального интеллекта. Проанализированы виды и уровни эмпатийных отношений младших школьников к сверстникам.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмпатия, младший школьный возраст

Лохвицкая Л.В.

Нравственное воспитание личности в дошкольном возрасте: психологический абрис реализации

*Лохвицкая Любовь Васильевна, кандидат педагогических наук, доцент,
докторант кафедры теоретической и консультативной психологии
Институт социологии, психологии и социальных коммуникаций
Национальный педагогический университет им. М.П. Драгоманова, г. Киев, Украина*

Аннотация. В статье раскрывается психологическая сущность нравственного воспитания личности в системе дошкольного образования. На основе анализа результатов психологических исследований по вопросу нравственного воспитания детей выводится актуальность поиска решений. Представлена модель построения авторской (Л. В. Лохвицкая) программы нравственного воспитания детей дошкольного возраста “Сокровищница нравственности”. Дается краткий обзор основных положений разработанной программы: ее специфика, задачи и особенности осуществления нравственного воспитания личности в период дошкольного детства.

Ключевые слова: нравственное воспитание, личность, дошкольный возраст, программа “Сокровищница нравственности”

Введение. Сегодняшние реалии состояния современного общества отчетливо дают понять о снижении уровня его нравственности. Особенно важно решать поднятую проблему с момента становления личности, то есть с дошкольного возраста, осуществляя процесс нравственного воспитания, обеспечивающий нравственное становление, формирование начального жизненного опыта на основе усвоения общепринятых нравственных норм и правил поведения.

Важность рассматриваемого вопроса красной нитью проходит в государственных документах, регулирующих образовательную систему в Украине. Подчеркивается, что “нравственное воспитание должно быть направлено на приобщение к общечеловеческим и национальным ценностям” [1, с. 5]. Таким образом, в дошкольном возрасте первостепенное значение в формировании личности имеет моральный аспект, который обеспечивается реализацией задач нравственного воспитания.

Краткий обзор публикаций по теме. Актуальность нравственного воспитания детей в разных его аспектах представлена и в научных работах психологов и педагогов разных стран последних лет. По мнению, П. Барановской (Польша, 2013) нравственное становление личности в дошкольном возрасте имеет непосредственную связь с адаптационным процессом и социализацией, поскольку осуществляется освоение норм и правил жизнедеятельности среди людей – взрослых и сверстников [8]. Более глубоко представлен анализ нравственного воспитания дошкольников в исследовании Н.В. Мельниковой (Россия, 2009), которая, изучая развитие нравственной сферы, доказала восходящий характер ее динамики при соблюдении “ряда психолого-педагогических условий: повышать нравственный потенциал окружающей социальной микросреды (родители и педагоги); активность самого ребенка-дошкольника в освоении нравственного опыта и осуществлять психологическое сопровождение развития нравственной сферы личности дошкольника” [5, с. 36]. Этим ученая доводит, что нравственное воспитание является основополагающим для дальнейшего развития ребенка и его осуществление должно отвечать четким требованиям. Представители украинской научной школы, подчеркивая значение нравственного воспитания в становлении личности ребенка, изучают проблему эффективных путей его совершенствования. Над этой проблематикой работает лаборатория психологии дошкольника Института психологии им. Г.С. Костюка НАПН Украины. В их разработках представлены мате-

риалы организации жизнедеятельности детей в условиях личностно ориентированной педагогической технологии (Т.А. Пироженко, 2010). В настоящее время изучается вопрос о формировании ценностных ориентаций, в том числе и нравственных ценностей, у дошкольников [7].

Проведенный краткий обзор научных исследований по теме психологии нравственного воспитания личности в период дошкольного детства в контексте его влияния на дальнейшее развитие и становление личности дал возможность выделить этот вопрос как важный и требующий решения с точки зрения практического усовершенствования. Несмотря на существенные достижения в изучении теоретико-методологических основ нравственного становления личности, имеют место и потребности в разработке практических аспектов нравственного воспитания и его реализации.

Цель. Представить обоснованную модели и обзор психологической основы авторской программы нравственного воспитания дошкольников “Сокровищница нравственности”: раскрыть ее специфику, структуру построения, содержание, задачи и особенности реализации.

Материалы и методы. В процессе подготовки статьи были использованы материалы теоретических исследований и результаты практики (из опыта дошкольных образовательных учреждений), которые обрабатывались с помощью таких методов: анализ, синтез, обобщение, структуризация, формализация, конкретизация, что позволило сделать умозаключения о сущности и необходимости внедрения программы по нравственному воспитанию дошкольников.

Результаты и их обсуждение. Для создания нового научно-методического “продукта” – программы нравственного воспитания дошкольников с акцентированием на психологических особенностях протекания этого процесса были определены следующие ключевые моменты: теоретическое обоснование научной канвы исследуемого вопроса и определение “ноу хау” предложенной разработки. Теоретическое подтверждение составляют положения и результаты научных исследований о необходимости осуществления целенаправленного нравственного воспитания личности, начиная с дошкольного возраста. Представителями многих научных школ нравственное воспитание детей изучалось в разных аспектах:

– значение для дошкольника “нравственного идеала” как эталона для подражания, который несет “представление о всеобщей норме, образце человеческого

поведения и отношений между людьми ... В индивидуальном сознании людей они выступают в чувстве, называемом совестью, определяют поведение человека в обыденной жизни” (В.С. Мухина) [6, с. 18]. Формирование нравственного идеала очень важно для дошкольника, поскольку для этого возрастного этапа весомым в нравственном воспитании является формирование именно осознанности соблюдения нравственных норм и развитие поведенческих реакций как их продуцирования;

– способы ознакомления детей с нравственными правилами, принципами, ценностями, недопустимость искусственного “навязывая” и необходимость их согласования с возможностями, индивидуальным опытом, содержанием внутренней жизни каждого из них, “индивидуально-психологических образований, которые лежат в основе моральной регуляции, ими выступают: образ-Я, тождественный положительным нравственным эталонам; действие соотнесения своих поступков с положительным и отрицательным этическими стандартами; осознание противоречий между образом-Я в целом и своим конкретным поступком” (Е.И. Кононко) [3, с. 32];

– проявление доверия к взрослым, которые являются носителями нравственных норм и правил; формирование группового взаимодействия и положительных взаимоотношений со сверстниками; стимулирование у детей стремления к положительному образу “Я” с характерными нравственными качествами (Т.А. Пироженко) [7];

– формирование системы нравственных представлений о нравственных нормах, понятиях, суждениях; развитие динамической и содержательной стороны эмоций, формирование нравственных чувств и взаимоотношений; критической нравственной самооценки: “нравственное развитие личности дошкольника обусловлено формированием личностных механизмов поведения, первичных этических инстанций, которые на основе моральной оценки приводят к появлению нравственных мотивов поступков и действий” (Н.В. Мельникова) [5, с. 35];

– развитие нравственного сознания и нравственного самосознания (О.И. Галян) [2].

Таким образом, анализ научных подходов по исследуемому вопросу дает возможность сделать обобщение психологической канвы нравственного воспитания дошкольников, что послужило основанием для разработки программы “Сокровищница нравственности” [4]. Фундаментом ее является аксиома, что период дошкольного детства – это начальный этап становления личности, когда закладываются основы характера человека, его отношение к окружающему миру, к людям, к самому себе, усваиваются нравственные нормы поведения. Авторский замысел состоит в том, что она направлена на формирование у детей нравственной осведомленности и нравственного самосознания, личностного “внутреннего” принятия плана действий и “наружного” его проявления через поступки и поведение, основанные на соблюдении норм и правил морали (конативно-действенный компонент нравственной воспитанности). **Специфика** программы состоит в том, что она направлена на реализацию задач нравственного воспитания дошкольников, то есть является парциальной (тематической). Существенной особенностью является акцентирование на *формировании нравственно-*

го самосознания, децентрализации (исходящего от ребенка нравственного отношения к другим). **Цель программы** – выполнение требований Государственного стандарта дошкольного образования (БКДО) [1], касающихся развития нравственной сферы личности дошкольника; определение задач и содержания нравственного воспитания детей дошкольного возраста с ориентацией на их потребности, интересы и возрастные возможности, обеспечение повышения уровня их нравственной воспитанности. **Общая структура** программы предусматривает комплексное обеспечение реализации задач нравственного воспитания по разделам (возрастной периодизации), имеющим градацию по возрастным группам: младшая, средняя и старшая. Представление программного материала для каждого возрастного этапа дошкольного детства имеет унифицированное изложение: он распределен по рубрикам и тематическим модулям, которые логически и содержательно взаимосвязаны. В программе имеют место такие **рубрики**: возрастные возможности ребенка (характеристика развития ребенка, его интересы, потребности и опыт), задачи образовательной деятельности и их дальнейшая конкретизация в содержании тематических модулей, показатели нравственной компетенции ребенка (основные индикаторы нравственного роста личности). **Модель** построения программы “Сокровищница нравственности” можно представить в виде схемы (см. рис. 1).

Задачи нравственного воспитания через призму психологической точки зрения видим в следующем:

– продолжать формировать этические представления детей о добре, отзывчивости, правдивости, справедливости, смелости и трусости, скромности и зазнайстве; воспитывать гуманные чувства и отрицательное отношение к аморальным качествам;

– раскрыть детям личностный смысл нравственных ценностей (справедливость, честность, доброта, уважение и т. п.); воспитывать доброжелательность, дружеские, товарищеские отношения со сверстниками и другими людьми;

– развивать эмоции и нравственные мотивы поведения, которые способствуют налаживанию межличностных отношений со взрослыми и сверстниками;

– формировать у детей нравственные эталоны поведения на основе усвоения ими норм и правил;

– продолжать культивировать умение уважительно относиться к старшим, выполнять их требования, установленные правила поведения; учить детей быть чуткими к ровесникам и старшим, развивать способность к сопереживанию, умение решать конфликты, желание помочь;

– усилить внимание к формированию основ нравственно-волевых качеств личности ребенка: организованности, дисциплинированности, самостоятельности в поведении, взаимоотношениях и совместной деятельности, ответственности и настойчивости в достижении положительных целей;

– воспитывать нравственно-оценочные средства общения; учить детей устанавливать контакт во время общения;

– формировать умение адекватно оценивать свои поступки и поступки других людей, давать им нравственную оценку, приучать к нравственной самооценке и нравственной саморегуляции.

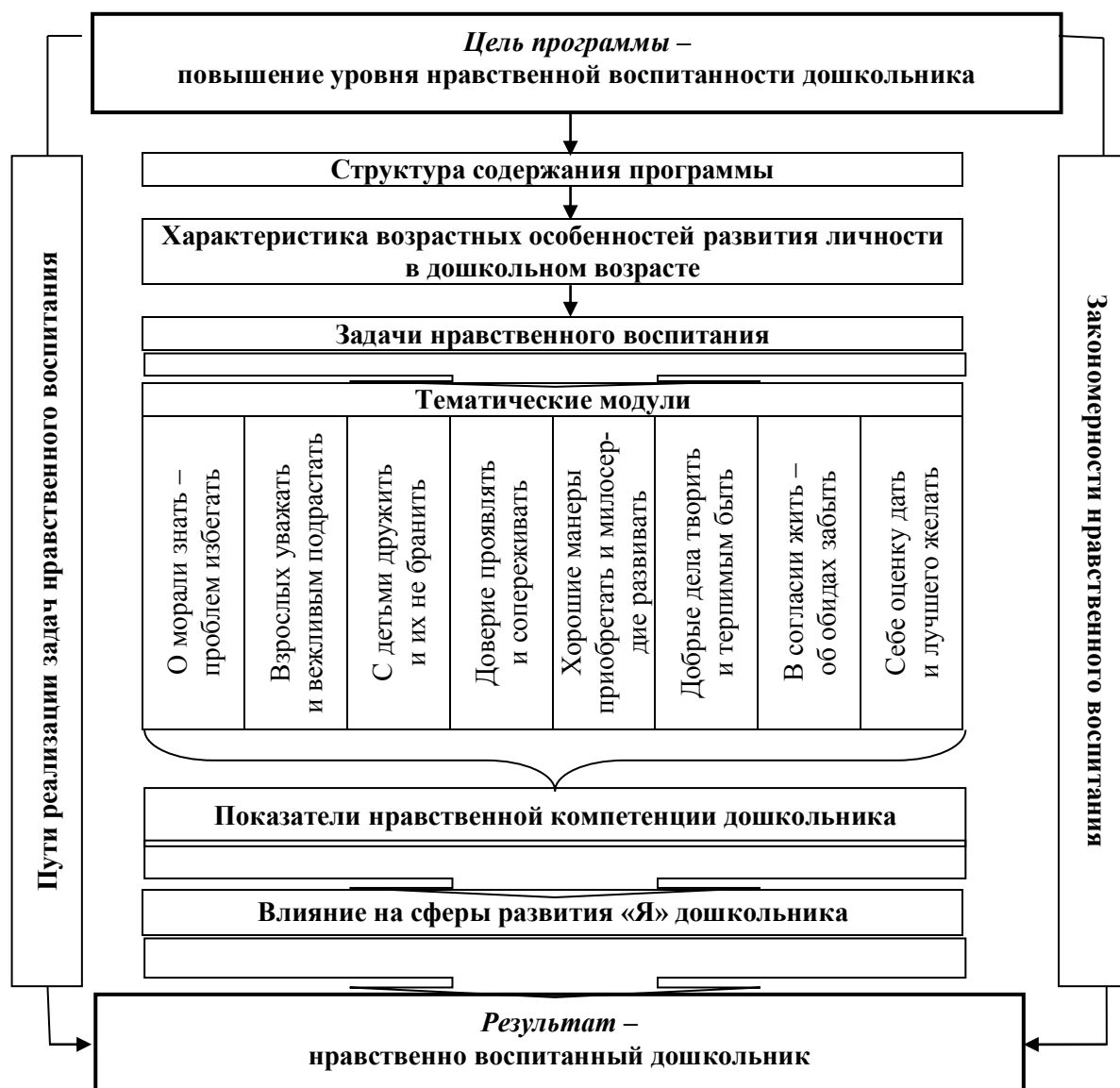


Рис. 1. Модель построения программы нравственного воспитания “Сокровищница нравственности”

Предлагаемый объем материала охарактеризован в таких восьми тематических модулях программы (восьмерка как символ бесконечности, поскольку нравственное воспитание не заканчивается в дошкольном детстве, оно продолжается в течение всей жизни) для каждой возрастной группы: *О морали знать – проблем избегать; Взрослых уважать и вежливым подрастать; С детьми дружить и их не бранить; Доверие проявлять и сопереживать; Хорошие манеры приобретать и милосердие развивать; Добрые дела творить и терпимым быть; В согласии жить – об обидах забыть; Себе оценку дать и лучшего желать.* Программные задачи в тематических модулях по всем разделам представлены с постепенным углублением и усложнением содержания соответственно возможностям детей и способствуют их нравственному развитию. Содержание каждого из модулей может изучаться автономно или синтезированно с другими, что соответствует принципу системности при подаче материала. Определены такие показатели нравственной компетенции дошкольника:

- правильно понимает, называет и выявляет нравственные качества и черты характера; осознает различие между добром и злом, может объяснить свои поступки, одобрить или осудить их;
- осознает необходимость и целесообразность выполнения нравственных правил взаимодействия при общении; настаивает на выполнении другими нравственных норм, отстаивает собственные интересы на основе знания нравственных правил;
- управляет своим поведением, ведет себя морально, имеет положительную самооценку и понимает собственную нравственную ответственность в партнерских отношениях со сверстниками; ведет себя справедливо не ради того, чтобы получить одобрение, а по собственным убеждениям; предусматривает последствия своих поступков;
- внимательный к просьбам других, не проходит «мимо» (сопереживает, жалеет), оказывает поддержку (детям и взрослым в любой ситуации), не дожидаясь за это одобрения или вознаграждения; владеет различными формами и средствами общения;

– может признать свою вину, поступиться собственными интересами ради других или совместной деятельности; способный оценить поступки других детей, людей; проявляет сдержанность в выражении негативных суждений; пытается подражать положительному опыту поведения;

– адекватный в осуществлении нравственного самоанализа: когда говорит правду – испытывает положительные чувства, когда обманывает – стыд; чувствует и оценивает, когда вел себя «хорошо» (соответственно нравственно) или иначе;

– проявляет уверенность в себе; обладает чувством собственного достоинства, уважения к самому себе, стремится занять достойное место в системе взаимоотношений со сверстниками и взрослыми; дифференцирует морально утверждаемое и неодобряемое поведение, поступает по совести, стремится действовать справедливо; осуществляет оценочные суждения о собственном нравственном (или наоборот) поведении и поведении других, объясняет свою позицию, аргументирует и детализирует ее; осознает необходимость соблюдения нравственных правил поведения вне контроля со стороны взрослых.

Итак, программа [4] построена на обосновании психологических особенностей и специфики развития детей дошкольного возраста для осуществления процесса нравственного воспитания и воздействия на

становление личности в целом. Целенаправленное ее выполнение предполагает главный результат – формирование нравственно воспитанного ребенка дошкольного возраста.

Выводы. Обобщая выше изложенный материал, выделяем такие ключевые положения: во-первых, вопрос нравственного воспитания личности имеет место как первоочередная задача в государственных документах, регулирующих образование в Украине; во-вторых, психолого-педагогические исследования ученых разных стран убедительно доказывают, что сформированные в дошкольном возрасте базовые основания личности, в частности основы становления нравственности, являются устойчивыми и существенно определяют последующее развитие в дальнейшие годы; в-третьих, целенаправленное нравственное воспитание дошкольников (по предложенной программе «Сокровищница нравственности»), способствующее формированию нравственной воспитанности, даст возможность повысить уровень личностно-нравственного потенциала каждого ребенка и улучшить систему дошкольного образования в целом, что соответствует социальным запросам современного общества. Перспективы дальнейшего научного поиска предусматривают разработку технологии психолого-педагогического сопровождения нравственного воспитания дошкольников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція) / наук. кер. А.М. Богущ. – К., 2012. – Спецвип. журн. “Вихователь-методист дошкільного закладу”. – 30 с.
2. Галян О. І. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості на етапі дошкільного дитинства / О.І. Галян // Моральна свідомість та самосвідомість особистості: монографія / ред. М.В. Савчина, І.М. Галіяна. – Дрогобич, 2009. – С. 64-76.
3. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.07 / О.Л. Кононко; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К., 2001. – 37 с.
4. Лохвицька Л.В. Програма з морального виховання дітей дошкільного віку “Скарбниця моралі” / Л.В. Лохвицька. – Тернопіль: Мандрівець, 2014. – 128 с.
5. Мельникова Н.В. Развитие нравственной сферы личности дошкольника: автореф. дис. ... докт. психол. наук: спец. 19.00.13 / Н.В. Мельникова. – Казань, 2009. – 40 с.
6. Мухина В.С. Реальность социального пространства / В.С. Мухина // Развитие личности. – 2006. – № 2. – С. 10-24.
7. Пироженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку: навч.-метод. посібник / Т. О. Пироженко. – Тернопіль: Мандрівець, 2010. – 136 с.
8. Baranowska P. Wybrane problemy adaptacyjne dzieci w przedszkolu: praca licencjacka / P. Baranowska. – Tarnów, czerwiec, 2013. – 94 s.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. The basic component of pre-school education (new edition) / sc. head A.M. Bogush. – Kyiv, 2012. – Special is. of journal “Educator-methodist of preschool institution”. – 30 p.
2. Galyan O.I. Development of moral consciousness and self-consciousness at the stage of preschool childhood / O.I. Galyan // Moral consciousness and self-consciousness of personality: monograph / M.V. Savchyn, I.M. Galyan (ed.). – Droboych, 2009. – P. 64-76.
3. Kononko O.L. Psychological bases of personal development of preschoolers: authoref. thesis. ... doctor. psychol. sc.: spec. 19.00.07 / O.L. Kononko; of named G.S. Kostyuk Institute of Psychology Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – Kyiv, 2001. – 37 p.
4. Lohvytska L.V. Program of moral education of preschool children “Treasury of morals” / L.V. Lohvytska. – Ternopil: Mandrivets, 2014. – 128 p.
5. Melnikova N.V. Development of the moral sphere of the person preschooler: authoref. thesis. ... doctor. psychol. sc.: spec. 19.00.13 / N.V. Melnikova. – Kazan, 2009. – 40 p.
6. Mukhina V.S. Reality of social space / V.S. Mukhina // Personal development. – 2006. – № 2. – P. 10-24.
7. Pirozhenko T. Personality of preschooler: Perspective of development: teach.-method. manual / T.A. Pirozhenko. – Ternopil: Mandrivets, 2010. – 136 p.
8. Baranowska P. Certain problems of adaptation in preschool children: bachelor thesis / P. Baranowska. – Tarnow, June, 2013. – 94 p.

Lokhvytska L.V. Moral Education of a Personality in Preschool Age: the Psychological Outline of Implementation

Abstract. The article highlights the psychological contents of moral education of a child's personality in the system of preschool education. Based on the analysis of results of psychological studies on the issue of moral education, the author draws the relevance for the search of corresponding solutions. The author, L. V. Lokhvytska, suggests a model for building a special program of moral education for children of preschool age the “Treasury of Morals”. The article features a brief review of main provisions of the suggested program: its peculiarities, problem and peculiarities to implement moral education of a personality in the preschool childhood period.

Keywords: moral education, personality, preschool age, the “Treasury of Morals” program

Сабол Д.М.

Структура асоціативних полів концепту «українська народна вишивка» в етнічній свідомості юних українців

Сабол Діана Михайлівна, старший викладач кафедри методики та психології дошкільної і початкової освіти
Інститут післядипломної педагогічної освіти
Київський університет імені Бориса Грінченка м. Київ, Україна

Анотація. У статті надаються результати дослідження структури асоціативних полів концепту «українська народна вишивка», яке проводилось для різних груп досліджуваних в рамках наукової роботи «Психологічні особливості формування етнічної свідомості в юнацькому віці засобами української народної вишивки». Використання методики «Асоціативний експеримент» дало можливість виявити основні етнокультурні поняття із семантичного оточення концепту «українська народна вишивка» та визначити їх кластерну структуру.

Ключові слова: асоціації, народне мистецтво, українська народна вишивка, констатувальний експеримент, етнокультурні поняття, кластери, учні

Успішне становлення української держави неможливе без спрямування національної системи освіти й виховання на формування у підростаючого покоління моральності, духовності, високого рівня розвитку всіх форм суспільної свідомості. У сучасних умовах розвитку демократичного суспільства в Україні важливими є дослідження етнічної та національної свідомості. Питаннями цього напрямку займалися багато російських (Ю.В. Бромлей, Л.М. Гумільов, Л.С. Виготський, І.С. Кон, О.Р. Лурія, Г.У. Солдатова) та українських вчених (В.Т. Куєвда, О.М. Лозова, А.М. Березін, Ю.О. Михальчук, В.В. Горбунова, Н.О. Видолоб).

У нашому науковому дослідженні, яке стосується формування етнічної свідомості засобами української народної вишивки, поставлено завдання визначити: чи впливає цей вид народного мистецтва на етносвідомість. Для нас були важливими цілий ряд аспектів, які досліджувались різними анкетами та методиками, серед яких була й методика «Асоціативний експеримент».

Метою даної статті є представлення результатів емпіричного дослідження структури асоціативних полів оточення концепту «українська народна вишивка» для різних груп досліджуваних, одні з яких в майбутній своїй професії будуть дотичними до української народної вишивки, а інші – ні.

Для констатувального експерименту було дібрано чотири групи випробовуваних та одна експертна група:

1) учні професійно-технічного навчального закладу Решетилівський художній ліцей (районний центр Решетилівка Полтавської області), для яких вишивання є майбутньою професійною діяльністю, професія – «вишивальник» (ПТНЗ.Р). Ця група стала базовою для формування експерименту;

2) учні професійно-технічного навчального закладу Київське вище професійне училище швейного та перукарського мистецтва, для яких вишивання є частиною майбутньої професійної діяльності, професія – «вишивальник» (ПТНЗ.К);

3) учні професійно-технічного навчального закладу Київське вище професійне училище технологій та дизайну одягу, які здобувають професію кравця (ПТНЗ). Перебуваючи загалом у тих самих соціокультурних умовах, що й попередні дві групи, ці учні водночас не підлягають постійному впливу такого народного мистецтва, як українська народна вишивка;

4) студенти I курсу Київського університету імені Бориса Грінченка (КУ), спеціальність – практичний психолог. Ця група досліджуваних дозволяє створити уявлення про зміст етнічної свідомості юнацтва, яке переважно не відчувають впливу народного мистецтва;

5) майстри народної творчості (М) – експертна група, професійною діяльністю яких є українська народна вишивка.

Головною метою цього етапу дослідження став аналіз отриманих за результатами опитування частотних рядів використання тієї чи іншої асоціації до провідного поняття – українська народна вишивка. Згідно з умовами застосування методики «Асоціативний експеримент», досліджувані кожної групи мали можливість вказати довільну кількість слів із наданого списку з 169 слів, які для них асоціюються із поняттям «українська народна вишивка».

Виявилось, що розподіл частот в різних групах досліджуваних суттєво відрізняється. Так, у таблиці 1. наведено розрахункові показники варіаційної статистики, з яких видно, що розподіл частот в усіх групах не підкоряється нормальному закону.

Таблиця 1. Варіаційна статистика для ряду частот використання асоціатів тесту «Асоціативний експеримент»

Група досліджуваних	Розмір вибірки, n	Середнє $M \pm m$	Медіана Med	Верхній кuartиль, Q_3	Коефіцієнт асиметрії, γ_1	Коефіцієнт ексцесу, γ_2
КУ	63	0,119 ± 0,006	0,097	0,139	1,409	2,709
ПТНЗ	32	0,136 ± 0,008	0,104	0,188	1,134	0,991
ПТНЗ.К	32	0,152 ± 0,009	0,123	0,226	0,835	-0,046
ПТНЗ.Р	36	0,153 ± 0,008	0,125	0,219	1,029	0,294
М	17	0,176 ± 0,008	0,175	0,235	0,441	-0,144

Разом із тим, групи респондентів з ПТНЗ-кр. та групи майстрів народної творчості мають деякі спільні риси: помірну асиметрію розподілу та невеликий ексцес (як додатній, так і від'ємний). Порівняно із ними, розподіл частот для групи КУ характеризується значно бі-

льшим додатнім ексцесом (тобто яскраво вираженим середнім значенням) та правою асиметрією (розподіл має довгий правий «хвіст»). Вказані особливості добре видно також при візуальному аналізі гістограм розподілу та графіків щільності ймовірності (рис. 1).

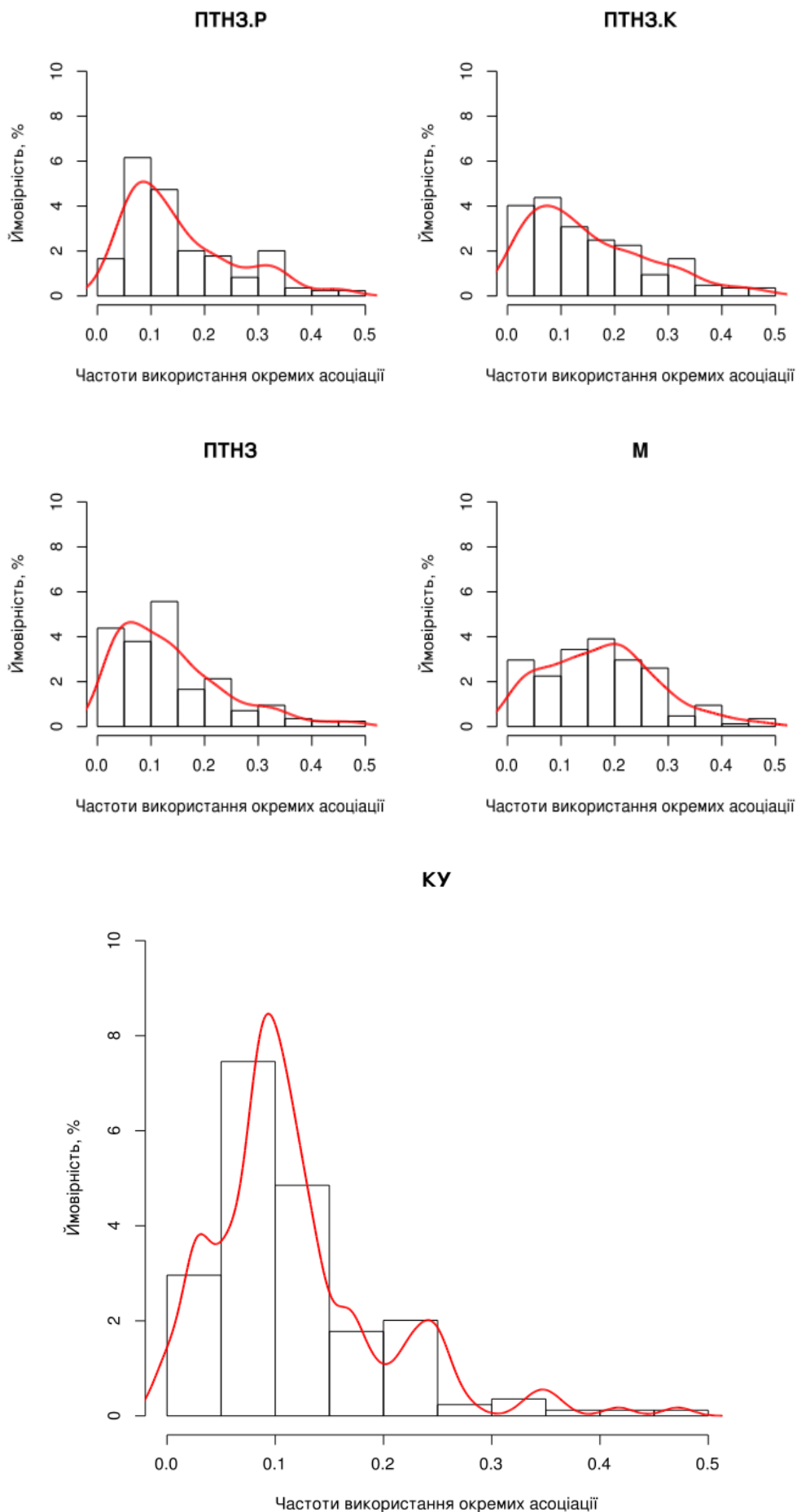


Рис. 1. Гістограми розподілу та графіки щільності ймовірності частотного ряду в різних групах

Очевидно, що в той час, як для груп ПТНЗ, ПТНЗ.К та ПТНЗ.Р характерна права асиметрія, розподіл для групи М (майстрів народної творчості) більш рівномірний (вона має найменший коефіцієнт асиметрії). Всі групи мають обтяжений правий «хвіст» – асоціації із частотою їх згадування від 0,35 до 0,5 складають в середньому не більше 1,0%.

З метою виявлення найбільш вагомих асоціатів ми виділили для кожної групи респондентів ті слова із загального списку, що складають верхній квартиль (тобто 0,75-квантиль розподілу). Відповідні значення

частот наведені в таблиці 1. Таким чином ми отримали для кожної групи досліджуваних список слів-асоціацій. При цьому у групі ПТНЗ у верхній чверті розподілу опинилося 39 слів, у групі ПТНЗ.К – 42 слова, групі ПТНЗ.Р – 37 слів, групі КУ – 40 слів та групі М – 38 слів. Однак лише 8 асоціатів потрапили у верхній квартиль усіх груп, тобто вони є універсальними асоціатами: «Берегиня», «весільний рушник», «вишиванка», «вишивання», «колір», «культура», «мистецтво», «традиція». В таблиці 2. наведені частоти, з якими вказані асоціації з'являються в кожній групі.

Таблиця 2. Частоти використання універсальних асоціатів у різних групах досліджуваних

Асоціації	Групи респондентів				
	ПТНЗ.Р	ПТНЗ.К	КУ	ПТНЗ	М
Берегиня	0.229	0.229	0.167	0.229	0.392
Весільний рушник	0.323	0.391	0.264	0.292	0.294
Вишиванка	0.458	0.458	0.417	0.479	0.451
Вишивання	0.458	0.458	0.333	0.375	0.275
Колір	0.333	0.333	0.167	0.313	0.353
Культура	0.271	0.315	0.236	0.229	0.275
Мистецтво	0.281	0.298	0.250	0.250	0.255
Традиція	0.333	0.425	0.361	0.333	0.490

Аналіз даних з таблиці 2. дозволив висунути припущення, що в наборі універсальних асоціатів існує певна структурованість. Для того, щоб перевірити цю гіпотезу, ми скористалися ієрархічним кластерним аналізом.

В якості міри близькості асоціацій використовувалась близькість частот їх вибору в усіх групах.

Виокремлені нами універсальні асоціати розподіляються на два кластери. Перший об'єднує поняття «вишивання», «вишиванка» та «традиція», причому всі вони досить близькі одне до одного. Другий кластер менш однорідний: поняття «культура» та «мистецтво» пов'язані між собою тісніше за все, вони утворили центр тяжіння кластеру. Зауважимо, що це – універсальні поняття високого рівня абстракції. Потім до цієї пари приєдналася (на підставі близькості) пара понять

«весільний рушник» та «колір», які явно мають характер візуальної модальності. Нарешті, до кластеру приєднується поняття «Берегиня», яке безперечно вносить релігійний відтінок в загальний образ. Враховуючи все це, ми вважаємо, що перший кластер являє собою **традиційно-етнічний комплекс** асоціатів із поняттям «українська народна вишивка», а другий кластер – **загальнокультурний комплекс** асоціатів.

Постала проміжна експериментальна задача встановити, чи існує статистично значущий зв'язок між розподілом частот для універсальних асоціатів у різних групах, для вирішення якої ми скористалися кореляційним аналізом. В таблиці 3 наводяться результати розрахунків.

Таблиця 3. Матриця кореляцій між частотами використання універсальних асоціатів у різних групах досліджуваних

Групи досліджуваних	ПТНЗ.Р	ПТНЗ.К	КУ	ПТНЗ	М
ПТНЗ.Р	*	0,018*	0,136	0,009**	1,000
ПТНЗ.К	0,905*	*	0,042*	0,055	1,000
КУ	0,764	0,868*	*	0,093	0,949
ПТНЗ	0,929**	0,848	0,807	*	0,949
М	0,176	0,266	0,414	0,472	*

Примітки: 1) під головною діагоналлю наводяться коефіцієнти кореляції Пірсона, над головною діагоналлю – відповідні р-значення; 2) позначкою * позначені коефіцієнти кореляції, статистично значущі на рівні $p < 0,05$, ** - на рівні $p < 0,01$.

Як очевидно з таблиці, всі коефіцієнти кореляції додатні, тобто зв'язок між частотами використання слів – прямий. Статистично значущим виявився зв'язок між групами ПТНЗ.Р та ПТНЗ.К ($r = 0,905$, $p < 0,05$), ПТНЗ.Р та ПТНЗ ($r = 0,929$, $p < 0,01$) і ПТНЗ.К та КУ ($r = 0,868$, $p < 0,05$). Таким чином, можна сказати, що частоти вибору виділених при аналізі універсальних асоціатів для респондентів, які є студентами або учнями ПТНЗ, певною мірою узгоджені.

Звертає на себе увагу той факт, що група М (майстри народної творчості) стоїть осторонь навіть при

тому, що аналізуються лише асоціації, загальні для всіх груп – це свідчить про потужний вплив досвіду на формування асоціацій у людей, які професійно займаються народним мистецтвом та творчістю.

Таким чином, можемо зробити **висновок**: емпірично зафіксовано структуру асоціативних полів основних етнокультурних понять із семантичного оточення концепту «українська народна вишивка». Найчастотніші з них – «Берегиня», «весільний рушник», «вишиванка», «вишивання», «колір», «культура», «мистецтво», «традиція». Ці поняття організовані у двокластерну струк-

туру: перший кластер об'єднує поняття «вишивання», «вишиванка» та «традиція», другий кластер – «культура» та «мистецтво» з семантичним відгалуженням у вигляді пари понять «весільний рушник» та «колір», а також «Берегиня». Отже, перший кластер являє собою традиційно-етнічний комплекс асоціатів із поняттям «українська народна вишивка», другий кластер – загальнокультурний комплекс асоціатів.

На базі проведеного даного дослідження констатуємо, що українська народна вишивка нерозривно пов'язана з таким суто українським поняттям, як «Берегиня», основною місією якої є збереження сім'ї,

родини, традицій, культури та мистецтва, що є запорукою важливості для українців опори на свій етнос, який зберігається і завдяки українській народній вишивці зокрема. Важливими виявилися такі поняття, як «вишиванка» та «рушник», які стоять в одному ряду з «Берегинею», «традицією», «культурою» та «мистецтвом», що вирізняється від понять вишивки як виду рукоділля. Можна з впевненістю стверджувати, що поняття «українська народна вишивка» для українців об'ємне, суттєве та наповнене ціннісно-сисловою і духовною складовою.

ЛІТЕРАТУРА

1. Айвазян С.А., Бухштабер В.М., Енюков И.С., Мешалкин Л.Д. Прикладная статистика: Классификация и снижение размерности. – М.: Финансы и статистика, 1989. – 607 с.
2. Березин А.М., Психологічні чинники генезису національної самосвідомості особистості. – Дис. канд. психол. наук: 19.00.01 – К., 2002
3. Бромлей Ю.В. Современные проблемы этнографии. – М.: Наука, 1981. – 390 с., 15С.
4. Гнатенко П.И. Павленко В.Н. Этнические установки и этнические стереотипы. – Днепропетровск: ДГУ, 1995. – 200 с.
5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. / Е.И. Головаха. – К.: Наукова думка, 1988. – 195 с. Из диссертации Стасюк Уляни Любомирны
6. Голота А.С. Соціально-психологічні особливості етнопціональної ідентичності українсько-російських білінгвів. – Дис. канд. психол. наук: 19.00.05 – К., 2012.
7. Горбунова В.В. Психологічні чинники формування етнічної свідомості у юнацькому віці. - Дис. канд. психол. наук: 19.00.07 – К., 2003.
8. Лозова О.М. Методологія психосемантичних досліджень етносу. – К.: Слово, 2011. – 176 с.
9. Сидоренко Е.В. Методи математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2010. – 350 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ayvazyan S.A., Bukhshaber V.M., Enyukov Y.S., Meshalkyn L.D. Applied Statistics: Classification and dimension reduction. – M.: Finance and Statistics, 1989. - 607 p.
2. Berezin A.M. Psychological factors of the genesis of national self-identity. – Dis. cand. psychol. sc.: 19.00.01 – K., 2002
3. Bromley Yu.V. Contemporary Problems of Ethnography. – M.: Nauka, 1981. – 390 p., 15S.
4. Hnatenko P.Y. Pavlenko V.N. Ethnic installation and ethnic stereotypes. – Dnepropetrovsk: DHU, 1995. – 200 p.
5. Holovakha E.Y. Personal perspective and professional self-determination of youth. / E.Y. Holovakha. – K.: Naukova dumka, 1988. – 195 p. From dis. of Stasyuk Ulyana Lyubomyrivna
6. Holota A.S. Socio-psychological characteristics of ethnic identity Ukrainian-Russian bilinguals. – Dis. cand. psych. sc.: 19.00.05 – K., 2012.
7. Horbunova V.V. Psycholohichni factors in the formation of ethnic consciousness in adolescence. – Dis. cand. psych. sc: 19.00.07 – K., 2003.
8. Lozova O.M. Methodology of psychosemantical ethnic studies. – K.: Slovo, 2011. – 176 p.
9. Sydorenko E.V. Mathematical Methods in Psychology. – SPb.: Rech', 2010. – 350 p.

Sabol D.M. A structure of the associative areas of concept «Ukrainian folk embroidery» in ethnic consciousness of young Ukrainians

Abstract. In the article there are given results of structure of the associative areas of concept «Ukrainian folk embroidery», which was conducted for the different studied groups within the framework of scientific research the «Psychological features of forming of ethnic consciousness in young age by means of Ukrainian folk embroidery». The use of method the «Associative experiment» gave possibility to find out basic etno cultural nitionas from semantic space of concept “Ukrainian folk embroidery” and to identify its cluster structure.

Keywords: associations, folk art, Ukrainian folk embroidery, konstative experiment, etno cultural concepts, clusters, students

Сабол Д.М. Структура ассоциативных полей концепта «Украинская народная вышивка» в этническом сознании юных украинцев

Аннотация. В статье приводятся результаты структуры ассоциативных полей концепта «Украинская народная вышивка», которое проводилось для различных групп исследуемых в рамках научного исследования «Психологические особенности формирования этнического сознания в юношеском возрасте средствами украинской народной вышивки». Использование методики «Ассоциативный эксперимент» позволило выявить основные этнокультурные понятие из семантического окружения концепта «Украинская народная вышивка» и определить их кластерную структуру.

Ключевые слова: ассоциации, народное искусство, украинская народная вышивка, констатирующий эксперимент, этнокультурное понятие, кластеры, ученики

Савченко Е.В.

Модель рефлексивной компетентности личности

Савченко Елена Вячеславовна, канд. психол. наук, доцент, докторант
Западноевропейский национальный университет имени Леси Украинки, г. Луцк, Украина

Аннотация. В статье представлена авторская модель рефлексивной компетентности как важного структурного компонента рефлексивного опыта личности. В структуре рефлексивной компетентности выделены четыре компонента: информационный, инструментальный, ценностно-мотивационный и поведенческий, а также три уровня организации: когнитивный, метакогнитивный, личностный.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивная активность, рефлексивный опыт, рефлексивная компетентность

Постановка проблемы. В теории психологии можно четко выделить два подхода в изучении разных форм рефлексивной активности субъекта: социально-психологический, в рамках которого исследуются коммуникативный и кооперативный аспекты рефлексии, и общепсихологический, предметом изучения которого есть интеллектуальная и личностная ее формы. Общепсихологический подход к пониманию рефлексии представлен несколькими психологическими школами. В рамках деятельности подхода (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) рефлексия рассматривается как деятельность, направленная на осознание субъектом своего положения в контексте социальных обстоятельств, на саморазвитие личности за счет разрешения внутреннего противоречия между имеющимися возможностями и желаемым уровнем их развития. Мыследеятельностный подход, представленный в работах Г.П. Щедровицкого, В.В. Давыдова, И.Н. Семенова, С.Ю. Степанова и др., определяет рефлексию как личностный компонент мышления, функцией которого является переосмысление субъектом содержания своего индивидуального сознания. В метакогнитивной психологической школе (П. Дернер, А.В. Карпов, И.М. Скитяева, Дж. Флейвел, М.А. Холодная и др.) исследователи рассматривают рефлексю как способность, которая обеспечивает регуляцию всей когнитивной подструктуры психики. Согласно А.В. Карпову, рефлексия – наиболее интегрированный процесс, который обеспечивает координацию не только первичных процессов ("мышление о мышлении"), но и вторичных регуляторных процессов (управление и регуляцию процессов планирования, моделирования, контроля и др.). В рамках акмеологического подхода (В.Г. Асеев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин И.С. Кон, А.С. Шаров и др.) изучается рефлексивный механизм самоопределения субъекта в различных жизненных обстоятельствах. Рефлексия обеспечивает построение ценностно-смысловой сферы личности, организует систему пространственно-временных границ взаимодействия с миром людей или вещей, интеграцию и дифференциацию различных подструктур "Я" личности.

Сложность изучения рефлексии на современном этапе развития научных знаний заключается в наличие большого числа подходов к типизации рефлексивных феноменов, что выражается в отсутствии единой системы классификации форм, видов и уровней организации рефлексивной активности, которые отражают различные ее аспекты: операциональные, функциональные, содержательные, структурные и др.

Под "рефлексивной активностью" мы понимаем совокупность различных по форме и уровню сложно-

сти процессов внутреннего анализа собственных действий субъектом: от соотнесения форм своей активности с условиями и требованиями задачи (когнитивный уровень) до формирования и уточнения новых "образов Я" (личностный уровень). В нашем исследовании мы выделяем три уровня организации рефлексивной активности субъекта:

– когнитивный уровень, на котором субъектом используются отдельные рефлексивные акты (анализа, осознания, соотнесения, оценки результата и др.), с целью регуляции собственной умственной активности при решении типичных задач. Согласно С.Л. Рубинштейну, акт – простая форма реализации действия, при котором побуждение переходит в реализацию без предварительного сознательного анализа, "посредством привычных действий, которые производятся почти автоматически, как только дан импульс" [2, с. 190];

– метакогнитивный уровень, представленный осознанными рефлексивными действиями, которые направлены на достижение определенного результата в ходе решения проблемных вопросов. Необходимость перехода активности на метакогнитивный уровень возникает при внештатных ситуациях, в которых появляются противоречия между реальными требованиями ситуации и разрешенными инструкцией действиями; при неудачах в решении сложных задач; при отсутствии в индивидуальном опыте субъекта алгоритмов и способов решения такого типа задач;

– личностный уровень активности, представленный специальным образом организованной внутренней деятельностью субъекта, направленной на исследование, уточнение, перестройку собственных "образов Я" в процессе поиска решения проблемно-конфликтной ситуации. Необходимость организации рефлексивной деятельности возникает в неопределенных ситуациях, в которых сложно субъекту определить цель, задачи, условия и предмет деятельности; в условиях несоответствия действий субъекта требованиям ситуации; в новых обстоятельствах, относительно которых не выработаны стратегии и алгоритмы поведения; в ситуациях несоответствия переживаний субъекта представлениям о себе, своему "образу Я" и др.

В качестве наиболее интегративного феномена рефлексивной активности субъекта, который объединяет различные модусы анализа рефлексии, мы рассматриваем рефлексивный опыт субъекта. **Рефлексивный опыт** – открытая динамическая система, которая обеспечивает решение поставленной субъектом рефлексивной задачи за счет использования имеющихся внутренних ресурсов и специфических для данной активно-

сти психических образований. В зависимости от уровня сложности рефлексивной задачи субъект может действовать структуры различного уровня сложности. Уровневая структура рефлексивного опыта соответствует рассмотренной ранее структуре рефлексивной активности субъекта. Мы выделяем когнитивный, метакогнитивный и личностный уровни организации рефлексивного опыта, на каждом из которых используются разные формы рефлексивной активности, задействуются специфические образования опыта и наличные ресурсы личности, необходимые для продуктивного решения рефлексивных задач.

Используя структуру ментального опыта М.А. Холлодной [4], мы на каждом уровне анализа рефлексивного опыта выделяем три его функциональные составляющие: 1) уровень фиксированных структур опыта (система ресурсов личности, которая включает наличные ментальные структуры, сформированные операции и стратегии, критерии оценки результатов); 2) актуальный уровень функционирования опыта (процессуальные формы рефлексивной активности, которые обеспечивают взаимодействие субъекта с объектом внутреннего анализа); 3) уровень формирования потенциальных структур опыта (система новообразований опыта, которая формируется в форме побочного продукта активности, аккумулируется в структурах опыта и становится потенциальным фактором развития всей системы опыта).

Уровень формирования потенциальных структур опыта соответствует рефлексивной компетентности, важного структурного компонента рефлексивного опыта. С.Ю. Степанов, О.А. Полищук и И.Н. Семенов определяют рефлексивную компетентность как "профессиональное свойство личности, проявляющееся в эффективном осуществлении рефлексивных процессов, реализации рефлексивных способностей, что ускоряет процессы личностно-профессионального развития, повышает креативность деятельности" [1, с. 156]. **Рефлексивная компетентность**, как и любая другая форма личностной компетентности, выполняет функции, которые обеспечивают: 1) адекватное понимание проблемы; 2) эффективное выполнение действий с задействованием имеющихся ресурсов; 3) вынесение суждений относительно изучаемых объектов, явлений, ситуаций; 4) принятие решений в ситуации неопределенности, выбор наиболее адекватной стратегии. Для выполнения данных функций на каждом уровне рефлексивного опыта должны быть сформированы определенные новообразования, которые можно рассматривать в качестве структурных компонентов компетентности.

Цель работы – описание концептуальной модели рефлексивной компетентности личности как важного структурного компонента рефлексивного опыта.

Рефлексивная компетентность – побочный продукт рефлексивной активности, который формируется в ходе актуализации системы рефлексивного опыта для решения поставленных субъектом рефлексивных задач. Уровневая структура компетентности соответствует структуре рефлексивного опыта, она имеет когнитивный, метакогнитивный и личностный уровни функционирования. Рефлексивная компетентность имеет четыре структурных компонента, которые представле-

ны разными психическими образованиями на каждом из выделенных уровней.

Информационный компонент рефлексивной компетентности обеспечивает адекватное понимание проблемы за счет формирования упорядоченной системы знаний субъекта о самой рефлексии как общей способности психики, о своих рефлексивных способностях, о себе как субъекте рефлексивной активности. Инструментальный компонент обеспечивает высокую продуктивность исполнения рефлексивных форм активности за счет сформированной системы рефлексивных умений, которая включает когнитивные и регулятивные умения, а также систему способов разрешения проблемно-конфликтных ситуаций. Ценностно-мотивационный компонент обеспечивает возможность оценивания собственной активности и ее результатов, вынесения суждений об их эффективности за счет сформированной системы критериев оценки рефлексивных актов, способностей к прогнозированию и конструированию собственной рефлексивной активности. Последний компонент – поведенческий – обеспечивает принятие решения в неопределенной ситуации за счет выбора наиболее оптимальных стратегий поведения, сформированных стилевых характеристик личности.

Рассмотрим структурный состав рефлексивной компетентности на каждом из выделенных уровней рефлексивного опыта. Под "рефлексивной компетентностью" на **когнитивном уровне** мы будем понимать систему образований рефлексивного опыта, сформированных и развивающихся в процессе постановки и решения рефлексивных задач, направленных на осознание особенностей процесса решения типичных задач, требующих актуализации уже сформированных схематизмов и интеллектуальных умений. В состав рефлексивной компетентности на когнитивном уровне входят:

1. **Система знаний субъекта о рефлексивной активности** (информационный компонент) – упорядоченная, активно функционирующая структура, включающая декларативные знания о рефлексии как свойстве психики (понятие "рефлексия", формы рефлексии; условия возникновения рефлексивной активности; необходимые компоненты умственной активности и способности субъекта для ее осуществления и др.); процедурные знания о способах осуществления рефлексивной активности, о формах коррекции и развития ее (информация о том, где и как можно получить сведения о рефлексии, ее свойствах; знания о способах актуализации, регуляции и развития рефлексивных форм активности; знание отдельных рефлексивных приемов, которые помогают осуществлять рефлексивный анализ собственных действий); условные знания об особенностях использования тех или иных рефлексивных средств (знание о сфере применения полученных знаний; о преимуществах, которые получает человек с высокоразвитыми рефлексивными способностями; о проблемах, возникающих в жизни людей с низким уровнем развития рефлексивных умений; знание о мотивах и целях, которые способствуют актуализации рефлексивных форм активности и др.).

2. **Система когнитивных рефлексивных умений**, обеспечивающих решение типичных задач (инструментальный компонент). Данную систему образуют сформированные умения ставить перед собой рефлекс-

сивную задачу; анализировать условия применения рефлексивных актов; выбирать определенный способ решения задачи; применять выбранный способ в конкретных ситуациях; оценивать полученный результат.

3. Система критериев оценки эффективности рефлексивных актов (ценностно-мотивационный компонент), которая включает показатели "субъективной" и "объективной" эффективности, направленные на оценку самой рефлексивной задачи, отдельных рефлексивных актов, оснований и результатов рефлексивной активности. Объективные критерии включают уровень соответствия, эффективности, развернутости, осознанности, определенности и др., а субъективные критерии обеспечивают оценку объектов по показателям уровня значимости, достижимости, экономности, легкости, удовлетворительности и др.

4. Сформированные рефлексивные стратегии, которые обеспечивают решение рефлексивных задач с минимальными затратами интеллектуальных ресурсов (поведенческий компонент). Кроме уже выделенных и описанных в литературе стратегий прямой и опосредованной дескрипции (Д.Г. Трунов), сканирования и фокусировки (Дж. Брунер), принятия решения с ориентацией на внешние и внутренние стандарты (В.С. Степин, В.Г. Горохов, М.А. Розов), мы выделили стратегии "глубинной и поверхностной обработки информации", "критичности в анализе информации – отсутствия оценки информации", "интуитивного – рационального поиска решения проблемы".

Под "рефлексивной компетентностью" на **метакогнитивном уровне** мы понимаем систему образований рефлексивного опыта, формирующихся и развивающихся в процессе решения рефлексивных задач, направленных на анализ и регуляцию собственной поисковой активности субъекта в процессе нахождения способов решения проблемы, на саморегуляцию своей рефлексивной активности, на уточнение модели проблемной ситуации. Нами были выделены четыре структурных компонента рефлексивной компетентности на данном уровне:

1. **Метакогнитивная осведомленность** относительно особенностей собственной рефлексивной активности субъекта (информационный компонент) – система знаний субъекта о собственных возможностях осуществлять рефлексивную активность в различных ситуациях, об ограничениях своих способностей к рефлексированию, об условиях развития данных способностей. Кроме знаний осведомленность включает сформированные способности субъекта: 1) формировать суждения относительно возможностей и ограничений собственной рефлексивной активности на основании количественных и качественных оценок различных форм рефлексивного опыта; 2) актуализировать установку на поиск нужной информации, стимулировать применение соответствующих стратегий поиска, проверки и обработки информации.

2. Система **метакогнитивных умений**, обеспечивающих регуляцию интеллектуальной активности субъекта в процессе разрешения проблемных вопросов (инструментальный компонент). В состав данной системы входят умения формировать модель "процесса разрешения проблемы"; проводить оценку собственных рефлексивных действий; формировать образ ожи-

даемого результата рефлексии (антиципация); планировать способы и формы рефлексивной активности; осуществлять эмоциональный контроль и произвольное управление над рефлексивными действиями; проводить текущий мониторинг рефлексивной активности.

3. **Способности к прогнозированию эффективности рефлексивной активности** (ценностно-мотивационный компонент) – совокупность мыслительных операций, обеспечивающих установление причинно-следственных связей между отдельными элементами модели "процесса разрешения проблемы"; формирование моделей будущего результата решения проблемы; выдвижение и проверку предположений о возможных способах решения; планирование собственных действий в ходе рефлексивной активности.

4. **Рефлексивно-импульсивные стилевые свойства личности** (поведенческий компонент) – индивидуальные особенности, которые обеспечивают эффективное решение проблем, связанных с множественным выбором. Высокий уровень формирования рефлексивного стиля обработки информации проявляется: 1) в склонности субъекта принимать решения с учетом максимального числа данных относительно проблемной ситуации; 2) в более тщательном анализе модели проблемы; 3) в легкости выделения значимых аспектов проблемы, что способствует более быстрому нахождению адекватного способа решения; 4) в использовании более зрелых механизмов произвольного управления и контроля эмоциональных проявлений; 5) в осуществлении действий по проверке правильности найденных решений, что позволяет автоматически их корректировать в случае неудачи.

Под "рефлексивной компетентностью" на **личностном уровне** мы понимаем систему образований рефлексивного опыта, формирующихся и развивающихся в процессе постановки и решения рефлексивных задач, направленных на разрешение внутренних противоречий, которые возникают у субъекта в проблемно-конфликтных ситуациях. Среди основных рефлексивных задач мы выделяем задачи на самодетерминацию, самопознание, самоопределение, самопроектирование и самоосуществление.

Личностный уровень обеспечивает отражение ценностно-смысловых аспектов рефлексивной деятельности, формирование и реализацию мотивационных побуждений в виде готовностей и стремлений к рефлексивной активности, осознание и анализ оснований собственной деятельности. Мы выделяем следующие структурные компоненты рефлексивной компетентности:

1. **Модель "Я-рефлексирующего"** – разновидность модели "Я-деятели", которая отражает систему представлений личности о себе как субъекте рефлексивной деятельности (информационный компонент), в которой интегрируются информация субъекта о собственных возможностях осуществления рефлексивной активности, а также различные образы себя как субъекта рефлексивной деятельности ("реальное Я", "возможное Я", "должное Я", "идеальное Я").

Нами выделены несколько параметров исследования модели "Я-рефлексирующего": уровень ожидания (соотношение "реальное Я" – "возможное Я"); уровень притязаний ("реальное Я" – "идеальное Я"); уровень

компетентности ("реальное Я" – "должное Я"); уровень адекватности ("возможное Я" – "идеальное Я"); уровень стабильности ("должное Я" – "идеальное Я"); уровень состоятельности ("возможное Я" – "должное Я").

2. Система рефлексивных умений решать проблемно-конфликтную ситуацию (инструментальный компонент), включающая следующие умения: осуществлять самодистанцирование в ходе решения проблемно-конфликтной ситуации; проводить самоисследование; организовывать самоосмысление модели "решения проблемно-конфликтной ситуации"; понимать ситуацию и себя как ее активного участника; определять собственную позицию в ситуации; переосмысливать информацию, которая поступает в процессе решения; организовывать мероприятия по самопроектированию; осуществлять на практике выбранные способы действия и реализовать сформированные программы поведения.

3. Жизненные задачи развития рефлексивных способностей (ценностно-мотивационный компонент) – смысловые единицы самоконструирования будущего, которые выполняют две основные функции: удовлетворяют потребности личности в преодолении неопределенности и структурировании своего будущего. Жизненные задачи имеют процессуальный характер, поскольку "постановка задач, – согласно Т.М. Титаренко, – предполагает достижение определенного качества жизни ..., а не только какого-то отдельного результата" [5, с. 51]. Мы выделяем четыре группы основных жизненных задач, связанных с развитием рефлексивных способностей: задачи на самопознание, саморегуляцию, самоопределение и самоосуществление.

4. Рефлексивный стиль разрешения проблемно-конфликтных ситуаций (поведенческий компонент) – сформированная стойкая установка на разрешение внутренних противоречий. Мы разделяем конструктивно- и деструктивно-рефлексивный стиль решения, которые соответствуют стилю "развивающее погруже-

ние" и "пассивная рефлексия" в концепции Е.Б. Старовойтенко. Для конструктивно-рефлексивного стиля характерно использование внутреннего диалога как условия решения проблемно-конфликтных ситуаций; соотнесение условий проблемы и имеющихся ресурсов субъекта; доминирование установки на осуществление самонаблюдения и самоанализа при возникновении проблем; анализ прошлого опыта, соотнесение актуальных ситуаций с прошлыми событиями; установка на критичность и рациональность в выборе способов действия, стратегий поведения; эффективный контроль своего эмоционального состояния, противодействие руминациям; динамичное распределение внимания между событиями внутренней жизни и фактами реальности. Для деструктивно-рефлексивного стиля характерна позиция "меняться, не изменяя себя" [3, с. 303], при которой субъект отстаивает свое право ничего не делать с собой, дожидаясь более благоприятного момента для разрешения противоречия.

Выводы. Таким образом, рефлексивная компетентность – многоуровневый структурный компонент рефлексивного опыта, который формируется и развивается в ходе рефлексивной активности субъекта, включает информационные, инструментальный, ценностно-мотивационные и поведенческие компоненты, согласованная работа которых обеспечивает решение актуальных рефлексивных задач и дальнейшее развитие опыта как динамической системы. Основная функция, которую выполняет компетентность в составе индивидуального опыта, – интеграция различных компонентов и согласованное функционирование различных уровней образований.

В следующих работах мы проверим предложенную модель в серии эмпирических исследований с целью уточнения ее структуры и особенностей функционирования при решении рефлексивных задач разного уровня сложности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеология: Учебное пособие / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. – Т II. – М.: Педагогика, 1989. – 328 с.
3. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности: монография. – М.: Академический проект; Гаудеамус, 2007. – 310 с.
4. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
5. Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості: наукова монографія / Т.М. Титаренко, О.Г. Злобіна, Л.А. Лепіхова та ін.; за наук. ред. Т.М. Титаренко. – Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2012. – 215 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. The Akmeology: Study guide / A.A. Derkach, V.G. Zazyikin. – SPb.: Piter, 2003. – 256 p.
2. Rubinshteyn S.L. Fundamentals of General Psychology: in 2 vol. – Vol. II. – M.: Pedagogika, 1989. – 328 p.
3. Starovoytenko E.B. The cultural psychology of personality. – M.: Akademicheskiiy proekt; Gaudeamus, 2007. – 310 p.
4. Holodnaya M.A. The psychology of intelligence. The paradoxes of research. – SPb.: Piter, 2002. – 272 p.
5. How to build their own future: the life task of personality / T.M. Titarenko, O.G. Zlobina, L.A. Liepihova ta in.; T.M. Titarenko (Eds.). – Kirovograd: Imeks-LTD, 2012. – 215 p.

Savchenko E. The model of the personality's reflective competence

Abstract. The article presents the author's model of the reflective competence as an important structural component of the personality's reflective experience. In the structure of the reflective competence the author identifies four components: informational, instrumental, value-motivational and behavioral, as well as three levels of organization: cognitive, metacognitive, personal.

Keywords: reflection, reflective activity, reflective experience, reflective competence

Четверик-Бурчак А.Г.

Рівень сформованості емоційного інтелекту як предиктор успішності життєдіяльності людини

*Четверик-Бурчак Аліна Григорівна, викладач кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара, м. Дніпропетровськ, Україна*

Анотація. У статті розглядається теоретико-методологічне обґрунтування та емпірична перевірка підходу до визначення психологічних механізмів впливу емоційного інтелекту, як інтегральної ознаки особистісної ідентичності на успішність життєдіяльності людини. Методом множинного лінійного кореляційно-регресійного аналізу встановлена ієрархія вірогідності впливу ознак рівня сформованості емоційного інтелекту на ефективність життєздійснення особистості. З'ясовано вплив емоційного інтелекту на сформованість смисложиттєвих орієнтацій, безперервність психічного здоров'я та рівень пристосованості до життя.

Ключові слова: емоційний інтелект, міжособистісний емоційний інтелект, внутрішньоособистісний емоційний інтелект, безперервність психічного здоров'я, смисложиттєві орієнтації, пристосованість до життя

Вступ. Поява нових теорій особистості і підходів до її оцінювання, зокрема виокремлення так званих нових динамічних контекстуалізованих рис особистості й інтегративних ознак особистісної ідентичності, що формуються на перетині: особистості і здібностей (таких як емоційний інтелект); особистості та цінностей (як система позитивних чеснот і так званих «сил» характеру); особистості та її переконань (як впевненість у суб'єктивній ефективності); особистості і саморегуляції (як «специфічної адаптації» – адаптивні чи дезадаптивні для конкретних умов життєдіяльності стратегії стресоподолання) та інших (G.J. Boyle, G. Matthews, D.H. Saklofske) [6], сприяли суттєвому розширенню уявлень про особистісні чинники, що можуть потенційно впливати на успішність життєдіяльності людини. Особливу роль серед факторів-предикторів життєвого успіху відіграє феномен емоційного інтелекту.

Диференціація структури емоційного інтелекту, поява моделі здібностей (Дж. Мейер, П. Саловей) [16], поглядів на емоційний інтелект як систему особистісних компетентностей (Д. Гоулман) [14], змішаних моделей (Р. Бар-Он, Д.В. Люсін) [3; 9] і диспозиційної концепції емоційного інтелекту (К.В. Петрідес та Е. Фернхем) [20] суттєво поглибили орієнтацію у проблемному полі конструкту та зумовили пошук його місця серед інших психічних структур особистості. Обмеженість підходу до концептуалізації емоційного інтелекту як форми власне інтелекту, наявність лише помірних кореляційних зв'язків між емоційним та когнітивним аспектами інтелекту, відсутність об'єктивних критеріїв його виміру, суб'єктивність та культурна забарвленість існуючих інструментальних підходів до виміру емоційного інтелекту методом максимальних оцінок, зумовлюють актуальність обґрунтування доцільності розгляду емоційного інтелекту як інтегральної динамічної властивості особистісної ідентичності, що впливає на успішність життєдіяльності людини.

Розвитку поглядів на феномен «емоційного інтелекту» як важливий фактор успішності життєдіяльності людини сприяло визначення його диспозиційного компонента, опереціоналізованого у термінах глобальних особистісних рис (К.В. Петрідес та Е. Фернхем, 2001; Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига 2001, Д.В. Люсін) [3; 18; 22]. Більшість сучасних дослідників вже не обмежуються ідентифікацією у структурі емоційного інтелекту здібностей та компетентностей (Д. Гоулман, Р. Бар-Он), а активно досліджують роль емоційного інтелекту у професійних досягненнях (зокрема у соціономічних професіях), пов'язують його з різними видами благо-

получчя людини: психологічним, соціальним, суб'єктивним [7; 11; 17]. Сучасні вчені активно досліджують його роль у забезпеченні різних аспектів виявлення здоров'я людини (фізичного, психологічного, психосоматичного) [5; 7; 11; 16; 17], у ефективності подолання стресогенних ситуацій [23], у забезпеченні високого рівня професійних та академічних досягнень [8; 10; 19; 21; 23], розглядається зв'язок між низьким рівнем емоційного інтелекту та девіантною поведінкою, агресивністю тощо [13; 21].

Отже, досягнутий на сьогоднішній день рівень досліджень у галузі емоційного інтелекту свідчить про те, що феномен став однією з найбільш широко обговорюваних проблем у психології особистості. Він проливає світло на такі аспекти оптимальності функціонування людини, як прояви компетентності у міжособистісному спілкуванні, емоційної зрілості, емоційної культури, емоційної креативності. Важливим проривом у дослідженні емоційного інтелекту стало його трактування як феномену, що доступний цілеспрямованому розвитку впродовж життя, на відміну від когнітивного інтелекту з його генетичним корінням. Разом з тим у вивченні цього феномену залишаються питання. Зокрема, не з'ясована роль рівня розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту у забезпеченні ефективності життєздійснення людини.

У світлі вищезазначеного цілком виправданим уявляється завдання визначення глибинних механізмів впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності людини, що потребує зміщення фокусу наукового пошуку у напрямку від психічних структур до процесів, що приховуються за ними. Для вирішення подібних завдань доцільним є розглядання феномену емоційного інтелекту як складової особистісного потенціалу, описаного Д.О. Леонтьєвим [2] як ознаку системної організації особистості, що ґрунтується на складній схемі опосередкування.

Як наголошував у свій час Л.С. Виготський [1], сутнісною психологічною характеристикою особистості є оволодіння нею власною поведінкою через її опосередкованість. У світлі цієї тези можна припустити, що емоційний інтелект виступає у якості ймовірного механізму, що опосередковує вплив на свідомість та поведінку різноманітних сприятливих або стресогенних умов життєдіяльності.

Отже, метою статті є розкриття механізмів ймовірного впливу аспектів прояву емоційного інтелекту як інтегральної динамічної властивості індивідуальності на успішність життєдіяльності людини, операціоналі-

зованої у термінах рівня сформованості смисложиттєвих орієнтацій, пристосованості до життя та безперервності психічного здоров'я людини.

Методи дослідження. Експериментальна вибірка досліджуваних. Вибірку склали 135 особи (75 жінок; 60 чоловіків): 60 осіб віком від 24 до 35 років представників, що займаються оперативно-пошуковою діяльністю; 52 студенти денного та заочного відділення Національного гірничого університету (27 студентів гуманітарних спеціальностей віком від 18-32 років, 25 студентів представників технічних наук віком від 18 до 35 років); 24 студента гуманітарних спеціальностей денного відділення Дніпропетровського національного університету ім. О. Гончара віком від 17 до 22 років.

Методичний інструментарій. Відповідно до мети роботи був підібраний наступний методологічний інструментарій:

З метою визначення різних аспектів прояву емоційного інтелекту було використано опитувальник емоційного інтелекту «ЕМІн» Д.В. Люсіна. В основу опитувальника покладено розуміння емоційного інтелекту як здатності до розуміння своїх і чужих емоцій і управління ними. Стандартизований коефіцієнт альфа Кронбаха для шкал опитувальника становить $>.80$.

Оцінка диспозиційних (внутрішніх) компонентів емоційного інтелекту, здійснювалась з використанням таксономічної п'ятифакторної моделі особистості, створеної Дж. Ховардом, П. Медина та Ж. Ховард та адаптованої у дослідженні Л. Бурлачука і Д. Корольова. Усі п'ять факторів цієї моделі (екстраверсія, емоційна стійкість, доброзичливість, сумлінність, відкритість новому досвіду) можна вважати, спираючись на існуючі дослідження, *диспозиційними онтологічними компонентами* емоційного інтелекту, які сприяють досягненню людиною високого рівня його емоційного розвитку.

Для отримання додаткової інформації щодо рівня сформованості *міжособистісного компоненту* емоційного інтелекту було застосовано «Методику дослідження соціального інтелекту» Дж. Гілфорда і М. Саллівена в адаптації Є.С. Михайлової, створену за аналогією із об'єктивними тестами здібностей. Показники внутрішньої валідності чотирьох субтестів, з яких складається методика, знаходяться у діапазоні від .66 до .73.

Інтегративний показник рівня прояву благополуччя людини (психологічного, суб'єктивного, соціального) був оцінений за допомогою опитувальника «Безперервності психічного здоров'я – коротка форма» («Mental Health Continuum – Short Form») автора К. Кіза (адаптація Е.Л. Носенко та А.Г. Четверик-Бурчак проведена зі згоди автора). Підхід автора до оцінки психічного здоров'я ґрунтується на уявленні, згідно з яким психічно здорові індивіди не тільки не мають психічних розладів, але й відчувають задоволення від життя, демонструють ознаки позитивного функціонування, тобто вважають себе психологічно благополучними й соціально адаптованими, що є однією з ознак успішності життєдіяльності особистості. Коефіцієнт альфа Кронбаха для адаптованої версії опитувальника склав .853.

Наступним показником успішності життєдіяльності людини нами обрано наявність мети життя та його насиченість. Для операціоналізації вищезазначених критеріїв нами було обрано методику «Смисложиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. О. Леонтьєва (адапована версія опитувальника Дж. Крамбо та Л. Махолик «Мета в житті»).

Для оцінки зовнішніх компонентів успішності життєдіяльності було застосовано анкету «Adult adjustment test» Vaillant G. E., адаптовану під керівництвом Мельнікової Н. Н. Анкета складається з 28 запитань, спрямованих на визначення нормативних критеріїв зовнішнього добробуту: професійного статусу, рівня прибутку, умов праці, сімейного стану, побутової облаштованості та форм проведення дозвілля.

Результати та обговорення. За допомогою регресійного аналізу проаналізовано домінуючі компоненти емоційного інтелекту, що впливають на успішність життєдіяльності особистості, операціоналізованої у термінах сформованості смисложиттєвих орієнтацій, безперервності психічного здоров'я та рівня пристосованості до життя, побудовано три кореляційно-регресійні моделі.

Коефіцієнти множинної детермінації свідчать про те, що форми виявлення емоційного інтелекту з більшою вірогідністю впливають на рівень усвідомленості життя (доля поясненої дисперсії становить 51%). Провідним при цьому є фактори: керування власними емоціями (ознака сформованості внутрішньособистісного емоційного інтелекту) $\beta=0,279$, доброзичливість $\beta=0,274$, сумлінність $\beta=0,256$, нейротизм $\beta=-0,241$ та інтроверсія $\beta=-0,182$ (диспозиційні компоненти емоційного інтелекту) (табл. 1).

Таблиця 1. Коефіцієнти β для показників життєвого успіху

Стандартизований коефіцієнт β факторів форм виявлення емоційного інтелекту	Усвідомленість життя	Пристосованість до життя	Безперервність психічного здоров'я
	R-квадрат=.51	R-квадрат=.39	R-квадрат=.39
Керування власними емоціями	.279		
Розуміння власних емоцій		.476	
Здатність розуміти наслідки поведінки		.197	
Розуміння емоцій оточуючих			.241
Доброзичливість	.274		.184
Сумлінність	.256		.207
Інтроверсія	-.182		
Відкритість новому досвіду		.180	
Нейротизм	-.241		.303

Коефіцієнт множинної детермінації потенційної ролі ознак емоційного інтелекту для прогнозування рівня пристосованості до життя є теж статистично значущим і пояснює 39% дисперсії. Предикторами пристосованості до життя є розуміння власних емоцій ($\beta=0,476$), здатність розуміти наслідки поведінки ($\beta=0,197$) та відкритість новому досвіду ($\beta=0,180$).

Найбільш вірогідним предиктором успішності життєдіяльності, операціоналізованої у формі безперервності психічного здоров'я є показник нейротизму (як форма прояву диспозиційного компоненту емоційного інтелекту) ($\beta=-0,303$). Наступними в ієрархії факторів вірогідного впливу емоційного інтелекту на переживання безперервності психічного здоров'я є: розуміння емоцій оточуючих ($\beta=0,241$), сумлінність ($\beta=0,207$), та доброзичливість ($\beta=0,184$).

Висновки. Методом множинного лінійного кореляційно-регресійного аналізу встановлена ієрархія вірогідності впливу емоційного інтелекту на успішність життєдіяльності особистості в різних аспектах її прояву. Виявлені стандартизовані коефіцієнти регресії дозволили встановити три змістовні компоненти впливу емоційного інтелекту на успішність пристосованості людини до життя, а саме: розуміння власних емоцій

(компонент внутрішньоособистісного емоційного інтелекту), здатність розуміти наслідки поведінки (форма прояву соціального інтелекту), відкритість новому досвіду. Найбільш вірогідним предиктором успішності життєдіяльності, операціоналізованої у формі безперервності психічного здоров'я є показник нейротизму (як форма прояву диспозиційного компоненту емоційного інтелекту). Наступними в ієрархії впливу емоційного інтелекту на переживання безперервності психічного здоров'я є такі форми його прояву як розуміння емоцій оточуючих, сумлінність, та доброзичливість. Ієрархізація факторів-предикторів усвідомленості життя серед форм прояву емоційного інтелекту продемонструвала статистичну вірогідність впливу таких його компонентів, як: керування власними емоціями (ознака сформованості внутрішньоособистісного емоційного інтелекту), доброзичливості, сумлінності, нейротизму та інтроверсія (диспозиційні компоненти емоційного інтелекту).

Перспективи подальшого вивчення обраної проблематики вбачаються у дослідженні емоційного інтелекту як однієї з умов професійної компетентності, а також у простеженні стабільності зв'язку емоційного інтелекту з ефективністю життєдіяльності у контексті дії кризових та стресогенних факторів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1984. – 504 с.
2. Личностный потенциал. Структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М., 2011. – 679 с.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д.В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
4. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості / Е.Л. Носенко // Вісник ДНУ. Педагогіка і психологія, 2012. – Т. 20. – №9/1. – С. 116-123.
5. Andrei F. Trait emotional intelligence and somatic complaints with reference to positive and negative mood / F. Andrei, K.V. Petrides // Psihologija. – 2013. – № 46. – P. 5-15.
6. Austin E.J. Emotional intelligence / E.J. Austin, J.D.A. Parker, K.V. Petrides, D.H. Saklofske // In G.J. Boyle, G. Matthews, D.H. Saklofske (Eds.), The SAGE handbook of personality theory and assessment: Vol 1. Personality theories and models. – CA: Sage Publication, 2008. – P. 576-596.
7. Austin E.J. Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence / E.J. Austin, D.H. Saklofske, V. Egan // Personality and Individual Differences. – 2005. – Vol. 38. – P. 547-558.
8. Barchard K.A. Does emotional intelligence assist in the prediction of academic success? / K.A. Barchard // Educational and Psychological Measurement. – 2003. – Vol. 63. – P. 58-840.
9. Bar-On R. Emotional intelligence: an integral part of positive psychology / R. Bar-On // South African Journal of Psychology. – 2010. – Vol. 40(1). – P. 54-62.
10. Brackett M.A. Emotional intelligence and its relation to everyday behavior / M.A. Brackett, J.D. Mayer, R.M. Warner // Personality and Individual Differences. – 2004. – Vol. 36. – P. 1387-1402.
11. Chetveryk-Burchak A. On assessing emotional intelligence as a precursor of positive personality functioning and mental health / A. Chetveryk-Burchak, E. Nosenko // Advances in Social Sciences Research Journal. – 2014. – Vol.1. – № 4. – P. 33-42.
12. Côté S. Emotional intelligence, cognitive intelligence, and job performance / S. Côté, C. T. H. Miners // Administrative Science Quarterly. – 2006. – Vol. 51. – P. 1-28.
13. Das P.P.P. Role of Emotional Intelligence on Aggression: A Comparison between Adolescent Boys and Girls / P.P.P. Das, S. Tripathy // Psychology and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 4. – №1. – P. 29-35.
14. Goleman D. Working with emotional intelligence / D. Goleman. – New York: Bantam Books, 2000. – 400 p.
15. Martins A. A comprehensive meta-analysis of the relationship between Emotional intelligence and health / A. Martins, N. Ramalho, E. Morin // Personality and Individual Differences. – 2010. – Vol. 49. – P. 554-564.
16. Mayer J.D. Emotional intelligence as a standard intelligence / J.D. Mayer, P. Salovey, D. Caruso, G. Sitarenios // Emotion. – 2001. – № 1. – P. 232-242.
17. Nosenko E. The hierarchy of personality resources of mental health / E. Nosenko, I. Arshava, A. Chetveryk-Burchak // 26th Conference of the European Health Psychology Society (August 21-25, 2012, Prague, Czech Republic). – 2012. – P. 294.
18. Nosenko E. Trait-oriented approach to operationalizing Emotional Intelligence / E. Nosenko, K. Kovriga // Abstracts of the 7th European Congress of Psychology (1-6 July). – London, Great Britain, 2001. – P. 211.
19. Parker J.D.A. Academic achievement in high school: Does emotional intelligence matter? / J.D.A. Parker, Sr.R.E. Creque, D.L. Barnhart, J.I. Harris, S.A. Majeski, L.M. Wood, B.J. Bond, M.J. Hogan // Personality and Individual Differences. – 2004. – Vol. 37. – P. 30-1321.
20. Petrides K. Trait emotional intelligence theory / K. Petrides // Industrial and Organizational Psychology: Perspectives on Science and Practice. – Vol. 3(2). – 2010. – P. 136-139.
21. Petrides K.V. The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school / K.V. Petrides, N. Frederickson, A. Furnham // Personality and Individual Differences. 2004. – № 36. – P. 277-293.
22. Petrides K.V. Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with references to established trait taxonomies / K.V. Petrides, A. Furnham // European Journal of Personality. 2001. – Vol. 15. – P. 48-425.
23. Zeidner M. What we know about emotional intelligence: how it affects learning, work, relationships, and our mental health / M. Zeidner, G. Matthews, R. D. Roberts. – London: A Bradford book, 2009. – 464 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vygotsky L.S. The collected works: 6 volumes. Volume 2. Problems of general psychology / L.S. Vygotsky. // In V.V. Davydov (Eds). – Moscow: Pedagogy, 1984. – 504 p.
2. Personality potential: structure and assessment / In Leontiev D.A. (Eds). – Moscow: Smysl, 2011, – 679 p.
3. Lusin D.V. Modern conceptions of emotional intelligence / D.V. Lusin // Social intelligence: theory, assessment, research / In D.V. Lusin, D.V. Ushakov (Eds). – Moscow: “Institut Psychologii RAN”, 2004. – P. 29-36.
4. Nosenko E.L. Emotional intelligence as a form of manifestation of the important component of personality potential – reflexive consciousness/ E.L. Nosenko // Visnyk of Dnipropetrovsk University. Pedagogy and Psychology, 2012. – V. 20. – № 9/1. – P. 116-123.

A.G. Chetveryk-Burchak. The level of emotional intelligence as a precursor of life success of personality

Abstract. The article presents the results of the theoretical and methodological substantiation and empirical verification of the approach to investigating the psychological mechanisms of the impact of emotional intelligence, conceptualized as a new dynamic integral trait, on life success of personality. The method of the multiple correlation-regression analysis yielded the hierarchy of personality dispositions predictive of the meaningfulness of life, mental health continuum and life adjustment.

Keywords: *emotional intelligence, interpersonal emotional intelligence, intrapersonal emotional intelligence, mental health continuum, life adjustment, purpose in life.*

A.G. Четверик-Бурчак Уровень развития эмоционального интеллекта как предиктор успешности жизнедеятельности человека

Аннотация. В статье рассматривается теоретико-методологическое обоснование и эмпирическая проверка похода к определению психологических механизмов влияния эмоционального интеллекта, концептуализированного как интегральный признак личностной идентичности, на успешность жизнедеятельности человека. Методом множественного линейного корреляционно-регрессионного анализа установлена иерархия вероятности влияния признаков уровня развития разных составляющих эмоционального интеллекта на успешность жизнедеятельности личности. Определено влияние эмоционально интеллекта на сформированность смысложизненных ориентаций, непрерывность психического здоровья, приспособленность к жизни.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, межличностный эмоциональный интеллект, внутриличностный эмоциональный интеллект, непрерывность психического здоровья, смысложизненные ориентации, приспособленность к жизни*

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