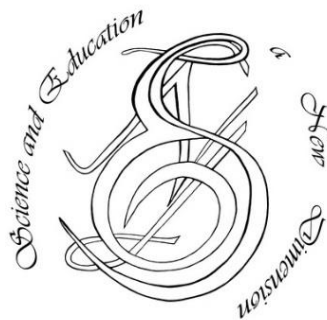


**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**PEDAGOGY**  
**AND**  
**PSYCHOLOGY**



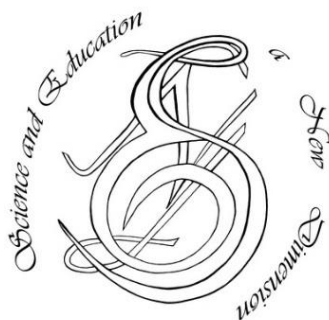
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

III(36), Issue 74, 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe  
BUDAPEST, 2015

**Statement:**

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

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

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



## CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	7
Conscience as a moral regulator in the context of moral personality`s education in J.R.R. Tolkien`s literature work <i>Y.O. Labunets</i> .....	7
Higher education and culture: global challenges <i>N. Terentieva</i> .....	11
Діагностування рівня сформованості мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів ( за результатами констатувального етапу експерименту) <i>A. Гадамська</i> .....	15
Текст і дискурс у мовленнєвій діяльності: лінгводидактична інтерпретація проблеми <i>Ж.Д. Горіна</i> .....	19
Деонтологічна складова професійних стандартів керівників навчальних закладів у країнах Європейського Союзу <i>Л.В. Задорожна-Княгницька</i> .....	23
Основні чинники якісної підготовки студентів при вивченні загальнотехнічних дисциплін в умовах скорочення навчальних годин <i>В.В. Кривцов, М.М. Козяр, В.В. Кривцов</i> .....	27
Базова система вправ із формування медіакультури майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики <i>К.С. Курган</i> .....	31
Місце професійно спрямованих умінь в структурно-логічній схемі пропедевтичного курсу функціонального аналізу <i>І.В. Лов`янова, Д.Є. Бобилев</i> .....	35
Аналіз сучасних проблем формування геометричної компетентності учнів старшої школи <i>Л.О. Мала</i> .....	39
«Здоровье» как педагогическая ценность в эпоху глобализации <i>Р.А. Мардоян</i> .....	44
А.В. Духнович как один из основоположников украинской народной педагогики в творческом наследии Ю.П. Ступака <i>Е.В. Похилько</i> .....	48
Інноватика в логопедії <i>Н.В. Савінова</i> .....	51
Організація рекламних текстів на засадах комунікативно-стратегічного підходу <i>Т.П. Свекла</i> .....	56
Визначення доцільності системи вправ спецкурсу з вивчення засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань для формування фахової компетентності вчителя математики <i>О.В. Семеніхіна, М.Г. Друшляк, І.В. Шищенко</i> .....	60
Комунікативна компетентність молодого вчителя як фактор підготовленості до розв'язання педагогічних задач <i>Е.Т. Соломка</i> .....	64
Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення <i>Н.В. Уйсімбаєва</i> .....	69
Формування громадянської компетентності у майбутніх фахівців механічної інженерії: теоретичний аспект <i>Т.Є. Шевчук</i> .....	72
Емоційно-почуттєвий розвиток особистості та його роль у вихованні патріотичних почуттів старших дошкільників <i>Л.П. Шкрібтієнко</i> .....	76

<b>PSYCHOLOGY</b> .....	79
Несформированность саногенного мышления студенческой молодежи как фактор ее деструктивного поведения <i>А.Ю. Гильман</i> .....	79
Психолінгвістичні особливості сприйняття і розуміння електронного тексту <i>А.С. Драч</i> .....	85
Компенсаторні механізми захисту як поведінковий компонент перфекціонізму особистості <i>О.І. Кононенко</i> .....	89
Концепція національної самототожності особистості в юності <i>Л.М. Снівак</i> .....	91
Концептуальні особливості міжособистісної взаємодії <i>С.В. Ситнік</i> .....	96
Громадянська позиція особистості: теоретичні аспекти розвитку в контексті суб'єктно-вчинкового підходу <i>В.Д. Шульга</i> .....	100

## PEDAGOGY

## Conscience as a moral regulator in the context of moral personality's education in J.R.R. Tolkien's literature work

Y.O. Labunets

Boris Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

\*Corresponding author. E-mail: y.labunets@kubg.edu.ua

Paper received 11.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 26.11.15.

**Abstract.** The article highlights conscience using as a helpful moral regulator at the implementation process of J. R. R. Tolkien's moral personality's education concept based on the upbringing and moral personality formation impact of his literature works (using for instance trilogy «The Lord of the Ring» and «The Hobbit, or There and back Again»). In order to do so, it gives an overview of conscience in general and in the context of being a special educational tool with regulative function at educating moral personality. The peculiarities of using conscience as a moral regulator by educator's implementation into moral personalities formation has been described with support of the rules and ways of it effective usage.

**Keywords:** *moral personality, J.R.R. Tolkien's literature work, conscience, moral personality's education, moral regulation*

**Introduction.** The issues of morality in society, especially of children and young people's moral personality's education is one of the most discussed topics over the last 20 years. Because in our post-industrial society, which is characterized by excess of service sector in GNP part of material production, when knowledge becomes the decisive production factor we notice the explosion of high technology, information revolution and the foremost factor is human capital.

The importance of moral personality's formation in educational process today is properly understood at the governmental level which is proved by the system of the laws and standards adopted from the European community recently and what have been implemented into series of new one, which are connected with family, preprimary, primary, secondary, higher and further education in Ukraine.

The relevance of this topic is in the well realized by educators' point of people's loss of their own moral regulators, and as a consequence the degradation of communicational values and rules for effective interaction with society as a whole thing. We support the J.R.R. Tolkien's ideas and concepts of moral personality's education in his works because of the great implementation possibilities in Ukrainian for educational philosophy and practice. This idea is supported by the current trends and orientations in modern educational space that makes high demands to moral qualities and principles, personal values in the context of its focus on the importance to service to society, ethics of relationship, its own attitude and ways of behaving and interacting with the surrounding people, the environment and education in general. The majority of the state documents are highlighted these educational trends: the decree of the President of Ukraine "On urgent additional measures for strengthening morality in society and the adoption of healthy lifestyles", the National doctrine of education development and in particular focus on the order of "Basic standards of education of pupils of grades 1-11 educational institutions of Ukraine" (of the Ministry of education and science, youth and sports of Ukraine) No.1234 (31.10.2011) that focus on the moral personality's education in the context of the formation of independent and democratic Ukraine in its aspiration to become a full member of the European community, to provide a comprehensive consolidation of the public and the individual civilized

life that are based on human values and spiritual, moral and cultural foundations of Ukrainian people's life.

So as we can realize the moral personality's education becomes one of the important landmarks of the modern educational trends in Ukraine, so modern educators seek to achieve a wide range of methods, tools, techniques and concepts education of the moral personality's education that have been successfully used in Europe. And according to these importance of learning for further implementation we eager to highlight the concept of moral personality's upbringing in J.R.R. Tolkien's works, that to our mind can fully satisfy current social and educational inquiry and determined the relevance of our research topics of this article.

**Analysis of recent achievements and publications** has demonstrated that in general there are a huge number of researchers who are purposefully engaged in the problem of personality's moral values and spiritual orientation formation, that only partly includes conscience phenomenon as a moral regulator since the twentieth century and up to today. One group of them highlighted these ideas through the psychology prism (B. Ananiev, L. Bozhovich, L. Vygotzky, A. Leontiev, S. Rubinstein, D. Uznadze, N. Yanitskiy); other – through the prism of sociology (A. Zdravomyslov, N. Sedov, A. Pen, V. Yadov), the third do that through the prism of cultural studies (P. Gurevich, Yu. Solonin) and the last group most purposefully through the prism of pedagogy (Is. Barba, I. Bech, N. Borichevsky, I. Sasun, V. Kremen, V. Krysko, A. Mishchenko, V. Ognevuc, V. Slastyonin, Y. Peleh, O. Sukhomlinsky, N. Tkachev, A. Yaroshenko).

According to modern educational goals and objectives J.G. Tolkien's art has significant potential for the moral personality's formation purpose and its moral values, because of the proper usage his literature works teacher can provide teaching activities that would have a deep philosophical undertone. This is in some way a reflection of the eternal confrontation between Good and Evil through the prism of communication in the discourse of the author; the accentuation on the importance of the «ordinary person» in the course of world events; the moral personality's education with newcomer meaning of life; foster a sense of personality's moral responsibility to future generations and to those people who are met on the life path of the individual; the promotion of human values: justice, truthfulness, faith-

fulness, the love to others, courage, sincerity, trust, love, selflessness, charity, respect for people, sacrifice, modesty, and tolerance (tolerance) [1; 2; 3].

The analysis on the problem studies have shown also that the phenomenon of conscience has interested people since ancient times right from the Socrates's first writings up to the present, when the question of conscience constantly confronts modern man and is connected with education, morality and people's values. That is why we support the J.R.R. Tolkien's idea that conscience and its phenomenon of being a moral regulator for each person no matter the profession or age, nor the social or personal status of life and should be formed as a moral orientation for person in its life, especially in the context of moral personality's education.

**The objective of the article.** The main objective of the article is to provide the investigation of using conscience as moral regulation at the moral personality's education (formation) which is based on the J. R. R. Tolkien's literature work and could be definitely based on his works and to show up the phenomenon of conscience as a moral regulator in personality's life. On the basis of the objective the following tasks are distinguished: 1) to specify the definition of «conscience» as an effective moral regulator; 2) to distinguish in understanding the impact for moral personality's education between different ways of comfortable conscience formation and its improvement; 3) to discover the peculiarities and advantages of using conscience as a moral regulator in the context of moral personality's education in J.R.R. Tolkien's literature works.

**The material and the methods.** There is J.R.R. Tolkien's favorite Latin saying about conscience: «conscience is a thousand witnesses altogether». If it would be fair for every modern person, perhaps the world would be different, because we don't really think that each and every person would be able to act the way that he or she acts with conscience in the meaning there are thousands of witnesses, which should be understand as ability to feel other people's opinions, feelings, thoughts and hopes before making some choice [4; 5].

That is very relevant in the context of J. R.R. Tolkien's moral personality's education concept. According to our point of view J.R.R. Tolkien's moral personality's education concept, which is central to his literature works and our study includes several aspects: personality's free choice opportunity; power challenge for dignity; personality's moral obligations; defining own hierarchy of moral values; defining the personal meaning of life; promotion of human values: justice, courage, mercy, sincerity, courage. sacrifice and others; the idea of kindness and justice combination in the personality's moral choices and behavior.

In his or her life every man needs a regulator, it is what it is at least relatively stable and allows person to navigate the constant changes in the conditions of our society. J.R.R. Tolkien claimed the idea that conscience is a moral regulator, a special way of social thinking in the context of understanding, analysis and generalization processes. Conscience is the moral basis of human existence. As an ethical category, the conscience characterizes the ability to exercise moral self-control and self-esteem (on the basis of existing moral duties). In J.R.R. Tolkien's literature works we can find the point in which he admitted that conscience

serves as an internal monitoring mechanism of consciousness.

There were various approaches based on the finding the definition of conscience: inherent human quality which is not subject to review; and this divine revelation, which refers to the sinner; and this internal voice in humans (remember "daimonon" Socrates, "inner voice" of the Pan); this and "guardian" of the human soul; that the "sanctuary" (so was called the conscience on the second Watchescorn Cathedral), defining conscience as a moral lamp that illuminates a good way (G. Hegel); highlighting conscience as a microscope, which magnifies things to make them clear and visible to our blunt senses" (L. Feuerbach), etc. [5].

Our meaning of «conscience» should be defined as a common vision, the ability to look at your actions through the eyes of others or from the position of the highest moral imperatives. The phenomenon of conscience from the point of view of its definition and structure is one of the most difficult to conduct. The conscience is the real identifying characteristic of a particular society of a certain socio-historical imperativeness, a measure of how deeply such an imperative is rooted into the inner world of the individual. Conscience is formed in the process of socialization and education, where there are first factors and the prohibition of external authority, which gradually become intimate and personal regulators of human behavior (or human moral chemoregulators). In this consequences using conscience as a moral regulator becomes a point of great importance in the context of moral personality's education.

Speaking of what exactly is manifested in moral importance of conscience using as a moral regulator in the context of moral personality's education in J. R. R. Tolkien literatures work and how it contributes to the person's ethical characteristics, we distinguish such points:

1) being guided by his or hers own sense of justice and moral values common in society, based on conscience, man can understand the most complex moral situation and make the right, morally justified decision;

2) because of people's conscience personality can resist various immoral or morally dubious temptations and not to violate moral prohibitions;

3) the voice of conscience warns of evil threats from saving a person from tore off false membranes;

4) person's voice of conscience and a moral conscience are given person the ability for intuitive recognition of good and evil;

5) moral conscience encourages moral self-personality improvement, that arises moral «concern» (because «the quiet conscience is an invention of the devil» was said by the great humanist of the XX century. A. Schweitzer [4]). So as we see the higher moral level the person has got, the higher inner spiritual «concern», a strong sense of conscience and remorse.

6) Finally, the conscience develops a sense of responsibility to oneself as a moral subject who is guided in his actions by the highest moral values. The conscience awakens in man the capacity for internal dialogue and even dispute with itself, evokes a sense of shame, the irony, allows to show some moral insistence of a man to himself. That is, it shows that the person has achieved a qualitative leap in its moral development, moral autonomy, moral reflection, moral right evaluation and a trial.

The conscience is often referred as another party's debt, a more personal "inner voice" of moral action, the internal regulator of morality in general. The conscience is the capacity for active self-knowledge, self-esteem the attitude to the environment and applicable in the society moral norms. Performing the function of the internal moral controller according to the context of moral personality's education in J.R.R. Tolkien's literature works that operate the conscience:

- as an inducement, guiding us to the observance of moral requirements, creating a certain positive mental attitude;

- as a ban, that is stopping factor, in advance condemning us for valid (possible) choice, for conduct that is in prospect;

- as a correction component (corrects actions during their execution);

- as a moral assessment of personality's actions, expressing a corresponding moral experiences (and this assessment is very important because the conscience is formed on the basis of exteriorization of the moral requirements of the environment and a certain way that reflects their public character, but the conscience is first and foremost a personal evaluation of the facts, the expression of our subjective attitudes to the phenomenon that it is morally evaluated).

In every day conversation quite often the expression «clean conscience» or «good conscience» are defined as the person's comprehension formation made of all his obligations or the realization of all possibilities in a particular situation. If we take these words literally, «pure», «suspicion» conscience is a sure sign of unconsciousness, i.e. the lack of conscience, but the propensity not to pay attention to her judgment. A. Schweitzer, who saw the highest truth is in morality and the highest expediency, refers to the sense of responsibility for the fate of another person: «We must never become blind. We will live in harmony with the truth, if deeper will experience conflicts. A clear conscience is an invention of the devil» [4].

Conscience according to J. R. R. Tolkien's point of view is an emotional phenomenon, it manifests itself through the deep negative feelings, anxiety and concern human morality and humanity of his conduct. As the judge of all our lives the conscience stands for remorse as the shame for the committed or that was only wanted to do with the consequences that could went after.

The conscience is the individual's responsibility towards himself as a personality that brings the highest universal values. However, the conscience as a means of self-assessment is not absolute, because sometimes it can be condescending. Of course, there are situations that justify man, but it also happens that the circumstances are only a cover for self-justification. Life circumstances always put us before a choice and criteria of choice should serve as the conscience.

The proof of the harmonizing impact on personality by the implementation of J. R. R. Tolkien's moral personality's education concept in the context of conscience formation and its further usage as a moral regulator is his position (that is consonant with teachers of the twentieth and twenty-first century literature) that treasury of human values, conscience and experience can meet the personality's spiritual needs and becoming the proper tool for creation

own spiritual life. Personality's moral education in J. R. R. Tolkien's works focused on conscience formation is based on the person's admission to the careful continuous inner work with the height of his morality and moral character and self-identity as well. The sense of moral beauty describes the prevailing moral personality and immutable principles, which it keeps as his honor [5].

We really agree with he highlighted above J.R.R. Tolkien's ideas which could be proved by such meaningful quote with what he finishes the book «The Hobbit or There and Back Again» "do you really think that your adventures and escapes ended happily ever after thanks to pure luck and only in that matter? You are a very nice person, Mr. Beggins, and I love you very much, - however, in the end, Bilbo, you're not the only person in this big world!" [6; p 307], and which accumulates one of the central educational lines in the concept: the importance of every person in the world of history and society, on the one hand, and on the other hand, not specifying a single person as a hero, an idol, an object of blind worship and adoration. Which emphasizes the importance of conscience formation in the context of moral personality's education.

J.R.R. Tolkien's works (the trilogy "the Lord of the Rings, the Hobbit or there and back again", "the Silmarillion", "the great Blacksmith of Wootton, Farmer Gaels of ham" and others) penetrated extremely relevant even for today topic, "moral call" and "risk". In the context of its importance for many people in the modern world, this condition becomes habitual, but does not necessarily imply the adoption of proper moral and informed decisions. Personality tests risk every day in relationships with others, the acquisition of material goods or the creative realization of personality. Supporting the opinion of the author of Lord of the Rings, we accept that risk, and when choosing "standing pat" (if there are templates that lay over time and even in situations that should motivate us to new activities, to improve their own positions, principles), and risk when moving forward (if unimpressed, and not the will of the heart and critical thinking). Actually, risk is everywhere, as demonstrated by the creativity of the teacher, the personality of the risks and lose, and find something inappropriate to its vision values. In such way-for a comfortable understanding of the harmonious and organic connection with society and oneself, it is necessary for the education of the moral personality to form moral orientation. Of course, we do not invest in this idea stereotyped moral orientations and their arrant same for all, but nevertheless the needness for their subordination to the universal values and moral qualities of personality that allows you to contribute to the prosperity and well-being of society and every citizen is clear and important.

Meaningful and wise thought that is basic for Tolkien's literature work is that small can be powerful. The most matching scene in trilogy "Lord of the Rings" that encapsulate this principle is a critical point in this sage, at the time when Frodo Baggins (hobbit or halfling) is just about to enter the Dark Lord's territory, where the Ring should be destroyed, he pauses because of being deep in thoughts about Gandalf (good and wise wizard and the affective leader of the Fellowship of Ring) he wondered whether he will see him and his fellows or not. He searches in his mind any chance for some open direction that may have been given for this crucial part of his mission and hasn't found

nothing giving the answer for that, but Frodo concluded that Gandalf had been in the dark realm since the time when Dark Lord's power had come to its fullness.

Raymond J. Laird supports this idea by writing that J. R. R. Tolkien in his depiction of his small hero, has him here expressing his despair while articulating the amazing role for which he has been chosen. Frodo's despair heightens the crucial nature of the operating principle: he is far too weak for the task. He admits to having taken it upon himself, but at this point it was obviously an evil choice. Once more he must choose, and both of the paths before him appeared to lead to terror and death. He cannot do it, but he must make the attempt and die in so doing. He thinks that he has been given a task that is utterly beyond him, a judgment which was both right and wrong. It was a task he had not sought, a burden he had not wanted, but he had been chosen by the consensus of the wise who had ears for the wisdom of the past, and eyes for the workings of providence in their own times [1].

**The results and their discussion.** Therefore conscience is a personal moral regulator of the person which sometimes drives us, sometimes we manage them. In my opinion, it is a tool, a tool for summarizing, rethinking life experience, making life decisions and the accumulation of conscious positions of his own life.

Joseph Pearce characterized J.R.R. Tolkien's literature work «The Hobbit, or There and back Again» as the masterpiece with the deepest level of meaning and defined the main character of it –Bilbo Baggins as a «pilgrimage of grace», who through the discovering personality journey becomes growing up in the most important sense, which is definitely growth in wisdom and virtue [1]. Giving moral commentary in this context, we admit that Tolkien shared the idea that «where your treasure is, there your heart is» which means that the higher moral values, aims, ideas and dreams personality has, the higher spiritual and intellectual level a person would get.

**Conclusion.** In our work we for the first provided the investigation of using conscience as moral regulation at the moral personality's education (formation) which is based on the J. R. R. Tolkien's literature work and could be definitely based on his works and showed up the phenomenon of conscience as a moral regulator in personality's life.

According to our holistic analysis of the personality's moral upbringing potential through the moral value orientations and conscience formation in the J.R.R. Tolkien's literature works. We investigated various forms of conscience based on moral values and orientations formation in the context of J.R.R. Tolkien moral personality's education concept. We have clarified the meaning of the aspects in J.R.R. Tolkien's concept (its components are free choice of the individual; the test of power; moral duty of the individual; determining a hierarchy of moral values; the definition of personal meaning of life, etc.).

We marked the influence on the conscience formation on the nature of the genre of the writer's works and ideas that are directed on moral personality's education and the role of educational influence in the incarnation of ideological and artistic ideas of John Ronald Reuel Tolkien.

It is proved that the author's word is a multifaceted, influential and educational means of raising the personality to a tradition of joining cultural space and making personality to use conscience as a moral regulator. After analyzing a number of works by G. Puccini based on exploring J.R.R. Tolkien's literature works impact on the readers, we came to the conclusion that in the context of the conscience formation moral identity, moral principles and moral quality of the individual significantly affect the understanding of both author's specific works and literary heritage.

We believe that our study will promote further research devoted to the personality's moral education in literature of the twentieth century. The results can be used in teaching the variety of pedagogical courses (history of pedagogy) and seminars, the preparation of new textbooks and manuals for primary, secondary and higher education.

#### REFERENCES

1. Joseph Pearce. Bilbo's Journey: Discovering the Hidden Meaning of The Hobbit / Pearce Joseph. – Charlotte, NC: Saint Benedict Press, 2001. – 143 p. – ISBN 978-1618900-586.
2. Shippey, T.A. J.R.R. Tolkien: Author of the century / T.A. Shippey. – Great Britain: Harper Collins Publishers. – 2000. – 353 p.
3. Smith, R. Inside Language: Linguistic and Aesthetic Theory in Tolkien / R. Smith. – Berne and Zurich: Walking Tree Publishers, 2007. – 154 p.
4. Schweitzer Albert. The philosophy of civilization / Albert Schweitzer. – JHU Press, 1980 – 231 p.
5. The Letters of J.R.R. Tolkien / Edited by Humphrey Carpenter. – London: Harper Collins, 1995. – 502 p.
6. Tolkien, J.R.R. The Hobbit, or There and Back Again / J.R.R. Tolkien. - New York: Ballantine Books, 1965. – 310 p.

## Higher education and culture: global challenges

N. Terentieva

Taras Shevchenko Chernihiv National Pedagogical University, Kyiv, Ukraine

\*Corresponding author. E-mail: nataterentyeva@gmail.com

Paper received 20.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 30.11.15.

**Abstract.** The author represents the idea of educational leadership from a position of leadership country potential in the global world through the level of human capital as an indicator of integration, which defines the internal capabilities of the country regarding knowledge production and its use for industrial and social development; new relationships between countries producing knowledge and countries that have a deficiency of knowledge are described. The article shows the author's vision of interdisciplinarity as the basis of the new product production in the knowledge information society. The article emphasizes that the research of educational phenomenon is impossible without knowledge integration from different fields and areas of research but university education provides the integration of philosophical, educational, economic, technical (technological, engineering), natural (environmental, noosphere), political (nation, state formation), legal (legal, economic and legal), cultural, historical, sociology knowledge, that enables to produce innovative intellectual product as the basis of new technologies.

**Keywords:** culture, education, leadership, globalization, meritocracy, knowledge product, academic integrity

**Introduction.** Civilization challenges of the XXI century which are worth emphasizing by national scientists in the field of high education are ongoing globalization that comprises all areas of society and not only mutually enriches and interdepends the mankind but also intensifies the competition between countries, peoples, individuals in the process of their interaction and geographic and economic mobility; – variability that progresses in any field of work and is based on the innovative type of development; – democratization and humanization of modern societies while strengthening of the requirements to personal competence and human self-sufficiency; – the new civilization phenomenon formation – network society through the innovative ICT development (V. Kremen, 2014) [7, p. 8-9]. The network society as a new social system that forms globally is characterized and determined by the structure and configuration of the information flows (M. Kastels, 1996-1998), which form the basis of the information economy where competitiveness depends on the ability to generate, manage and effectively use information based on knowledge.

Information society especially the knowledge society requires professionals who are sound in this society and can create innovate product (new knowledge product), which can improve the credibility of a country in the world rankings, producing new technologies as the basis of production in the information society, based on studies that trigger new product production.

Education as a part of culture in the process of development is the integral part of the perspective developing directions of Ukrainian culture: problems of human being, nation, state, national traditions and their updating according to the imperative of our time, cultural dialogue at the international level, nation's awareness of the appropriate place in the world-wide historic importance process [2, p. 345]. Culture is the expression of the human achievement level in the historical progress. Globalization, information society and market economy affirmation, democratization requires appropriate cultural providing in the context of intelligence increasing and the desire to get education. The end of the twentieth century shows sociopolitical paradigm changes into sociocultural ones. The role of culture as a human development component is defined in the following areas: cultural and historical heritage preservation; cultural heritage access implementation; the creative social potential development; cultural diversity promotion

in the modern societies [2, p. 363]. The main features of the global cultural situation of the XXI century are the phenomenon of globalization, high-tech, the idea transformation about the purpose of human (humanitarian) development and the cultural role in it.

**Goal.** The aim of scientific research is defining features create a new Knowledge Product in a globalized society, taking into account national culture.

**Materials and methods.** We define the following methods: Theoretical (description, comparison, generalization, idealization); Empirical (the studying of the products and papers, projecting).

**Results and Discussion.** The end of XX and the beginning of XXI century is characterized by polyparadigmatics in the high education as well as university education development (N. Bordovska, O. Rean). The university education frameworks are cultural axiological, academic, professional, technocratic, humanistic, which can obtain either consistently or separately in different historic periods [3]. It is impossible to insist on the priority of one framework as modern society requires their integration that promotes quality growth and upgrading both educational services and knowledge product.

At the cultural level globalization processes are manifested in increasing of world market of cultural services and goods. Talking about education, we mention educational services and the productive power. Higher education gets greater social dimension, as the mission of higher education institutions include the labor market, which involves the interaction on the level of an employer – university, expands the list of sociology professions regulating relations among the individual and the social institution. These professions mean that graduates should acquire legal, sociological, psychological competences in general, but administrative and the conflictological competences must be learned at the high level through practical implementation, forming a planning and surveying thinking. The above-mentioned confirms the cooperation at the levels of «the social institution – the social institution», «the social institution – the personality» «the personality – the personality» in the global world.

Globalism involves rethinking of economic, environmental, communicational, informational and other aspects according to their nature and correlation with culture and cultural implication of technical and technological process-

es at the level of supranational and national opposition. This conflict is manifested through the establishment of leadership: top position of countries, leadership in technology, and leadership in scientific knowledge by means of cognitive / creative product and so on. Unfortunately for Ukraine, according to V. Kremen, the distinctive trend is not only the cognitive decline of the own product manufacturing, but also its construction to the local level [8, p. 194].

The level of human capital as an integration indicator is of great importance for position evaluation (leadership potential) of the country in a global world, which shows the internal country capabilities regarding knowledge production and its usage in industrial and social development. Thus, there are new relations between the countries that produce knowledge and countries that have a lack of knowledge – cultural opposition to globalization, as it implies a culture of thinking, planning (forecasting) modulation, production and usage of cognitive creative product. At the national level this opposition appears in the economic, technical, technological and information-communicative ways. So, the epoch of cultural confrontation begins with globalization.

The supranational level includes supranational corporations that create supranational civilization strength that accelerates globalization through such factors as the brain building development and formation of personal competencies and skills. In our opinion, the supranational level is equatable to noospherezation, which provides critical and innovative potential organization of university and human development and the new human thinking through university education, in particular in the field of university education in the context of strategic planning of sustainable development, and it provides responds to social, economic, scientific and cultural aspects; global knowledge formation in order to solve some global problems; critical thinking and active citizenship development; awareness, sociability and transparency of the institution within its autonomy.

It is difficult to create a new product within the scope of one branch of knowledge (economic areas), as integration in society has reached a level that a new product can be generated only in the limits of existing branches of knowledge. Some new integrate sciences are dynamically created, including securitology (the sciences about safety) education study (the sciences about education) university study (the sciences about university education as a phenomenon) and others. For example, securitology as a branch of integrate knowledge provides the integrate studies including natural, technical, medical, agricultural, social, political, and military sciences «specific scientific disciplines with genealogy that dates back to the beginning of a scientific understanding of reality» (L. Kozhenevski, 2015) [5, p.71].

Some aspects of the new Product Knowledge are described in the researches by V. Kremen, V. Andrushchenko, M. Evtukh, N. Terentieva (exactly the same issue wording), T. Zhyzhko, N. Demyanenko, A. Sliusarenko, Z. Samchuk, national scientific research institutions, research and classical universities also do researches in this area. According to the scientific and statistical reports (V. Kovtunets, 2015; methodological seminar, 22 September 2015, Institute of Higher Education National Academy of Pedagogical Sciences in Ukraine) new knowledge product is mainly produced by academic and teaching staff in the uni-

versity education sector, and seldom by research institutions, despite the lack of funding of university research and other higher education institutions.

New knowledge / innovative / creative information product is the research result (both fundamental and applied), carried out mainly of theoretical and inventive character, due to insufficient funding of applied research of natural mathematical and technical area. Ukraine has appointed the need to create their own innovative product according to their funding in the following order: learning to use new technologies for material production, their processing and junction, creating nanomaterials and nanotechnology industries; high use of greenfield technologies and environmental protection; modern information and communication technology development, robotics technology; new technology and equipment introduction for high quality health care, treatment and pharmacy services [11].

Information society is characterized by rethinking of the relationships and interrelations between the knowledge areas which are accepted not separate, independent and unrelated, so they are considered to be different exertions of noosphere knowledge formation, which is a manifestation of new planetary consciousness and new planetary thinking. New creative information product can be represented only through integration.

In the information society knowledge becomes a direct productive power, that requires the ability to apply newer knowledge which can be got throughout life while practical activities. So, a person should get important competences through practice that helps to take solutions in different professional and personal issues. The knowledge of various sources are based on the global information infrastructure and depends on such priority areas of human activities as science, technology, politics, economics, culture and education. Nowadays it is impossible to determine any knowledge according to the classic subjects; it is complex, problem-oriented and interdisciplinary. In the meantime knowledge is individual and collective with synergetic nature.

The new knowledge scientifically generated, high-quality human capital training on the basis of high-quality education, creation of additional wealth by manufacturing sector and business are inseparable components of modern knowledge society. The role of methodological, systematic, interdisciplinary human knowledge which is necessary for the efficient operation of various knowledge and huge amounts of data while solving new and unusual problems is increasing.

Paying attention to the study of university education it is necessary to emphasize the areas of knowledge that studying this phenomenon in separate industrial areas produce new knowledge product directly or indirectly, which is the basis to create an (integrated) information knowledge product. Any monographic studies held by departments of research institutions with definite issues can be the basis of the primary new knowledge product which is a first step of the integrate / interdisciplinary / creative product creation. Whereas the phenomenon of university education is a research subject for academic staff in Institute of Higher Education National Academy of Pedagogical Sciences in Ukraine, it is worth emphasising on these developments in the context of the origin and development of a new field of integrated knowledge – university study (V. Luhovyi). Research interdisciplinary can be shown after even a brief



content-analysis of individual researches: Higher education of Ukraine: state and problems (2015) [6] – economic, technical, legal knowledge integration and statistical presentation of general information; The development of the highest university potential through globalization (2015) [13] – the integration of philosophical, educational (management, comparative pedagogical), historical, economic knowledge; Development of quality providing in Ukraine: informational and analytical review (2015) [12] – the integration of educational (management, comparative pedagogical), political knowledge; Theoretical and methodological substantiation of effective financial and economic models in higher education development (2015) [15] – the integration economic, educational, political knowledge; Higher education as a factor in overcoming of axiological schism in Ukraine (2015) [4] – the integration of philosophical, educational, cultural, sociology knowledge; University phenomenon through time and space challenges (2014) [9] – the integration of philosophical, historical, political (creation of nation), economic knowledge; University phenomenon in the context of "knowledge society" (2014) [17] – the integration of philosophical sociology, economic, cultural, technical and technological knowledge; Cycle optimization of the of social and humanitarian subjects in higher education in Ukraine through European integration (2014) [8] – the integration of educational, humanitarian and social communicative knowledge; Theoretical and methodological foundations of natural and engineering higher education modernization in innovative and technological development of the society (2014) [16] – the integration of engineering, natural, technical, philosophical, historical, educational knowledge and others.

Whereas education is an economic activity, and its development is carried out in the specific historical, political, and social conditions it is almost impossible to consider its development, phenomenon, trends, and prospects without the involvement of economic, political (including the creation of nation), legal (legal framework and responsibility), historical, sociology, philosophical, educational and other knowledge that, on the one hand make the research more difficult (difficult to cover all aspects), on the other hand promotes the research within limits of scientific knowledge and, therefore, creating a new knowledge product based on interdisciplinarity of its implementation.

It is necessary to emphasize some national development strategies, reports, analytical reports, concepts, etc., while studying tendencies of university education development as they represent the strategic directions and priorities which determine the latest trends, we can predict and / or identify new areas of development and expect the prospects. One of the most widespread approaches of trend identifying is based on the study of educational principles and specifics in the region, country, geopolitical space throughout the decades. Analyzing the stages of area / sphere / phenomenon etc., there are trends as development in order to find out some prospective areas for further research, based on a careful study, for example, educational policy, world, European and national regulatory frameworks documents; social development indicators, available regional and national educational statistics for a detailed analysis. This approach is mostly used by scientists in historical and comparative pedagogical research.

Trends as estimation can identify new areas as well as define the further development of a particular field, and describe the prospects of integrate scientific studies. These trends have prognostic nature (the current state evaluation and identifying the problems of the nearest future on the basis of statistic data, analytical and national reports, etc.). Set trends or deriving trends include setting goals and objectives to be reached in the next years. These set trends can then be understood as the desired outcome and thereby provide a starting-point for specific developments in education in the future – new trends formulation. Set trends shows future development results and predict primary ways of their realization through developing criteria, guidelines or recommendations for future.

Thus, identifying trends of university education development involves the integration of economic, technical, educational, legal, historical, sociology, statistical and most applied sciences as university education is either classic or professional. These beliefs are confirmed by different scientific researches, especially by the authors of the collective monograph «Higher education Ukraine: risks, hopes, success» (2015) [5, p. 7-89]. In the context of doctoral research the author identifies, for example, the trend of noospherology in education (especially university education) which is based on an interdisciplinary approach and is the integration of ecological, political, economic, educational, cultural, and sociology knowledge.

The issue of intellectual property is a great challenge of post-industrial society, because it has the following characteristics [1, p. 15-16]: a leading sector of production – manufacturing and processing; a leading principle of operation – theoretical knowledge arrangement, orientation to the future; strategic resource – information; basic technology – intelligent, scientific; the predominant type of exchange – information; basic professions – scientists, highly qualified specialists; social center – university; basis of power – knowledge, skills (oppose to industrial – property, technical skills, political organization); business evaluating criteria – the ability to innovate. Unfortunately, we have to admit that Ukrainian society cannot be characterized by every of these features, we are still at the level of the transitional period from industrial to post-industrial type of society, despite a great number of declarations that try to prove that this transition has been already over. There is no a system of meritocracy yet (by D. Bell, the main feature of post-industrial society [18]), and which social status involves only human intellectual potential and his ability to generate new knowledge.

We are sure it is important to emphasize on collective monographs. With some (sometimes long-term) developments, scientists can easily adapt them to the current requirements of scientific publications. And how long? Our experience shows great differences between working periods of national (Ukrainian) and foreign (European) colleagues in order to adapt own researches to the monographs. It takes Ukrainian scientists about two weeks, including other activities, for our European colleagues (Western and Central Europe) this period can last over two months, and some representatives of Eastern Europe do not consider it is necessary to adapt their own texts according to the requirements at all. We are sure to admit that national scientists have high capacity for work, responsibility and commitment to work overtime that, on the one hand, causes

stressful situations, especially at the end of the school year, conflictogenity, and professional burnout; on the other hand, it demonstrates prosumerism (J. Hodgson, 2001), when the definite distinctions between free and working time disappear, as production activities based on creative work becomes a form of individual's pleasure leading to self-development, self-improvement, self-expression. Thus, on the one hand, our potential producers of new knowledge product working in such conditions are potential, and the new knowledge product is made by other countries, nations, international teams of cross-border corporations where it is possible to create other conditions for scientists to produce new knowledge product; but on the other – prosumerism is a new knowledge product generators' feature.

**Conclusions.** So, «knowledge intensity» defines intellectual capital, which promotes the development of knowledge economy that determines the place (leader – an outsider) countries, nations, transnational corporations and others. The study of educational phenomena is impossible without knowledge integration from different fields and areas, and university education and research involve the integration of philosophical, educational, economic, technical (technological, engineering), natural (environmental, noosphere), political (nation- and state formation), law (legal, economic and legal), cultural, historical, sociology knowledge that enables to produce innovative intellectual product as the basis of new technologies that provide leadership in education, increasing «knowledge intensity» and intellectual capital, with completing meritocracy system.

#### REFERENCES

1. Bazylevych, V.D. Intellectual Property : Textbook / V.D. Bazylevych. – 2nd ed. – K. : Znannia, 2008. – 431 p.
2. Bohutskyi, Y.P. Ukrainian culture in European context / Y.P. Bohutskyi, V.P. Andrushchenko, Zh.O. Bezvershuk, L.M. Novokhatko. – K. : Znannia, 2007. – 679 p.
3. Bordovskaia N.V. Pedagogics: Textbook / N.V. Bordovskaia, A.A. Rean. – SPb. : Piter, 2006. – 304 p.
4. Higher Education as a factor in overcoming the schism of values in Ukraine: monograph / Z. Samchuk, T. Andrushchenko, V. Baranivskiy, O. Bulavinska ta in. – K., 2015. – 377 p.
5. Higher Education in Ukraine: risks, hope, success : monograph. / ed.: M.B. Yevtukh, L.H. Horiana, N.O. Terentieva. – K. : Interservis, 2015. – 420 p.
6. Zhyliaev, I.B., Kovtunets, V.V., Siomkin, M.V. Ukraine Higher Education: state and problems / I.B. Zhyliaev, V.V. Kovtunets; M.V. Siomkin. – K. : Research Institute of Science and Law of the NAS of Ukraine, Institute of Higher Education of NAPS of Ukraine, 2015. – 96 p.
7. Kremen, V.G. Problems of quality of Ukrainian education in the context of civilizational change / V.G. Kremen // Ukrainian pedagogical journal. – 2015. – № 1. – P. 8-15.
8. Kremen, V.G. Humanocentrism Philosophy in educational space / V.G. Kremen. – 2-e vyd. – K. : T-vo «Znannia» Ukrainy, 2011. – 520 p.
9. Kurbatov S.V. University phenomenon in the context of time and space challenges: monograph / S.V. Kurbatov. – Sumy : Universytetska knyha, 2014. – 262 p.
10. Optimization of the cycle of social and humanities in higher education in Ukraine in the context of European integration: monograph / B.A. Voronkova, M.A. Debych, N.M. Demyanenko, N.O. Divinska ta in.; ed. H.V. Onkovych. – K., 2014. – 326 p.
11. Implementation of priority directions of science and technology and results in 2011 / Implementation of priority directions of science and technology and results in 2011: conclusions and applications // URL: <http://www.dkni.gov.ua/images/stories/>
12. Development of quality assurance in Ukraine: informational and analytical review / Comp.: Dobkom T., Zolotariova I., Kalashnikova, S., Kovtunets, V., Kurbatov, S., Lyniova, I., Luhovyi, V., Prokhor, I., Rashkevych, Y., Sikorska, I., Talanova, Zh., Finikov, T., Sharov, S.; ed. S. Kalashnikova and V. Luhovoy. – Kyiv : DP «NVTS «Priorityty», 2015. – 84 p.
13. Sliusarenko, O.M. The development of the highest university building in the context of globalization: monograph / O.M. Sliusarenko. – K. : Priorityty, 2015. – 384 p.
14. Sustainable Development Strategy: Textbook / V.M. Boholiubov (ed), M.O. Klymenko, L.H. Melnyk, V.A. Prylypko, L.V. Klymenko. – Kherson : Oldi-plus, 2012. – 446 p.
15. Theoretical and methodological basis of effective financial and economic models of development of higher education / monograph; ed. I.M. Hryshchenko. – K., 2015. – 236 p.
16. Theoretical and methodological foundations of natural and engineering modernization of higher education in innovation and technological development of society: monograph / Korsak, K., Korsak, Y., Tarutina, S., Pokhresnyk, A., Kozlakova, G., Hurzhiy, A. et al. Series "Modernisation of higher education, ideological and pedagogical problems". – K., 2014. – 202 p.
17. University phenomenon in the context of "knowledge societies": monograph / V.P. Andruschenko, I.M. Predborska, E.A. Pinchuk, I.V. Stepanenko ta in.]. – K., 2014. – 256 p.
19. Bell, D. Notes on Post-Industrial Society / D. Bell // The Public Interest. – 1967. – № 7. – P. 102.

## Діагностування рівня сформованості мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів (за результатами констатувального етапу експерименту)

А. Гадамська

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна

Paper received 09.11.15; Revised 23.11.15; Accepted for publication 25.11.15.

**Анотація.** У статті обґрунтовано необхідність запровадження мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів, окреслено варіанти завдань, систему вправ, спрямованих на діагностику рівня сформованості мовленнєво-культурної адаптації студентів-іноземців на початку проведення педагогічного експерименту, а саме на констатувальному (або пілотажному) етапі.

**Ключові слова:** мовленнєво-культурна адаптація, іноземні студенти, рівні сформованості мовленнєво-культурної адаптації, констатувальний етап експерименту

Реалії сучасної вищої освіти засвідчують поглиблення глобалізаційних й інтернаціоналізаційних процесів, збільшення масштабів експорту освітніх послуг, із чим неминуче пов'язані зміни в концепції надання освітніх послуг іноземним громадянам. Студенти-представники інших лінгвокультурних спільнот стають перед проблемами акультурації, подолання культурного шоку. Уходження в нове соціокультурне середовище прямо пов'язане з успіхами під час опанування мови країни, де студент перебуває на навчанні. Оскільки вивчення мови й осягнення культури нової для студента спільноти є процесами взаємозалежними, то актуальним завданням підготовки іноземних громадян є проблема їх мовленнєво-культурної адаптації. Це питання докладніше висвітлено в роботах М.М. Барбан, А.А. Горчакової, Л.В. Засекої, А.В. Зінківського, Н.А. Жерліцина, М.А. Іванової, Т.І. Капитонової, Я.Ю. Кіма, Н.К. Мацької, П.В. Сисоєва, А.І. Суригіна, С.І. Шарової.

**Мета статті:** запропонувати завдання для діагностики рівня сформованості мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів на констатувальному етапі педагогічного експерименту, описати показники рівнів сформованості мовленнєво-культурної адаптації для відповідного контингенту студентів.

Незаперечним є той факт, що мовленнєво-культурна адаптація є складним процесом, який охоплює два взаємопов'язаних явища – мовленнєву і культурну адаптацію. С.Г. Тер-Мінасова слушно зазначає: «Як один із видів людської діяльності, мова є частиною культури і визначається як сукупність результатів людської діяльності в різних сферах життя людини: виробничій, суспільній, духовній. Однак як форма існування мислення і, головне, як засіб спілкування, мова стоїть в одному ряду з культурою. Якщо ж розглядати мову з точки зору її структури, функціонування і способів її опанування (як рідної, так й іноземної), то соціокультурний шар, або компонент культури, стає частиною мови або тлом її реального буття» [4, с. 20]. Отже, формування і вдосконалення мовленнєвих навичок й набуття знань культурологічного характеру відбуваються паралельно, здійснюючи суттєвий взаємовплив. «Як соціальний агент, кожен індивід налагоджує стосунки з різноманітними... соціальними групами, що й визначає його як особистість. У рамках міжкультурного наукового підходу саме це є головною метою навчання мови: сприяти розвитку цілісної особистості того, хто вивчає мову, та його самоусвідомлення шляхом збагачення досвіду, розуміння відмінностей між іншими мовами та культурами» [1, с. 13]. Погоджуємося з думкою І.В. Коваль-

чук, що «метою навчання іноземної мови стає формування комунікативної культури мовної особистості, що включає в себе мовну, мовленнєву, логічну, інформаційну, емоційну культуру, тобто підготовку студентів до сприйняття іншої соціокультурної спільноти» [2, с. 60]. Проблеми адаптації іноземних студентів порушували у своїх дослідженнях Г. Александров, Т. Алексеева, Л. Бутенко, Е. Віттенберг, Дін Сінь, Е. Душков, М. Іванова, А. Корміліцин, П. Просецький, А. Реан, Т. Стефаненко, А. Суригін, Г. Тріандіс, С. Шестопалова, І. Ширяєва, А. Черч, С. Чжефу та інші, окремі аспекти яких було враховано під час процедури проведення констатувального етапу педагогічного експерименту. На думку С. Чжефу, «адаптація особистості розглядається як міждисциплінарний феномен, багаторівневе явище складноорганізованої біологічної, фізіологічної, психічної й соціальної природи, що може бути презентована такими різновидами як соціальна, психологічна, соціокультурна, міжкультурна, крос-культура адаптація» [5, с. 9]. Узагальнюючи наукові погляди на адаптацію загалом та на адаптацію іноземних студентів у вишах України зокрема, зважаючи на на дефініції мовленнєвої й культурної адаптації, які подають у лексикографічних джерелах, припускаємо, що *мовленнєво-культурна адаптація* (далі – МКА) є одним із видів міжмовної і крос-культурної співпраці викладача і студента, мета якої – процес накопичення іноземним студентом фонових культурологічних знань, розвиток культурно-мовленнєвих умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії з представниками відповідної лінгвокультурної спільноти. Водночас запровадженню авторської методики мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів повинна передувати діагностична робота з визначення рівня мовленнєво-культурної адаптованості іноземних студентів.

**Метою** констатувального етапу експерименту було з'ясувати, який вихідний рівень мовленнєво-комунікативних навичок і культурологічних знань демонструють студенти, а отже, наскільки сформованою є їхня адаптація до нового мовного і культурно-освітнього середовища. **Завдання** констатувального етапу були сформульовані таким чином:

- продіагностувати мовленнєві навички студентів (правильність, точність мовлення),
- визначити, наскільки глибокими і міцними є теоретичні мовні знання респондентів і з якою ефективністю ці знання студенти-іноземці застосовують на практиці,

- зафіксувати, наскільки широким (кількісно) і різноманітним (якісно) є лексичний запас студентів,
- визначити, наскільки студенти обізнані з культурними особливостями життя українського суспільства.

*Форми роботи*, застосовувані на цьому етапі: бесіда, групова робота, робота в парах, асоціативна гра.

Зокрема учасникам експерименту було запропоновано розглянути такі рекламні плакати, як:

– *Смачної Пасхи (реклама дріжджів і ванільного цукру ТМ «Dr.Oetker»);*

– *10-річна гарантія тихої роботи (реклама холодильнику Samsung);*

– *Вони б не мовчали (серія плакатів соціальної реклами, спрямованої проти корупції, які містять зображенням українських грошових купюр із портретами Тараса Шевченка, Лесі Українки, Григорія Сковороди);*

– *«Наклікай моду на себе» (реклама сайту, що презентує жіночий одяг);*

– *У Новий рік без старого бруду (реклама мийних засобів);*

– *Новий Peugeot Великий Седан. Для наших доріг (реклама автомобілю);*

– *Для здорового тандему печінки та жовчного (реклама ліків для травного тракту «Гепабене»);*

– *Коли смак – мистецтво! (реклама коньяку «Бахчисарай»);*

– *Вдала відповідь на квартирні питання (серія плакатів реклами житлового комплексу «Еврика»);*

– *Зніми «порчу» з нігтя (реклама лікувального протигрибкового засобу «Канеспор»);*

– *Love з першого погляду (реклама туші для вій Mary Kay);*

– *Неймовірно доооові! (реклама туші для вій Avon);*

– *Біль у горлі? Біль різний – допоможе «Орасепт» (реклама ліків для горла).*

Усі студенти отримали однакові комплекти плакатів, пронумерованих задля оперативності роботи. На підставі отриманих матеріалів студенти виконували завдання, спрямовані на перевірку:

– рівня дотримання орфоепічних і акцентуаційних норм;

– лексичної компетенції;

– асоціативних навичок (здатності проводити паралелі між лексемами, добирати близькі за семантичним полем лексеми);

– вміння розпізнавати і виділяти з тексту окремі частини мови, добирати подібні за граматичними ознаками, групувати запропоновані лексеми за належністю до частин мови;

– вміння дати пояснення певному суспільному чи побутовому явищу, користуючись допоміжними лексемами (наявними в особистому тезаурусі студента);

– здатності пояснити явище (святкову чи побутову традицію, повір'я, забобон тощо), притаманне саме цій культурній спільноті, або назвати і коротко охарактеризувати відомого представника саме цієї культури;

– вміння скласти діалог чи коротку розповідь про певне суспільне чи побутове явища.

У межах виконання *першого завдання* викладач пропонував студентам, працюючи в парах, вголос по черзі прочитати слогани на рекламних плакатах, у той час як студент, який слухає читця, повинен фіксувати помічені ним орфоепічні або акцентуаційні помилки.

Паралельно наявні помилки зазначеного характеру фіксував і викладач.

*Друге завдання* полягало у визначенні одним чи кількома словами товару чи послуги, або ж суспільного явища (якщо це текст соціальної реклами), про які йдеться в рекламному повідомленні кожного плакату, і письмовій фіксації зазначеного. Слід підкреслити, що на цьому етапі роботи іконічна (зображальна) частина плакату значно полегшувала виконання завдання, оскільки фото чи малюнок на плакаті вже налаштували респондентів на потрібні асоціації. Після цього пропонувалося визначити, назвати і записати ймовірну сферу соціального життя, якої стосується товар чи послуга з кожного рекламного плакату.

Наступне, *третє, завдання* в роботі над аналізованими текстами передбачало запис до кожного рекламного плакату всіх слів, які студенти можуть дібрати як адекватні за значенням у плані асоціацій з рекламованим об'єктом.

Після цього було проведено асоціативну гру, під час якої викладач роздавав студентам, які розділилися на групи по троє, надруковані окремо слогани і зображення кожного рекламного плакату. Завдання полягало в тому, щоб на швидкість дібрати до кожної картинки потрібний текст. Метою асоціативної гри було з'ясувати, наскільки вільно студенти можуть співвідносити зображення з лексемою, яка його позначає.

*Четверте завдання* містило такі інструкції:

- 1) *Випишіть з усіх плакатів слова, які вказують на дію.*
- 2) *Складіть список слів, які означають предмети.*
- 3) *Перерахуйте письмово слова, які вказують на якості предметів.*

Метою означеного завдання було з'ясувати, наскільки успішно розрізняють студенти-іноземці частини мови, орієнтуючись на морфологічні особливості слів.

*П'яте завдання* в системі експериментальної роботи передбачало усні (а після обговорення – короткі письмові) відповіді студентів на такі запитання, поставлені викладачем під час бесіди:

1) *Якого свята стосується їжа, зображена на плакаті №1? В яку пору року воно святкується? Це релігійне чи державне свято? Розкажіть, що Ви про нього знаєте.*

2) *Що роблять тато і донька на плакаті №2? Як записати буквами «10-річна»?*

3) *Ким є люди, зображені на наступних трьох плакатах (№№ 3а, 3б, 3в)? Що ви можете про них сказати? Про що і чому «вони б не мовчали»?*

4) *Розгляньте плакат №4. Чим відрізняються слова «клікати» і «кликати»? Що таке «накликати на себе»?*

5) *Що означає протертий губкою фрагмент плитки на плакаті №5? З яким святом пов'язане це зображення?*

6) *Чому букви слогану на плакаті №6 зображені саме таким чином? Що це, на Вашу думку, означає?*

7) *Хто їде на велосипеді, зображеному на плакаті №7?*

8) *З чого складається пляшка напою на плакаті №8? Перерахуйте продукти, які ви бачите на цій картинці.*

9) *Що означають зображені на наступній групі плакатів схеми? Які відомі слова зустрілися Вам на цих плакатах? Хто така теща? Які це слова – назви*

членів українських сімей Вам відомі? Хто такий Барсик?

10) Чи чули Ви вираз «зняти порчу»? Що він означає? Як пов'язане слово «порча» з малюнком на плакаті №10?

11) Розгляньте плакат №11. Як пов'язані між собою слова «погляд» і «туш»? Як слоган на плакаті повністю вимовити українською мовою? Що означає цей вираз?

12) Чи правильно написано друге слово у слогані на плакаті №12? Чому саме так його надрукували? Це помилка чи таке написання має якесь значення?

13) Яким чином зображено слово «біль» на плакаті №13? Якими словами Ви можете описати кожний варіант цього слова? Запишіть ці слова.

Проаналізувавши відповіді студентів і виконання ними завдань, ми мали змогу розробити показники рівнів сформованості мовленнєво-культурної адаптації іноземних студентів, а саме:

**Низький (елементарний) рівень** (зорове сприймання у друкованому вигляді деяких окремих слів, які зустрічалися студенту раніше; визначення перекладу (значення) окремих слів тільки при зоровому сприйнятті (переважно зі словником), відсутність здатності вичленювати зі слуху слова в мовному потоці іншого мовця; відтворення (вимова) прочитаних слів тільки відразу за зразком іншого мовця; відсутність знань культурологічного характеру; відсутність вербальної реакції-асоціації на запропоноване зображення);

**Початковий рівень** (зорове сприймання слова і словосполучень і співвіднесення їх з певною тематикою (сферою); добір необхідних лексем на позначення зображення; переклад до 30 слів, сприйнятих візуально; сприймання на слух окремих слів в мовному потоці іншого комуніканта і співвіднесення їх з графічним зображенням; читання слів і словосполучень з великим відсотком порушень орфоепічних і акцентуаційних мовних норм; складання словосполучень тільки за запропонованим зразком; називання на основі зображень кількох національних свят, кількох назв національних страв, притаманних культурі країни досліджуваної мови);

**Середній рівень** (вибудовування асоціативних лексичних рядів до 5 слів відповідно до запропонованої тематики (сфери) або на основі зображення; класифікація запропонованих лексем і словосполучень за тематичними блоками; читання слів і словосполучень з певним відсотком порушень орфоепічних і акцентуаційних норм; приблизне визначення теми прочитаного тексту (зі словником); розуміння сенсу деяких питомих національних висловів; здатність перелічити основні національні свята, розуміння змісту більшості головних національних свят);

**Продуктивний рівень** (самостійне складання словосполучень відповідно до запропонованої тематики на основі набутого лексичного запасу (з незначним відсотком граматичних помилок); правильне читання слів і словосполучень з незначним відсотком відхилень від мовних норм; правильний переклад до 100 слів з мови, що вивчається, рідною, до 70 слів – з рідної мови мовою, що вивчається; переклад словосполучень, знайдених в тексті, сприйняття слів на слух в мовному потоці іншого комуніканта і графічна фіксація зрозумілих слів

(з певним відсотком порушень орфографічних норм); на основі зображення приблизно визначення тематики (сфери) тексту, складання асоціативного лексичного ланцюжка; елементарні відповіді на поставлені запитання; знання основних етикетних формул, які використовуються в лінгвокультурній спільноті; знання назв місяців, днів тижня, квітів мовою, яка вивчається; розуміння значення деяких фразеологізмів і прецедентних висловлювань);

**Високий рівень** (асоціювання зображень з тематикою сфер суспільного життя, побуту, культури тощо, класифікація зображень за тематикою, визначення тематики зображення; правильне записування лексем з мовного потоку іншого мовця; правильний переклад більш ніж 100 слів у прямому й зворотному режимі; читання вголос текстів з незначним відсотком порушень мовних норм; приблизне відтворення прочитаного тексту невеликого обсягу; приблизне визначення теми прослуханого тексту невеликого обсягу; переважно успішне здійснення комунікативних інтенцій відповідно до своїх комунікативних цілей у межах основних сфер суспільного життя (освіта, сфера обслуговування, медицина та ін.); складання плану сприйнятого візуально тексту; володіння елементами мовного етикету, характерного саме для цієї лінгвокультурної спільноти; сприйняття і переважно адекватне трактування культурних явищ цієї спільноти, які були покладені в основу або вплинули на формування комунікативного повідомлення; надання короткої характеристики особливостям святкування національних та релігійних свят країни мови, що вивчається; розуміння значень найбільш поширених в мові автентичних носіїв мови фразеологізмів);

**Просунутий рівень** (впевнене сприйняття на зоровому і/або слуховому рівні комунікативних повідомлень носіїв мовного середовища, в якій перебуває студент; наявність базового словникового запасу для висловлення власних думок і розуміння мови співрозмовника; уживання одиниць мови й мовних засобів відповідно до узусу; виокремлення однотипних мовних моделей в мовному (письмовому та усному) потоці, продукування прикладів таких моделей за зразком; успішне здійснення комунікативних інтенцій відповідно до комунікативних цілей; переважно вільний переклад текстів середнього обсягу після сприйняття на зоровому рівні і з опорою на зорове сприйняття тексту – на слуховому рівні; володіння мовним етикетом, характерним для цієї лінгвокультурної спільноти; сприйняття й адекватне розуміння культурних явищ, які були покладені в основу або вплинули на формування комунікативного повідомлення; розуміння значення основних прецедентних феноменів, які зустрічаються в інформаційному потоці в межах цієї лінгвокультурної спільноти (у спілкуванні з носіями мови, у різних ЗМІ і т. ін.).

Запропонована діагностика рівня мовленнєво-культурної адаптації, на якому фактично перебуває студент, дозволяє в подальшому розробити необхідний комплекс вправ, завдань для вдосконалення відповідних мовно-мовленнєвих навичок і вмінь. Подальший процес систематичної і різнопланової роботи з удосконалення мовленнєво-культурної адаптації передбачатиме ускладнення завдань для мобілізації всіх комунікативних ресурсів студента-іноземця, актуалі-

зації вже засвоєного матеріалу, на який нашаровується нова інформація лінгвістичного й культурознавчого характеру.

Підсумовуючи сказане, зазначимо, що успішній навчально-мовленнєвій діяльності студентів-іноземців у вищій школі повинна передувати не менше успішна адаптація до нових умов, нового мовного й культурно-освітнього середовища. Процес формування мовленнєво-культурної адаптації відбувається поступово, у де-

кілька етапів. Ці етапи узгоджуються з рівнями сформованості МКА, які визначаються наявними у студентів-іноземців мовними і комунікативними вміннями і навичками, а також культурознавчими знаннями. Система роботи над формуванням МКА, побудова комплексу вправ, упорядкування ілюстративного матеріалу і добір завдань з аналізу креолізованих рекламних матеріалів прямо залежать від правильної вихідної діагностики рівня сформованості МКА.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Ковальчук І.В. Становлення мовної особистості: мовленнєва та культурна адаптація / І.В. Ковальчук // Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». – 2013. – Вип. 22. – С. 60–63.
3. Концепція викладання іноземних мов у Київському національному університеті імені Т.Г. Шевченка / [Київський національний університет імені Тараса Шевченка]. – К., 2009. – 27 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/Slovo, 2008. – 346 с.
5. Чжефу Сін. Педагогічна підтримка адаптації іноземних студентів до навчання у вищих навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Сін Чжефу. – Старобільськ, 2015. – 22 с.

#### REFERENCES

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / science. ed. Ukrainian. edition. S.Y. Nikolaeva. – K. : Lenvit, 2003. – 273 p.
2. Kovalchuk, I.V. Formation of linguistic identity, cultural adaptation and speech / I.V. Kovalchuk // Scientific notes. A series of "Psychology and Pedagogy" – 2013. – Vol. 22. – P. 60-63.
3. The concept of teaching foreign languages at Kiev National University named by Taras Shevchenko / [Kiev National University named by Taras Shevchenko]. – K., 2009. – 27 p.
4. Ter-Minasova, S.G. War and World Languages and Cultures: the theory and practice of international and intercultural communication / S.G. Ter-Minasova. – M. : Word / Slovo, 2008. – 346 p.
5. Chzhefu Shin Educational support the adaptation of foreign students to study in higher educational institutions of Ukraine: Author. Thesis. ... Candidate. ped. science / Sin Chzhefu. - Starobilsk, 2015. – 22 p.

#### Diagnosing the level of formation of speech and cultural adaptation of foreign students (as a result of ascertaining phase of the experiment)

A.A. Hadomska

**Abstract.** The article substantiates the need for speech-cultural adaptation of foreign students, identified options for jobs, a system of exercises aimed at the diagnosis of formation speech-cultural adaptation of foreign students at the beginning of the experiment, namely on the ascertaining step.

**Keywords:** *speech-cultural adaptation of foreign students, diagnosis adaptation maturity of adaptation, ascertaining stage of the experiment*

## Текст і дискурс у мовленнєвій діяльності: лінгводидактична інтерпретація проблеми

Ж.Д. Горіна

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна

Paper received 09.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 25.11.15.

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню проблеми формування дискурсивної компетентності у сфері писемної комунікації. Розкрито психологічні особливості сприймання художнього тексту читачем. Сутність понять «текст» і «дискурс» потлумачена в контексті мовленнєвої діяльності й узгоджена з новими досягненнями у галузі сучасної лінгводидактики.

**Ключові слова:** текст, дискурс, мовленнєва діяльність, дискурсивна компетентність

Кінець ХХ століття, як відомо, означений періодом так званого дискурсивного перевороту в текстолінгвістиці й антропоцентрично орієнтованій лінгводидактиці. Однак у лінгвістичній і методичній літературі ще на початку 70-х років на перший план було висунуто так званий комунікативний підхід до тексту, згідно з яким текст досліджувався й аналізувався не як готовий продукт мовленнєвої діяльності, а як ланцюжок послідовних мовленнєвих дій (І.В. Арнольд, І.Р. Гальперін, Т.М. Дрідзе, В.А. Кухаренко, В.Я. Мельничайко та ін.). У реаліях сьогодення у центрі наукової уваги – комунікативно-дискурсивні процеси та їх прагматичні складові, такі як інтенція мовця, реципієнт тексту, спільні для комунікантів фонові знання і т.под. У неолінгвістичних дослідженнях з проблем дискурсології висунуто гіпотезу, що для успішної комунікації у мовця і слухача (читача) повинен бути спільний прагматичний і когнітивний простір, створюваний загальною концептуальною картиною світу (Арутюнова Н.Д., Борботько В.Г., Валгіна Н.С., ван Дейк Т.А., Залевська О.О., Іссерс О.С., Кібрик А.О., Кубрякова О.С., Макаров М.Л., Радзівєвська Т.В., Серіо П., Фуко М., ). Таким чином, в останні десятиліття провідними парадигмами сучасної гуманітарної науки виступають прагматичні і когнітивні теорії тексту, які тлумачать текст у подієвому аспекті, тобто як дискурс. **Метою** цієї наукової розвідки є розгляд тексту і дискурсу в контексті основоположних лінгводидактичних засад теорії мовленнєвої діяльності.

Науково доведено і не викликає заперечень, що процес сприймання тексту, зокрема художнього твору, відбувається у взаємозв'язку з іншими психічними процесами особистості (мисленням, фантазією, почуттями, пам'яттю). До того ж найвідоміші характеристики когнітивної моделі сприймання тексту Т.А. ван Дейка і В.Кінча ґрунтуються на уявленні про те, що «когнітивна обробка дискурсу, так само як і будь-яка інша узагальнена обробка інформації, є стратегічним процесом, унаслідок якого для інтерпретації, розуміння дискурсу в пам'яті конструється його ментальна репрезентація» [ 3, с. 158 ]. Ці когнітивні процеси супроводжують як сприйману інформацію, так і інформацію, що знаходиться в пам'яті. У прагматиці, яка лежить в основі сучасної дискурсології, художня література потлумачена як особливий вид дії, що здійснюється в певній ситуації і визнається учасниками цієї дії (автором і читачем) як літературна. Отже, художній твір – це процес «віртуальної взаємодії» автора і читача, уявлюваний діалог між ними, а результат цієї співтворчості фіксується в тексті засобами писемної мови, яка є втіленням розмовного мовлення самого письменника,

оповідача або персонажів. На цій підставі можемо виділити в художньо-літературному типі дискурсу такі складники, як учасники дискурсу (автор і читач) і пов'язані з ними екстралінгвістичні параметри (контексти). З одного боку, художній твір відображає уяву, створювану автором дійсність, а з іншого, побутує і сприймається невід'ємно від тієї дійсності, яка його породила. Йдеться, власне, про екстралінгвістичний контекст – час і місце написання твору, умови, в яких він безпосередньо створювався. Цей контекст неминуче пов'язаний із соціальним (ціла епоха з її суспільним устроєм, ідеологічні, релігійні, політичні, філософські переконання автора), соціокультурним (духовне життя епохи, естетичні ідеали, цінності), етнографічним (відображення в тексті рис національного менталітету, національно-культурних уявлень автора), психологічним (особливості рис психологічного портрету автора) контекстами. Окремо слід наголосити на прагматичному контексті, ядром якого в межах художнього твору є віртуальна взаємодія письменника і читача, які віддалені один від одного і в просторі, і в часі, тому наявність прагматичного контексту фіксується на базі функціонування рис автора і читача в художньому творі як мовленнєвому акті. Ядро прагматичного контексту складають поняття «авторська інтенція», «комунікативна мета і стратегія автора», «прагматична установка автора або тексту», «емоційні реакції читача» тощо. Як бачимо, з одного боку – автор, який ніби керує читачем у процесі інтерпретації тексту, з протилежного боку – читач, який не лише занурюється у зміст художнього твору, а й декодує, інтерпретує його, по можливості, виокремлюючи приховані смисли, намагається зрозуміти письменника.

На нашу думку, враховуючи наукові позиції розробленого дослідження, для сприймання тексту характерні ті самі закономірності, що і для розуміння мовленнєвого висловлювання : приступаючи до читання, читач поводить так само, наче знайомиться з новою людиною, входить у нове помешкання, оглядає нове місто. З перших секунд розпочинається активне орієнтування, тобто впізнавання того, що перед нами, далі починає діяти механізм вірогідного прогнозування, тобто на неусвідомлюваному рівні виникають гіпотези, які ґрунтуються на попередньому досвіді, часто вони спираються на зовнішні сигнали (обсяг, вид обкладинки, ілюстрованість, імя автора або назва заголовку). У дослідженнях з лінгвістики тексту розроблено цікаві типології заголовків: а) орієнтувальні, типу *що? де? коли?* подібні заголовки-запитання, покликані привернути увагу читача, уточнити причину, місце або час

події, констатувати факт (П. Мирний «Хіба режуть воли, як ясла повні?»); б) пояснювально-уточнювальні, типу *для чого? з якою метою? Через які причини?*; в) констатувальні, тобто заголовки з номінативною функцією, які здебільшого означають тему тексту (І. Нечуй-Левицький «Кайдашева сім'я», П. Куліш «Чорна рада»); г) заголовки-загадки або дезорієнтувальні, що мають на меті заінтригувати читача чи навіть дезорієнтувати завдяки своїй незвичності, як, скажімо, збірка О. Генрі «Королі і капуста», де немає ні того, ні іншого в сюжеті жодного з оповідань. На думку, В. Беляніна у розв'язанні проблеми сприймання смислу художнього тексту справедливою виглядає гіпотеза, висловлена ще у 1892 році Емілем Геннекемом: «Шанувальники тексту мають душевну організацію, яка є аналогічною до організації художника, і якщо остання завдяки аналізу вже відома, то буде правомірним приписати шанувальникам твору ті самі здібності, ті вади, крайнощі і загалом всі ті прикметні риси, які охоплює душевна організація художника» [1, с.113]. Інакше кажучи: читач за своїми психологічними характеристиками є схожим на письменника, твори якого йому подобаються. Зрозуміло тоді, що і відповідні жанри – розраховані на «своїх читачів», на шанувальників цих жанрів. У дослідженнях В. Беляніна доведено, що «...багато характерологічних рис авторів і симпатиків навчально-фантастичних творів збігаються» [2], означене, таким чином, з упевненістю свідчить про наявність об'єктивної закономірності відомої тріади «автор-текст-читач».

Сучасні психолінгвістичні дослідження тексту передбачають проникнення, занурення в його задум, ядро смислу, що стає можливим шляхом застосування методики виокремлення *ключових слів тексту*, які стисло передають основний зміст висловлювання або твору у вигляді ядерної, вихідної інформації (за методикою Л.В. Сахарного). Наприклад, для ілюстрації пропонуємо респондентам звести до 10 ключових слів зміст якогось відомого і доволі значного за обсягом художнього тексту (Ф. Достоевський «Злочин і покарання», М. Булгаков «Майстер і Маргарита», Ю. Андрухович «Московіада») або зміст цих романів передати одним реченням, яке бажано, щоб не перевищувало 10 слів. Отже, характерно, що у виділенні ключових слів чи у цілих фразах опитуваних чітко простежуємо тема-рема-тичну структуру: спочатку дається вихідна інформація – найменування дійових осіб і передісторії подій, далі – інформація нова, актуальна – виклад найбільш важливих у сюжетному плані фактів. Ця ядерна інформація становить ніби первинний семантичний запис, вихідну формулу авторського задуму, яка при нагоді розгорнеться в цілісний текст. І хоча основна думка тексту роману була оформлена у відповідях респондентів дещо по-різному, проте одержані варіанти значно не відрізнялися один від одного за змістом. Не випадково доволі часто саме ключові слова винесено талановитим письменником у назву художнього твору.

Центральною проблемою психології розуміння тексту є, як відомо, не засвоєння поверхневих значень, стеження за фабулою, сюжетом художнього твору, а проникнення у глибинний зміст, загальний смисл (концепт) тексту, чого немає, скажімо, при читанні науково-технічної, публіцистичної літератури, оскільки тут

читач не має особливих потреб отримати особливу естетичну насолоду. Така література, по суті, не містить підтексту, адже інформативність потребує від автора визначеності у вияві думок, повноти аргументів, до речі, на цьому базується техніка скорочитання подібних текстів, коли читач не послідовно, лінійно просувається від одного слова до іншого, а зупиняється на більш інформативних частинах, хапаючи найсуттєвіше. Підтекст у художньому творі ґрунтується на принциповій неможливості тексту повноваго охопити образ автора, його особистісне ставлення до зображуваного у творі. Художній твір лише натякає, відсилаючи читача до усвідомлення авторських оцінок, уподобань, умовиводів. Глибина ж прочитання художнього твору особливо не залежить від рівня освіченості, знань людини, а швидше від емоційної чутливості читача, який спромігся зрозуміти внутрішній підтекст того, що приховано за зовнішнім сюжетом, наблизитися до розуміння мотивів, які керують учинками персонажів або спричинені ідеєю автора. Таким чином, *підтекст* завжди виникає у психіці реципієнта, читача, оскільки автор за звичай якусь частину інформації імплікує – не виявляє відверто, але має на увазі, і яка має бути «оживленою» самим читачем. Власне, підтекст не лише допомагає зрозуміти текст, але і натякає про те, що слід відійти від змісту тексту вбік, згадуючи щось паралельне, аналогічне. Напр., «Мой дядя самых честных правил...», як вважає більшість дослідників, є апелюванням до байки І. Крилова «Осел был самых честных правил», що насправді натякає нам про реальне ставлення Онегіна до його родича. Однак натяк може бути зрозумілим чи ні залежно від того, чи згадає читач про байку, отож, натяк у тексті є, а можливість дошукатися підтексту – справа самого читача. Ще складніше розтлумачити невизначений натяк у сатирі Свіфта (епізод безглузлого сперечання з приводу того з якого боку розбивати яйце) про марність софістських суперечок або уявну розбіжність політики торі і вігі. Висновок: неможливо загалом як – небудь зрозуміти підтекст з усіма його прямими або переносними натяками й указівками твору, якщо читач сам не буде готовим до сприймання. Відомий вислів О. Леонтьєва «Текст не існує поза процесами його породження і сприйняття» має глибокий зміст. Річ не в тім, що на полиці може лежати якийсь об'єктивно наявний текст, який не залежить у своєму існуванні від нас, йдеться про те, що це може бути квазітекст, лише видимість тексту з обкладинкою, адже в ньому може бути надруковано абсолютно безмістовні фрази, словосполучення, вигадані квазіслова на зразок шерівської глокої куздри. Таким чином, підтекст це імпліцитна, прихована інформація, яку читач вилучає з тексту завдяки асоціативності його одиниць та їх здатності нарощувати смисли. Декодування, глибинне прочитання тексту, зрештою, його розуміння – складний процес, у якому читач бере найактивнішу участь.

М.І. Жинкін довів, що фактично кожен текст містить «*смислові шпари* (шліни), які заповнюються самими читачами (слухачами) в процесі інтерпретації та розуміння тексту. Подібні текстові лакуни простежуємо не лише між окремими реченнями тексту, але і в середині них, між словами, а також між словами одного речення і словами іншого. Розглянемо на прикладі: 1. *Черные живые глаза пристально смотрели*



на неї. 2. Казалось, сейчас разомкнутся губы и с них слетит веселая шутка, уже играющая на открытом и приветливом лице. 3. Кто автор этой замечательной картины? 4. Прикрепленная к позолоченной раме табличка свидетельствовала, что портрет Баруцци написан Карлом Брюлловым. У наведеному тексті між першими трьома реченнями настільки глибокі смислові шпарини, що не так легко пов'язати їх за смислом. І тільки в четвертому реченні зазначено все необхідне, аби пов'язати разом усі чотири речення. Але й останнє речення, взяте окремо, теж мало зрозуміле.

Не викликає особливих сумнівів теза про те, що будь – який текст є інформативним, містить у своїй структурі певну інформацію. Водночас, як було доведено раніше, значна частина інформації може бути не експлікованою на поверхню, хоча бере участь у декодуванні змісту тексту читачем, завдяки його власним зусиллям. Зрозуміло, що той самий текст, пропонований реципієнтам різного віку, рівня освіченості, статі може бути або адекватно прочитаним і зрозумілим, не зрозумілим зовсім, або інтерпретований з певними спотвореннями, викривленнями змісту. Іншими словами : не всі однаково переробляють ту ж саму інформацію, різні люди можуть помилятися по – різному, адже декодування смислу тексту неминуче супроводжується складним переплетенням мотивів, стереотипів, помилок і неусвідомлюваних настанов. Тому незаперечним читацьким умінням є здатність відшукувати нові смисли, нові блоки інформації.

Фахівці з лінгвістики тексту виокремлюють декілька його важливих властивостей або категорій. Так, зв'язність тексту або когезія (формальна чи смислова) – закінчена послідовність речень, пов'язаних між собою спільним смислом у межах загального задуму. Когезія зазвичай визначається на 3-5 реченнях, розташованих послідовно, і характеризується особливостями поєднання окремих фрагментів тексту, надфразових єдностей на основі лексико- граматичних потенцій мови. Формальна когезія завжди є експлікованою, наприклад, через повтор: *Україна- велика держава східної Європи. В Україні проживає понад 46 млн людей*, або завдяки погодженості речень за граматичними категоріями: *Квіти дуже швидко в'януть. Зів'ялі квіти не викидають* чи через заміну слів на синоніми, антоніми, займенники: *Учора заходив Андрій. Приятель був не в гуморі; Він почувався роздратованим цілий день, але поставши зо дві години, трохи заспокоївся; Кім розлігся на канані. Він виглядав розкішно*. Смислова або імпліцитна зв'язність – це зв'язок на основі спільного змісту суміжних фраз, без зовнішнього вираження засобів, часом і на дистантному розташуванні об'єктів, відтворюється завдяки так званім пресупозиціям. *Когерентність* – це композиційна завершеність тексту, яка базується на логіці розгортання мовленнєвого повідомлення. На противагу зв'язності, *цілісність* є характеристикою тексту як смислової єдності, визначаючись по всьому тексту, а отже, передбачає єдність задуму від самого початку до кінця, яку автор і читач може не усвідомлювати, а лише відчувати. Експериментально доведено, що текст є цілісним, якщо його можливо зменшити в обсязі без особливих втрат його елементів. Цілісність мусить зберігатися при компресії тексту, адже, навіть при скороченні, цілісний текст неодмінно

зберігає свою смислову тотожність, втрачаючи лише периферійні, випадкові елементи. Прикладом нецілісного тексту може бути епізод з роману Я.Гашека, коли солдат Швейк, симулюючи ідіотизм перед авторитетним консилиумом медиків, стомившись від надокучливих запитань, сам жартівливо запитує : *Однако мне тоже хочется, господа, задать вам одну загадку. Стоит четырехэтажный дом, на каждом этаже по восьми окон, на крыше два слуховых окна и две трубы, в каждом этаже по два квартиранта. А теперь скажите, господа, в каком году умерла у швейцара его бабушка?* Отже, тексти можуть бути зв'язними, але не цілісними, або навпаки, цілісними, але не зв'язними (показові приклади з розмовного мовлення, коли багато що компенсується спільною ситуацією). Часто пропуски єднальної ланки свідомо використовують у текстах як стилістичний прийом досягнення комічного ефекту, напр., в анекдотах: *Репортер приніс редакторів репортаж про дорожню пригоду, але той у відповідь: Скороти, занадто довгий текст. Через годину репортер повертається з відредагованим текстом: Містер Сміт їхав зі швидкістю 100 міль на годину на слизькому шосе. Похорон післязавтра о 12 год.* Іноді фрази, опинившись поряд, неочікувано вступають у смислові зв'язки, створюючи мовленнєві казуси з комічним ефектом у творах школярів, студентів, вуличних оголошеннях: *Продається собака. Ест любое мясо. Очень любит маленьких детей; У дяди была собака Динго. Дядя, когда приходили гости, надевал намордник; Андрей Болконский считал, что, он добьется славы, сидя не в кабинете. А на поле сражения.* Доволі часто порушення синтаксичного або смислового зв'язку використовують і як прийом пародіювання артисти розмовного жанру. Так, активно пародіюється мовлення військовослужбовців, навіть виокремившись в окрему ділянку наукових досліджень, як « армійське арго » : *Все ваши неприятности от того, что верхняя пуговица расстегнута; Я тут недавно побывал в вашей тумбочке; Спите, как свиньи в берлоге; Что ты ногти отрастил, как у орла впрямь...По деревьям что ль лазить собрался? Эй вы оба, все трое бегом ко мне; Куст – это совокупность листьев и веток, растущих из одного места в разные стороны; От меня до следующего столба – шагом марш! Ползти будете зигзагом – Чем?- Чем сказано, тем и ползите...*

Повідомлення, яке міститься в тексті, може бути репрезентовано вербально (словесний текст) або іконічно, тобто зображально. Сполучення словесних і візуальних засобів передавання інформації утворює *креолізований текст*, тобто текст змішаного типу. Співвідношення обсягу зображення і вербального ряду може бути різним. Напр., у текстах наукових, особливо – науково-технічних, зображальний ряд виконує здебільшого функцію додаткову, пізнавальну (формули, графіки, таблиці, фотографії, схеми, символи, малюнки тощо). Інша річ – ілюстровані тексти художньої літератури, в яких автор і художник мають на меті спільно відтворити сюжетно-композиційну лінію тексту (портрети персонажів, жанрові або батальні сцени, пейзажі, варіювання шрифту). Проте часом трапляється, що талановиті художники-ілюстратори спроможні навіть затьмарити словесні образи, напр., ілюстрації до Біблії, «Гаргантюа і Пантагрюель»( художник Ж.Доре), сер-

вантесовському «Дон Кіхоту» або ілюстрації до творів Ф.Достоевського (художник І. Глазунов) тощо.

Досліджуючи чинники, що впливають на організацію та інтерпретацію дискурсу, і спираючись на ключові засади теорії мовленнєвої діяльності, ми визначили, що дискурс, як і текст, є складним неоднозначним феноменом мовленнєвої діяльності індивіда, а відтак не підлягає однозначному тлумаченню. Найсуттєвішою відмінністю дискурсу від тексту є той факт, що дискурс, окрім лінгвістичних параметрів, властивих тексту, містить екстралінгвістичні компоненти. З одного боку, дискурс щільно пов'язаний із ситуацією мовлення, з умовами спілкування, а з іншого – з його учасниками, мовцями, відображаючи їх інтенції, мотиви, досвід, уявлення. Позамовні фактори впливають на адекватне тлумачення і розуміння тексту, а також на процеси його творення, тому текст розглядають як абстрактну конструкцію, а дискурс – як її реалізацію у зв'язку з екстралінгвістичними чинниками. Терміни текст і дискурс, при такому тлумаченні, слід розглядати як родо-видові: дискурс більш ширше, а текст більш вузше. Інакше кажучи, у будь-якому дискурсі можливо визначити текстову основу, ткани-

ну тексту, тоді як не кожен текст можливо тлумачити як дискурс, бо дискурсом він стає лише тоді, коли виконує комунікативне завдання в конкретній мовленнєвій ситуації. Схожа ситуація має місце, коли мова йде про музичний твір: музика живе лише тоді, коли звучить. Проте нічого не заважає «фіксувати» її за допомогою нотних знаків і суто технічних засобів (чорнила, папір) і в такому вигляді вона може зберігатися скільки завгодно часу, перебуваючи наче уві сні. Водночас, коли нотний запис візьме музикант або хтось, обізнаний з нотною грамотою, то цілком очевидно, що музика оживе в його голові, тоді як для сторонніх, так і залишиться віртуальною реальністю.

Самобутність художньо-літературного типу дискурсу, як впливає з проведеного дослідження, можна окреслити в таких аспектах: екстралінгвістичному і прагматичному (особливості характеристики і взаємодії у просторі і часі комунікантів – автора і читача), семантичному (насиченість тексту внутрішніми, особистісними смислами, символами, художніми засобами), когнітивному (яскраво виражений концептуальний простір тексту), власне лінгвістичному (розгорнутість на читача, багатство мовних засобів).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Белянин В.П. Психолінгвістика. Учебник / В.П. Белянин . – М.: Флинта. Московский психолого-социальный институт, 2003. – 233 с.
2. Белянин В.П. Психологическое литературоведение. Текст как отражение внутренних миров автора и читателя : Монография / В.П.Белянин . – М.: Гнозис, 2006. – 320 с.
3. ван Дейк Т.А. Стратегии понимания связного текста / Т.А. ван Дейк, В.Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. Когнитивные аспекты языка. – М.: Прогресс, 1988. – Вып. 23. – С. 153-211.

#### REFERENCES

1. Belyanin, V.P. Psycholinguistics. Textbook / V.P. Belyanin. – М.: Flinta. Moscow psychological and sociological institution, 2003. – 233 p.
2. Belyanin, V.P. Psychological literary criticism. Text like reflection of inner worlds of author and reader: monography / V.P. Belyanin. – М.: Gnosis, 2006. – 320 p.
3. van Deik, T.A. Strategies of understanding of coherent text / T.A. van Deik, V. Kinch // New in foreign linguistics. Cognitive aspects of language. – М.: Progress, 1988. – Is.23. – P. 153-211

#### Text and discourse in speech activities: linguistic and didactic interpretation of the problem

Zh.D. Gorina

**Abstract.** The article is devoted to the problem of discourse skills development in the domain of writing communication. The psychological features of perception belles-lettres texts are considered. The essence of text and discourse in speech activities have been scientifically grounded and agreed to the position of modern linguistic and didactic ideas.

**Keywords:** text, discourse, speech activities, discourse competence

## Деонтологічна складова професійних стандартів керівників навчальних закладів у країнах Європейського Союзу

Л.В. Задорожна-Княгницька

Маріупольський державний університет, Україна

Paper received 20.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Анотація.** У статті обгрунтовано потребу вивчення позитивного європейського досвіду формування сутності й змісту деонтологічної складової європейських кваліфікаційних стандартів. Висвітлено основні напрями стандартизації професійної освіти, викладені у документах на рівні Ради Європи. Викладено результати аналізу національних кваліфікаційних стандартів керівників навчальних закладів провідних країн Європейського Союзу. На підставі проведеного дослідження сформульовано основні тенденції формування змісту деонтологічної складової професійних стандартів керівника школи.

**Ключові слова:** керівник навчального закладу, управлінська етика, деонтологічна готовність, кваліфікаційний стандарт, омен, дескриптор

**Вступ.** В умовах економічних та соціально-культурних викликів, які переживає Україна, надзвичайно актуалізується проблема розробки освітніх програм професійної підготовки керівників навчальних закладів, що відповідають міжнародним стандартам, мають міждисциплінарний характер та яскраво виражену деонтологічну спрямованість. Йдеться про формування фахівця нового типу, який мобільно адаптується до зростаючих вимог суспільства та професії, добре орієнтується у соціальних запитах та ефективно на них реагує, діє у відповідності до професійного обов'язку в нестандартних, часом екстремальних обставинах, має високий рівень професійних знань, умінь та навичок, сформованих на ґрунті міцних загальнолюдських, фахових та особистісних цінностей.

Аналіз європейського досвіду підготовки фахівців в умовах магістратури вищого навчального закладу дозволяє стверджувати, що вимоги до нього формулюються не тільки у форматі теоретичної, але й у форматі практичної підготовки, у діяльнісних проявах його особистості, професійної поведінки, що переводить оцінку результатів професійної підготовки у площину практичної готовності до діяльності. Зважаючи на зазначене, існує об'єктивна потреба звернення до позитивного європейського досвіду вирішення проблеми сутності та змісту деонтологічної підготовки керівників навчальних закладів у магістратурі.

**Короткий огляд публікацій.** Важливе місце у дослідженнях вітчизняних учених посідають проблеми окремих аспектів професійної деонтології (М. Петров, Л. Лещинський, С. Вагнер, К. Левітан, О. Скакун, С. Сливка, В. Горшеньов, І. Бенедик, О. Шмоткін); наукових основ управлінської діяльності керівника загальноосвітнього навчального закладу та підвищення його управлінської кваліфікації (Є. Березняк, В. Бегей, Л. Калініна, Н. Островерхова, В. Пуцов, Є. Тонконога та ін.). Загальні аспекти проблеми ролі особистості в процесі управління досліджувалися такими вченими, як: О. Морозов, Г. Щокін, В. Шепель, та ін. Паралельною проблематикою досліджень є наукові розвідки російських (Ю. Конаржевський, В. Лукашевич, В.І. Подобєд, В.Симонов, Р.Шакуров, Т.Шамова та ін.) та зарубіжних (М. Альберт, Р. Блейк, П.Д.рукер, М. Мескон, Дж.С. Мутон, М. Пул, М. Уорнер, Ф. Хедоурі) вчених. Питанням професійної підготовки керівників навчальних закладів у зарубіжних країнах висвітлено у працях В. Бабенко, С. Бурдіної, О. Ельбрехт, В. Жигир,

С. Князева, Є. Куркчі, Л. Пуховської, В. Хоменко та ін.

Разом із тим, проблема деонтологічної складової кваліфікаційних стандартів керівника навчального закладу у країнах Європейського Союзу, ще не була предметом наукового дослідження.

**Метою** статті є аналіз сутності й змісту доменів, що відображають деонтологічні вимоги до керівника навчального закладу, розкриті у кваліфікаційних стандартах країн Європейського Союзу.

**Матеріали та методи.** Дослідження базується на аналізі змісту професійних стандартів Англії, Шотландії, Франції, Італії та інших країн Європейського Союзу.

**Результати та їх обговорення.** Увага до професійних стандартів керівників у сфері освіти обумовлюється зростаючою складністю управлінської діяльності директорів шкіл, та підвищенням, у зв'язку з цією обставиною, вимог до них. Документи міжнародних організацій з питань забезпечення якості діяльності шкіл акцентують увагу на прямій її залежності від ефективної діяльності керівника навчального закладу. В даному контексті роль стандартів полягає у визначенні комплексу якостей та вмінь керівника, його компетенцій, що забезпечують успішну управлінську діяльність.

Система компетенцій лежить в основі стандарту компетентності, що розробляється у відповідності до галузевих рамок кваліфікацій як складової їх національної системи, де рівень кваліфікацій чітко визначається згідно з комплексом взаємопов'язаних вимог до знань, умінь і компетентностей працівників. Для забезпечення єдиних підходів до стандартизації професійної підготовки країнами Європейського Союзу проведено низку заходів законодавчо-нормативного, інституціонального та організаційно-фінансового спрямування [6], серед яких найбільш вагомим виступає прийняття Рамки кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2005 р.) та Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя (2008 р.), розробка Проєкту «Розбудова освітніх структур у Європі» (2006 р.).

«Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти» (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF-EHEA) являє собою еталонний опис кваліфікацій. Його основою є дублінська модель універсальних описів результатів навчання (Dublin Descriptor). Дублінські дескриптори описують сутність і природу кваліфікації в цілому за такими критеріями: знання та

розуміння; застосування знань та розумінь; формулювання суджень; комунікативні навички; здатність до самостійного навчання.

Для нашого дослідження актуальним є опис характеристик кваліфікацій для другого (магістерського) рівня вищої освіти, які характеризуються яскраво вираженою деонтологічною компонентою. Зокрема дескриптор компетенцій застосування знань та розумінь (Applying knowledge and understanding) містить здатність вирішувати професійні проблеми в незнайомих сферах в рамках міждисциплінарних проектів; дескриптор формулювання суджень (Making judgements) – здатність інтегрувати знання й справлятися зі складними завданнями на основі неповної чи обмеженої інформації, що передбачає врахування соціальної та етичної відповідальності; дескриптор комунікації (Communication) – здатність ефективно взаємодіяти з партнерами в середовищі як фахівців, так і не фахівців [1].

У Проєкті «Розбудова освітніх структур у Європі» (Tuning Educational Structures in Europe, 2006 p.), визначено перелік ключових освітніх компетенцій, формування яких здійснюється у межах професійної освіти. Відповідно до проєкту, вони можуть бути поділені на предметні (фахові) та загальні. Загальні компетентності – це знання, розуміння, навички та здатності, які мають універсальний характер: інструментальні, міжособистісні, системні, предметні. Предметні (фахові) компетентності є ключовими для здобуття будь-якого ступеня і безпосередньо пов'язані зі спеціальними знаннями предметної галузі: володіння високим рівнем знань у спеціалізованій галузі конкретної дисципліни (обізнаність у новітніх теоріях, інтерпретаціях, методах і технологіях); вміння практичного осмислення й інтерпретації новітніх явищ у професійній теорії та на практиці; наявність компетентності у галузі використання методів незалежних досліджень, вміння інтерпретації результатів діяльності на високому рівні; здатність до науково-дослідної діяльності у межах професії; демонстрація оригінальності й творчості в оволодінні профільними дисциплінами; володіння розвинутою компетенцією на професійному рівні [9].

Вироблена Радою Європи стратегія стала основою для розробки ключових компетенцій, які є предметом оцінки та сертифікації в кожній зацікавленій країні. На даний час у багатьох країнах діють професійні стандарти для керівників і лідерів освіти. Дані стандарти інтегрують кваліфікаційні вимоги до менеджерської діяльності, діяльності фахівців у галузі управління персоналом, фахівців у галузі педагогічної діяльності. Зважаючи на це професійні стандарти керівників освітніх організацій носять більш широкий характер і включають досить великий набір управлінських кваліфікацій. Однак розробка таких стандартів на національному рівні не є загальноприйнятою у світі. Так, державні кваліфікаційні стандарти шкільного управління прийнято в Англії, Франції, Шотландії. Магістерські програми підготовки керівників навчальних закладів у цих країнах узгоджуються з вимогами державних стандартів. У Німеччині, яка являє собою державу з федеральним устроєм, такі стандарти розроблено у межах землі. Зміст магістерських програм за таких обставин формується у відповідності до стандарту землі.

Аналіз змісту національних та регіональних кваліфікаційних стандартів керівника навчального закладу, здійснений протягом 2013-2014 рр. Центром дослідження політики та практики в сфері освіти викладено у Порівняльному дослідженні «Освітні стандарти, стандарти навчання і стандарти для директорів шкіл» («Learning Standards, Teaching Standards and Standards for School Principals: A Comparative Study [3]. Зокрема у документі йдеться про низький рівень розробки кваліфікаційних стандартів для керівників навчальних закладів: у їх змісті не відображено специфіку компетенцій для керівників навчальних закладів різних типів, особливості управління великими колективами, відсутня єдина система принципів побудови стандартів з управління освітою, методологічних підходів до дескрипторів доменів.

Фахівці Центру дослідження політики та практики в сфері освіти Організації економічного співробітництва дійшли висновку, що порівнянню підлягають два аспекти стандартів – функціональний (компетенції, продиктовані посадовими обов'язками керівника навчального закладу) та поведінковий (компетенції, що виявляються у системі поведінки чи діяльності директора школи). Увага до професійної поведінки керівника навчального закладу проходить через усі домени, однак у межах поведінкових стандартів вона набуває особливої ваги й значущості. Такі стандарти розкрито у дослідженні через систему доменів та їх дескриптори:

Домен 1 «Гнучкість управління змінами»: пристосування управління до потреб школи та змін, що відбуваються в навколишньому середовищі, вибір та прийняття ефективних управлінських рішень на підставі розуміння процесів змін, що відбуваються.

Домен 2 «Комунікація»: організація продуктивного спілкування, сприйняття точок зору всіх зацікавлених у позитивних змінах осіб, готовність керуватися ними.

Домен 3 «Цінності»: демонстрація організаційних цінностей, відстоювання цінностей демократії, справедливості, поваги на підставі усвідомлення різноманітності соціальних думок, захист конфіденційних даних про учнів та їх сім'ї, сприяння розвитку міжособистісних відносин в контексті поваги й визнання.

Домен 4 «Посилання на теорію і практику»: використання результатів відповідних досліджень з метою вдосконалення власних лідерських якостей.

Результати порівнювального аналізу ОЕСР засвідчують, що найбільш повне висвітлення компетенцій керівника навчального закладу серед країн Європейського Союзу подано у стандарті шкільного керівництва в Англії.

Англійські національні стандарти для директорів шкіл (2004) містять у собі шість ключових галузей, що формують групи основних професійних знань та вмінь керівника: «проєкти на майбутнє» (знання теорії стратегічного планування, вміння працювати з інформацією та раціонально її використовувати у плануванні, розробляти й упроваджувати у практику освітні проєкти й проєкти розвитку навчального закладу, обирати й раціонально використовувати джерела фінансування тощо); «навчання і викладання» (знання навчальних предметів, володіння методикою їх викладання, наявність майстерності спілкування з

учнями, організації їх пізнавальної діяльності тощо); «управління організацією» (знання нормативних засад діяльності навчального закладу та неухильне виконання своїх обов'язків, вміння раціонального вибору персоналу, наявність лідерських якостей, доцільної організації робочого часу тощо); «саморозвиток і взаємодія з колегами» (знання стратегій розвитку особистості й колективу, його засобів та етапів, здатність вирішувати конфлікти, забезпечувати атмосферу справедливості та відкритості, володіння технологіями раціонального впливу на оточуючих, максимального використання їх внутрішнього потенціалу, володіння методами виховання й самовиховання, саморегуляції та самовдосконалення); «підзвітність і зміцнення спільності» (вміння організації взаємодії з учасниками освітнього процесу, забезпечення загальної відповідальності, створення позитивного іміджу закладу та його презентація) [8].

Всі компоненти у межах кожної галузі є взаємопов'язаними й складають основні вимоги до керівника-лідера. Окреме місце в їх системі займає деонтологічна компетенція, що проходить наскрізно через 3 галузі: «управління організацією», «саморозвиток і взаємодія з колегами», «підзвітність та зміцнення спільності».

Деталізований опис компетенцій керівника навчального закладу представлено у Стандарті для керівництва й управління Шотландії, в основі якого лежить 4 ключові галузі, що формують групи основних професійних знань та вмінь керівника:

- «Професійні цінності та особисті зобов'язання» (наявність високих професійних цінностей, демонстрування особистого прикладу, відданість принципам демократії та соціальної справедливості, чесної, прозорої, всеосяжної й стійкої освітньої політики і практики, повага до соціального, етнічного та культурно різноманіття громади, дотримання положень Конвенції ООН про права дитини, відкритість, чесність, мужність і мудрість).
  - «Стратегічне бачення, професійні знання та міжособистісні навички й здібності» (обізнаність у новітніх освітніх технологіях, володіння вміннями ефективної комунікації, постійне підтримання власного авторитету та репутації навчального закладу, сприяння встановленню позитивних стосунків між усіма членами шкільної спільноти, готовність до дискусії, повага до думки інших, використання влади й авторитету в межах педагогічної етики).
  - «Професійні дії по відношенню до заступників» (володіння стратегією самооцінки, здатність до постійного професійного розвитку, стимулювання професійного розвитку заступників, готовність до надання їм допомоги, заохочення лідерства серед колег, довіра та пошана до них).
  - «Професійні дії по відношенню до вчителів» (розвиток потенціалу педагогів щодо удосконалення навчального процесу, прагнення до забезпечення стабільно високої якості викладання та навчання, здатність до ефективного управління ресурсами навчального закладу, до підтримання партнерських відносин з колегами, батьками учнів та іншими зацікавленими сторонами з метою задоволення освітніх потреб) [7].
- Детальний аналіз змісту Стандарту виявив його чітку деонтологічну спрямованість, оскільки, незважаю-

чи на відсутність окремого домену, в якому б цілеспрямовано розкривались вимоги до керівника в контексті професійної етики, вони наявні у змісті фактично кожної галузі стандарту.

Така ж тенденція простежується у змісті ключових документів з питань шкільного керівництва у Франції – «Указі про підготовку керівників шкіл» [2; 4] та «Узгоджувальному протоколі між управліннями й департаментами Міністерства національної освіти» [5]. Пріоритетним напрямом цих документів стало визначення стандарту щодо компетенцій та професійних навичок для майбутніх керівників шкіл, у межах яких першою вимогою до керівника школи висувається вимога бути гарантом втілення в життя виховних цінностей та етичних норм.

У зазначених документах виокремлюється три сфери компетенцій керівника навчального закладу: здатності у сфері адміністрування навчального закладу (знання загального устрою держави, системи національної освіти, освітніх установ, юридичних та адміністративних основ їх функціонування, бюджетного й фінансового забезпечення; обізнаність у сфері діяльності керівника навчального закладу); здатності у сфері педагогічного управління навчальним закладом (уміння формувати політику навчального закладу, виходячи з умов функціонування школи, потенційних можливостей учнів та педагогів; вміння будувати діалог зі всіма корпусами керівників у межах навчального округу, встановлювати необхідні зв'язки між освітніми орієнтирами школи та завданнями навчального округу; здатність діяти відповідно до нормативних актів і форм професійної етики в управлінні людськими ресурсами, визначати сильні й слабкі сторони в діяльності педагогів, вміння використовувати адекватні засоби й методи їх підтримки та стимулювання, забезпечення особистої зацікавленості); здатності у сфері менеджменту (вміння аналізувати професійну діяльність, створювати умови для роботи команди, власна активна участь у ній; здатність слухати, враховувати думки педагогів, вести переговори, делегувати повноваження, приймати рішення; чітко виражати політику навчального закладу).

Окрім цих здатностей керівник навчального закладу повинен мати якості, що дозволяють йому гарантувати втілення в життя цінностей школи Французької Республіки, працювати в ім'я інтересів нації.

Отже загальний кластер дескрипторів кваліфікації керівника навчального закладу Франції представлено такими основними напрямками: деонтологічні аспекти професії – гуманістичне бачення ролі менеджера освіти, глобальне бачення основних завдань професії; стратегічний менеджмент, взаємопов'язаний зі стратегією навчального округу; забезпечення контролю над проектами та розвиток цих проектів; набуття «єдиної культури» як суміші загальнонародських та державних цінностей, етичних та деонтологічних потреб, менеджерської компетенції, людських якостей, історичних, юридичних та методологічних орієнтирів керівника навчального закладу.

**Висновки.** У результаті аналізу міжнародних досліджень з проблем стандартизації професійної підготовки керівника навчального закладу у межах європейського освітнього простору було виявлено наступні тенденції:

1. Переважання продуктивного підходу у формуванні змісту стандартів, що виражається у поступовій відмові від традиційної їх побудови, в межах якої вимоги до керівника навчального закладу реалізуються через опис його знань, умінь, навичок, та акцентування уваги на базових цінностях керівника навчального закладу, його світогляді й зобов'язаннях, введення до структури стандартів у якості складової частини диспозицій, що відображають еталони професійної діяльності.

2. Високі вимоги до професійної поведінки керівника навчального закладу, деталізований опис деонтологічних аспектів професії. Відсутність єдиних підходів світового освітнього співтовариства до стандартизації професійної освіти керівника навчального за-

кладу надає цій тенденції ще більшої значущості, оскільки у межах національних та регіональних стандартів незалежно від соціально-економічного й політичного устрою країн саме ця складова залишається постійною й наскрізною.

3. Зміст доменів кваліфікаційних стандартів керівника навчального закладу, в яких представлено деонтологічні вимоги, відображає знання ним міжнародного, державного й регіонального законодавства з питань освіти та захисту прав дитини, опис його моральних якостей, етичної моделі професійної поведінки, диспозицій, основне призначення яких полягає в розкритті етичних взаємин учасників освітнього процесу (педагогів, учнів, їх батьків та громади).

#### REFERENCES

1. Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005). A Framework for Qualifications of the European Higher Education Area. P.65 / URL: [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218\\_QF\\_EHEA.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf).
2. Charter of the training of the personnel of / URL: [www.jpobin.com/pdf7/1992chartecondorcet.pdf](http://www.jpobin.com/pdf7/1992chartecondorcet.pdf).
3. Leadership Standards for Principals and Vice-Principals in British Columbia. Developed by the BCPVPA Standards Committee – 2013 / URL: [http://www.bcpvpa.bc.ca/downloads/pdf/BCPVPA\\_Standards0913.pdf](http://www.bcpvpa.bc.ca/downloads/pdf/BCPVPA_Standards0913.pdf).
4. Personal direction. Specification of the training of the personnel of management, NOR: MEND0701245X RLR : 810-0 NOTE DU 5-6-2007. MEN DE B1 / URL: [http://www.education.gouv.fr/bo/2007/23/MEND\\_0701245X.htm](http://www.education.gouv.fr/bo/2007/23/MEND_0701245X.htm).
5. Memorandum of agreement relating to personal management : protocol of 16 November 2000. The repository is annexed to the protocol. BO special n 1 of the January 3, 2002. NOR : MENA0102375X / URL: <http://www.education.gouv.fr/bo/2002/special1/default.htm>.
6. The Bologna Process 2020 – The European Higher Education Area in the New Decade. Communiqué (Leuven and Louvein-la-Neuve, 28-29 April 2009) / URL: <http://www.eu-edu.org/ua/news/info/223>.
7. The Standards for Leadership and Management: supporting leadership and management development // General Teaching Council for Scotland/ URL: <http://www.gtc.org.uk/web/FILES/the-standards/standards-for-leadership-and-management-1212.pdf>
8. Training and development agency for schools / URL: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk>.
9. Tuning Educational Structures in Europe // EC: Educational and Culture. Socrates-Tempus, 2006. / URL: [http://www.eua.be/eua/en/projects\\_ects.jsp](http://www.eua.be/eua/en/projects_ects.jsp).

#### Deontological component of the professional standards of school leaders in the European Union

L.V. Zadorozhna –Knyagnitska

**Abstract.** In the article the necessity of studying the positive European experience of forming the essence and the maintenance of deontological component of the European qualification standards is proved. Highlights of standards of vocational training, contained in documents at the level of the Council of Europe. Results of the analysis of national qualification standards of heads of educational institutions of the leading countries of the European Union are covered. On the basis of the conducted research the main tendencies of formation of the maintenance of deontological component professional standards of the head of school are formulated.

**Keywords:** head of an educational institution, administrative ethics, deontological readiness, professional standard, the domain handle

## Основні чинники якісної підготовки студентів при вивченні загальнотехнічних дисциплін в умовах скорочення навчальних годин

В.В. Кривцов<sup>1</sup>, М.М. Козяр<sup>1</sup>, В.В. Кривцов<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне, Україна),

<sup>2</sup> Рівненський державний гуманітарний університет (м. Рівне, Україна)

Paper received 19.11.15; Revised 23.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Анотація.** В статті розглянуто основні чинники, які підвищують ефективність навчального процесу і водночас скорочують час на опанування студентами програмового матеріалу. До таких чинників відносяться використання наочності при поданні навчального матеріалу, застосування інтерактивних методів навчання та системного підходу до розв'язування задач (бажано прикладного характеру), правильна організація самостійної роботи студентів, скорочення часу адаптації першокурсників.

**Ключові слова:** *нарисна геометрія, розв'язування задач, інтерактивні методи навчання*

**Вступ.** В умовах постійного скорочення у вищих навчальних закладах освіти аудиторних годин на вивчення загальнотехнічних дисциплін актуальним є питання удосконалення та розробка нових методів їх викладання, встановлення чинників, які найбільше впливають на якість підготовки спеціалістів і водночас дозволяють студентам опанувати великий обсяг інформації за короткий час.

**Короткий огляд публікацій з теми.** В новітній літературі міститься багато інформації про прийоми, методи і технології, які підвищують ефективність процесу навчання, спонукають студентів до активізації пізнавальних дій, вчать самостійно, а також у взаємозв'язку з іншими студентами та викладачем здобувати знання [1-3]. Проте у сучасних умовах скорочення навчальних годин нагальним є окреслення таких навчально-методичних чинників, застосування яких дозволить якісно викласти потрібний обсяг навчального матеріалу за короткий проміжок часу. Однак у науковій та навчально-методичній літературі мало відомостей про такі чинники, зокрема їх практичного застосування при вивченні окремих технічних дисциплін.

**Мета статті** – окреслити коло чинників, застосування яких у навчальному процесі полегшує студентам засвоєння програмового матеріалу, а, отже, скорочує час на його вивчення та підвищує якість підготовки майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу.** Загальнотехнічні дисципліни мають спільні методологічні основи навчання. На прикладі нарисної геометрії розглянемо фактори якісної підготовки студентів у вищих закладах освіти, які можна використовувати і при вивченні інших дисциплін. Нарисна геометрія навчає студентів геометричному моделюванню об'єктів та процесів, надає знання, уміння, навички, потрібні для читання та виконання креслень, розв'язування за креслеником різноманітних інженерно-геометричних задач. Положення цієї дисципліни, незважаючи на їхню простоту та незаперечність, засвоюються студентами зі слабкими уявою, просторовим та логічним мисленням надзвичайно складно, причому осмислення отриманої інформації здійснюється переважно через зорове образне її сприйняття. Тому важливо в умовах скорочення аудиторних годин ширше використовувати наочні моделі, які розширюють і збагачують думку, надаючи їй конкретний зміст. З цією метою на заняттях доцільно застосовувати комп'ютерні програмні комплекси. Важливо при поясненні матеріалу ілюструвати кожний етап виконання побудов,

а не тільки кінцевий результат. Наочність повинна надаватися у вигляді статичних зображень, наприклад на слайдах, оскільки в рухомому середовищі візуальна увага фокусується на обмеженій області, тоді як при розгляді статичних образів увага охоплює цілком все зображення. Таким чином, ефективність навчального процесу та час опанування студентами положень дисципліни залежить від умілого подання викладачем наочності до матеріалу, що розглядається.

На якість засвоєння знань в значній мірі впливає час адаптації першокурсників до навчального процесу, невпевненість та страх перед складністю опанування, здавалося б, незбагненими положеннями нарисної геометрії. Викладачу слід постійно підкреслювати, що вивчення нарисної геометрії, незважаючи на її специфіку, ґрунтується на правилах і теоремах з шкільного курсу геометрії. Якщо виявляти та показувати взаємозв'язок у закономірностях побудов, які виконуються в обох геометрія, можна суттєво скоротити перехідний період від невіри студентів у свої сили до бажання вивчати таку складну, проте надзвичайно цікаву та корисну дисципліну, якою є нарисна геометрія.

Доцільно також в умовах скорочення навчальних годин застосовувати інтерактивні методи навчання, які на відмінну від традиційних спонукають до активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Особливість інтерактивного навчання полягає в тому, що студент отримує інформацію не у вигляді готової системи від викладача, а в процесі власної активності, спілкуючись при цьому з іншими студентами та викладачем. Опанування навчальним матеріалом відбувається через різні механізми пошуку знань як в індивідуальній, так і колективній формі. Ці методи навчання створюють умови, за яких студент сам відкриває, здобуває, конструює знання, уміння, навички та власну компетентність. Відповідно до мети статті звернемо увагу на такий метод як «Ажурна пилка», який дозволяє студентам засвоїти велику кількість інформації за короткий проміжок часу.

Засвоєння теоретичних положень нарисної геометрії і їх відтворення на кресленні відбувається в результаті складного розумового процесу. Він супроводжується аналітико-синтетичними діями, що включають психічні та психологічні процеси, мислительні операції, в результаті яких студент подумки створює певний геометричний образ, що потім реалізується у графічних побудовах. Найбільш активні розумові дії відбуваються під час розв'язування задач відповідно-

го змістового наповнення. Важливо виробити у студентів системний підхід до розв'язування задач, який знадобиться їм під час вивчення і інших дисциплін. Не володіючи ним, студенти будуть використовувати свій час непродуктивно, марно витрачаючи багато зусиль на отримання потрібного результату. Аналіз та узагальнення інформації з методики розв'язування математичних, фізичних та задач з нарисної геометрії дозволив розробити узагальнену структуру і методику розв'язування графічних задач, що складається з 5 етапів: 1) аналіз умови задачі; 2) складання плану розв'язування задачі; 3) дослідження задачі; 4) виконання побудов (графічна реалізація плану розв'язування задачі); 5) аналіз рішення задачі.

Слід зазначити, що такий підхід доцільно використовувати при розв'язуванні задач, де на шуканий елемент накладені дві або більше умов. Задачі з однією умовою виконання є типовими або задачами «прямої дії», які студенти розв'язують за загальноприйнятими правилами. Практична реалізація теоретичних положень та правил нарисної геометрії здійснюється під час розв'язування задач і виконання графічних робіт, які є основним видом навчальної роботи студентів при вивченні цієї дисципліни. Через розв'язування задач студенти удосконалюють свої знання, навички та уміння, готуються до своєї виробничої та наукової діяльності. Тому детальніше розглянемо 5 запропонованих етапів розв'язування задач, перш за все так званих нестандартних або оригінальних задач.

*1 етап. Аналіз умови задачі.* Метою аналізу є встановлення зв'язків між даними геометричними фігурами та шуканими. Для цього потрібно задачу розкласти на складові частини шляхом логічних міркувань. Доцільно також починати аналіз задачі з кінця, тобто з шуканих елементів, та спробувати знайти їх взаємозв'язок з даними елементами. Взаємозв'язок шуканого елемента з кожним із даних може бути поданий у вигляді множини (геометричного місця точок) відповідної геометричної фігури, яка задовольняє ті вимоги, що накладає на шуканий елемент умова задачі. Тоді очевидно, що шуканий елемент (фігура) визначається як перетин виявлених при аналізі множин.

*2 етап. План розв'язування (побудови) задачі.* Проведений аналіз умови задачі дозволяє скласти план майбутніх побудов, тобто зміст та послідовність елементарних операцій вирішення даної задачі. Ці елементарні операції є типовими графічними побудовами, які детально вивчають студенти на лекціях і практичних заняттях.

*3 етап. Дослідження задачі.* Як правило, цей етап у розв'язуванні задачі викладачами не розглядається, оскільки дослідження геометричних фігур здійснюється за допомогою алгебраїчних рівнянь, що їх описують. Проте цей етап значно збагачує зміст задачі, і його ігнорування є недоцільним. В результаті дослідження встановлюються умови існування рішення, їх кількість тощо. Максимальне число рішень задачі на побудову дорівнює в загальному випадку ступеню задачі, оскільки алгебраїчне рівняння  $n$ -го ступеня  $a_0x^n + a_1x^{n-1} + \dots + a_{n-1}x + a_n + 0$  має  $n$  коренів. Кожна задача першого ступеня може мати 1 або 0 рішень; задача другого ступеня – «1 або 0 рішень і т.д. Звідси випливає, що розв'язування задачі на побудову при-

водить до взаємного перетину деяких множин, що є певними геометричними фігурами, і оскільки порядок алгебраїчного рівняння, яке описує ці фігури, визначається ступенем її рівняння, то при дослідженні задачі потрібно враховувати наступне:

1. Дві поверхні порядків  $q_1$  і  $q_2$  перетинаються, в загальному випадку по кривій лінії порядку  $(q_1 \times q_2)$ , тобто дві площини, що задаються алгебраїчними рівняннями 1-го ступеня, перетинаються по прямій лінії 1-го порядку; площина перетинає конічну поверхню, поверхню другого порядку, в загальному випадку, по кривій другого порядку (еліпсу, параболі, гіперболі) і т. д.

2. Поверхня порядку  $q$  і лінія порядку  $m$  перетинаються в загальному випадку в  $(q \times m)$  точках, тобто пряма лінія перетинає сферу, поверхню другого порядку, в 2-х точках.

*4 етап. Виконання побудов.* Побудови виконують відповідно до плану, проте для кожної задачі, залежно від її графічної умови, слід шукати таке рішення, яке забезпечувало б максимальну точність і мінімальну трудомісткість графічних побудов. Цим питанням викладачі мало приділяють уваги, хоча вони формують у студентів навички пошуку найбільш раціонального шляху вирішення цієї або іншої інженерної задачі, вчать виявляти та враховувати економічну доцільність в прийнятті відповідного технічного рішення. Для кожної задачі потрібно знайти таке рішення, яке забезпечує максимальну точність побудов. Слід зазначити, що під час розв'язування оригінальних задач кількість побудов, що впливають на точність, значно більша, тому викладачеві доцільно звертати увагу на цей аспект. Починаючи графічне розв'язування задачі, необхідно намагатися знайти такий шлях, який дозволить побудувати шуканий елемент за найменшою кількістю операцій (проведення ліній, відкладання відрізків тощо). Як правило, найпростіша побудова є і найточнішою.

*5 етап. Аналіз рішення.* Аналізуючи отриманий результат та шлях, яким приходять до нього, студенти поглиблюють та зміцнюють свої знання, формують графічні навички, які необхідні для розв'язування задач. Викладачеві варто пам'ятати, що будь-яку задачу неможливо вичерпати до кінця, тому, розв'язавши її, доцільно проаналізувати отриману відповідь та послідовність побудов.

Одним із чинників підвищення якості підготовки студентів із загальнотехнічних дисциплін є підсилення їх прикладної направленості шляхом здійснення зв'язку їх змісту і методики навчання з практикою. Використання задач прикладного характеру позитивно впливає на розвиток пізнавальної активності. Студент, зацікавлений у розв'язку задачі, буде глибоко та свідомо опановувати положення та правила, самостійно застосовувати набуті знання в інших галузях знань. В кінцевому підсумку, студент, який володіє практичними навичками та уміннями, легше адаптується і у виробничих умовах.

Курс нарисної геометрії передбачає засвоєння великої кількості правил та положень. Проте постійне скорочення навчальних годин не дає можливості детально їх розглянути безпосередньо на заняттях. Тому виникає об'єктивна потреба студентам самостійно опрацьовувати навчальну літературу для поглиблення



та систематизації знань, отриманих в аудиторії. Самостійна робота з навчальним матеріалом повинна включати наявність відповідного підручника або посібника, опрацювання потрібної інформації, її порівняння та аналіз з умовами поставленої задачі. Навчальна література повинна містити рисунки, що ілюструють чисельні правила та положення, причому графічні побудови початкових тем нарисної геометрії доцільно ілюструвати поетапно, а не тільки зображувати одну дію, враховуючи низький рівень уяви та просторового мислення першокурсників, повинні бути двох типів: наочне зображення та епюр. Виклад матеріалу варто вести так, щоб будь-яка графічна побудова викликала в уяві студентів графічний образ. Це дозволить студентові свідомо та цілеспрямовано виконувати графічні дії, осмислено опанувати положення та правила нарисної геометрії, набути впевненості у своїх силах, а, отже, стати активним учасником навчального процесу.

Розглянемо деякі питання практичного застосування складових якісної підготовки студентів з нарисної геометрії, наведених у статті. Наприклад, для пояснення теми «Взаємне положення прямої та площини, двох площин» знадобиться чимало аудиторних годин. Проаналізувавши навчальний матеріал цієї теми, виділяємо дві категорії питань: перша, коли студент самостійно може знайти відповіді, друга, коли потрібна допомога викладача. Так, задачі на визначення точки перетину прямої з площиною можна розділити на три типи: 1 – перетин проєкціуючої прямої з площиною загального положення; 2 – перетин прямої загального положення з проєкціуючою площиною; 3 – перетин прямої загального положення з площиною загального положення. Для двох перших типів задач точку перетину шукати легко, практично не застосовуючи громіздких побудов. А ось для розв'язування задач третього типу потрібно виконати багато додаткових побудов, причому за певним алгоритмом. Він може бути ефективно застосованим лише в тому випадку, коли студенти досконало володітимуть правилами виконання побудов для перших двох типів задач. Це обумовлено тим, що ланцюжок послідовних графічних дій, за допомогою яких розв'язуються задачі третього типу, ґрунтується на правилах, що використовуються для розв'язування двох перших типів задач. Виходячи з вищесказаного, доцільно, щоб студенти задачі двох перших типів виконували самостійно. Це суттєво зекономить навчальний час, оскільки не потрібно витрачати його на пояснення розв'язку задач двох перших типів, а більше уваги приділити розв'язку задач третього типу.

Для реалізації поставленої мети доцільно використовувати інтерактивний метод «Ажурна пилка». З метою самостійного розв'язку та взаємного пояснення задач двох перших типів викладач об'єднує студентів у групи, наприклад, у 4 групи по 4 особи в окремій групі. Кожний студент в групі отримує індивідуальне завдання, яке є однаковим із завданням одного із студентів в інших підгрупах.

Для кожного індивідуального завдання вказується навчальна література, яка містить інформацію, необхідну студентам для розв'язку задач і відповідей на

запитання. Студенти кожної групи в позааудиторний час працюють з додатковим джерелом інформації і за його допомогою намагаються знайти відповіді на поставлені запитання та розв'язок задач. В першу чергу студент прагне досконало опрацювати навчальний матеріал, що стосується індивідуального завдання, закріпленого за ним і є обов'язковим для засвоєння. Цей студент буде вважатися «експертом» із свого завдання. Вичерпавши свої можливості з пошуку відповідей та розв'язку задач і вважаючи, що отримав правильні відповіді та розв'язок, студент може приступати до пошуку відповідей на запитання та розв'язку задач з інших завдань. Після індивідуальної роботи студенти, наприклад на консультації, об'єднуються в свої підгрупи (їх часто називають «домашніми» групами), де обмінюються інформацією, розв'язують задачі з інших індивідуальних завдань за допомогою «експертів», проводять взаємоопитування, шукають відповіді на запитання або розв'язок задач, якщо «експерт» із свого індивідуального завдання не зміг з ним впоратися.

Після роботи в підгрупах студенти об'єднуються в так звані «експертні» групи, в яких зустрічаються разом чотири студента з однаковим індивідуальним завданням. В «експертних» групах перевіряють відповіді та розв'язок, виконані кожним студентом, і остаточно «затверджують» правильні відповіді та розв'язки. Через деякий час студенти, збагачені новою інформацією від інших «експертів», повертаються до своїх «домашніх» груп, де діляться, обмінюються інформацією, отриманою в «експертних» групах. Таким чином, кожний студент буде мати відповіді та розв'язок задач всіх чотирьох індивідуальних завдань, які сформовані спільною думкою студентів групи.

Для перевірки знань та умінь, отриманих під час розв'язку індивідуальних завдань, студенти повинні розв'язати задачі, подібні за змістом до індивідуальних завдань. Можна запропонувати розв'язати задачі за варіантами. Студенти розуміють, що їх знання та уміння будуть оцінювати, тому прагнуть активно працювати як в «експертних», так і в «домашніх» групах.

Працюючи з книгою та спілкуючись з своїми товаришами по групі, студенти самостійно знаходять відповіді на запитання та розв'язки задач, що містяться в індивідуальних завданнях, і вони, озброєні новими знаннями з теми, що вивчається, готові свідомо прийняти більш складний матеріал – перетин прямої загального положення з площиною загального положення (третій тип задач).

На лекції викладач пояснює цей матеріал, спираючись на інформацію, здобуту студентами під час їхньої роботи над індивідуальними завданнями. Виклад супроводжується виконанням побудов на дошці і паралельним показом слайдів, які ілюструють кожний етап як у вигляді наочного зображення, так і на епюрі. Зрозуміло, що засвоєння даного матеріалу, яке ґрунтується на інформації, що вже вміють використовувати студенти, не викликає у них труднощів.

Покажемо на конкретному прикладі, як можуть бути реалізовані деякі з етапів розв'язування задач, акцентувавши увагу на математичному аспекті етапів аналізу та дослідженні задачі, який практично не застосовується в сучасній вищій школі при розв'язуванні задач з

нарисної геометрії. Розглянемо умову такої задачі: в площині  $\alpha$  побудувати множини (геометричне місце точок) точок  $x$ , рівновіддалених від кінця відрізка АВ.

Аналіз умови задачі. На множини  $x$  накладено дві умови: 1. Множина  $x$ , що рівновіддалена від кінців відрізка АВ, є площиною  $\beta$ , яка проходить через середину відрізка АВ і перпендикулярна до нього. 2. Множина  $x$  належить площині  $\alpha$ . Висновок: шукана фігура  $x$  визначається у перетині двох множин ( $x = \alpha \cap \beta$ ). Проведений аналіз по суті визначив план розв'язування задачі.

Дослідження задачі. Дана задача першого ступеня, оскільки площини  $\alpha$  і  $\beta$  описуються алгебраїчними рівняннями 1-го ступеня. Вона має 0 і 1 рішення. Нульове рішення буде мати місце, коли площини  $\alpha$  і  $\beta$  паралельні між собою. При іншому розміщенні площин в просторі вони перетинаються по прямій лінії ( $q_1 \times q_2 = 1 \times 1$ ), маючи одне рішення. Дослідження показало, що перед виконанням побудов обов'язково потрібно перевірити розміщення площини  $\alpha$  відносно відрізка АВ. Якщо площина  $\alpha$  буде перпендикулярною до відрізка, то задача не буде мати розв'язку.

Покажемо ще на одному прикладі, що аналіз рішення, який рідко використовують викладачі, може виявити такі надзвичайно корисні відомості, трансформували які, можна отримати геометричну конфігурацію, за допомогою якої розв'язується більш широке коло задач. Так, аналіз побудови натуральної величини відрізка прямої та кутів нахилу прямої до площин проекцій, виконаний способом прямокутного трикутника, дозволяє встановити наступне. Якщо з'єднати побудовані трикутники таким чином, щоб вони мали спільну

гіпотенузу, то навколо цих трикутників можна описати коло, діаметр якого і є спільна гіпотенуза. Про цю теорему студентом відомо ще з шкільного курсу геометрії. Отримане зображення з прямокутними трикутниками, вписаними в коло, дає широкі можливості для дослідження геометрії прямої лінії і дозволяє розв'язувати такі складні задачі, які в курсі нарисної геометрії вирішують спеціальними перетвореннями.

Складання задач, які мають прикладний характер, процес нелегкий, вимагає від викладача широкого кругозору, знання змісту загальнотехнічних та спеціальних дисциплін. Проте необов'язково створювати з чистого аркуша такі задачі. Достатньо змінити словесну умову задачі, залишивши без змін графічну і, як показує практика, така здавалося б незначна відмінність підвищує у студентів інтерес до розв'язку задачі. Так задачу, яка має однакові графічні способи розв'язку, можна записати традиційною мовою нарисної геометрії: на прямій визначити точку, рівновіддалену від двох заданих точок. А можна її сформулювати так, щоб вона мала прикладний характер і викликала у студентів більшу зацікавленість в її розв'язку: літак переміщується по прямолінійній траєкторії. В якій точці траєкторії чутливість радіоприйому у літаку від радіостанцій, що знаходяться в заданих точках, буде однаковою, якщо станції за своєю потужністю є рівнозначними.

**Висновки.** Застосування у навчальному процесі чинників, які розглянуто в статті, дозволить підвищити якість сприйняття студентами програмового матеріалу та водночас скоротити час на його опанування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Пометун Олена. Енциклопедія інтерактивного навчання / Олена Пометун // Бібліотека журналу «Історія і суспільствознавство в школах України: теорія та методика навчання». – 2014. – № 5 – 6. – 95 с.
2. Юсупова М.Ф. Методика інтерактивного навчання графічних дисциплін у вищих технічних навчальних закладах:

дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання кресленню / М.Ф. Юсупова. – К., 2010. – 420 с.

3. Гедзык А.М. Система підготовки майбутнього вчителя технологій до викладання курсу креслення в загальноосвітніх навчальних закладах: автореферат дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання кресленню / А.М. Гедзык. – К., 2011. – 46 с.

#### REFERENCES

1. Pometun, Olena. Encyclopaedia interactive education / Olena Pometun // Library Journal «History and social sciences in Ukrainian schools: Theory and methodic education». – 2014. – № 5 – 6. – 95 p.
2. Yusuphova, M.F. Methodic interactive education graphic subjects in high technical schools: Thesis for degree of doctor of pedagogical sciences, speciality 13.00.02 the theory and metho-

dology of teaching drawing / M.F. Yusuphova. – Kyiv, 2010. – 420 p.

3. Gedzyk, A.N. System of preparation of future teacher of technologies to teaching of course of draft in general educational establishments: Thesis abstract for degree of doctor of pedagogical sciences, speciality 13.00.02 the theory and methodology of teaching drawing / A.N. Gedzyk – Kyiv, 2011. – 46 p.

#### The main factors of high quality training for students studying basic engineering subjects under curriculum hours shortening V.V. Krivtsov, M.M. Koziar, V.V. Krivtsov

**Abstract.** The article describes the main factors that increase the efficiency of the study process as well as shorten the time needed to study curriculum material. These factors include using of visuals while teaching, applying interactive training methods along with systematic approach to solving tasks (mostly applied sciences), accurate time-management of individual work for students, time shortening for the first-year students' adaptation.

**Keywords:** descriptive geometry, task solving, interactive methods of training

## Базова система вправ із формування медіакультури майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики

К.С. Курган

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна

Paper received 09.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 25.11.15.

**Анотація.** У статті теоретично обґрунтовано і конкретизовано базову систему вправ із формування медіакультури майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики. Визначено роль інформаційно-рецептивних вправ як опорного виду під час засвоєння та осмислення теоретичного матеріалу, що мали на меті розширити медіазнання. Обґрунтовано важливість аналітико-конструктивних вправ, спрямованих на забезпечення формування навичок роботи з елементами медіатекстів та аналітичних вправ, головною метою яких було відтворення набутих знань та формування навичок виокремлення зв'язків між компонентами медіатекстів. Визначено інтерактивний тип вправ, використаних з метою систематизації інформації, отриманої попередньо на лекційних заняттях та унаочнення ключових компонентів медіатекстів.

**Ключові слова:** медіаосвіта, медіакультура, медіатекст, інформаційно-рецептивні, аналітико-конструктивні, аналітичні, інтерактивні вправи

Поступ сучасного суспільства невинно веде до інформатизації життя людини, що призводить до стрімкого розвитку медіапростору. Культура, як базове надбання людства, під впливом цих перетворювальних процесів отримала щільний зв'язок з інформаційними потоками, отже, доречно вести мову про виформовування нового наукового поняття «медіакультура». Водночас особистість, яка перебуває під постійним тиском інформації, повинна набути певних рис, що дозволять їй перетворитися із грамотного сприймача інформації на її створювача. Із цього приводу Н. Б. Кирилова слушно зазначає: «Аудиторії потрібно дати орієнтир в умовах переповнення різномірної інформації, навчити грамотно сприймати її, розуміти, аналізувати, дати уявлення про механізми і наслідки її впливу на глядачів, читачів і слухачів» [2, с. 404]. У зв'язку із цим у педагогічній думці виокремилась нова галузь – медіаосвіта. Саме ця ділянка покликана формувати особистість, яка, незважаючи на вікову чи професійну приналежність, може сприймати інформацію, розмежовувати її на корисну та шкідливу, має теоретичні знання щодо типів та жанрів медіаодиниць, їх структурної побудови та способів інтеграції до медіапростору. Водночас становлення медіаосвіти, як самостійної ланки у царині педагогічної науки, викликало гостру потребу в чіткому визначенні її понятійного апарату. Серед низки термінів: «інформаційна культура», «медіакомпетентність», «медіаграмотність», «медіакультура» виправданним, на нашу думку, є розуміння останнього як найбільш доцільного та повного терміна медіаосвіти. На сьогодні існує велика кількість досліджень цього поняття в напрацюваннях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників (Р. Арнхейм, А. Базен, М. Маклюен, Н. Б. Кирилова, О.В. Федоров, Г.В. Онкович, Б.В. Потятинник). Однак, на нашу думку, малодослідженими залишаються шляхи та методи формування медіакультури студентів, зокрема майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики, що й зумовило актуальність дослідження. Метою наукової розвідки є обґрунтування базової системи вправ із формування медіакультури майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики.

Беручи до уваги результати констатувального зрізу, проведеного у Південноукраїнському національному університеті імені К.Д. Ушинського, Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова, Східноєв-

ропейському національному університеті імені Лесі Українки, Національному університеті «Львівська політехніка», ми дійшли висновку щодо недостатньої мотивованості студентів на отримання нової інформації та невисокого рівня розвитку навичок і вмінь опрацювання й грамотного сприймання інформації, яку містять медіатексти. Під час виконання завдань пілотажного опитування студенти змішували тлумачення основних понять медіаосвіти, не повною мірою розмежовували жанри медіатекстів та визначали їх структурні компоненти, не могли доцільно інтегрувати медіатексти до сфери майбутньої професійної діяльності. Виходячи із цього, на завершальному етапі формувального етапу педагогічного експерименту було запроваджено низку вправ, спрямованих на поглиблення теоретичних знань та практичних навичок роботи з медіатекстами.

Весь комплекс вправ, передбачений у межах спекурсу був розміщений на попередньо створеному освітньому порталі під назвою «Медіакультура». Зважаючи на одну з рис медіатекстів, а саме мультимедійність, доречною, на нашу думку, була презентація їх в інтерактивному режимі і в прямому доступі з ресурсу Інтернет. Розміщення практичної частини значно спростило умови роботи з медіатекстами, адже стала відсутньою потреба в пошуковій діяльності в мережі Інтернет, а отже студент мав змогу сконцентруватися на роботі з медіатекстом.

Наведемо приклади.

Так, *інформаційно-рецептивні вправи* передбачали засвоєння та осмислення теоретичного матеріалу і мали на меті розширити знання щодо етапів становлення медіаосвіти як нової наукової парадигми. Їх використання сприяло засвоєнню базових й опорних знань учасників експерименту.

Вправа 1. Знайдіть три лексикографічні визначення кожного з понять «медіаосвіта», «медіакультура», «медіатекст» та окресліть особливості їх уживання.

Вправа 2. Проаналізуйте документ «Концепція впровадження медіаосвіти в Україні» та визначте національну складову. Дайте відповідь на запитання: 1) Якою є головна мета Концепції? 2) Якими є головні завдання української медіаосвіти? 3) Які основні принципи покладено в основу запровадження медіаосвіти? 4) Поясніть, чому саме такі напрями розвитку медіаосвіти є

пріоритетними при впровадженні медіаосвіти в Україні? 5) Якими є основні етапи реалізації Концепції в Україні? 6) Опишіть основні умови успішного впровадження медіаосвіти в Україні.

Вправа 3. Оберіть одну із запропонованих країн, складіть хронологічну таблицю розвитку медіаосвіти в ній. Запропонуйте своє дослідження з використанням технічних засобів Power point.

Вправа 4. Оберіть одного з відомих медіадослідників та укладіть бібліографію його досліджень. Проаналізуйте одне з них.

Вправа 5. Наведіть приклади медіатекстів, які б ілюстрували такі принципи репрезентації інформації: «принцип дверей, що обертаються», «принцип входження в роль», «принцип зворотного зв'язку з адресатом».

Вправа 6. Складіть таблицю еволюції культури до медіакультури, спираючись на основні досягнення людства.

Вправа 7. Поясніть поняття «медіакультура суспільства» та «медіакультура особистості» на прикладі медіатекстів, осередком яких є Інтернет-ресурси.

Інші, *аналітико-конструктивні вправи*, проводились з метою формування навичок роботи з елементами медіатекстів та розвитку аналітичних здібностей, що в подальшому сприяло формуванню вмінь роботи із цілим медіатекстом, як складовою медіапростору.

Вправа 1. Створіть та запишіть рекламний відеоролик для просування на ринку певного товару загально-го користування. Запропонуйте Вашим одногрупникам визначити засоби і методи впливу та мету їх застосування у Вашому медіатексті.

Вправа 2. Створіть медіатекст будь-якого жанру, спираючись на такі зовнішні умови його існування: особливий тип і характер інформації; вторинність тексту; виробництво «на потік»; одноразовість; полікодовість; багатофункціональність.

Вправа 3. Порівняйте поняття «сюжет» та «фабула» у філологічній науці та кінематографі. Визначте спільні та відмінні риси.

Вправа 4. За епізодом зі створеного авторського літературного твору напишіть сценарій до аналогічної кіносцени, розрахованої на 2-3 хвилини екранної дії. Презентуйте його в аудиторії.

Вправа 5. Перегляньте художній трейлер до кінострічки «Стивен Хокінг: теорія всього» та змоделюйте перебудований трейлер із урахуванням зміни кіножанру на документальний. Визначте, що саме змінилося. Визначте провідні ознаки художнього та документального кіно.

Вправа 6. Проаналізуйте явище «прихована реклама» в телевізійних шоу чи кінематографічних одиницях. Поясніть, яким чином та з якою метою використовується саме такий вид реклами. Змоделюйте на прикладі фрагменту з теле-шоу чи кінотвору використання прихованої реклами. Прокоментуйте свій вибір.

Вправа 7. Перегляньте відеоролик. Змоделюйте презентацію отриманої інформації, враховуючи зміну каналу розповсюдження на: а) ранкове шоу «Підйом»; б) випуск новин ТСН; в) випуск новин на телеканалі Росія 1; г) випуск кримінальних новин; г) сцена з кінофільму. Відстежте залежність презентації інформації від каналу розповсюдження.

Вправа 8. Проаналізуйте одну зі статей газети День, №80 за 2015 р. «Скільки років потрібно вчитися, щоб стати лікарем?». Перебудуйте цю статтю, враховуючи зміну на друкований жанр преси. Порівняйте спільні й відмінні риси. Візьміть за основу друковану статтю з газети чи журналу, що має Інтернет відповідник, перебудуйте її з урахуванням виходу в он-лайн варіанті.

Вправа 9. Проаналізуйте наведені рекламні медіатексти та поясніть, яким чином та з якою метою в їх структурі використано міф. Змоделюйте власний приклад рекламного медіатексту, з використанням у його структурі міфу.

Вправа 10. Прочитайте газетну статтю та змоделюйте теле- чи радіорепортаж, що буде транслювати ту саму інформацію з урахуванням зміни жанру медіатексту: а) «У Львові відбувся фестиваль для дітей з особливими потребами»; б) «Табу зайві»; в) «Локальна перемога над Голлівудом»; г) «Іван Іванович і толерантність на Землі Обітованій».

Вправа 11. Проаналізуйте трейлери до відомих фільмів та визначте який тип монтажу використовувався при їх побудові. Обґрунтуйте свою думку.

Проаналізуйте медіатекст за трьома основними складовими кіномедіатексту:

– Зав'язка :

1. зв'язок назви з внутрішньою лінією подій;
2. чи зав'язка відкрита/закрита;
3. чи зав'язка логічна/нелогічна.

– Сюжет:

1. прямих та опосередкований вплив;
2. апелювання до почуттів.

– Розв'язка

1. логічність побудови фіналу;
2. відповідність зав'язці.

Змоделюйте власний приклад кілотрейлеру до літературного твору, прочитаного Вами.

Вправа 12. Створіть приклад радіомедіатексту, враховуючи основні риси, які притаманні саме цьому жанру медіатекстів. Презентуйте його в аудиторії.

Наступні, *аналітичні вправи* забезпечували відтворення набутих знань, осмислення зв'язків між частинами медіатексту. Їх використання мало на меті сформулювати практичні вміння відбору медіатекстів, їх критичного аналізу та міжкультурного аналізу.

Вправа 1. Проаналізуйте запропоновані рекламні медіатексти. Поясніть, які культурні маркери було використано в них. Наведіть власний приклад культурно-маркованих медіатекстів («Майонез укропстайл», «Ощадбанк», «Розбуди німця», «Семкі», «Семіх»).

Вправа 2. Проаналізуйте засоби впливу, які вжито в газетних статтях, мету їх використання. (Високий замок, 23.03.2013 р. «Укртелеком підвищує тарифи на радіоточки на 15,4%»; Високий замок від 23.03.2013 р. «Американські ЗМІ: «Боїнг збили росіяни»; Дзеркало тижня, №42, 15-22 листопада 2013 р. «Чи потрібен довгостроковий шенген?»).

Вправа 3. Проаналізуйте медіатексти та поясніть, які саме мовні явища домінують при їх створенні та з якою стилістичною метою. Наведіть власні приклади використання мовних явищ у рекламних текстах (рекламні плакати, телереклама «Алерсіс»).

Вправа 4. Візьміть за основу рекламний ролик, проаналізуйте його за структурними елементами ЗМІ: слово, звук, образ, аудіовізуальний ряд, анімація.

Вправа 5. Візьміть за основу наведені механізми мовного впливу (уведення оцінної інформації до сфери фактологічної; подрібнення інформації; метафоричність, розмитість значень; використання слів з «дифузною» семантикою; використання лексики, що викликає прогнозовану реакцію) та наведіть приклади застосування їх у медіатекстах.

Вправа 6. Знайдіть політичні новотвори в медіаресурсах будь-якого жанру та проаналізуйте мовні явища, що сприяли їх утворенню.

Вправа 7. Проаналізуйте відібрані медіатексти та поясніть, які види психологічного тролінгу в них домінують.

Вправа 8. Ознайомтесь з інформацією з вільної енциклопедії «Вікіпедія». Проаналізуйте головну сторінку та статтю «Медіаосвіта» і визначте головні риси web – енциклопедії. Порівняйте статтю в енциклопедії (Медіаосвіта // Енциклопедія освіти / акад. пед. наук. України, головний ред. В. Г. Кремень – К.: Юрінком Інтер, 2008 – С. 275) та однойменну статтю з вільної енциклопедії. Відстежте, яким чином відбулась трансформація інформації в Інтернет-ресурсі.

Вправа 9. Проаналізуйте контент трьох найпопулярніших соціальних мереж: Фейсбук, В Контакті, Твіттер та визначте їх цільову аудиторію. Аргументуйте на прикладах свої судження, беручи за основу репрезентацію тої самої інформації у трьох соціальних мережах.

Вправа 10. Визначте спільні та відмінні риси між культурою та медіакультурою, порівнюючи уривок із художнього твору М. Коцюбинського «Тіні забутих предків» та відповідний фрагмент з однойменної кінострічки С. Параджанова.

Вправа 11. Порівняйте рекламні ролики з їх відповідниками статичної реклами та визначте спільні й відмінні риси (Золотий Вік, Ощадбанк, Козацька рада, Карпатська джерельна, Жатецький гус, Садочок).

Вправа 12. Візьміть за основу типологію медіатекстів Т.Г. Добросклонської та проаналізуйте наведені нижче медіатексти, спираючись на такі категорії: а) випуск кримінальних новин; б) газетна стаття, яку присвячено виставці картин; в) радіорепортаж з місця святкування річниці заснування міста; г) пост в Інтернет-блозі, який присвячено тижню моди в Мілані; г) трейлер кінофільму; д) випуск новин на телебаченні / випуск новин у радіоєфірі; е) рекламний ролик на телебаченні / ролик у радіоєфірі.

Вправа 13. Візьміть за основу студійне інтерв'ю та визначте риси дифузії жанрів у випуску новин та ранковому шоу (випуск новин «Подобиці» на телеканалі Інтер та ранкове шоу «Підйом» на Новому каналі).

Вправа 14. Перегляньте фрагмент репрезентації однієї і тієї ж інформації у випусках новин на різних каналах. Відстежте, що саме впливає на подання інформації.

Вправа 15. Проаналізуйте Інтернет-сайти та поясніть яким чином у них виявлено основні риси медіатекстів, що побутують в Інтернет-просторі: гіпертекстуальність; інтерактивність; мультимедійність.

Вправа 16. Проаналізуйте Інтернет-сайти та визначте їх типи. З'ясуйте особливості побудови кожного з

них залежно від приналежності до певного типу медіатекста.

Використання *інтерактивних вправ* мало на меті систематизувати й узагальнити інформацію, отриману попередньо на лекційних заняттях та унаочнити теоретичний матеріал за рахунок запровадження цього типу завдань.

Так, у межах спецкурсу «Медіакультура» було використано вправи, створені за допомогою сервісу LearningApps [<http://learningapps.org/>], що є частиною Web 2.0 для підтримки процесів навчання та викладання за допомогою невеликих інтерактивних модулів. Їх можна використовувати безпосередньо як навчальні ресурси так і для самостійної роботи студентів.

Метою цієї роботи є створення загальнодоступної бібліотеки незалежних блоків, придатних для повторного використання та змін. Блоки (вправи) не вміщені в жодні конкретні сценарії чи програми, тому вони не розглядаються як цілісні завдання, натомість їх можна використовувати в будь-якому доречному методичному сценарії. Основна ідея інтерактивних завдань полягає в тому, що студенти мають змогу у зручний спосіб перевірити та закріпити свої знання в нестандартній формі, що, безумовно, сприяє зростанню мотивації на отримання нової інформації.

Розроблений освітній ресурс дає можливість як переглядати шаблони вправ, так і створювати власні. Проте особливістю цього ресурсу є попередня реєстрація на сайті за для можливості створювати власні вправи та зберігати їх.

Вправа 1. «Числова пряма». Поедняйте дати та основні етапи розвитку медіаосвіти. Використання цієї вправи передбачало систематизацію набутих знань щодо етапів розвитку медіаосвіти. Також важливим, на нашу думку, є те, що у студентів була можливість візуалізувати свої знання під час виконання вправи, що посилило укорінення інформації, отриманої попередньо.

Вправа 2. «Таблиця відповідності». Поедняйте автора класифікації з типологізацією, запропонованою ним. Зважаючи на великий обсяг інформації щодо базових авторських типологій медіатекстів, така вправа покращила сприйняття інформації та сприяла утворенню системності знань. Її використання передбачало комплексний розгляд типологій, а не поодинокі опрацювання, що позитивно позначилося на рівні володіння інформацією щодо авторських типологій медіатекстів.

Вправа 3. «Класифікація». Розмежуйте риси звичайного тексту та медіатексту. Ця вправа забезпечувала комплексний аналіз медіатексту як одиниці медіапростору, що відрізняється від більш звичної для студентської аудиторії одиниці – тексту та сприяла розвитку індуктивних умінь, адже надавала можливість від одиниці «текст» та «медіатекст» перейти до розрізнення їх рис, тобто менших частин.

Вправа 4. «Таблиця відповідностей». Розмежуйте риси, притаманні телебаченню та кінематографу. Запровадження вправи такого типу було спрямовано на чітку диференціацію спільних та відмінних рис телебачення та кінематографа.

Вправа 5. Вправа «Вікторина». Оберіть одну правильну відповідь на поставлене питання. Така вправа передбачала узагальнення знань, що були отримані на

лекційних і практичних заняттях та поглиблення термінологічного апарату.

Таким чином, запропонована система вправ із формування медіакультури майбутніх фахівців у галузі прикладної лінгвістики поглиблює теоретичні знання

про основні поняття медіаосвіти та структуру медіатексту, як основної одиниці медіапростору й сприяє розвитку практичних навичок опрацювання інформації, що міститься в медіатекстах і вмінь різнобічного аналізу медіатекстів різних жанрів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К.: Либідь, 1997. – 374с.
2. Кириллова Н.Б. Медиакультура: от модерна к постмодерну. М.: Академический проект, 2005. – 448с.

#### REFERENCES

1. Goncharenko S. Ukrainian pedagogical dictionary. K.: Lybid, 1997. – 374 p.
2. Kirillova N.B. Mediaculture: from modern to postmodern. M.: Akademycal project, 2005. – 448 p.

#### **Basic system of exercises for forming mediaculture of future specialists in the field of applied linguistic**

**C.S. Kurgan**

**Abstract.** In the article is theoretically grounded and concretized base system of exercises for formation of mediaculture of future specialists in applied linguistics that used in the training course "Mediaculture", the introduction of which was the final stage of forming experiment research. The role of information and receptive exercises as there diference species during mastering and understanding the theory, which aimed to expand knowledge, which after became the basis for the formation of practical skills of processing mediatexts and the formation content. Proved the importance of analytical and constructive exercises which aimed for providings skills formation with elements of mediatexts and analytical exercises, usage of which is purposed for playing knowledge and developing skills isolating connections between components of mediatexts. Separately defined simulation type of exercises, the use of which asintended to organize information which was previously received on lectures and visualization of any aspects that provided feature perception exercises of this type.

**Keywords:** *mediaculture, mediaeducation, mediatext, informative and recepyive, analytical, analytical and constructive exercises*

## Місце професійно спрямованих умінь в структурно-логічній схемі пропедевтичного курсу функціонального аналізу

І.В. Лов'янова, Д.Є. Бобилєв\*

Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна

\*Corresponding author. E-mail: bob\_d@i.ua

Paper received 22.11.15; Revised 26.11.15; Accepted for publication 30.11.15.

**Анотація.** В статті виділено професійно спрямовані уміння, які можна формувати під час вивчення елементів функціонального аналізу студентами напряму підготовки 6.040201 Математика\* в рамках курсу математичного аналізу. Для кожного з виділених умінь показано місце в структурно-логічній схемі курсу. Проілюстрована методика формування деяких з цих умінь. Показано міждисциплінарний зв'язок функціонального аналізу з методикою навчання математики.

**Ключові слова:** професійно спрямовані уміння, структурно-логічна схема курсу, функціональний аналіз

**Вступ.** В галузевих стандартах підготовки бакалаврів напряму 6.040201 Математика\* передбачено вивчення в курсі математичного аналізу модуля «Елементи функціонального аналізу», який можна вважати пропедевтикою курсу «Функціональний аналіз». Мета навчання даному модулю, як вказується в освітньо-професійній програмі для даного напряму підготовки – формування наукового світогляду, одним з елементів якого є розуміння ролі функціонально-аналітичних методів у математиці і точному природознавстві; опанування початками теорії функціональних просторів, лінійних операторів рівнянь; розвиток умінь будувати, досліджувати методами функціонального аналізу моделі з різних областей теоретичної і прикладної математики; створення необхідної математичної основи для подальшого вивчення функціонального аналізу і його застосувань. Але виділені в даній програмі професійно спрямовані уміння, які формуються в процесі вивчення модуля «Елементи функціонального аналізу» в недостатній мірі охоплюють можливі результати навчання. Тому є потреба розширити перелік цих умінь, які формуються в даному модулі.

**Короткий огляд публікацій по темі.** Однією з основних причин існування вказаних недоліків у професійній підготовці вчителів математики є недостатня професійна спрямованість навчання спеціальних математичних дисциплін у педагогічних ВНЗ. Цим і пояснюється значний інтерес науковців до проблеми професійної спрямованості навчання студентів педагогічних вузів спеціальних математичних дисциплін.

Питання навчання спеціальних математичних дисциплін із урахуванням їх професійної спрямованості розглядалося в працях Є.С. Айдарової, В.Е. Гейта, Л.Я. Бондаренко, Е.К. Брейтгама, М.В. Бородіної, Б.Є. Вейца, Н.Я. Віленкіна, С.С. Дравкіної, К.Г. Керімова, В.А. Тубуєвої С.В. Коржакової, Т.В. Крилової В.І. Левіна, І.В. Лов'янової, Т.С. Максимова, Л.І. Нічуговської, А.Г. Мордковича, О.І. Скафи, З.А. Скопця, Г.Є. Перевалова, М.В. Потоцького, М.В. Працьовитого, Б.Є. Рабіновича, Г.І. Саранцева, З.І. Слєпкань, Н.А. Тарасенкової, З.Ф. Шибасової і Л.П. Шибасова, І.Є. Шиманського, Р.С. Черкасова, І.М. Яглома та ін.

Проблема професійної спрямованості навчання ґрунтовно досліджувалася і з окремих спеціальних математичних дисциплін: П.І. Кибалка (викладання математичного аналізу), А.М. Сазонової (викладання геометрії), В.С. Дуванової (проведення занять практикуму з розв'язування математичних задач).

**Метою статті** є аналіз структурно-логічної схеми, змісту пропедевтичного курсу функціонального аналізу та виділення професійно спрямованих умінь, які можна формувати в цьому курсі.

**Результати та їх обговорення.** Досліджуючи професійно спрямовані уміння майбутнього вчителя, будемо спиратися на визначення сформульоване І.А. Авакумовою та Н.В. Дударьовою, а саме під професійно спрямованим умінням розуміємо здатність виконувати дії, що входять до складу вміння, засвоєні до ступеня готовності застосовувати їх у змінній ситуації [3]. Відзначимо, що процес формування необхідних умінь вчителя повинен здійснюватися комплексно і носити міждисциплінарний характер, оскільки сформованість умінь майбутнього вчителя математики повинна бути результатом освоєння всієї освітньої програми, а не тільки окремої дисципліни.

Кожне професійно спрямоване уміння найбільш доречно формувати в процесі вивчення певної теми функціонального аналізу Розглянемо місце професійно спрямованих умінь в структурно-логічній схемі пропедевтичного курсу функціонального аналізу, який складається двох модулів яких 4 змістових модуля.

**Модуль „Метричні простори”** складається з двох змістових модулів:

**Змістовий модуль 1. Метричні простори** (Метрика. Означення метричного простору (МП). Граничні точки, точки дотику, внутрішні та межові точки, ізольовані точки множини. Відкриті, замкнені множини, околи. Повні МП. Стискуючі відображення. Граничні точки, точки дотику, внутрішні та межові точки. Компакти та компактні множини в МП. Метричні компактні. Неперервні відображення метричних компактів. Теорема Арцела.). При вивченні цього модуля студенти повинні оволодіти такими вміннями:

- Вміти з'ясувати склад і структуру теорії: поняття, наукові факти, закони, принципи та зв'язки між ними.
- Вміти аналізувати теорії на предмет зв'язку з досліджуваним об'єктом та проблемою.
- Вміти аналізувати методи теорій на предмет їх придатності для розв'язування існуючої проблеми.
- Вміти бачити логічні прогалини в обґрунтуванні математичних фактів, побудові математичних теорій.
- Вміти будувати приклади і контрприкладів.
- Вміти аналізувати до якої галузі математичних знань належить досліджуваний об'єкт і проблема, з ним пов'язана.

- Вміти аналізувати чи має теорія, якій належить проблема, ізоморфні теорії.
  - Вміти аналізувати чи нерозв'язана дана проблема в ізоморфній теорії.
  - Вміти аналізувати взаємозв'язки досліджуваного математичного об'єкта з відомими об'єктами, а математичної проблеми – з науковими фактами.
  - Вміти встановлювати ізоморфність математичних об'єктів.
  - Вміти формулювати твердження, що є окремим випадком гіпотетичного твердження, і твердження більш загальне, ніж розглядуване гіпотетичне.
  - Вміти відбирати знання, необхідні для доведення або спростування гіпотетичного твердження.
  - Вміти аналізувати гіпотетичне твердження і у разі можливості розкласти його на простіші.
  - Вміти побудувати логічну схему доведення.
  - Вміти використовувати метод від супротивного при доведенні гіпотетичного твердження.
  - Вміти використовувати аналітичний метод доведення гіпотетичного твердження.
  - Вміти використовувати синтетичний метод доведення гіпотетичного твердження.
  - Вміти використовувати аналітико-синтетичний метод доведення гіпотетичного твердження.
  - Вміти обирати раціональні методи (способи, прийоми) доведення або спростування гіпотетичного твердження.
  - Вміти реалізовувати побудовану логічну схему доведення.
  - Вміти будувати контрприклад для спростування гіпотетичного твердження.
- Змістовий модуль 2. Принципи стискуючих відображень** (Теорема Банаха. Різні способи доведення. Геометрична інтерпретація. Застосування теореми Банаха до розв'язування СЛАР. Застосування теореми Банаха до доведення теореми Коші.). При вивченні цього модуля студенти повинні оволодіти такими вміннями:
- Вміти з'ясовувати склад і структуру теорії: поняття, наукові факти, закони, принципи та зв'язки між ними.
  - Вміти аналізувати теорії на предмет зв'язку з досліджуваним об'єктом та проблемою.
  - Вміти аналізувати методи теорій на предмет їх придатності для розв'язування існуючої проблеми.
  - Вміти обирати понятійний апарат, адекватний математичному об'єкту.
  - Вміти встановлювати протиріччя між твердженнями.
  - Вміти проводити комп'ютерні експерименти з метою встановлення нових закономірностей.
  - Вміти наводити приклади математичних об'єктів, що задовольняють умови гіпотетичного твердження.
  - Вміти проводити комп'ютерне моделювання та чисельні експерименти для перевірки гіпотетичного твердження та його окремих випадків.
  - Вміти добирати ефективні методи чисельного аналізу математичних моделей різних задач.
  - Вміти інтерпретувати, аналізувати та узагальнювати результати розрахунків чисельного експерименту.
  - Вміти конструювати математичні об'єкти із заданими властивостями.
- Вміти аналізувати відомі методи, способи, прийоми, засоби на їх придатність до розв'язування проблеми.
  - Вміти використовувати індукцію і дедукцію до розв'язування математичної проблеми.
  - Вміти використовувати аналітичний, синтетичний, аналітико-синтетичний методи розв'язування математичної проблеми.
  - Вміти визначати мету і завдання дослідження (бажаний результат і шляхи його досягнення) та вибирати засоби.
  - Вміти підготувати за результатами наукового дослідження з певної теми науковий твір (наукової доповіді, статті, реферату, звіту).
  - Вміти встановлювати зв'язки між фактами і теоріями.
  - Вміти оцінювати наукову новизну, практичну та теоретичну значущість результату, теорії.
  - Вміти оцінювати місце, роль і значення отриманого результату в загальній системі математичних знань.
  - Вміти аналізувати отриманий результат на предмет його зв'язку з іншими науковими проблемами суміжних галузей науки і практики.
  - Вміти інтерпретувати отриманий результат в термінах ізоморфних теорій.
  - Вміти інтерпретувати проблему і отриманий результат в термінах практично важливих проблемних ситуацій, реальних подій, процесів, явищ.
- Модуль „Лінійні нормовані простори”** складається теж з двох змістових модулів:
- Змістовий модуль 3. Лінійні нормовані простори** (Означення і приклади лінійних нормованих просторів. Простори Банаха. Різні означення опуклості та його геометрична інтерпретація. Доведення опуклості сфери. Геометрична інтерпретація сфери в  $\mathbf{R}^2$  з різними нормами. Компакти та компактні множини в МП. Метричні компактні. Неперервні відображення метричних компактів. Теорема Арцела.). При вивченні цього модуля студенти повинні оволодіти такими вміннями:
- Вміти з'ясовувати склад і структуру теорії: поняття, наукові факти, закони, принципи та зв'язки між ними.
  - Вміти аналізувати теорії на предмет зв'язку з досліджуваним об'єктом та проблемою.
  - Вміти аналізувати методи теорій на предмет їх придатності для розв'язування існуючої проблеми.
- Змістовий модуль 4. Лінійні функціонали і оператори** (Означення і приклади лінійних функціоналів. Неперервність та обмеженість лінійного функціоналу. Теорема Банаха про обернений функціонал. Означення норми лінійного функціоналу. Приклади обчислення норм. Означення і приклади лінійних операторів. Неперервність та обмеженість лінійного оператора.). При вивченні цього модуля студенти повинні оволодіти такими вміннями:
- Вміти з'ясовувати склад і структуру теорії: поняття, наукові факти, закони, принципи та зв'язки між ними.
  - Вміти аналізувати теорії на предмет зв'язку з досліджуваним об'єктом та проблемою.
  - Вміти аналізувати методи теорій на предмет їх придатності для розв'язування існуючої проблеми.



- Вміти раціонально і повно використовувати закони логіки.
- Вміти аналізувати математичні факти, закономірності і теорії на предмет логічної строгості та повноти.
- Вміти бачити логічні прогалини в обґрунтуванні математичних фактів, побудові математичних теорій.
- Вміти будувати приклади і контрприкладів.
- Вміти формулювати нові коректно поставлені задачі.
- Вміти оцінювати перспективність розв'язування математичної задачі.
- Вміти досліджувати коректність постановки математичної задачі.

На нашу думку найбільш важливим вмінням, яке природно формується при вивченні функціонального аналізу є *вміння встановлювати ізоморфність математичних об'єктів*. В тому числі математичних об'єктів шкільного курсу математики та методики її навчання з фундаментальними поняттями математичної науки.

Наприклад, при вивченні модуля «Метричні простори» доцільно звертати увагу студентів на зв'язок функціонального аналізу також з методикою навчання геометрії. Для цього, в рамках модуля, слід розглянути різні науково-методичні концепції відстані. При цьому студентам необхідно самостійно порівняти концепції відстані Кагана-Біркгофа і концепції відстані Евкліда-Колмогорова.

*Концепція відстані Кагана-Біркгофа.* Поняття відстані в класичній формі тлумачиться як дійсне невід'ємне число. Таке тлумачення відстані запропонував математик В.Ф. Каган (1869 – 1953). Система аксіом Кагана геометрії Евкліда спирається на поняття відстані як інваріантної групи аксіом переміщень, а відстань інтерпретується як дійсне невід'ємне число. Ідею Кагана було розвинуто при побудові шкільного курсу геометрії. Найповніше цю ідею було втілено в працях Джорджа Давіда Біркгофа (1884 – 1944). Дана концепція знайшла відображення в різних посібниках і підручниках з геометрії для загальноосвітньої школи [1].

За Каганом-Біркгофом, поняття відстані можна аксіоматично означити так:

- 1). Для кожної пари точок  $A$  і  $B$  визначено відстань, яку позначають  $\rho(A, B)$ .
- 2). Відстань  $\rho(A, B)$  є невід'ємним дійсним числом.
- 3).  $(\forall A, B)[\rho(A, B) = 0 \Leftrightarrow A = B]$ .
- 4).  $(\forall A, B)[\rho(A, B) = \rho(B, A)]$ .
- 5).  $(\forall A, B, C)[\rho(A, C) \leq \rho(A, B) + \rho(B, C)]$ .

Концепція Кагана-Біркгофа, коректна з наукового боку, має ряд істотних недоліків методичного характеру, в ній, зокрема:

- 1) величини пов'язано з процесом вимірювання, що заважає розумінню поняття числа;
- 2) тлумачення поняття відстані як числа приводить до зачарованого кола: доцільність введення дробових і ірраціональних чисел мотивується потребами вимірювання величин, а пізніше ці величини визначаються як числа;
- 3) не кожному відрізку можна поставити у відповідність його довжину – число доти, поки не введено множини невід'ємних чисел.

Студенти, під керівництвом викладача, повинні були самостійно знайти вказані вище недоліки і пояснити, чому дана концепція не знайшла місце в курсі ма-

тематики, хоча широко використовується в сучасній науці.

*Концепція відстані Евкліда-Колмогорова.* Світогляд учнів допомагає формувати концепція, в основі якої лежить чітке розмежування геометричної фігури як носія величини, самої величини і її числового значення – невід'ємного дійсного числа. Такою є концепція відстані, що бере початок від Евкліда і розвинута в працях А.М. Колмогорова, а також В. Кліффорда, В.М. Депутатова та ін. В даній концепції відстань відстань розглядається як невід'ємна скалярна величина. Введення поняття «величина» в шкільний курс математики дає змогу підійти до питання про вимірювання довжин, площ, об'ємів, розглядаючи величини як геометричну властивість протяжності, яку можна кількісно характеризувати дійсним числом. Деякі сучасні вчені вважають, що математика ХХ ст. може обійтись без поняття величини. З ними можна погодитись лише в чистій математиці, де поняття величини явно не використовується. Що стосується прикладної математики, то тут поняття величини відіграє фундаментальну роль. Тому воно важливе і в шкільному курсі, де особлива увага звертається на практичні застосування математики [2].

У концепції Евкліда-Колмогорова поняття відстані аксіоматично означається так:

- 1). для кожної пари точок  $A$  і  $B$  визначено відстань, яку позначають  $|AB|$ ;
- 2). відстань  $|AB|$  є невід'ємною скалярною величиною;
- 3).  $(\forall A, B)[|AB| = 0 \Leftrightarrow A = B]$ ;
- 4).  $(\forall A, B)[|AB| = |BA|]$ ;
- 5).  $(\forall A, B, C)[|AC| \leq |AB| + |BC|]$ .

Слід звернути увагу майбутніх вчителів математики, що в шкільних підручниках для позначення відстані і її числового значення використовується один символ:  $|XY|$ . Але в функціональному аналізі доцільно дотримуватися чіткого розмежування в позначеннях відстані  $|XY|$  та її числового значення  $\rho(X, Y)$ .

При вивченні різних підходів визначення відстані студентам можна запропонувати самостійно довести, що числові значення відстаней в концепції Евкліда-Колмогорова є відстанями в концепції Кагана-Біркгофа.

Тлумачення відстані як величини лежить в основі аксіоматики шкільного курсу геометрії, запропонованої академіком А.М. Колмогоровим. Основними, незначуваними поняттями тут є: «точка», «відстань», «пряма» – у планіметрії Евкліда; «точка», «відстань», «пряма», «площина» – у стереометрії Евкліда.

Система аксіом А.М. Колмогорова складається з 14 аксіом. Якщо в трьох із цих аксіом замінити відстань як величину її числовим значенням, то дістанемо аксіоми метричного простору.

Як вправу, студентам можна запропонувати довести, що всі евклідові площини ізометричні між собою.

Поняття відстані і метричного простору займають особливе місце в системі наукових знань. Особливо потрібні знання метричних понять старшокласникам, але формування цих понять починається з початкової школи. У програмі з математики для І-ІІІ класів значне місце відведено вивченню основних величин, зокрема довжин і площ. Це створює передумови для фо-

рмування в учнів молодших класів початкових понять про відстань і метричний простір.

В якості самостійної роботи студенти отримують завдання проаналізувати реалізацію різних науково-методичних концепцій відстані в шкільних підручниках.

В заключному огляді модуля «Метричні простори» доцільно провести зі студентами евристичну бесіду, в якій ще раз підкреслити, що у шкільному курсі геометрії вивчають властивості фігур у двовимірному або тривимірному евклідовому просторі, який є моделлю метричного простору. З числовими метричними прос-

торами зустрічаються в курсі алгебри і початків аналізу. Загальне абстрактно-математичне поняття метричного простору слід використовувати для з'ясування таких питань, як несуперечливість, незалежність і категоричність (повнота) системи аксіом. Компактна і проста аксіоматика метричного простору найбільш придатна для цього.

**Висновки.** В результаті аналізу структурно-логічної схеми та змісту пропедевтичного курсу функціонального аналізу виділено професійно спрямовані вміння, які доцільно формувати в цьому курсі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Алгебра і початки аналізу [Текст] : навчальний посібник для 9 і 10 класів середньої школи / за ред. А.М. Колмогорова. – 2-е вид. – К. : Радянська школа, 1977. – 256 с.
2. Антоновский, М.Я. Метрические пространства. (Теория и прил.) / М.Я. Антоновский, А.В. Архангельский. – М. : Знание, 1972. – 48 с. – (Новое в жизни, науке, технике ; серия "Математика, кибернетика". 3).
3. Аввакумова И.А. Технологический подход к формированию профессиональных умений учителя математики при изучении математического анализа / И.А. Аввакумова, Н.В. Дударева // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 8. – С. 145-149.

#### REFERENCES

1. Algebra and Introduction analysis [Text]: textbook for 9th and 10th grade high school / ed. A.M. Kolmogorova. – 2nd ed. – K. : Radjans'ka shkola, 1977. – 256 p.
2. Antonovskij, M.Ja. Metric spaces. (Theory and application) / M.Ja. Antonovskij, A.V. Arhangel'skij. – M. : Znanie, 1972. – 48 p. – (New in life, science, technology, a series of "Mathematics, Cybernetics." 3).
3. Avvakumova, I.A. Technological approach to formation of professional skills of teachers of mathematics in the study of mathematical analysis / I.A. Avvakumova, N.V. Dudareva // Pedagogical Education in Russia. – 2014. – № 8. – P. 145-149.

#### Professional orientation skills in structural and logic of a propaedeutic course of functional analysis

**I. Lovyanova, D. Bobyliev**

**Abstract.** The article highlights the professional skills aimed to be formed in the study of the elements of the functional analysis of student training direction 6.040201 Mathematics \* in the course of mathematical analysis. For each of the selected skills demonstrated in the structurally-logic course. It illustrates the technique of formation of some of these skills. Shown interdisciplinary communication functional analysis and methods of teaching mathematics.

**Keywords:** *professionally oriented skills, structural logic course, functional analysis*

## Аналіз сучасних проблем формування геометричної компетентності учнів старшої школи

Л.О. Мала\*

Вінницький коледж Національного університету харчових технологій, м. Вінниця, Україна

\*Corresponding author. E-mail: lesya\_paliy@mail.ru

Paper received 11.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Анотація.** Ключовою проблемою геометричної освіти визначено проблему формування геометричної компетентності учнів. Розглянуто основні типи проблем, що виникають в процесі формування геометричної компетентності учнів старшої школи при вивченні стереометрії, які виокремлюють науковці та вчителі-практики в Україні.

**Ключові слова:** геометрична компетентність учнів, навчання стереометрії, технології формування знань та умінь з геометрії, якість навчання геометрії в старшій школі

**Вступ.** Постійний процес політичних та економічних змін, упровадження наукових винаходів, розвиток культури інформації, не завжди керований, швидкий розвиток технологій, стали причиною того, що сучасне суспільство характеризується швидкими змінами у всіх сферах життя, і такою ж швидкою адаптацією до будь-яких змін, що, в свою чергу, впливає на вимоги до системи сучасної освіти. Одну з головних ролей в освіті відіграє школа, оскільки вона формує основи розвитку особистості. Тому, одним із завдань, зокрема старшої школи, є різнобічний розвиток індивідуальності дитини, формування в учнів бажання і вміння вчитися, вироблення умінь практичного і творчого застосування здобутих знань, становлення в учнів цілісного наукового світогляду, тобто, створення умов для формування базових і предметних компетентностей.

Однією з актуальних проблем сучасної української школи залишається проблема формування геометричної компетентності учнів. Під геометричною компетентністю ми розуміємо набуту в процесі навчання геометрії інтегровану здатність учня, що складається із геометричних знань та умінь учня, його досвіду, цінностей і ставлення, що формуються у процесі навчання геометрії й можуть цілісно реалізовуватися на практиці [9].

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблеми, що стосуються розвитку геометричної компетентності учнів старшої школи неодноразово описувались українськими та закордонними ученими. Різні аспекти розглядалися такими науковцями, як О.В. Вітюк, А.Л. Воевода, М.І. Жалдак, С.А. Раков, Н.А.Сяська (розглядають різні аспекти застосування інформаційних технологій у викладанні геометрії), В.Г. Моторіна (досліджує проблему розвитку геометричної компетентності під час навчання геометрії), Г.П. Бевз (розглядає різні типи стереометричних задач, та їх роль у формуванні геометричної компетентності), Ван Хіле, Ж. Піаже (вивчали структуру та природу просторового мислення), І.Я. Каплунович, І.С. Якиманська (досліджували індивідуальні особливості в розвитку просторового і образного мислення), О.І. Матяш, Я.М. Жовнір, В.П. Демідов, І.В. Гордієнко, Л.М.Лоповок, О.К. Паланкін, Н.І. Салтановська (досліджували проблеми розв'язування та доведення учнями стереометричних задач), Б.М. Величковський, Н.П. Лінькова, (розглядали формування і розвиток просторових уявлень, як процес створення образів і оперування ними), В.В. Давидов, Є.М. Кабанова-Меллер, Г.С. Костюк, Н.А. Менчинська, І.Є. Унтта (психолого-педагогічна складова про-

блеми) та інші. Однак, попри численні дослідження психологів, методистів у сфері розвитку геометричної компетентності учнів старшої школи проблема залишається відкритою.

**Мета даної статті:** виокремити та проаналізувати сучасні проблеми формування геометричної компетентності учнів у процесі навчання стереометрії в старшій школі.

**Матеріали і методи.** Розглянемо основні типи проблем, що виникають в процесі формування геометричної компетентності учнів старшої школи при вивченні стереометрії, які виокремлюють науковці та вчителі-практики на сучасному етапі перебудови шкільної освіти в Україні.

Досить обговорюваною та дискусійною залишається проблема побудови систематичного курсу стереометрії для старшої школи, зокрема, проблема взаємозв'язку планіметрії та стереометрії та можливості їх вивчення на основі принципу фузіонізму. Традиційно в українській школі вивчається два систематичних курси геометрії – планіметрія і стереометрія. Причому, в основній школі (5-9 класи) вивчається планіметрія, а в старшій школі (10-11 класи) – стереометрія. Однак, така послідовність вивчення – лише один із можливих варіантів. Багато сучасних українських науковців задаються питанням, якщо просторове мислення настільки важливе для людини, а просторова уява незамінна при вивченні стереометрії, то чому їх формування на уроках математики в школі відбувається, фактично, в останні роки навчання в школі? Наукова дискусія з вказаного питання не є новою. Для методики навчання математики зрозумілий і достатньо обґрунтований фактичний, внутрішній і логічний зв'язок між планіметрією і стереометрією, однак науково обґрунтована методична технологія реалізації цього взаємозв'язку із врахуванням і вікових пізнавальних можливостей учнів, і принципів навчання (науковості, доступності тощо) залишається в стадії розробки. Експериментальні відповідні курси геометрії (Я.М. Жовнір, І.Ф. Шаригін, та інші) обговорюються і в середовищі науковців-методистів, і в середовищі вчителів-практиків. Зокрема, більшість схильються до думки, що при паралельному вивченні планіметрії та стереометрії виникають нові методичні протиріччя. На рівні навчальних програм з математики для загальноосвітньої школи вказана проблема знайшла певне часткове розв'язання лише у вигляді наступних змін в програмах: збільшено обсяг геометричного матеріалу, що вивчається на рівні про-

педевтики в 5-6 класах; завершується навчання геометрії в основній школі розділом «Елементи стереометрії»; на перших уроках стереометрії в 10 класі формуються уявлення про многогранники, тіла обертання та їхні перерізи площиною.

Ще однією із актуальних сучасних проблем вивчення як всієї шкільної математики, так і стереометрії зокрема, є проблема *якісної реалізації диференційованого підходу* в навчанні геометрії. Наприклад, у навчанні стереометрії, вдосконалюючи конструктивні вміння учнів, необхідно враховувати їхні вікові особливості, рівень розвитку абстрактного мислення, особистісні мотиви навчання, рівень сформованості логічного мислення, просторової уяви. Диференційований підхід у навчанні покликаний забезпечити умови для досягнення особистого максимального результату при вивченні стереометрії для кожного учня. Необхідність використання диференційованого підходу при вивченні стереометрії обґрунтовували М.І. Бурда, Г.П. Бевз, О.І. Дубинчук, О. І. Матяш, І.Ф. Тесленко, О.С. Чашечникова, З.І. Слєпкань, та інші. М.І. Бурда у дисертації «Методичні основи диференційованого формування геометричних вмінь учнів основної школи» наголошує, що основним принципом побудови варіативної методичної системи формування вмінь має бути двомірна модель диференціації, провідні поняття якої – курс геометрії (загальноосвітній, поглиблений) і рівень сформованості вмінь (мінімально базовий, базовий, підвищений).

О.С. Чашечникова експериментально доводить, що «на першому уроці стереометрії старшокласникам доцільно запропонувати так званий «кістяк» вивчення розділу, а вже після цього має відбутися поступове заповнення виділених в ньому «комірок». Дослідник рекомендує основні поняття, відношення та аксіоми стереометрії розглядати одночасно з відповідними математичними записами. Ольга Серафимівна рекомендує використовувати диференційовану систему вправ на рецензування стереометричних рисунків, що має слугувати розвитку геометричного мислення учнів.

О.І. Матяш стверджує, що нині диференційований підхід до організації навчальної діяльності учнів на уроках геометрії в старшій школі варто розглядати як утвердження особистісно орієнтованого характеру освіти. Авторка наголошує, що вдосконалення геометричної освіти учнів залишається багатогранною проблемою, розв'язання якої вимагає від сучасного вчителя глибокого опанування основ геометрії, вміння організувати навчально-пізнавальну діяльність учнів, реалізуючи диференціацію навчання для ефективного сприйняття, осмислення, засвоєння геометричних знань та умінь, вміння бачити й використовувати внутрішньо предметні й міжпредметні зв'язки, прикладну спрямованість навчання геометрії тощо. Диференційована система геометричних задач буде сприяти формуванню й розвитку творчих якостей учнів, якщо вона базуватиметься на принципах максимальної зацікавленості, наочності, евристичності, поступового нарощування складності тощо.

Однією з сучасних проблем формування геометричної компетентності учнів старшої школи багато українських дослідників вважають проблему зацікавлення учнів у навчанні, поєднання стереометрії з життям, пошук яскравої ілюстрації застосування стереометрії,

тобто *прикладної спрямованості навчання геометрії* в цілому, і стереометрії, зокрема. Проблема прикладної спрямованості курсу стереометрії нерозривно пов'язана з проблемою формуванням геометричної компетентності учнів, адже прикладна спрямованість курсу геометрії реалізується в способах застосування знань шкільної геометрії у побуті, виробництві, науці. Прийоми прикладної спрямованості курсу стереометрії спрямовуються на формування вмінь учнів математично досліджувати навколишні явища, аналізувати, створювати математичні моделі, тобто озброюють учнів знаннями та навичками, які незамінні при розв'язанні задач на практиці. Окремі аспекти розв'язання проблеми реалізації прикладної спрямованості шкільного курсу стереометрії розглядали В.С. Швець, Г. Кемпінський О.І. Матяш, А.В. Прус, , Г. Шаррельман. Досить ґрунтовне дослідження цієї проблеми провели В.О. Швець та А.В. Прус. Під прикладною спрямованістю стереометрії автори розуміють орієнтацію навчання стереометрії в напрямку реальної можливості застосувати здобуті учнями знання, вміння і навички, отримані в школі, до реальних потреб у різних сферах життя [10]. А.В. Прус виокремлює та пояснює такі поняття, як "прикладна стереометрія"; "шкільний курс стереометрії та її прикладна частина"; "прикладна спрямованість шкільного курсу стереометрії". Дослідниця вбачає одним із шляхів вирішення даної проблеми – використання спеціальних видів прикладних задач під час вивчення курсу стереометрії. Проведений В.О. Швець та А.В. Прус аналіз шкільних підручників з геометрії для старшої школи показав, що прикладних задач у них міститься від 2% до 7% всього задачного матеріалу. Дослідники констатували значну відмінність у цілях навчання стереометрії різних країн.

Дослідники експериментально доводять, що розв'язування прикладних задач на уроках вивчення стереометрії та використання при цьому комп'ютера дає змогу посилити процес формування у школярів вмінь застосовувати стереометричні знання на практиці, ефективно здійснювати міжпредметні зв'язки, вчити учнів оволодівати методами математичного моделювання.

Однією з актуальних проблем формування геометричної компетентності учнів старшої школи залишається проблема *вибору методів, прийомів та засобів навчання* учнів стереометрії. Вважаємо, що дану проблему досить часто недооцінюють вчителі-практики, використовуючи на уроках переважно один або два методи навчання, або ж, навпаки, захоплюючись надмірною кількістю нестандартних методів навчання. В українській методичній літературі (О.І. Матяш, І. Гордієнко, А.Л. Воевода, Н.А. Сяська, О.В. Вітюк, О.В. Амброзьяк) обговорюються доцільність, актуальність та способи використання таких технологій навчання, як ІКТ, інтерактивні технології, проектні технології тощо.

Порівняно новою проблемою формування геометричної компетентності учнів є проблема *застосування ІКТ* під час навчання стереометрії. Науковці (О.В. Вітюк, М.І. Жалдак, О.І. Матяш, Н.В. Морзе, С.А. Раков, В.М. Ракута, Ю.В. Горошко, І.О. Гулівата) доводять, що в сучасному світі важко переоцінити можливості, які надають ІКТ для формування знань умінь та навичок учнів з математики в цілому, та з геометрії зокре-

ма. Пропонується різноманітне програмне забезпечення, яке можна використовувати для моделювання математичних об'єктів. Зокрема, ІКТ на уроках стереометрії можуть бути використані наступним чином:

- Урок з мультимедійною підтримкою, демонстрація просторових фігур – GRAN-1, GRAN-2, Cabri 3D.
- Проведення тестування учнів, тренувальних вправ – TEST-W, MyTest X, MathCad, MathLab, GRAN, DG.
- Робота з електронними підручниками.

О. П. Зеленьак запевняє, що суттєво покращити технології навчання геометрії здатні комп'ютерні середовища динамічної геометрії (СДГ) разом з відповідною підготовкою вчителів у галузі ІКТ, педагогіки і психології. Дослідник доводить, що малюнок побудований у такому середовищі є більш інформативним, виконує більшу кількість навчальних функцій, здатний відтворити динаміку, «економить» навчальний час. Для досліджень науковець використовує програми Gran 3D (Україна) та Cabri 3D (Франція).

Грунтовне дослідження щодо розвитку образного мислення учнів при вивченні стереометрії з використанням комп'ютера провів О.В. Вітюк. Для дослідження науковець використовував програмні засоби GRAN-2D та GRAN-3D. Дослідник з'ясував, що ефективним методом розвитку образного мислення учнів при навчанні геометрії є використання комп'ютерних графічних моделей, а важливим чинником підвищення рівня знань учнів зі стереометрії є залучення учнів до самостійного створення стереометричних задач з допомогою комп'ютерних технологій.

О.І. Янчук проаналізувала можливості використання різних доступних педагогічних програмних засобів (ППЗ), таких, як "GRAN-3D", "STEREO", "s3D Sec Builder" та виділила основні їх переваги: дає змогу розглянути геометричні об'єкти в динаміці, полегшує процес аналізу взаємозв'язків понять, шляхом моделювання дозволяє ефективніше підвести учнів до розуміння змісту явищ, дає можливість кожну методичну задачу розібрати досконало.

Актуальне зауваження щодо комп'ютеризації освіти, зокрема у процесі вивчення геометрії, висловлює М.І. Жалдак. Учений наголошує, що незважаючи на виняткову ефективність використання ІКТ у навчанні геометрії (в тому числі стереометрії) важливо розуміти, що «використання комп'ютера в навчальному процесі має бути виваженим і доцільним, заснованим на гармонійному поєднанні методичних надбань минулого і сучасних інформаційно-комунікаційних технологій». М.І. Жалдак стверджує, що необгрунтоване, педагогічно не виважене використання сучасних інформаційних технологій під час вивчення геометрії може виявитись шкідливим і згубним для розвитку здібностей учня.

Однією з сучасних проблем формування геометричної компетентності учнів є питання доцільності і можливості ефективного застосування інтерактивних технологій під час навчання геометрії (Л.В. Пироженко, І.М. Гейко, А.Л. Воєвода, О.І. Пометун).

З одного боку, застосування інтерактивних технологій на уроках геометрії у старшій школі сприяє:

- розвитку критичного мислення, самостійності, розвитку творчого ставлення до будь-якої проблеми, аналізу алгоритмів розв'язування та доведення (на-

приклад, технології «Карусель», «Пошук інформації», «Робота в парах»);

- виникненню дискусії під час розв'язування геометричних задач, виробленню вміння відстоювання власної думки (наприклад, технології «Мозковий штурм», «Аналіз ситуації»);
- розвитку пошукових здібностей при розв'язуванні задач з геометрії, повторним спробам пошуку оптимального та раціонального розв'язання (наприклад, технології «Коло ідей», «Незакінчені речення», «Пошук інформації»).

З іншого боку, на нашу думку, надмірне захоплення застосуванням інтерактивних технологій на уроках геометрії у старшій школі може призвести до нераціонального використання навчального часу на уроці геометрії.

Проблемою, яка не втрачає своєї актуальності у процесі навчання стереометрії, вважаємо проблему формування умінь пошуку учнями розв'язання задачі. Пошук розв'язання задачі – це невід'ємний компонент творчого мислення учня. Розв'язання будь-якої складної задачі із стереометрії потребує від учня вміння розбивати її на простіші задачі, а ті, в свою чергу, ще на простіші задачі зі стереометрії, до тих пір, поки учень не отримає набір простих задач, які він вже вміє розв'язати. Такий процес можливий лише при глибокому розумінні як теорії стереометрії так і практичних навиків розв'язування задач. Дана проблема невід'ємно пов'язана із труднощами, що виникають у учнів при доведенні тверджень. І. Гордієнко провела ґрунтовний аналіз проблем, що виникають при пошуку учнями розв'язування стереометричної задачі, та наводить такі факти: 47% учнів відомі загальні прийоми пошуку розв'язання задачі, але вони не завжди ефективно проводять аналіз умови задачі та вміють застосовувати теоретичні знання для її розв'язування; для підвищення ефективності навчання розв'язування задачі необхідно формувати в учнів різні способи пошукової діяльності і вдосконалювати методи навчання розв'язування задач. Дослідник рекомендує розвивати вміння учнів застосовувати метод аналогії під час розв'язування стереометричних задач. Ми вважаємо, що з точки зору компетентнісного підходу, акцент на розвиток прийомів розумової діяльності учнів у навчанні стереометрії є виправданим. Зокрема, використання методу аналогії розвиває в учнів вміння аналізувати, систематизувати та узагальнювати навчальний матеріал, самостійно виділяти основне у навчальному матеріалі, формулювати та застосовувати алгоритми розв'язування математичних задач, знаходити найоптимальніший та найраціональніший шлях розв'язування прикладних задач.

Складовою проблеми формування умінь здійснювати пошук розв'язання задачі, яку виділяють як науковці, так вчителі-практики є проблема якості рисунка у процесі розв'язування стереометричної задачі. Якщо у навчанні планіметрії учні мали можливість користуватись кресленнями, які давали уявлення про досліджувані об'єкт та значно спрощували окремі висновки, то у навчанні стереометрії учні мають справу не з об'єктом, а з його зображенням, тобто майже кожна задача стереометрії є навчальною з точки зору виконання малюнка. Цей факт значно ускладнює розв'язування стереометричних задач, тому проблема навчання вико-

нання рисунка при вивченні стереометрії є актуальною. Варто зауважити, що дана проблема є досить багатогранною, оскільки причин її виникнення є декілька. Зокрема, низький рівень просторової уяви учнів, нерозуміння важливості рисунка для наступного розв'язування задачі, неоднозначність того, що слід розуміти під рисунком стереометричної фігури з методичної точки зору, відсутність загальноприйнятих вимог виконання рисунка тощо. Також причиною проблеми якості рисунка є те, що багато вчителів геометрії приділяють мало уваги правильності виконання рисунка та його значимості для наступного розв'язування задачі.

**Висновки.** Аналіз публікацій українських методистів та власні спостереження у процесі навчання учнів стереометрії спонукають виокремити такі висновки щодо проблем формування геометричної компетентності учнів старшої школи:

– підвищенню ефективності формування геометричної компетентності учнів у процесі розв'язування стереометричних задач сприяє використання ІКТ;

– складова геометричної компетентності учнів (особистісне ставлення до геометрії та процесу її використання) набуває значного розвитку у процесі розв'язування стереометричних задач прикладного характеру;

– активізувати пізнавальну активність учнів у процесі формування їхньої геометричної компетентності дозволяє використання сучасних інноваційних технологій навчання;

– сприятливі умови для формування геометричної компетентності учнів виникають у процесі використання нестандартних прийомів;

– надмірне захоплення зовнішніми чинниками збудження інтересу учнів до навчання геометрії (нестандартні технології, інтерактивні технології, ІКТ), може призвести до пониження ролі змісту стереометричної задачі та способів її розв'язування;

– вдалий відбір і застосування прийомів, засобів та методів навчання у процесі розв'язування стереометричних задач сприяє підвищенню якості геометричної освіти старшокласників.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бурда М.І. Методичні основи диференційованого формування геометричних умінь учнів основної школи: дис... докт. пед. наук: 13.00.02 / М.І. Бурда. – К.: 1994. – 319 с.
2. Вітюк О.В. Розвиток образного мислення учнів при вивченні стереометрії з використанням комп'ютера: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / О.В. Вітюк. – К., 2001. – 20 с.
3. Гордієнко І.В. Метод аналогії у вивченні шкільного курсу стереометрії: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / І.В. Гордієнко. – К., 2003. – 20с.
4. Жалдак М.І. Комп'ютер на уроках геометрії: [посіб. для вчителів] / М.І. Жалдак, О.В. Вітюк. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2000. – 168 с.
5. Кабанова-Меллер Е.Н. Формирование примов умственной деятельности и умственное развитие учащихся / Е.Н. Кабанова-Меллер. – М.: Просвещение, 1968. – 288 с.
6. Матяш О.І. Актуальні проблеми навчання стереометрії в умовах профільного навчання / О.І. Матяш, М.В. Савченко // Актуальні питання природничо-математичної освіти. – Суми: 2012.
7. Матяш О.І. Розвиток пізнавальної активності студентів в умовах використання комп'ютерних засобів навчання / О.І. Матяш, А.Л. Воевода // Зб. наук.пр. Уманський держ. Педуніверситет ім. П. Тичини. Спеціальний випуск – К.: Міленіум. – 2005.– С. 97–102.
8. Матяш О.І. Формування знань старшокласників про різні методи розв'язування задач стереометрії / О.І. Матяш,
9. В.А. Ясінський, А. Прус // Математика в школі. – № 10. – 2010. – С. 8–17.
9. Матяш О.І. Формування методичної компетентності з навчання геометрії майбутніх учителів математики: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / О.І. Матяш; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2014. – 43 с. – укр.
10. Прус А.В. Прикладна спрямованість шкільного курсу стереометрії: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / А.В. Прус. – К., 2007. – 20 с.
11. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ: Монографія / С.А. Раков. – Х.:Факт, 2005. – 360с.
12. Салтановська Н.І. Формування стереометричних уявлень учнів 5-8 класів у процесі навчання математики: автореф. дис... канд.пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Н.І. Салтановська. – 2009. – 20 с.
13. Сяська Н.А. Методична система реалізації функцій задач в навчанні планіметрії: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / Н.А. Сяська. – К., 2005. – 20 с.
14. Чашечникова О.С. Теоретико-методичні основи формування розвитку творчого мислення учнів в умовах диференційованого навчання математики: автореферат дис. на здобуття наук. ступеня. доктора пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (математика)» / О.С. Чашечникова. – Черкаси, 2011. – 40 с.

#### REFERENCES

1. Burda, N.I. Methodological basis geometrical formation of differentiated skills of primary school students: Thesis Doctor. Ped. 13.00.02 / M.I. Burda. – K., 1994. – 319 p.
2. Vityuk, O.V. Development of figurative thinking of students in the study of geometry using a computer: Author. Thesis Cand. Ped. Sc., specials. 13.00.02 "Theory and methods of teaching (mathematics)" / O.V. Vityuk. – K., 2001. – 20 p.
3. Gordienko, I.V. method similar study in school geometry course: Thesis. Thesis ... candidate. ped. Sciences specials. 13.00.02 "Theory and methods of teaching (mathematics)" / I.V. Gordienko. – K., 2003. – 20 p.
4. Zhaldak, M.I. Computer lessons on geometry: [guidances. teachers] / M.I. Zhaldak, O.V. Vityuk. – K.: NPU n.a. M.P. Dragomanov. – 2000. – 168 p.
5. Kabanova-Meller, E.N. prymov umstvennoy activities Formation and Development umstvennoe uchaschyhsya / E.N. Kabanova-Meller. – M.: Education, 1968. – 288 p.
6. Matyash, O.I. Actual problems of teaching geometry in terms of profile education / O.I. Matyash, M.V.Savchenko // Actual questions of natural-mathematical education. – Sumy: 2012.
7. Matyash, O.I. Development of cognitive activity of students in the use of computer based learning / O.I.Matyash, A.L. Voivoda // Coll. nauk.pr. Uman State. Pedagogical University. Tychnina. Special Issue – C.: Millenium. – 2005.- P. 97-102.
8. Matyash, O.I. Formation of knowledge of high school students about the different methods of solving geometry / O.I. Matyash, V.A. Yasinskyi A. Prus // Mathematics in school. – № 10. – 2010. – P. 8-17.
9. Matyash, O.I. Formation of methodical competence of future teachers of geometry learning mathematics: Author. Thesis Dr.

- Ped. 13.00.02 / O.I. Matyash; NPU n.a. M.P. Dragomanov. – Kyiv, 2014. – 43 p. – Thesis.
10. Prus, A.V. Applied focus school geometry course: Thesis. Thesis ... candidate. ped. Sciences specials. 13.00.02 "Theory and methods of teaching (mathematics)" / A.V. Prus. – K., 2007. – 20 p.
  11. Rakov, S.A. Mathematical education: competence approach using ICT: Monograph / S.A. Rakov. – X: Fact, 2005. – 360 p.
  12. Saltanovska, N.I. Formation stereometric representations grades 5-8 students in learning mathematics: avtoref.dys ... kand.ped. Sciences specials. 13.00.02 "Theory and methods of teaching (mathematics)" / N.I. Saltanovska. – 2009. – 20 p.
  13. Syaska, N.A. Methodical system implementation problems learning functions plane geometry: Author. Thesis cand. ped. sc., spec. 13.00.02 "Theory and methods of teaching (mathematics)" / N.A. Syaska. – K., 2005. – 20 p.
  14. Chashechnykova, O.S. Theoretical and methodological guidelines for the development of creative thinking of students in terms of differentiated teaching mathematics: Abstract Dis. for obtaining sciences. degree. Dr. Ped. Sc., specials. 13.00.02 "Theory and methods of teaching (mathematics)" / O.S. Chashechnykova. – Cherkasy, 2011. – 40 p.

#### **Analysis of current problems of forming geometrical competence high school students**

**L.O. Mala**

**Abstract.** A key problem identified education geometric geometrical problem of formation of competence of students. The main types of problems that arise in the process of competence geometric high school students in the study of geometry that distinguish scientists and teachers practice in Ukraine.

**Keywords:** *geometric competence of students, teaching geometry, technology skills and build knowledge of geometry, quality of teaching geometry in high school*

## «Здоровье» как педагогическая ценность в эпоху глобализации

Р.А. Мардоян

Гюмрийский государственный педагогический институт им. М. Налбандяна, г. Гюмри, Республика Армения

Paper received 10.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Аннотация.** В данной статье проанализированы основные направления глобализации в образовании, новые педагогические ценности в этот период, раскрыт аксиологический аспект «Здоровья». Анализ показал, что «Здоровье» относится к педагогическим ценностям, и формирование этой ценности можно осуществить путем приобщения к ЗОЖ.

**Ключевые слова:** глобализация, валеология, здоровье, здоровый образ жизни, педагогические ценности

**Введение.** Сегодня мир переживает кардинальные изменения, происходящие в современном обществе, вызванные глобализацией. Глобализация как объективный процесс обладает огромным позитивным потенциалом, который выражается в предоставлении обществу новых возможностей для технического, экономического, социального, культурного развития. Поэтому мы придерживаемся такого определения глобализации, что «это процесс эрозии государственных границ для капиталов, информации, технологий, идей и т.д.» [10, с.9].

На основе изучения данной проблемы мы выделили основные направления глобализации образования:

- поиск наиболее эффективных методик и технологий в образовании в условиях стремительного накопления, старения и обновления знаний;
- создание эффективно действующей системы непрерывного образования;
- актуализация человека, его прав на условия существования и взаимодействия в сообществе и др.

С этой точки зрения глобализация в конечном счёте не только способствует демократизации общества, адаптации человека в современных, быстро меняющихся условиях жизни, но и развивает прогрессивные тенденции в педагогическом процессе, делая его поли- субъектным и более гуманистическим.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Процесс глобализации охватил политику, экономику, культуру, породил потребность в получении новых знаний, в овладении новыми информацией и технологиями, в приобщении к новым ценностям: формирование планетарного мышления, целостного восприятия окружающего мира и человека, утверждение экологического поведения, обеспечивающего сохранение на Земле природы и человека, их взаимодействие, установление гуманистического типа отношения [6].

Процесс глобализации образования в нашей Республике не только не противоречит основным тенденциям и принципам современной армянской педагогики, но и способствует её обновлению за счёт усиления гуманистического потенциала, расширения возможностей освоения культурного опыта человека, формирования новых педагогических ценностей, где наивысшей ценностью является Человек как потребитель и творец новых ценностей.

Но как показывают исследования (Казначеев В.П., Нагавкина Л.С. и др.) в современных условиях развития общества, глобализации образования, утверждения новых технологий возникает необходимость в разработке комплекса мер по охране и укреплению здоровья учащихся, регуляции факторов, влияющих на работоспособность, формировании отношения к

здоровью как важной ценности в жизни. Думаем, что эти и подобные задачи можно эффективно решить в процессе воспитания и обучения школьников, где ценность здоровья имеет огромное значение для формирования, развития личности человека, для полного осуществления его возможностей, актуализации его роли в мировых процессах.

В таком контексте мы «здоровье» рассматриваем как приоритетную педагогическую ценность эпохи глобализации, роль которого в решении задач образования в современных условиях развития общества ещё недостаточно изучена.

Отметим также, что проблема здоровья почти никогда не выдвигалась как педагогическая ценность.

**Цель.** Целью данной статьи является:

- дать определение здоровья с ценностных позиций, раскрыть его аксиологический аспект и обосновать как педагогическую ценность;
- показать его место в системе новых ценностей человека и общества, вызванных современными условиями развития общества, его потребностями в период глобализации;
- раскрыть связь здоровья одного человека со здоровьем всего общества, роль здоровья человека в его самореализации, в целостном отношении к жизни, образованию, окружающим.

**Материалы и методы.** Материалами исследования являются научные труды европейских, русских, армянских учёных по проблемам глобализации, ценностного аспекта здоровья, а также исследования автора данной статьи по проблемам педагогических ценностей в период глобализации.

Методами изучения поставленной проблемы являются: теоретический, сравнительный анализ, теоретическое доказательство, анализ результатов социологического опроса, логическое обобщение.

**Результаты и их обсуждение.**

Необходимость обращения внимания современной педагогики на проблемы здоровья, здорового образа жизни в рамках данного направления диктуется философской концепцией человека, где человек представлен неразрывной триадой: «Тело, душа, дух». «В здоровом теле – здоровый дух», – утверждает древняя пословица.

Здоровье человека относится к самым важным проблемам человековедения. Существующие исследования различных наук (медицина, психология, философия, педагогика и др.) показывают тесную взаимосвязь деятельности человека и состояния его здоровья.

И.И. Брехман – один из основателей валеологии, считал, что здоровье должно стать визитной карточ-



кой экономической зрелости, культуры любого государства [1].

Анализ здоровья детей, проводимый исследователями А.Г. Хрипковой, В.И. Козловым, Т.И. Чирковой и др., показал отрицательное воздействие учебно-воспитательного процесса на здоровье ребенка. Ученые пришли к выводу, что в процессе обучения значительная часть школьников утрачивает здоровье, и в жизнь, в профессиональную деятельность они приходят уже с ослабленным здоровьем. Причем это носит всеобщий характер, является типичным для многих государств. Об этом свидетельствуют материалы Детского Фонда Организации Объединенных Наций, опубликованных в журнале “Положение детей в мире” (1988). Автор статьи – Кэрол Бэллами (директор Детского фонда ООН). Причинами ухудшения здоровья детей она называет: государственную политику в области здравоохранения и образования, экономику, условия жизни.

Итак, в школах учатся дети с ослабленным здоровьем, и гуманистическая педагогика игнорирует этот факт. Теоретически и практически ничего не делается в школах для создания условий, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья школьников в период его обучения. В то время как развитие техники, увеличение темпов развития науки, новые общественные отношения характеризуются повышением требований к человеку, прежде всего к здоровому человеку. Общество нуждается в здоровых гражданах. И с другой стороны успех в любой сфере деятельности зависит от состояния здоровья каждого человека, что позволяет нам говорить о личностной, общественной и государственной ценности здоровья человека.

Возникшее противоречие требует немедленного решения на современном уровне развития общества. В качестве решения может выступать целая система мер различного характера: правовые – законодательные и нормативные акты, подтверждающие право граждан РФ на здоровье, и механизмы, способствующие реализации этих решений.

Привлекает внимание определение “здоровья, данное в хронике ВОЗ-а: “Это нечто положительное, жизнерадостное, как охотное выполнение обязанностей, которые жизнь возлагает на человека” [13]. В данном определении “здоровье” не только отсутствие болезней, а нечто большее: особое мировосприятие, особая модель поведения в жизни, в которой и четко проявляется ценность здоровья. В философии здоровье как ценность человеческой жизни рассматривал и Ф. Ницше, который отмечал, что осознание ценности здоровья к человеку приходит только через ценность болезни. И, по мнению мыслителя, совокупность обеих ценностей создает полноту жизненного чувства человека [14]. Другой философ В. Франкл также считал, что здоровье – это ценность для человека, но, по его мнению, это вторичная, производная ценность, потому что человек думает о здоровье, когда болеет, теряет здоровье [12]. К сожалению, так происходит со многими из нас. Вместо того, чтобы сохранять, укреплять здоровье тогда, когда оно у нас есть, мы вспоминаем о нем, ценим и дорожим им, когда его теряем. Здоровье и нездоровье – это результаты выбора, ценностных ориентаций человека на основе системы ценностей конкретного человека. У разных людей в иерархии ценностей здоровье

занимает разное место, хотя само по себе здоровье многими осознается как ценность.

Из приведенных определений видно, что понятие “здоровье” является сложной интегративной категорией, обладает не только медицинскими, биологическими, но и социальными характеристиками. Данное понятие включает в себя не только отношение к своему телу, организму, но можно сказать и мировосприятие, отношение к жизни: смыслу, своему месту в жизни. Естественно, что понятие “здоровье” отражает ценностное сознание человека и основанное на этом ценностное поведение в жизни.

Известно, что психика современного человека подвержена очень сильным воздействием социального, бытового и других характеров. В этих условиях, естественно, важно знать сущность психического здоровья. Так, например, В.С. Сычев дал такое определение психическому здоровью: “...это нормальное течение психических процессов: внимание, восприятие, память и др.” [2, с.218].

Для здоровой психики характерно положительное эмоциональное состояние как адекватная реакция на различные события и факты. Негативное эмоциональное состояние трактуется как серьезный симптом психической болезни. И нам кажется неоспоримым то, что в эмоциональном восприятии, реакции на окружающий мир, основу составляют ценностные установки человека к здоровью, к профессии и к жизни вообще. Для нас важно то, что психическое состояние человека регулируется, подвергается корректировке при помощи знаний о себе, при самоанализе. Укрепление психического здоровья – задача всего общества, отдельного человека и в первую очередь – педагога. Одним из путей решения этой задачи мы видим в осуществлении валеологического образования, которое должно стать стержнем, базой всех педагогических мер при организации здоровьесберегающей образовательной среды.

Несомненно, что поставленную задачу решит ценностная установка к предстоящей деятельности, факту и т.д. Ценностная установка может возникнуть внезапно или сформироваться в течение длительного времени. Быстро она может возникнуть, например, в стрессовой ситуации. В течение длительного времени возникающая установка отличается глубиной и большой силой и может оказать мощное влияние на здоровье. Роль педагога заключается в том, чтобы внушить детям ценность здоровья, бережного отношения к нему и помочь им увидеть позитивные изменения в здоровье, сформировать новые ценностные установки, закрепить их majorным эмоциональным состоянием.

Целью валеологических мер по сохранению, укреплению психического здоровья должно стать обеспечение таких условий, при которых у человека не было бы психических болезней, чтобы он обладал внутренним резервом для преодоления стрессов и затруднений в жизни, чтобы жил в гармонии с самим собой, с окружающим миром на основе прочной системы ценностей, где ядром являются ценность жизни и здоровья. Одним словом, если педагогическая аксиология сформирует необходимые ценностные ориентации, то можно обеспечить психическое здоровье и только одного конкретного человека, но и всего общества. Наше утверждение подтверждается и исследованиями Б.В. Зейгарника, где

автор считает, что основным признаком изменения здоровой психики в сторону больной является изменение ценностной доминанты [5]. Л.С. Выготский называл еще и изменение поведения, отношение к миру и другим людям [3].

Наряду с физическим и психическим здоровьем человеку присуще и духовное здоровье, которое можно рассматривать как необходимое условие очеловечивания человека и отличающее его от всех других живых существ.

В. Франкл духовность назвал одним из трех “экзистенциалов человеческого существования”, конституирующей особенностью человека [12, с.23]. Сенека считал, что “лечить надо душу: ведь от нее у нас и мысли, и слова, от нее осанка, выражение лица, походка. Когда душа здорова и сильна, тогда и речь могуча, мужественна и бесстрашна” [11, с. 296]. А. Маслоу выделил две составляющие духовного здоровья: стремление человека развить свой потенциал через самоактуализацию и стремление к гуманистическим ценностям [9].

Анализ публикаций по данному вопросу позволил нам под “духовным здоровьем” человека понимать ценностную направленность его личности, обусловленную совокупностью ценностных ориентаций, которые существуют на уровне идей, мыслей и отражают в основном внутриличностный аспект здоровья. Духовное здоровье диагностируется путем выявления и анализа ценностей человека. Причем духовно здоровым признается человек с позитивным, положительными ценностями. Вот почему так важно формирование у детей педагогических ценностей, основанных на гуманистических общечеловеческих и национальных ценностях.

Сущностные качества, характеристики понятия “здоровья” позволяют причислить его к педагогическим ценностям и формировать у школьников ценностное отношение к здоровью и ценностное поведение как средство сохранения не только собственного здоровья, но и здоровья других людей.

Аксиологический аспект здоровья, выдвинутый и рассматриваемый нами в рамках данного исследования, подтверждается и антропософской концепцией здоровья (Гутов Е.В., Серова И.А. и др.). Антропософская концепция здоровья помогает нам понимать здоровье как составляющее культуры человека, общества, государства, как личностную и общественную ценность. Такое видение проблемы и практическое применение обогатить педагогическую аксиологию новыми данными, фактами, методами и т.д. Тем более, что такой пример в педагогике уже есть – это Вальдорфская педагогика Р. Штайнера, цель которой, по мнению Гутова Е.В., является формирование “ценностного духовно-теоретического видения мира как фундамента новой культуры и, в перспективе, нового человечества” [4, с. 67].

Ознакомившись с различными определениями понятия “здоровья”, мы для педагогики считаем более адекватной определению “здоровья” ж сформулированное профессором С.М. Громбахом как “степени приближения” к полному здоровью, которая позволяет человеку успешно выполнять социальные функции [7, с. 4]. Определение было дано применительно к здоровью школьников, для которых главной социаль-

ной функцией является учебная деятельность. Другая причина, по которой мы выбрали это определение, в том, что ученый считает здоровье динамическим процессом. Это важно для педагогики, т.к. создается возможность управлять процессом формирования, сохранения и укрепления здоровья школьников, что возможно лишь при формировании такой ценностной системы у школьников, где ценность здоровья является доминирующей.

Многими исследователями главной причиной сохранения или потери здоровья называется здоровый образ жизни (ЗОЖ) человека. Научно-практической основой такого утверждения можно считать концепцию академика Ю.П. Лисицина о наибольшем вкладе в индивидуальное здоровье человека образа жизни, при значительно меньшем вкладе других факторов: экономического, наследственного, медицинских: образ жизни – 50-55%, экологический – 20-25%, наследственная предрасположенность – 20%, медицинское обслуживание – 10% [8].

Изучение публикаций (Казначеева В.П., Баевского Р.М., Лисицина Ю.П. и др.) позволило нам выделить критерии определения эффективности ЗОЖ, которые позволяют дать более полное, всестороннее определение понятию ЗОЖ. Эти критерии следующие:

- морфофункциональные показатели здоровья (уровень физического здоровья, физической подготовленности и т.д.);
- состояние иммунитета (количество простудных, инфекционных заболеваний и др.);
- адаптация к социально-экономическим условиям жизни (эффективность профессиональной деятельности, широта и степень проявления социальных и личностных интересов и др.);
- уровень валеологических показателей (валеологические знания, усвоение практических умений и навыков и др.).

Нисколько не умаляя значения вышеизложенных критериев, в свете задач данного исследования в качестве основного критерия мы выдвигаем уровень аксиологических показателей: степень сформированности ценностной установки на здоровье и ЗОЖ, системы ценностей, где важное место занимает здоровье как основной жизненный приоритет, а также степень сформированности ценностного поведения в жизни, основанного на ЗОЖ.

Анализ литературы по формированию ЗОЖ показал, что почти все исследования направлены на следующие цели: просвещение детей по проблемам сохранения здоровья с помощью ЗОЖ в учебно-воспитательных учреждениях, организация социально-гигиенической среды, необходимой для здоровья детей с учетом всех валеологических норм (освещение, школьные парты для каждого возраста, температура, влажность, учебные нагрузки, безопасность компьютера и др.). И нигде нет проблемы формирования ценностной установки ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ. Конечно, было бы ошибкой сказать, что ученые обделили вниманием проблему здоровья как ценности. Однако это носит характер упоминания ценности здоровья для человека. Ни разу не выдвигалась проблема здоровья и ЗОЖ как педагогических ценностей. ЗОЖ не рассмат-

ривается в свете аксиологии, как задача гармонизации индивидуальных смыслов жизни, как средство самоактуализации в жизни. Для решения этих и других задач применяются знания, методы, теории из различных наук: медицины, валеологии, педагогики, психологии и др. Но не все предпринятые меры достигнут цели, если не будут осознаны учениками, если у учащихся не будет системы ценностей с доминирующей ценностью здоровья.

**Выводы.** На основе анализа проблем здоровья и ЗОЖ мы можем сказать, что эти понятия исследуются в рамках различных наук (медицины, философии, социологии, педагогики и др.), в трудах многих ученых (Р.С. Карпинской, А.Г. Щедриной, С.Н. Кузнецова, Е.Т. Фадеева, И.Г. Беспалько и др.), где рассмотрены

различные аспекты здоровья. Но в нынешней социокультурной ситуации появилась необходимость объединения результатов многочисленных исследований феномена “здоровья” в разных аспектах, в том числе и аксиологическом аспекте для придания “здоровью”, “ЗОЖ” статуса категории педагогической аксиологии.

Педагогическая аксиология предполагает разработку ценностных подходов к организации, содержанию, управлению педагогическим процессом с учетом сохранения и укрепления физического, психического, духовного здоровья в первую очередь путем приобщения к ЗОЖ. Такая организация педагогического процесса может формировать ценностное отношение к здоровью на основе аксиологического осмысления здоровья, ЗОЖ как приоритетных ценностей человека.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье 2 – е изд., доп., перераб., М.: Ф и С, 1990 – 208 с.
2. Вайнер Э.Н. Валеология: Учебник для вузов 2 – е изд., испр. – М.: Флинта: Наука, 2002 – 416 с.
3. Выготский Л.С. Собр. соч. в 6 т., М.: 1982 – с. 395 – 415.
4. Гутов Е.В. Теософия и антропософия // Современный философский словарь./ Под ред. В. Е. Кемерова – Одиссей, Бишкек, Екатеринбург, М., 1996 – 608 с.
5. Зейгарник Б.В. Патопсихология – М.: Изд-во МГУ, 1986 – 287 с.
6. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика, 1995, №6, с. 84 – 89.
7. Куинджи Н.Н. Валеология: Пути формирования здоровья школьников: Методическое пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001 – 139 с.
8. Лисицин Ю.П. Социальная гигиена и организация здравоохранения: Проблемные лекции. – М., 1992 – 148 с.
9. Маслоу Ф. Психология бытия / Пер. с англ. М.: «Рефл. – бук», К.: «Ваклер», 1997 – 300 с.
10. Осипов В. Глобализация: вызов и потенциал в перспективе модернизирующегося общества // Глобализация и демократия: соперники или союзники, Ер. «Асогик», 2002 – с. 9-25.
11. Петрушин В.И., Петрушина Н.В. Валеология: Учеб. пособие – М.: Гардарики, 2003 – 432 с.
12. Франкл В. Человек в поисках смысла. Пер. с англ., нем. – М.: Прогресс, 1990 – 252 с.
13. Хроника ВОЗ, 1987, №7.
14. Цвейг С. Казанова, Фридрих Ницше, Зигмунд Фрейд, М., 1990 – 334 с.

#### REFERENCES

1. Brekhman, I.I. Valeology – the science of health. 2nd ed. M.: F and S. 1990 – 208 p.
2. Vayner, E.N. Valeology: Textbook for Universities. 2nd ed. – M.: Flinta: Nauka. 2002 – 416 p.
3. Vygotskiy, L.S. Cool. works in 6 vol. M.: 1982 – P. 395-415.
4. Gutov E.V. Theosophy and anthroposophy // Modern Philosophical Dictionary / ed. V.E. Kemerov – Odyssey. Bishkek. Ekaterinburg. M.. 1996 – 608 p.
5. Zeygarnik, B.V. Patopsychology – M.: Publishing House of MGU. 1986 – 287 p.
6. Kolesnikova, I.A. Pedagogical civilization and their paradigms // Pedagogy. 1995. №6. p. 84-89.
7. Kuindzhi, N.N. Valeology: Ways of formation of students' health: Methodical manual. – M.: Aspekt Press. 2001 – 139 p.
8. Lisitsin, Yu.P. Social hygiene and organization of healthcare: Problem lectures.– M.. 1992 – 148 p.
9. Maslou, F. Psychology of being / Translated from English, M.: «Refl.-buk». K.: «Vakler». 1997 – 300 p.
10. Osipov, V. Globalization: challenge and potential in the long term modernization of society // Globalization and Democracy: rivals or allies. Er. «Asogik». 2002 – P. 9-25.
11. Petrushin, V.I., Petrushina, N.V. Valeology: Textbook – M.: Gardariki. 2003 – 432 p.
12. Frankl, V. A man in Search for Meaning. Trans. from English. – M.: Progress. 1990 – 252 p.
13. WHO Chronicle. 1987. №7.
14. Zweig, S. Casanova. Friedrich Nietzsche, Sigmund Freud. M. 1990 – 334 p.

#### Health as a pedagogical value in the period of globalization

**R.A. Mardoyan**

**Abstract.** The directions of globalization in education, new pedagogical values in this period have been analyzed in this article. The analysis showed that the health is a pedagogical value and it is formed by the healthy lifestyle.

**Keywords:** globalization, valeology, health, healthy lifestyle, technology for the protection of health, pedagogical values

## А.В. Духнович как один из основоположников украинской народной педагогики в творческом наследии Ю.П. Ступака

Е.В. Похилько\*

Сумской государственной педагогический университет имени А.С. Макаренко

\*Corresponding author. E-mail: zarlit@sspu.sumy.ua

Paper received 19.11.15; Revised 23.11.15; Accepted for publication 30.11.15.

**Аннотация.** В статье анализируется работа украинского исследователя Юрия Петровича Ступака «Педагогические взгляды А.В. Духновича», посвященная творчеству выдающегося закарпатского педагога и просветителя. Дается оценка современному состоянию исследования проблемы, определяется роль Ю.П. Ступака в контексте изучения наследия А.В. Духновича.

**Ключевые слова:** Юрий Петрович Ступак, Александр Васильевич Духнович, будитель, просветитель, народная педагогика

**Введение.** А.В. Духнович (1803 – 1865) – выдающийся закарпатский педагог и писатель, чья жизнь и творчество в силу разных причин и до сегодняшнего времени исследованы недостаточно полно и глубоко. Сын священника, он продолжил дело отца, соединив его с серьезной литературной и педагогической деятельностью. Получив по тем временам хорошее образование в Ужгородской гимназии и духовной семинарии, он работает домашним учителем, преподавателем в гимназии, священником, заведует нотариальным отделом епископской канцелярии, занимается широкой просветительской деятельностью. Он автор первой в Закарпатье книги для начального обучения грамоте – «Книжицы читальной для начинающих», учебника по географии «Краткого землеописания для молодых русинов», «Сокращенной грамматики письменного русского языка».

Вершиной педагогического творчества А.В. Духновича стал первый учебник по теории и практике обучения и воспитания молодежи, написанный им в 1857 году. «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских» сыграла чрезвычайно важную роль в развитии отечественной педагогики и школьного дела. В ней ученый наиболее полно представил закономерности народной педагогики на научном уровне, став первооткрывателем термина «народная педагогика», исследователем ее принципов, методов, форм обучения. Изложенные демократические принципы тогдашней педагогической мысли сделали автора выдающимся педагогом европейского мира. В современной историко-педагогической науке А.В. Духновича справедливо называют «основателем этнопедагогики в общеукраинском масштабе» [2, с. 16]. Неслучайно 200-летие со дня его рождения отмечалось на уровне ЮНЕСКО. Пристального и непредвзятого внимания заслуживает научно-педагогическое наследие А.В. Духновича, которое стало предметом нашего рассмотрения.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Долгое время теоретическое наследие и опыт практической деятельности этого самобытного просветителя по-настоящему не были достаточно известны не только широкой общественности, но и специалистам, занимающимся проблемами истории педагогики. Одиночные исследования появляются прежде всего за рубежом. В Филадельфии в 1953 году выходит работа М. Вайды, в которой А.В. Духнович назван «великим будителем Закарпатья». Монографии М. Рычалки «О.В. Духнович. Педагог і освітній діяч» (Пряшев, 1959) и О. Рудловчак «Олександр Духнович: Життя і діяльність» (Братислава, Пряшев, 1968) помогают лучше изучить, понять и осознать жизнь и творчество А.В. Духновича.

Только в конце 50-х – середине 60-х годов XX века в украинской педагогике появились исследования А.В. Машталера, В.Л. Микитася, Ф.И. Науменко и др.

Статья А.В. Машталера «Просвітитель і педагог-демократ» в журнале «Радянська школа» (1965, № 3) посвящена гражданско-образовательной и педагогической деятельности А.В. Духновича; в книге «Педагогічна і освітня діяльність О.В. Духновича» (К., 1966) освещена образовательная деятельность, показаны педагогические взгляды и мировоззрение А.В. Духновича, а также определены роль и место педагога в истории развития народного образования. В.Л. Микитася в своем очерке «О.В. Духнович: літературно-критичний нарис» (Ужгород, 1959) рассмотрел гражданскую и литературную деятельность А.В. Духновича. В книге раскрывается эпоха, когда жил и творил А.В. Духнович, его жизненный и творческий путь, дается оценка обществ.-венно-политической деятельности педагога. В статье Ф.И. Науменко «Матеріалістичні основи дидактики О. Духновича» («Радянська школа», 1963, № 4) А.В. Духнович предстает как реформатор и носитель новых идей в педагогике. Автор дает ряд методических установок для учителей народной школы, разработанных А.В. Духновичем.

Затем о педагоге вспоминают в начале 70-х и в 90-х годах. В Закарпатской Украине наиболее полно изучение наследия А.В. Духновича началось только после провозглашения Украиной независимости. Принципиально важными в плане всестороннего подхода к изучению его жизни и творчества являются материалы сборника «О.В. Духнович і слов'янський світ», вышедшего в Ужгороде в 1993 году [4]. В учебном пособии по украинскому народоведению анализируется жизненный путь «зачинателя народности нашей» [2]. В 1996 году выходит небольшая брошюра сумского историка М.А. Манько, посвященная изучению неизвестного варианта автобиографии педагога. Содержательно, достаточно полно и объективно анализируется вклад А.В. Духновича в развитие украинской педагогической науки и практики в целом ряде работ М.Г. Стельмаховича. Это авторские разделы в учебниках, посвященные закарпатскому ученому, статьи в научных изданиях, напечатанные в 80–90-х годах, а также материал в коллективном учебном пособии «История украинской школы и педагогики», вышедшем в 2006 году [3].

**Цель:** проанализировать статью Ю.П. Ступака «Педагогические взгляды А.В. Духновича», выделить ее принципиальные положения, определить место данной статьи в контексте работ о закарпатском педагоге.

**Методы.** В процессе исследования были использованы такие теоретические методы: анализ-интерпретация, типологический и сравнительный методы.

**Результаты и их обсуждение.** Особое место в исследовании педагогических взглядов А.В. Духновича, его роли в развитии национальной украинской школы занимает статья Юрия Петровича Ступака «Педагогические взгляды А.В. Духновича». Она была напечатана

в 1956 году во всесоюзном журнале «Советская педагогика» [5]. Работа преподавателя кафедры украинской литературы провинциального педагогического института была признана специалистами лучшей из того, что было написано до того времени о А.В. Духновиче-педагоге в СССР и за рубежом. Исследование получило международный резонанс. В том же году словацкое педагогическое издательство выпустило его отдельной брошюрой. Таким образом, работа Ю.П. Ступака практически стала первым серьезным исследованием наследия закарпатского ученого, которое и сегодня является чрезвычайно актуальным.

Прежде всего при знакомстве с аналитической работой украинского автора обращает на себя внимание корректность, толерантность в оценке наследия педагога, жившего и работавшего в 20–60-х годах XIX века на Закарпатье в сложной общественно-политической обстановке. Ю.П. Ступак уже в начале статьи определяет выдающееся место А.В. Духновича в контексте литературной и общественной жизни Закарпатской Украины первой половины XIX века, говорит о том, что он в течение сорока лет выступал как поэт, драматург, автор учебников, педагогических и публицистических трудов, как историк, организатор ряда важных общественных мероприятий [5, с. 68]. Много лет жизни он посвятил делу просвещения родного края, организовал типографию, издавал сборники, календари и другую литературу для народа. Давая в целом высокую оценку деятельности А.В. Духновича, автор статьи обращает внимание на определенную противоречивость его мировоззрения, отмечает утопический характер взглядов на пути национально-культурного возрождения закарпатских украинцев, говорит о его «консерватизме, ограниченности», объясняя это сложностью тех условий, в которых приходилось жить и работать ученому. «Он не поднялся до понимания идей борьбы трудящихся против классовых угнетателей. Деятельность его ограничивалась рамками борьбы за просвещение народа, за его национальные права» [5, с. 69]. Без сомнения, подобные выводы сделаны в русле насаждавшейся партийной идеологии того времени.

Ю.П. Ступак постарался максимально полно охарактеризовать всю многовекторную деятельность А.В. Духновича. Так, в начале статьи он обращается к его литературному творчеству, справедливо усматривая в нем перекличку с педагогическими идеями. Пьесы «Главный барабанщик» и «Добродетель превышает богатство», стихотворения «Подкарпатские русины» и «Последняя моя песнь» получают краткую, но достаточно емкую характеристику, объясняющую многое в сложных поисках истины закарпатского мыслителя. Однако основное содержание статьи посвящено рассмотрению педагогических воззрений А.В. Духновича. Ю.П. Ступак подробно останавливается на его деятельности, рассматривая ее на фоне исторических и политических событий жизни Закарпатья. Особое внимание он обращает на мысль ученого о необходимости широкого использования народной речи, отмечая, что в произведениях самого А.В. Духновича «в силу неразработанности вопросов литературного языка в Закарпатье часто встречается смешение русских и украинских языковых элементов... Слог его отличается некоторой сложностью и искусственностью» [5, с. 70]. Как известно, А.В. Духнович писал на так называемом «язычии», своеобразной смеси русского языка и старославянского диалекта. Он выступал за очищение народного языка от полонизмов, мадьяризмов, германизмов, провинциализмов, дискутировал о написании целого

ряда слов. И хотя не все предложения А.В. Духновича были приняты, он последовательно отстаивал свою позицию: для народа необходимо писать на народном языке. А.В. Духнович собирал и изучал народное творчество, сам опубликовал ряд фольклорных произведений, что позволило ему глубоко познакомиться со взглядами народа на вопросы воспитания и обучения. Создавая своеобразные учебники-антологии народного опыта, достижений культуры, установившихся принципов народной морали, А.В. Духнович часто обращался к произведениям фольклора. Идеи народной педагогики нашли широкое отражение в его педагогических высказываниях. Увлечение фольклором и реализация его воспитательного потенциала были особо отмечены сумским исследователем, значительную часть своей педагогической деятельности посвятившим этой проблеме. Как и закарпатский ученый, Ю.П. Ступак усматривал в устном народном творчестве неиссякаемый источник умственного, нравственного, патриотического воспитания учащихся. Об этом он пишет в своих принципиальных работах «Педагогические идеи в украинском народном поэтическом творчестве», «Воспитательное значение украинского фольклора», «До вивчення народної педагогіки», «Використання Т.Г. Шевченком фольклору з навчально-виховною метою», «Фольклор і педагогіка», «Фольклор у букварі Т.Г. Шевченка», целом ряде статей в периодических изданиях, разделах учебников по детской литературе. Цитируя слова А.В. Духновича о том, что «песни народные бо великую пользу приносят... возбуждая дух народолюбия», автор статьи полностью солидаризуется с ним.

Основное пространство в статье Ю.П. Ступака занимает подробное рассмотрение титульного произведения А.В. Духновича – книги «Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских», ставшей первым в Закарпатье и в Западной Украине пособием по вопросам педагогики, сыгравшим положительную роль в распространении педагогических знаний, в подготовке учителей начальной школы. Заметим, что за десять лет до ее появления, в 1847 году, А.В. Духновичем была создана первая в Закарпатье книга для начального обучения грамоте взрослых и детей – «Книжечка читальная для начинающих». Таким образом, ученый создал своеобразную педагогическую диалогию, смысл которой можно выразить следующей фразой: «Научись сам и потом научи других». «Народная педагогика» давала практические советы, как надо воспитывать и обучать детей. Автор статьи обращает внимание на форму, к которой прибегает А.В. Духнович в своей книге: ее вопросно-ответное построение облегчало работу с ней не только учителям, но и родителям школьников. Остается только удивляться прозорливости и демократичности закарпатского педагога: рубеж XX – XXI веков характеризуется активным внедрением в педагогическую практику различных видов этой формирующей модели. Ю.П. Ступак подробно анализирует предисловие книги, справедливо считая его камертонном последующих мыслей автора, особо выделяя роль родителей в воспитании и образовании детей. К этой мысли он будет еще не раз возвращаться на последующих страницах статьи, демонстрируя свое полное согласие с выводами А.В. Духновича о том, что первейшими воспитателями ребенка являются родители и заботиться о развитии детей – это их естественная обязанность, что детей прежде всего нужно укреплять физически, а не баловать и изнеживать, что необходимо умело применять поощрения и наказания. Не обошел

вниманием критик и рекомендации относительно характера родительской заботы о детях разного возраста. На первый взгляд, эти наблюдения и в самой книге А.В. Духновича, написанной в середине позапрошлого века, и в статье Ю.П. Ступака, увидевшей свет через столетие, не содержат никаких принципиальных новаций. Но удивительно актуальными и полезными выглядят они в наше суетливое и беспокойное время, когда каждый в семье предоставлен себе самому, а взаимоотношения детей и родителей часто строятся только на материальной основе и носят формальный характер.

Большинство работ Ю.П. Ступака-преподавателя, педагога, журналиста, краеведа пронизывает одна главная мысль: как вырастить патриота – человека, любящего свою землю, свой народ, бережно хранящего культуру и историю предков. В педагогическом наследии закарпатца он постоянно подчеркивает эту же идею, отмечая, что ученый, живя и работая в пределах австрийского государства, нигде не говорил о любви к нему, избегал примеров, связанных с его историей, осуждал космополитические тенденции, носителями которых были представители господствующих классов и которые проявлялись в мадьяризации или в онемечивании закарпатского народа. «Человек без народности подобен есть скитающемуся волку, которому всякий лес отечеством есть», – этот тезис, полностью поддержанный сумским исследователем, является одним из основополагающих в педагогической концепции А. В. Духновича, за которым прочно утвердился имидж «защитника народности нашей».

А.В. Духнович особо подчеркивал воспитательный характер обучения, считая, что общество избавилось бы от своих пороков, если бы школе удалось дать хорошее нравственное воспитание своим питомцам. Ю.П. Ступак, в целом солидаризуясь с этой точкой зрения, деликатно замечает, что педагог «переоценивал значение и роль нравственного воспитания в жизни общества» [5, с. 74].

Значительную часть своей статьи Ю.П. Ступак посвящает рассмотрению дидактико-педагогических взглядов А.В. Духновича, построенных на демократических и прогрессивных принципах тогдашней европейской педагогической мысли. Он отмечает, что в книге «Народная педагогика» детально продумана и система-

тизирована не только школьная система обучения как таковая, но и сам процесс обучения в школе и за ее пределами. Автора статьи – педагога, руководителя вузовской кафедры – заинтересовали многие позиции А.В. Духновича по проблемам воспитания всесторонне развитой личности. Он подробно анализирует вопросы умственного, трудового, физического воспитания, поднятые в статье А.В. Духновича.

Закарпатский ученый рассматривал педагогику не только как науку, но и как сложнейшее «искусство»: «художество художеств». Поэтому в своей «Народной педагогике» он так много внимания уделяет личности учителя – наставника, воспитателя, в чьих руках будущее нации. Ю.П. Ступак перечисляет качества, необходимые педагогу, формулирует требования к нему, заявленные А.В. Духновичем. «Настоящим, полноценным учителем может быть не тот, кто по нужде идет на работу, а тот, кто трудится для общего блага, трудится охотно и с увлечением». Таков вывод автора статьи, который в своей педагогической деятельности также уделял большое внимание проблеме подготовки и повышения квалификации учительских кадров. Учебные пособия, статьи «Бібліографічна робота вчителя літератури», «Бібліографія в самостійній роботі вчителя», «Краєвєдєнє – шаг к познанию искусства» и многие другие, содержащие конкретный материал по творчеству того или иного писателя (например, «Леся Українка і дитяча література», «Гравовський і дитяча література», «Коцюбинський про освіту і виховання», «Проблеми дошкільного виховання в творах І. Франка»), помогли учителям в их практической работе.

**Выводы.** А.В. Духнович остался в истории украинской педагогики прежде всего как ученый-патриот, глубоко преданный своему народу и верящий в его счастливое будущее, как неутомимый и последовательный труженик на ниве народного просвещения, один из создателей и фундаторов украинской национальной школы, первооткрыватель термина «народная педагогика», исследователь ее принципов, методов, форм обучения. Таким он и предстает в аналитической статье Юрия Петровича Ступака, ставшей фактически одним из первых системных исследований научного наследия великого учителя.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Духнович, О.В. Народна педагогія / О.В. Духнович // Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / упор. проф. О.О. Любар. – К.: Знання, 2003. – С. 200-205.
2. Качкан, В.А. Українське народознавство в іменах : у 2 ч. Ч. 2 : навч. посібник / В.А. Качкан. – К.: Либідь, 1995. – 288 с.
3. Любар, О.О. Історія української школи і педагогіки : навч. посібник / О.О. Любар, М.Г. Стельмахович, Д.Т. Федоренко. – К.: Знання, 2006. – 447 с.
4. О.В. Духнович і слов'янський світ : матеріали наук. конф. 23-24 квіт. 1993 р. – Ужгород : Патент, 1993. – 196 с.
5. Ступак, Ю.П. Педагогические взгляды А.В. Духновича / Ю.П. Ступак // Советская педагогика. – 1956. – № 5. – С. 68-77.
6. Юрий Ступак : до 100-річчя від дня народження : біобібліографічний покажчик / Сумська обл. універс. наук. б-ка ; уклад. О.К. Линник. – Суми, 2011. – 23 с.

#### REFERENCES

1. Duhnovych, O.V. Folk pedagogy / O.V. Duhnovych // History of Ukrainian school and pedagogy : reader / ed. by prof. O.O. Lyubar. – K.: Znannya, 2003. – P. 200-205.
2. Kachkan, V.A. Ukrainian ethnology in names : in 2 parts. Part 2 : textbook / V.A. Kachkan. – K.: Lybid, 1995. – 288 p.
3. Lyubar, O.O. History of Ukrainian school and pedagogy : textbook / O.O. Lyubar, M.G. Stelmahovych, D.T. Fedorenko. – K.: Znannya, 2006. – 447 p.
4. O.V. Duhnovych and Slavic world : proceedings of scient. conf. 23-24 April, 1993. – Uzhgorod : Patent, 1993. – 196 p.
5. Stupak, Yu.P. Pedagogical views of A.V. Duhnovich / Yu.P. Stupak // Soviet pedagogy. – 1956. – № 5. – P. 68-77.
6. Yuriy Stupak : to 100 anniversary since the birth : bibliography / Sumy regional university scientific library ; ed. by O.K. Lynnyk. – Sumy, 2011. – 23 p.

#### A.V. Duhnovich as one of the founders of Ukrainian folk pedagogy in the creative heritage of Yu.P. Stupak

##### E.V. Pohil'ko

**Abstract.** In the article the work of Ukrainian researcher Yuriy Petrovich Stupak “Pedagogical views of A.V. Duhnovich” dedicated to the creative heritage of the outstanding Transcarpathian educator is analyzed. The modern state of the research on the problem is assessed, the role of Yu.P. Stupak in the context of study of the heritage of A.V. Duhnovich is defined.

**Keywords:** Yuriy Petrovich Stupak, Aleksandr Vasilievich Duhnovich, awakener, educator, folk pedagogy

## Інноватика в логопедії

Н.В. Савінова

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Paper received 21.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 28.11.15.

**Анотація.** Автор представляє аналіз сучасних психолого-педагогічних досліджень щодо доцільності та перспективності використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі спеціальних шкіл, виокремлює корекційні можливості освітніх програм різних рівнів складності для надання диференційованої допомоги дітям із порушеннями психофізичного розвитку, подає тлумачення понять «інформаційно-комунікаційні технології», «інформаційно-комунікаційні технології в логопедії», «інформаційно-технологічна компетенція вчителя-логопеда». У статті автор презентує критерії та показники дослідження сформованості інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів, модель формування інформаційно-технологічної компетенції вчителя-логопеда.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології в логопедії, інформаційно-технологічна компетенція вчителя-логопеда, гностичний критерій, мотиваційний критерій

У роботах учених висвітлюються різноматні аспекти інноватики освітньої системи та діяльності педагогів, серед яких: формування інформаційної компетентності (Н. Баловсяк, Л. Васильєва, О. Зайцева, С. Зільберман, І. Зимня, О. Іванова, Н. Насирова, С. Тришина, М. Холодна, Н. Яциніна та ін.). Застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, дидактичні та методичні аспекти висвітлюються у працях О. Вітюка, М. Жалдака, О. Жильцова, О. Кукушкіної, В. Кухаренка, Н. Морзе, Т. Олійник, Ю. Рамського, О. Співаковського та ін. Психолого-педагогічний аналіз основних аспектів використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі містять дослідження В. Безпалько, Т. Зайцева, В. Зінченко, Ю. Машбиць та ін.

Проблеми проблеми впровадження інформаційно-комунікативних технологій у корекційній освіті досліджуються вченими (Б. Айзенберг, О. Качуровська, О. Кукушкіна, О. Легкий, С. Миронова, І. Холковська, М. Шеремет, А. Юдилевич та ін.), питання формування професійної компетентності вчителя-логопеда розкриваються в роботах науковців (І. Жадленко, М. Орешкіна, Ю. Пінчук, С. Шаховська, М. Шеремет та ін.), формування інформаційно-технологічної компетенції майбутніх учителів та вчителів-предметників – у роботах дослідників (В. Коровін, І. Коробова, Н. Яциніна та ін.). Проте, проблеми формування інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів розроблені недостатньо.

У сучасній психолого-педагогічній літературі термін «інформаційно-комунікаційні технології» використовується поряд із термінами «комп'ютеризація», «комп'ютеризація освіти», «інформатизація освіти» тощо. Звернемося до словникових джерел.

У «Соціально-педагогічному словнику» (за ред. В. Радула), комп'ютеризація – процес широкого впровадження комп'ютерної техніки в соціальне життя індустріально розвинутих країн, що почався з кінця 70-х років ХХ століття [11].

В «Українському педагогічному словнику» (за ред. С. Гончаренка) термін «комп'ютеризація навчання» представляється у вузькому сенсі як застосування комп'ютера як засобу навчання; у широкому – застосування комп'ютера в навчальному процесі з різною метою. Система комп'ютерного навчання включає технічне (комп'ютер), програмне й навчальне забезпечення [1].

В «Енциклопедії освіти» представлено змістове коло термінолексем «інформатизація освіти», «комп'ютеризація в освіті», «інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті»:

1. «Інформатизація освіти» – упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих і управлінських процесів, спрямованих на задоволення інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб, що пов'язані з можливостями методів і засобів інформаційних та комунікаційних технологій учасників навчально-виховного процесу, а також тих, хто цим процесом керує та забезпечує.

2. «Інформаційно-телекомунікаційні технології в освіті» – це технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕОМ, аудіо, кіно, відео тощо). Власне, будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання становить інформатизація та її рух (перетворення). Коли в навчальному процесі стали широко впроваджувати комп'ютери, в освіті з'явився новий термін – «нова інформаційна технологія навчання».

3. «Комп'ютеризація освіти» – упорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів, спрямованих на формування в системі освіти комп'ютерно-технологічної платформи процесу інформатизації освіти [3].

В інших словникових джерелах термінолексема «інформатизація освіти» визначається як: 1) комплекс соціально-педагогічних перетворень, пов'язаних з насиченням освітніх систем інформаційною продукцією, засобами та технологіями [10]; процес забезпечення сфери освіти методологією та практикою розробки та оптимального використання сучасних інформаційних технологій, орієнтованих на реалізацію психолого- педагогічних цілей навчання, виховання [9]; «комп'ютеризація освіти» – 1) у вузькому сенсі – використання комп'ютера як засобу навчання, у широкому сенсі – багатоцільове використання комп'ютера в навчальному процесі [9; 10].

У психолого-педагогічних дослідженнях термін «інформаційно-комунікаційні технології» (ІКТ) визначається наступним чином. І. Захарова розуміє під

ІКТ «конкретний спосіб роботи з інформацією: це і сукупність знань про способи та засоби роботи з інформаційними ресурсами, і спосіб та засоби збору, обробки та передавання інформації для набуття нових відомостей про об'єкт, що вивчається» [4, с. 22].

А. Дзюбенко інформаційні комунікаційні технології навчання визначає як сукупність програмних, технічних, комп'ютерних і комунікаційних засобів, а також способів та новаторських методів їхнього застосування для забезпечення високої ефективності й інформатизації освітнього процесу [2].

Н. Фоміних підсумовує, що взагалі ІКТ можна визначити як сукупність різноманітних технологічних інструментів і ресурсів, які використовуються для забезпечення процесу комунікації та створення, поширення, збереження та управління інформацією. Під цими технологіями учені мають на увазі комп'ютери, мережу Інтернет, радіо- та телепередачі, а також телефонний зв'язок [12; 13].

Отже, аналіз словникових джерел та психолого-педагогічної літератури дозволяє констатувати, що поняття «інформаційно-комунікаційні технології» не є однозначним.

Ми розуміємо сутність феномену «інформаційно-комунікаційні технології» як різноманітні методи, способи та алгоритми збору, накопичення, обробки, подання й передачі інформації для забезпечення процесу комунікації для забезпечення ефективної діяльності людини.

Інформаційно-комунікаційні технології в логопедії ми розглядаємо як сукупність методів і технічних засобів реалізації інформаційних технологій, тобто сукупності методів, засобів і прийомів, що використовуються для забезпечення ефективної діяльності педагога на основі комп'ютерних мереж і засобів забезпечення ефективного процесу взаємодії логопед-логопат з метою розвитку, навчання, корекції, виховання дитини з тяжкими порушеннями мовлення.

У започаткованому дослідженні, поділяючи погляди вчених (В. Краєвський, А. Хуторський, Н. Яциніна та ін.), ми розрізняємо поняття «компетентність» і «компетенція», використовуючи їх у такому розумінні: компетентність – інтегральна характеристика особистості, що визначає її здатність вирішувати проблеми й типові завдання, які виникають у реальних життєвих ситуаціях, у різних сферах діяльності, на основі використання знань, навчального й життєвого досвіду та засвоєної системи цінностей; компетентність складається з різних компонентів – компетенцій, які визначають засновані на знаннях, уміннях і досвіді, набутих завдяки навчання, готовність і здатність особистості до успішної діяльності стосовно визначеного кола реальних об'єктів [14; 15; 16].

І. Зимня виділяє три групи ключових компетенцій: 1) компетенції, що відносяться до самої людини як особистості, як суб'єкта діяльності, спілкування; 2) компетенції, що відносяться до соціальної взаємодії людини й соціальної сфери; 3) компетенції, що відносяться до діяльності людини. Учена відносить до останньої групи компетенції інформаційних технологій: сприймання, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування); масмедійні, мульти-

медійні технології; комп'ютерна грамотність; володіння електронною, інтернет-технологією [5].

Н. Яциніна представила сутність інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя як цілісної, інтегративної, багаторівневої професійно-особистісної характеристики, що включає в себе сукупність знань, умінь, навичок, позицій, установок, які відбивають її готовність і здатність використовувати інформаційно-комунікаційні технології в різних аспектах професійної педагогічної діяльності. Учена наголошує, що інформаційно-технологічна компетенція майбутнього вчителя розуміється не просто як сукупність знань, умінь, навичок студентів, набутих у процесі навчання інформатиці та сучасним інформаційним і комунікаційним технологіям, але й як здатність орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, готовність до використання інформаційно-комунікаційних технологій для відбору та створення адекватних програмних педагогічних засобів для виконання майбутньої педагогічної діяльності, її вдосконалення, а також для власного розвитку і самореалізації [15; 16].

У започаткованому дослідженні ми визначаємо інформаційно-технологічну компетенцію вчителя-логопеда як сукупність знань, умінь і навичок інформаційно-технологічного процесу, який включає певний обсяг теоретико-практичних маніпулятивних операцій щодо відбору, систематизації, створення проєктивно-технологічного продукту з використанням комп'ютерної техніки, впровадження його у логокорекційну роботу з метою отримання позитивної динаміки та оцінки запланованого результату.

Отже, складність та багатоаспектність представленого феномену потребує подальших детальних досліджень та теоретичних узагальнень.

У працях О. Гончарової, О. Кукушкіної, М. Малофєєва обґрунтовано доцільність і цінність використання комп'ютера як нового засобу навчання, його місце і роль на різних уроках та індивідуальних заняттях на всіх етапах шкільного навчання дітей з відхиленнями в розвитку, розкрито корекційну спрямованість уроків у комп'ютерному класі. Вчені віддають перевагу використанню спеціалізованих програмно-апаратних і програмованих засобів, розроблених з урахуванням загальних закономірностей і специфічних особливостей розвитку дитини з особливими потребами. Вони також вважають правомірним використовувати в корекційному навчанні існуючі програмні засоби загального призначення (текстовий редактор, графічний редактор, «LOGO» та ін.) за умови розробки фахівцями спеціального методичного підходу, що враховував би загальні закономірності й специфічні особливості розвитку дитини. Водночас учені рішуче виступають проти бездумного впровадження в практику спеціальної школи масових програмних продуктів, що вступає в суперечність із самим поняттям «корекційне навчання» [17].

Корекційний потенціал багатьох педагогічних програмових засобів зумовлюється наявністю в них різних рівнів складності та диференційованої системи допомоги дітям з психофізичними порушеннями. Видозміна окремих видів пізнавальної діяльності при використанні нових інформаційних технологій у корекційному процесі створює сприятливі умови для успішнішого навчання учнів з обмеженими можливо-



стями, стабілізує емоційний стан, виступає одним із засобів самореалізації особистості.

Використання комп'ютерних технологій сьогодні є новим етапом у логокорекційному процесі. Впровадження ІКТ у логодіагностичну та логокорекційну роботу допомагає розв'язувати завдання як на рівні учня (здійснювати диференційований підхід до навчання; сприяти активізації мимовільної уваги; формувати позитивну мотивацію до корекційно-педагогічної діяльності), так і на рівні вчителя-логопеда (оптимізувати, індивідуалізувати процес навчання; створити надійну систему моніторингу корекційної роботи; підвищувати педагогічну кваліфікацію і професійну майстерність). Застосування ІКТ на логопедичних заняттях розширює можливості роботи з наочним матеріалом, допомагає успішно досягти поставленої мети диференційованої логокорекції.

Упровадження комп'ютерних технологій у школах для дітей з тяжкими порушеннями мовлення дозволило вченим визначити їх основні функціональні можливості, які ідентифікуються у такий спосіб: інформаційно-довідковий засіб (використовуючи комп'ютерні програми навчального типу, електронні посібники); пакет програмних засобів моделюючого типу; комп'ютерна дидактична гра; пакет програм для перевірки і контролю знань і вмінь учнів, рівня їх мислення (у вигляді тестів, хронологічних таблиць та ін.); демонстраційний засіб під час вивчення нового матеріалу; модель комунікативної діяльності (модель «живого» діалогу; пакет програмних засобів корекційного напрямку).

У процесі використання комп'ютерної технології корекції загального недорозвитку мовлення у дошкільників вирішується низка завдань, серед яких завдання: ознайомлювально-адаптаційного циклу: ознайомлення дітей із комп'ютером, правилами поведінки, комп'ютерною програмою, формування у дітей початкових навичок роботи на комп'ютері в процесі проведення корекційних занять; корекційно-освітнього і виховного циклу: корекція порушених функцій, формування і розвиток у дітей мовних і мовленнєвих засобів: вимови звуків, просодики, фонематичного сприйняття, лексики, граматичної будови мовлення; формування і розвиток навичок навчальної діяльності, словесно-логічного мислення, зорового і слухового сприйняття, вербальної і зорової пам'яті, уваги, мотиваційної, емоційно-вольової сфер; виховання самостійності, зосередженості, посидючості; залучення до співпереживання, співпраці; творчого циклу: розвиток уяви, пізнавальної активності.

Вочевидь, вирішення навчальних і корекційних завдань за допомогою комп'ютерних засобів навчання вбудовується у систему логокорекційної роботи відповідно до індивідуальних можливостей і корекційно-освітніх завдань. Їх реалізація здійснюється при першорядній ролі вчителя-логопеда за принципом потрійної взаємодії: педагог – комп'ютер – дитина. Учитель-логопед складає індивідуальний план корекційної роботи відповідно до психофізіологічних можливостей та освітніх потреб дитини.

Таким чином, аналіз літератури доводить думку про те, що комп'ютерні засоби представляють для фахівця не частину змісту корекційного навчання, а додатковий набір можливостей щодо корекції відхи-

лень у розвитку дитини. Корекційний педагог, який використовує в роботі комп'ютерну техніку, має вирішувати два основних завдання спеціального навчання: сформулювати у дітей уміння користуватися комп'ютером і застосовувати комп'ютерні технології для їх розвитку та корекції психофізіологічних порушень. Проте, на думку вчених (О. Качуровська, О. Легкий, С. Мирнова, М. Шеремет та ін.) в Україні існує проблема підготовки й перепідготовки педагогів-дефектологів щодо використання комп'ютерних технологій у корекційному навчанні [6; 7; 8].

Цілком очевидно, що раціональне використання новітніх інформаційно-комунікаційних технологій залежить від професійної компетентності, зокрема інформаційно-технологічної компетенції корекційного педагога, його вміння запровадити ці технології в систему навчання кожного учня з особливими потребами. Крім цього, актуальною залишається проблема недостатньої кількості спеціалізованих комп'ютерних програм для розв'язання навчальних і корекційних завдань, а також спеціально розроблених методичних підходів. Ефективність навчання за допомогою комп'ютера значною мірою залежить від якості навчальних програм. При низькій якості цих програм та низькому рівні підготовки педагогів, недостатній сформованості комунікативно-технологічної компетенції корекційних педагогів, зокрема вчителів-логопедів, комп'ютер, природно, не виправдовує сподівань щодо підвищення ефективності корекційного навчання, які на нього покладаються, що потребує нових перспективних теоретичних розробок та ефективної практичної їх реалізації.

Формування певного рівня знань, умінь і навичок у вчителів-логопедів передбачає наявність наступних якостей: *гностичних*, що передбачають оволодіння певним обсягом знань, умінь та навичок щодо впровадження комп'ютерної техніки на логопедичних заняттях, свідомого використання ІКТ у логокорекційному процесі; *мотиваційних*, що формують стійкий інтерес та зацікавленість логопедів до впровадження ІКТ, прагнення до комп'ютеризації логокорекційного процесу, беручи до уваги рівень психофізичного та мовленнєвого розвитку дитини з ТПМ. Виокремлення мотиваційного критерія готовності вчителів-логопедів до комп'ютеризації логокорекційного процесу, активного впровадження інноваційних логотехнологій детермінується багатьма факторами, зокрема урахуванням, управлінням, регуляцією різних психічних станів дитини з ТПМ, корекцією її мовленнєвих вад у взаємодії «логопед-логопат». Відповідно, при побудові освітньо-корекційних технологій варто враховувати такі взаємодії, які б не ускладнювали пізнавальну та навчально-корекційну діяльність дітей-логопатів, тим більше, що здоров'я тих, хто навчається, знаходиться у прямій залежності від структури освітнього процесу.

Корекційно-педагогічна діяльність є складовою та невід'ємною частиною педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії вчителя-логопеда та логопата, що має на меті вирішення розвивальних, освітніх, корекційних, виховних завдань.

*Гностичний критерій* відображає теоретичну сторону навченості та освіченості фахівця. Критеріальні показники: *осмисленість теоретико-технологічних*

знань характеризується вміннями фахівця використувати набуті знання для вирішення корекційно-діагностичних, корекційно-розвивальних, корекційно-навчальних, корекційно-виховних задач; *креативність технологічних знань* характеризує можливість урізноманітнювати, видозмінювати завдання з використанням ІКТ з урахуванням особливостей фізичного, психічного, мовленнєвого розвитку дитини з ТПМ.

*Мотиваційний критерій* урахує мотиви, намагання педагогів-логопедів щодо впровадження інновацій, зокрема ІКТ, у корекційно-розвивальний процес. Критеріальні показники: *наполегливість у формуванні інноваційних професійних знань* щодо впровадження ІКТ та комп'ютерної техніки; *зацікавленість до інновацій та цілеспрямованість діяльності* щодо використання ІКТ на логопедичних заняттях.

У ході дослідження розроблено поетапну модель формування інформаційно-технологічної компетенції вчителя-логопеда, яка включає пропедевтичний, теоретико-операційний, продуктивний етапи та передбачає конкретизацію мети на кожному з них, визначення відповідного змісту навчання, застосування адекватних методичних засобів і відповідного програмного інструментарію.

Метою *пропедевтичного* етапу є мотивація до нової діяльності з використанням ІКТ, систематизація та поглиблення наявних знань, умінь, навичок у вчителів-логопедів з інформатики (вирішення типових технічних завдань, пов'язаних із професійною діяльністю, підготовка роздавального матеріалу з використанням різноманітних ілюстративних засобів, створення слайд-супроводження логопедичного заняття, консультацій тощо).

Мета *теоретико-операційного* етапу – формування основного комплексу знань, умінь, навичок з інформаційно-комунікаційних технологій як інструменту логокорекційної діяльності, створення електронних педагогічних ресурсів та подання їх у глобальних та локальних інформаційних мережах (розробка дидактичних засобів і конструювання фрагментів логопедичних занять, власних дидактичних проєктів щодо технологій упровадження ІКТ у логокорекційний процес, підготовка мультимедійних матеріалів з обміну досвідом роботи тощо).

На *продуктивному* етапі передбачається узагальнення набутих знань, умінь, навичок, досвіду застосування інформаційно-комунікаційних технологій у логокорекційній роботі, збирання та створення власної колекції мультимедійних об'єктів і навчально-методичних матеріалів, демонстрація прийомів ефективного застосування інформаційно-комунікаційних технологій у практиці освітньо-корекційного процесу (ведення систематизованого Web-каталогу педагогічних сайтів і порталів, створення і розміщення в Інтернет-просторі власних сторінок, розробка та вирішення завдань педагогічної діагностики засобом комп'ютерної техніки).

Умовами формування інформаційно-технологічної компетенції вчителів-логопедів визначено: оволодіння основами роботи на комп'ютері, теоретичне та практичне опанування універсальних ІКТ, професійно-орієнтованого інструментального програмного забезпечення у процесі курсової підготовки, самоосвіти; створення, доступ та використання комп'ютерної тех-

ніки та інформаційного освітнього простору, в т.ч. мультимедійні програми, мережа Інтернет; устаткування інформаційно-технологічної бази для провадження та презентації перспективних напрацювань, урізноманітнення методичних форм з метою обміну досвідом роботи.

Нами започатковано програму лекторію «Використання ІКТ у логокорекційній діяльності». Лекторій «Використання ІКТ у логокорекційній діяльності» призначений для курсової підготовки вчителів-логопедів та орієнтований на формування інформаційно-технологічної компетенції при використанні інформаційних технологій у професійній діяльності, що має практичне значення. Програма включає тематичні блоки курсу, зміст тим, основну літературу. На вивчення курсу відводиться 90 годин: з них 24 години – лекційних занять; 12 годин – семінару; 24 години – лабораторного практикуму; 30 годин – самостійної роботи. Завершується вивчення курсу захистом творчих робіт, демонстрацією і аналізом навчальних досягнень.

Зміст курсу сформований згідно моделі методичної системи навчання інформатиці. З цією метою програма курсу представлена у вигляді комплексу, що складається з двох блоків.

*Перший блок* «Організаційні, психологічні, анатомо-фізіологічні аспекти впровадження комп'ютерної техніки у логокорекційний процес» дозволяє сформувати у вчителів-логопедів комплекс знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного використання засобів ІКТ. Теми: Вікові, фізіологічні, психологічні особливості дітей із ТПМ. Санітарно-гігієнічні вимоги до оснащення логопедичного кабінету. Санітарно-гігієнічні норми і рекомендації до проведення логопедичних занять із використанням засобів ІКТ. Техніка безпеки та правила поведінки.

*Другий блок* «Загальнометодичні основи використання ІКТ у логокорекційній діяльності» включає питання методики використання комп'ютерної техніки. Теми: Методична система впровадження засобів ІКТ у логокорекційний процес. Спеціальні логопедичні комп'ютерні програми. Цей блок реалізується на семінарах і лабораторному практикумі.

Методи навчання з використанням комплексу засобів ІКТ: лекції-презентації, електронні лекції, педагогічні експромти з використанням різних застосувань і програмних продуктів для логокорекції, проблемно-пошукові методи навчання з використанням мережі Інтернет, тестування. Методи взаємної співпраці: взаємонавчання, дискусії, метод експертизи наявних напрацювань, дослідницькі ігри, ситуативні завдання. У процесі навчання вчителя-логопеда створюють навчально-методичні комплекти. Такий комплект включає презентацію до заняття, розвивальні завдання, завдання на закріплення і перевірочні завдання (тобто дидактичний матеріал), а також конспект логозаняття (методичний матеріал).

Експериментальна перевірка ефективності запропонованої моделі доводить позитивну динаміку процесу формування інформаційно-технологічної компетенції вчителя-логопеда, допомагає створювати надійну систему моніторингу корекційного впливу; підвищувати кваліфікацію та удосконалювати професійні навички корекційного педагога.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко Семен. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Дзюбенко А.А. Новые информационные технологии в образовании / А.А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Захарова И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / И.Г. Захарова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Иссл-ий центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
6. Качуровська О. Новітні засоби корекції та розвитку мовлення учнів із ТВМ / О. Качуровська // Дефектологія. – 2006. – № 2. – С. 46-49.
7. Легкий О. Організаційно-педагогічні умови використання комп'ютера в спеціальній школі : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.03 / О. Легкий / Ін-т дефектології АПН України. – К., 2001. – 20 с.
8. Легкий О. Корекційні можливості застосування комп'ютера у спеціальній школі / О. Легкий // Дефектологія. – 2002. – № 1. – с. 36-39
9. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
10. Российская педагогическая энциклопедия: в 2-х т. / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: РОССПЭН, 1993. – Т. 1. – 608 с.
11. Соціально-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула. – К.: «ЄксОб», 2004. – 304 с.
12. Фоміних Н.Ю. Інформаційно-комунікаційні технології у викладанні філологічних дисциплін : Навчально-методичний посібник / Н.Ю. Фоміних. – Севастополь : Рібест, 2010. – 196 с.
13. Фоміних Н.Ю. Сутність поняття «інформаційно-комунікаційні технології та їх значення на сучасному етапі модернізації освіти / Н.Ю. Фоміних // URL: [http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905\\_77.pdf](http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905_77.pdf)
14. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / Доклады 4-й Всероссийской дистанционной августовской педагогической конференции "Обновление российской школы" (26 августа – 10 сентября 2002 г.). / А.В. Хуторский // URL: <http://www.eidos.ru/conf/>.
15. Яциніна Н.О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.09 / Яциніна Наталія Олександрівна; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2008. – 20 с.
16. Яциніна Н.О. Етапи формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред.: Мартинюк М.Т. – Умань: СПД Жовтий, 2008. – Ч. 4. – С. 292-298.

## REFERENCES

1. Semen Goncharenko. Ukrainian Pedagogical dictionary / Semen Goncharenko. – K.: Lybid, 1997. – 376 p.
2. Dzyubenko, A.A. New Information Technologies in Education / A.A Dzyubenko. – M., 2000. – 104 p.
3. Encyclopedia of Education / Acad. ped. Science of Ukraine; Chief Ed. V.G. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p.
4. Zakharov, I.G. Information technologies in education : Textbook. Collec. for students. Executive. ped. Proc. Head. / I.G. Zakharov. – Moscow: Academy, 2003. – 192 p.
5. Zimnyaya, I.A. Key competence as effectively – target competency-based approach to education. Author's version / I.A. Zimnyaya. – M.: Research center of problems of quality of training, 2004 – 42.
6. Kachurovska, O. New correction tools and language development of students with TVM / O. Kachurovska // Defectology. – 2006. – № 2. – P. 46-49.
7. Lehkiy, O. Organizational- pedagogical conditions of use of the computer in a special school : Author. Thesis... candidate. ped. Sciences: 13.00.03 / O. Lehkiy / Defectology Institute of Pedagogical Sciences of Ukraine. – K., 2001. – 20 p.
8. Lehkiy, O. Corrective possibility of using a computer in a special school / O. Lehkiy // Defectology. – 2002. – № 1. – p. 36-39
9. Teaching encyclopaedic dictionary / Ch. Ed. B.M. Bim-Bad. – M.: Great Russian Encyclopedia, 2002. – 528 p.
10. Russian Pedagogical Encyclopedia: 2 m. / Ch. ed. V. Davydov. – M.: ROSSPEN, 1993. – Т. 1. – 608.
11. Social and Pedagogical dictionary / ed. Vladimir Radul. – K.: " YeksOb ", 2004. – 304 p.
12. Fominih, N. Information and communication technologies in teaching philological sciences : teaching guide / N. Fominih. – Sevastopol Ribest, 2010. – 196 p.
13. Fominih, N. essence of the concept of " information and communication technologies and their importance at the present stage of modernization of education / N. Fominih // URL: [http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905\\_77.pdf](http://dspace.uabs.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/9084/1/ped905_77.pdf)
14. Hutorsky, A.V. Key competences as a component of personality- oriented paradigm of Education / Reports 4 th Russian remote August pedagogical conference "Updating the Russian school " (August 26 – 10 September 2002). / A.V. Hutorsky // URL: <http://www.eidos.ru/conf/>.
15. Yatsynina, NA Formation of information-technological competence of future teachers in the educational process Pedagogical University : Thesis. Thesis... candidate. ped. Sciences: 13.00.09 / Yatsynina Natalia ; Kharkiv National Pedagogical University named after. G.S. Skovoroda. – H., 2008. – 20 p.
16. Yatsynina, N.A. Steps to creating information-technological competence of future teachers // Proceedings of Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tyczyna / Ed.: Martyniuk M.T. – Uman: SAP Yellow, 2008. – Part 4. – P. 292-298.

**Innovation in speech therapy****N.V. Savinova**

**Abstract.** The author presents an analysis of contemporary psychological and educational research on the feasibility and effectiveness of the latest computer technology implementation in the educational process and special schools, emphasizing the corrective capacity of many educational software caused by the presence of different difficulty levels and differentiated aid system, provides interpretation of the concepts of "information and communication technologies", "Information and communication technologies in speech therapy", "Information – technological competence of the teacher – speech therapist". In the article the author presents the criteria and indicators for the study of formation of information- technological competence of teachers – speech therapists, a model of information-technological competence of the teacher – speech therapist.

**Keywords:** *information and communication technologies, information and communication technologies in speech therapy, informational – technological competence of the teacher – speech therapist, gnostic criterion, motivational criterion*

## Організація рекламних текстів на засадах комунікативно-стратегічного підходу

Т.П. Свекла

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна

Paper received 12.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 25.11.15.

**Анотація.** У статті окреслено роль реклами як виду комунікації у сучасному інформатизованому суспільстві. Проаналізовано мовну специфіку рекламного дискурсу. Визначено комерційний потенціал, функціональне та жанрове навантаження рекламних текстів. Виокремлено комунікативні стратегії і тактики в організації рекламного дискурсу. Надано короткий огляд на процес удосконалення комунікативно-стратегічних умінь майбутнього фахівця з реклами та зв'язків з громадськістю.

**Ключові слова:** реклама, стратегія, рекламний дискурс, фахівці з реклами та зв'язків з громадськістю

Реклама – комерційна пропаганда споживчих властивостей товарів та послуг з єдиною метою переконання потенційних покупців у необхідності їх придбання. Реклама супроводжує будь-яку діяльність, що знайомить потенційних споживачів й громадськість з організацією та товарами, що пропонуються на ринку та водночас створює сприятливе уявлення про неї й допомагає зростанню продажів. Реклама є найважливішим інструментом просування товару та надання послуг компанії. Як відомо, реклама – двигун торгівлі. На українському ринку вона одразу посіла своє «почесне» місце: на телебаченні, радіо, в періодичній пресі, мережі Інтернет.

**Метою** наукової розвідки є аналіз мовної специфіки рекламного дискурсу через виокремлення основних комунікативних стратегій і тактик у процесі організації ефективного рекламного тексту.

Проблема визначення ефективності реклами є чи не найскладнішою в рекламній діяльності. До цього часу немає єдиного тлумачення: часто під терміном «ефективність» розуміють пряме сполучення між рекламою та продажем товару. Більшість вітчизняних рекламодавців визначають так званий успіх по обсягам товарообігу «до» і «після» проведення рекламної компанії.

Для лінгвістичних досліджень останніх десятиріч характерним є зростання інтересу до вивчення текстів масової комунікації, зокрема, текстів реклами. Важко заперечувати той факт, що реклама у наш час активно проникає в мовлення сучасного українця й певним чином позначається на розвитку сучасної української мови. Рекламний текст як предмет лінгвістичного дослідження є об'єктом аналізу як зарубіжних, так і вітчизняних мовознавців, які досліджують рекламні тексти в різних аспектах (К. Бове, О.І. Зелінська, О.В. Медведєва, Г.Г. Почепцов). Дослідник Л.Г. Фещенко підкреслює, що «реklamний текст – комунікативна одиниця, яка функціонує у сфері маркетингової комунікації ...» [3, с. 27]. Як бачимо, реклама розцінюється як вид комунікації. Рекламна комунікація повинна бути, безумовно, визначена як один з різновидів соціальної комунікації, оскільки поза межами людського суспільства існування реклами не є можливим.

Рекламний текст належить до текстів масового впливу, які розв'язують комунікативно-прагматичне завдання, спрямоване на забезпечення надійності, тривалості та ефективності процесу комунікації. Рекламне звернення презентує комунікатора його цільовій аудиторії, потенційним покупцям. Саме в рекламному тексті фокусується більшість елементів рекламної комунікації: ідея комунікації і використані коди, які допомагають їй

сприйняттю одержувачам звернення. Рекламне повідомлення можна розглядати і як головний засіб, основний інструмент досягнення мети рекламної діяльності.

Учений А.О. Дедюхін зазначає, що функціональна єдність цілі та стратегії рекламної комунікації міститься в основі задуму, як смислового утворення, що базується на уявленні про те, що саме повинно входити в інформаційне повідомлення про рекламований товар. «Згорнута» модель ситуації, яка виступає підґрунтям замислу, визначає основний предмет повідомлення. Будучи розрахованим на вплив, задум керує композиційною будовою рекламного тексту, процесом відбору мовного матеріалу, за допомогою якого будуватиметься певний рекламний текст, і передбачає структуру подання необхідної рекламної інформації [1, с. 11]. На нашу думку, рекламний дискурс є «прагматичним дискурсом» на тій підставі, що в ньому актуалізуються певні комунікативні стратегії.

Особливістю рекламної комунікації є її спрямованість на досягнення комерційних цілей, зокрема просування на ринку певного товару чи пропонування платних послуг. Для їх досягнення використовують комунікативні стратегії, що активно впливають на цільову аудиторію, актуалізуючи та утримуючи у свідомості адресата рекламований об'єкт, розширюючи знання про нього, переконуючи в його перевагах, формуючи зацікавленість у ньому та спонукаючи до вибору саме цього об'єкта. Із цієї метою використовують такі стратегії рекламного дискурсу: позиціонування, оптимізації, ціннісно-орієнтовану, аргументативну, формування емоційного настрою, мнемонічну, закличну. Розглянемо їх більш докладно.

Стратегія позиціонування полягає в інформуванні адресата про рекламований об'єкт, виділенні його з-поміж подібних і формуванні необхідного сприйняття цього об'єкта. Ця стратегія реалізується через тактики диференціації, надання оцінного значення, акцентування на позитивній інформації.

У свою чергу, ціннісно-орієнтована стратегія дозволяє сформувати ціннісні орієнтації та відповідний спосіб життя, пов'язати рекламований об'єкт із важливими для цільової аудиторії ціннісними поняттями. Ця стратегія може бути реалізована за допомогою тактик урахування ціннісних орієнтацій адресата, апелювання до загальнолюдських цінностей (здоровий глузд, користь, успіх, комфорт).

Наступна, аргументативна стратегія будується на логічному доведенні відповідності якостей продукту потребам адресата і формує осмислене ставлення до

реклами. Для її реалізації використовують тактики посилення на факти, контрастивного аналізу, обґрунтування оцінок, повтору, цитування, ілюстрації.

Стратегія формування емоційного настрою має на меті сконструювати певні символічні характеристики рекламованого об'єкта, створити привабливий для споживача образ, вплинути на його почуття та емоції. Реалізацію її забезпечують тактики створення привабливого образу, апелювання до емоцій адресата, акцентування, підвищення тональності, врахування ціннісних орієнтацій адресата, встановлення асоціацій.

Мнемонічна стратегія – використовується для полегшення запам'ятовування реклами, чого можливо досягти такими тактиками, як різнорівневий повтор, семантичне узгодження початку й кінця тексту.

Стратегія оптимізації полягає в удосконаленні впливу рекламного повідомлення, подоланні несприятливих умов комунікації, спричинених особливостями сприйняття реклами і ставлення до неї. Інструментами реалізації цієї стратегії можуть бути тактики узгодження мовної та цінносної картин світу комунікантів, спрощення, звуження тематики, полегшення упізнання реклами, гри слів і значень, апелювання до різних репрезентативних систем.

Заклична стратегія має на меті змусити людей придбати рекламований товар або скористатися послугою. Ця стратегія зазвичай актуалізується тактиками виконання певної дії, запрошення, обіцянки, заохочення, вказування на перспективу.

Отже, комунікативні стратегії і тактики рекламного дискурсу характеризуються значною впливовою силою, дають змогу керувати людською свідомістю і нерідко змушують адресата діяти всупереч його реальним бажанням чи потребам.

Реклама досягає мети лише в тому випадку, якщо при організації рекламного тексту будуть задіяні особливості людської психіки. Найдавнішою і найвідомішою рекламною моделлю є AIDA (attention - interest - desire – action, тобто увага – інтерес – бажання – дія). Вона запропонована американським рекламистом Елмером Левісом ще в 1896 році. Ця модель відображає етапи психологічного впливу реклами: привернути увагу, викликати інтерес, збудити бажання, дати аргументи на користь товару чи послуги, спонукати до рішення здійснити покупку або скористатися послугами. Таким чином, ключовою ознакою рекламних текстів є їх антропоцентризм, адже подібні тексти обслуговують потреби людини і соціуму і характеризуються прагматичною загостреністю. Світогляд людини – відносно стійка система, яка базується на ієрархії цінностей. Останні, у свою чергу, є фундаментом потреб тих чи інших суб'єктів.

Дослідниця В.В. Ученова стверджує, що ціннісні орієнтації різних груп населення та окремих індивідумів з точки зору їх внутрішнього наповнення включають «архетипи, стереотипи та ідеали» [2, с.22]. Перші містять ціннісні переваги, що збереглися від попередніх поколінь, другі – переваги нового часу і треті – цінності майбутнього. Цей аксіологічний комплекс реклама використовує як ресурс для досягнення цілей. І саме рекламний дискурс є засобом соціального регулювання і дії на різні соціальні групи, пропонуючи певний образ думок і стиль життя.

Мовна специфіка рекламного дискурсу є відображенням розвитку культури. Крім ціннісних орієнтацій, використовують рекламні стратегії: раціональні (коли аргументація рекламного повідомлення базується на логічних судженнях про відповідність якості продукту певним потребам покупця) й емоційні (коли рекламне послання створює якийсь привабливий для споживача образ, настрій, почуття).

Мова реклами посідає особливе місце серед тих функціонально-стильових утворень, які належать до масової інформації та об'єднані масовою комунікацією. Рекламний текст має на меті оповістити реальних покупців і споживачів про той чи той товар, послугу, видовище, вплинути на свідомість адресата рекламного тексту, наполегливо закликати його (адресата) стати учасником рекламного дійства.

Рекламний текст обов'язково має бути спрямований на певну групу людей. Універсальних рекламних текстів немає.

Процес створення будь-якого тексту передбачає роботу з вихідними даними, вихідним матеріалом. Чітко припускаючи мету створення рекламного тексту, його тему, проблему, яку треба вирішити в конкретному тексті, і аудиторію, на яку цей текст буде розрахований, автор приступає до його оформлення у певних жанрових рамках. Жанрове розмаїття текстів забезпечує різні способи подання інформації, умови і дає різну глибину розробки новинного приводу. Саме жанр зумовлює обсяг рекламного тексту та принципи відбору мовного матеріалу а також його стилістичне оформлення.

Основний текст рекламного повідомлення містить повну інформацію, будучи логічним продовженням заголовку та підзаголовку, і друкується дрібнішим шрифтом. На нашу думку, рекламний текст необхідно організувати так, наче автор звертається до однієї людини, ніби пише їй листа. Бажано уникати довгих і зарозумілих слів, а головне, найвищого ступеня: «найкращий у світі», «найшвидший серед інших» – це нікого не переконує. Обережніше слід бути з допомогою знаменитостей, які схиляють споживачів на користь товару. Відому постать запам'ятають, але товар забудуть. Слід зазначити, що розмір тексту залежить від місця розміщення. Наприклад, на рекламному щиті над ескалатором метро довгий текст не прочитаєш, тоді як друкована реклама на шпальтах журналу може собі це дозволити. Слід пам'ятати, що зі збільшенням кількості слів до п'ятдесяти, активне сприйняття тексту зменшується.

Проте вплив довгого тексту можна посилити за допомогою: вступного абзацу – «містка» між заголовком, під заголовком і комерційною ідеєю, яка міститься в тексті; виділенням абзаців напівжирним шрифтом чи курсивом; упорядкуванням тексту у вигляді відстаней між рядками й абзацами. Основну думку, або ключове слово, необхідно виділити максимально великим шрифтом.

Ключ до створення якісного тексту – простота й ясність. Ефективна лише та реклама, що викликає довіру. Величезне значення в рекламному тексті надається ехо-фразі. Ехо-фраза – кінцівка тексту, за значущістю прирівнюється до заголовку. Вона виконує дві функції: повторити основну думку реклами; надати їй заверше-

ного вигляду. Найпоширенішими способами завершення реклами є використання лише назви торговельної марки; слогана; або висловлювання, придуманого спеціально для рекламного тексту.

Будь-який бізнес, незалежно від того, веде фірма активну рекламну кампанію чи намагається обходитися взагалі без реклами, чи практикує систему прямих продажів, має потребу у створенні рекламних текстів у великій кількості. Поняття «реklamний текст» завжди слід розуміти буквально: не обов'язково це рекламна стаття у модулі для преси, але, можливо, і текст комерційної пропозиції чи оповідання про компанію, презентація продукції або послуг фірми, тексти в каталогах з описом новинок товарів і багато іншого. Жоден менеджер з продажу не зможе уникнути створення грамотного рекламного тексту про той товар чи послугу, що він продає. Навіть торговим агентам необхідні матеріали, які вони залишають своїм потенційним клієнтам. Цей стандартний набір обов'язково включає в себе комерційні пропозиції, буклети, флаєри, прайси, листівки. На такій друкованій продукції мають бути рекламні статті і рекламні тексти з описом переваг компанії, що зацікавлять потенційного споживача.

Як було зазначено раніше, мета реклами (інформувати, закріпити успіх товару на ринку, дати оцінку товару, створити концептуальну картину рекламного товару у свідомості реципієнта, створити модний бренд) буде впливати зокрема на вибір синтаксичної організації рекламного тексту. Наприклад, у рекламі техніки, метою якої є інформування про нові товари, найбільш розповсюдженим та дієвим прийомом аргументації є перелік технічних характеристик нового товару, який синтаксично в переважній більшості оформлений як двоскладні речення: *Lenovo VIBE Shot важить всього 145 г, а його товщина - 7.6 мм, тому він з легкістю поміститься в кишеню або сумку. Алюмінієвий корпус зручно тримати в руці, а скло підвищеної міцності Corning Gorilla Glass 3 надійно захистить пристрій.*

З іншого боку, Samsung, що теж рекламує техніку, є брендовою компанією, тому метою її рекламних повідомлень буде не тільки повідомлення про нові товари, але й закріплення їхнього успіху на ринку. У такому разі рекламодавці не навантажують повідомлення інформацією про переваги товару (споживач і так знає, що Samsung використовує передові технології), а використовують синтаксичні конструкції, які впливають на емоційний стан реципієнта: спонукальні та питальні речення, прості ускладнені речення, конструкції експресивного синтаксису. Причому тексти цієї рекламної кампанії мають ідентичну синтаксичну побудову, яка дозволяє споживачеві легко ідентифікувати рекламу Samsung серед подібних: *Уяви магію дизайну. Уяви, одного дня дизайн твоєї вітальні кардинально змінився. Ні, ніякого перепланування! Просто нареши т'явився елемент, який надав інтер'єру справді довшеного вигляду. Заокруглені обриси, плавні лінії, приголомшливе блакитне підсвічування... ти дивися на нього. І ти хочеш дивитися його знову і знову. З рідкокристалічним телевізором Samsung це легко уявити.*

Вибір каналу передачі реклами зобумовлює її обсяг, а отже, й особливості синтаксичної організації.

Так, зовнішня реклама в абсолютній більшості дублюється на телебаченні або в друкованих ЗМІ, оскільки не має можливості розмістити розгорнутий текст. Тому для такого виду реклами з цілого тексту обирається уже всім відомий слоган, який здебільшого оформлений як просте односкладне номінативне речення: *Coca-Cola – настрій навколо*. Для телевізійної та друкованої реклами більш характерним є використання всього розмаїття синтаксичних конструкцій (прості односкладні та двоскладні речення, складні речення, конструкції експресивного синтаксису тощо), оскільки час (для телевізійної реклами) або площа (для друкованої реклами) для розташування реклами дозволяє створювати цілі тексти, де послідовно аргументуються переваги того чи того рекламного товару: *Рожевий грейпфрут + лимонник = імунітет. Природа відкриває тобі нову формулу здоров'я в унікальному соковому продукті «Сандора Мультиактив»! Відчуй себе здоровим! Незважаючи на сніг та дощ... Легко долаючи нервову напругу... Нехтуючи фізичною втомою... Живи на всі 100%!*

Найбільше ж вибір каналу передачі рекламного повідомлення, на нашу думку, впливає на його просодичну організацію (реклама на радіо, де інтонування, тон, темп є провідними засобами, телевізійна реклама як мультимедійний дискурс, де важливі всі компоненти: відеоряд, анімація, звучання, вербальний текст, та друкована й зовнішня реклама, де такий елемент відсутній загалом).

Іншим екстралінгвістичним параметром, міцно пов'язаним із процесом створення, є функціональне навантаження рекламного тексту. Вибір товару, визначення мети рекламного повідомлення та кола потенційних споживачів безпосередньо формуватимуть виконуваним ним функції.

Отже, незважаючи на розмаїття цілей реклами, можна відзначити одну провідну мету рекламного звернення – спонукати людину до виконання певних дій: купити рекламований товар, звернутися за певними послугами, проголосувати за пропонованого кандидата тощо. Така мета реклами є в той же час домінуючою соціально-психологічною функцією рекламних текстів. Інші функції текстів ЗМІ – інформативна, фактична, естетична, – сприяють реалізації основної функціональної мети реклами, при цьому вони трансформуються у такі субфункції: привернення уваги, формування зацікавленості об'єктом реклами шляхом створення специфічної уяви про нього, що впливає на емоції та естетичне почуття людини; оперативна інформація про зміни у сфері діяльності об'єкта реклами, формування поглядів та нових вимог у реципієнта.

Підсумовуючи вище зазначене, можемо стверджувати, що стратегії і тактики є ознакою будь-якої діяльності, у тому числі й рекламної. Не володіючи їх найбільш часто використовуваним необхідним арсеналом, неможливо якісно здійснити жодний вид діяльності, у тому числі й у сфері реклами. Надалі в процесі набуття досвіду, самоосвіти цей арсенал розширюється, збагачується одночасно з процесом удосконалення комунікативно-стратегічних умінь майбутнього фахівця з реклами та зв'язків з громадськістю.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дедюхин А.А. Модели организации вербальной и визуальной информации в тексте рекламы (на материале английских и русских текстов рекламы автомобилей): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19 «Теория языка»/ А.А. Дедюхин.- Краснодар, 2006. – 25 с.
2. Ученова В.В. История рекламы : детство и отрочество / В.В. Ученова, Н. В. Старых. – Москва: Смысл, 1994. – 96 с.
3. Фещенко Л.Г. Структура рекламного текста: Учебно-практическое пособие. – СПб.: Изд-во «Петербургский институт печати», 2003. – 232 с.

#### REFERENCES

1. Dedjuhin, A.A. Model of organization of the verbal and visual information in the text advertising (on a material of English and Russian texts of advertising vehicles): Abstract. Dis. on competition of a scientific. PhD degree. filol. Sciences: spec. 10.02.19 "Theory of Language" / A.A Dedjuhin.- Krasnodar, 2006. – 25 p.
2. Uchenova, V.V. History of advertising: childhood and adolescence / V.V. Uchenova, N.V. Staryh.- Moskva: Smysl, 1994. – 96 p.
3. Feshhenko, L.G. Structure of the advertising text: Training and practical guide. - SPb.: Publishing house "St. Petersburg Institute of the press", 2003. – 232 p.

#### Organization of advertising texts based on the communicative and strategic approach

**T.P. Svekla**

**Abstract.** The article outlines the importance of advertising as a form of communication in modern informatical society. The specific language of advertising discourse is analyzed. Commercial potential, functional and load the advertising genre is determined. Thesis there is determined of communicative strategies in the organization of the advertising discourse. Provided a brief overview of the process of improving communicative and strategic skills of future specialists in advertising and public relations.

**Keywords:** *advertising strategy, advertising discourse, advertising specialists and public relations*

## Визначення доцільності системи вправ спецкурсу з вивчення засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань для формування фахової компетентності вчителя математики

О.В. Семеніхіна\*, М.Г. Друшляк, І.В. Шищенко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна

\*Corresponding author. E-mail: fizmat@sspu.sumy.ua

Paper received 11.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Анотація.** У статті розглядається необхідність вивчення засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань майбутніми вчителями математики. У центрі уваги вимога не тільки знати спеціалізоване інтерактивне програмне забезпечення, але й можливість організувати ефективний навчальний процес з їх використанням. Автори описують власний досвід викладання курсу з вивчення засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань в Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка, який включено до варіативної частини навчальних планів з підготовки вчителя математики.

**Ключові слова:** засоби комп'ютерної візуалізації, підготовка вчителя математики

**Вступ.** В умовах реформування освітньої галузі підготовка сучасного вчителя – актуальна задача, розв'язання якої зорієнтоване на подальше навчання і виховання підростаючого покоління. І від того, як вона буде реалізована, залежить формування інтелектуального потенціалу нації у відповідності до запитів інформаційного суспільства. Це означає, що молодь має упевнено володіти інформаційними технологіями для розв'язування різних задач реальної практики, більшість з яких пов'язані з математичним моделюванням. Розв'язання проблеми підготовки вчителя математики до активного використання комп'ютерного інструментарію йде різними шляхами, у тому числі через проведення науково-методичних семінарів, майстер-класів, тренінгів, запровадження спеціалізованих курсів.

**Огляд публікацій з теми.** Численні дисертаційні дослідження торкаються питань використання спеціальних програмних засобів у навчанні математики, велика кількість статей у науково-методичних виданнях наголошують на необхідності цілеспрямованого вивчення таких засобів. Разом з цим, аналіз навчальних планів підготовки вчителя математики та відповідних робочих програм у контексті формування умінь використовувати у майбутньому програмні засоби математичного спрямування, які ми знайшли на сайтах українських педагогічних університетів, виявив неоднотайність у питаннях змістового наповнення відповідних спецкурсів і у питаннях кількості навчальних кредитів, відведених на їх вивчення. Проведений аналіз навчальних планів і робочих програм додатково виявив тенденції фрагментарності вивчення програм динамічної математики (ПДМ) як засобів комп'ютерної візуалізації математичних знань (ЗКВМЗ), хоча провідними науковцями країни (Жалдак М.І., Рамський Ю.С., Семеріков С.О., Раков С.А. та ін.) зазначається про важливу роль саме цих програмних засобів у формуванні в молоді математичних та технологічних умінь у галузі математичного моделювання на рівні шкільного курсу математики.

**Мета.** Погоджуючись з цією думкою, вважаємо необхідним акцентувати увагу на опануванні вчителем математики інструментарію саме ЗКВМЗ.

**Матеріали та методи.** У ході дослідження використовувалася експертна оцінка, анкетування студентів, статистичне опрацювання результатів (двосторонній критерій).

**Результати та їх обговорення.** Нами напрацьовуються такі технології в межах спеціалізованого курсу «Застосування комп'ютерів в навчанні математики», який включено до варіативної частини навчальних планів з підготовки вчителя математики.

Основна мета курсу: визначити шляхи використання ІТ для підтримки навчання шкільного курсу математики (планіметрії, стереометрії, елементів алгебри і початків аналізу). Провідними завданнями вивчення дисципліни є, по-перше, знайомство студентів з програмним забезпеченням математичного спрямування і його класифікацією та формування умінь розв'язувати типові задачі тем шкільного курсу математики із застосуванням комп'ютерного інструментарію, а по-друге, формування цілісного бачення шляхів використання програмного забезпечення у процесі навчання математики, критичного погляду на можливості залучення комп'ютерних інструментів у професійну діяльність з подальшим раціональним їх вибором при навчанні певної теми чи розв'язуванні певної задачі (для візуалізації умови, покрокової демонстрації розв'язання, прискорення одержання результату, перевірки відповіді тощо).

Вивчення спецкурсу передбачає формування знань про педагогічні програмні засоби навчання математики, їх класифікацію, ЗКВМЗ, ПДМ як сучасні програми підтримки шкільного курсу математики, їх інструментарій. По закінченні курсу студенти, майбутні вчителі математики, мають вміти аналізувати літературу з проблем використання програмних засобів у галузі навчання шкільної математики та вміти розв'язувати типові задачі шкільного курсу засобами ІТ, серед яких: побудова графічних зображень плоских фігур, вимірювання довжин відрізків і величин кутів; обчислення довжин ланок ламаних і площ областей, обмежених замкненими ламаними; розв'язування і дослідження розв'язків задач на побудову; розв'язування трикутників; обчислення площ, периметрів, кутів многокутників; побудова графічних зображень просторових фігур; обчислення довжин ребер, висот, площ граней, бічних і повних поверхонь, об'ємів; аналіз перетину многогранника площиною; тотожні перетворення алгебраїчних виразів за допомогою комп'ютера; побудова графіків і дослідження функцій; графічне і символічне розв'язування рівнянь і нерівностей та їх систем; чисельне і символічне відшукування похідних функцій; відшукування первісних та



обчислення визначених інтегралів; набір спостережених даних та побудова на їх основі варіаційного ряду, визначення його характеристик; обчислення статистичних ймовірностей випадкових подій при заданих розподілах статистичних ймовірностей. Результати вивчення спецкурсу описані у [1-5]. Зокрема, нами визначено ефективні технології напрацювання у студентів, майбутніх вчителів математики, умінь критично оцінити та раціонально обрати ПДМ, як ЗКВМЗ визначено мінімально необхідну кількість ПДМ, якими має володіти майбутній вчитель, описано методичні особливості роботи з ПДМ при вивченні математики. Але відкритим залишилося питання щодо визначення доцільної системи задач з формування знань та умінь використати інструментарій ПДМ у майбутній професійній діяльності. І саме про це мова далі.

Авторський спецкурс орієнтується на практику застосування інструментарію ПДМ через певну систему вправ, які ретельно підбиралися протягом 2008–2010 рр. Їх відповідність шкільному курсу математики та фаховій компетентності вчителя математики визначалося в рамках педагогічного дослідження на основі експертної оцінки, яку здійснювали працюючі вчителі математики, методисти та викладачі педагогічних університетів.

Експертам (а їх загальна кількість складала 12 осіб) на початку педагогічного експерименту надавався

перелік вправ, виконання яких студентами педагогічного університету мало забезпечити формування професійних знань у галузі застосування ПДМ та технологічних умінь і навичок роботи з їх інструментарієм [6]. Після знайомства з переліком експертам пропонувалися наступні запитання.

1. Чи охоплює надана система вправ основні розділи курсу математики основної школи?
2. Чи є достатньою кількість пропонованих задач для опанування інструментарієм ПДМ?
3. Чи сприяє пропонована система завдань формуванню умінь у майбутніх вчителів математики використовувати ЗКВМЗ у процесі навчання математики учнів основної школи? Учнів старшої школи, що вивчають математику на рівні стандарту? На академічному рівні?
4. Чи потрібно змінити кількість пропонованих задач загалом? У межах вивчення окремої теми?
5. Чи є необхідним розв'язування пропонованої кількості завдань загалом? У межах вивчення конкретної теми?

Одержані експертні оцінки (табл.1) зумовили кількісний і якісний вибір задач спецкурсу для підтримки вивчення основних тем шкільного курсу математики. Остаточний розподіл тем і кількості задач, якісний склад задач на момент початку формуючого етапу експерименту можна знайти в [7].

Таблиця 1. Експертні оцінки

№ запитання	№1		№2		№3 (старша школа)		№4 (загалом)		№5 (загалом)	
	Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
I оцінка експертів (2008р.)	42%	58%	50%	50%	53%	47%	92%	8%	83%	17%
II оцінка експертів, (2010р.)	83%	17%	75%	25%	92%	8%	25%	75%	92%	8%

Наприклад, на вивчення теми “Статистичні розрахунки у ПДМ” на одне аудиторне заняття у 2009 році було відведено 3 задачі (у 12 варіантах), а також завдання для самостійної роботи на написання фрагменту уроку з використанням *GRANI* при вивченні елементів статистики. Але виявилось, що при попередньому спільному обговоренні теоретичного матеріалу та детальному аналізі прикладів із акцентом на можливих типових помилках студенти досить швидко виконують запропоновані завдання. Тому, враховуючи власний досвід та оцінку експертів, було збільшено не тільки кількість вправ, а й підвищено їх рівень складності. Тому вже у 2011 році на вивчення даної теми на одне аудиторне заняття було відведено 4 задачі (у 12 варіантах) [8].

Після узгодження кількісного і якісного вмісту системи задач нами додатково оцінювалася суб’єктивна оцінка студентів стосовно якісного і кількісного наповнення задачного матеріалу спецкурсу.

Зауважимо, що вивчення спецкурсу узгоджується з навчальними програмами вивчення курсів елементарної математики та методики навчання математики. Дійсно, забезпечити високий рівень методичної підготовки майбутнього вчителя математики, виховувати в майбутніх вчителів вміння творчо розв’язувати проблеми методики викладання, створювати необхідні умови для розвитку прагнення до пошуку засобів вдосконалення своєї праці неможливо без переорієнтації підготовки майбутніх вчителів математики на активне

використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Також такий спецкурс вивчався після педагогічної практики, тому ми вважаємо, що думка студентів, які вмотивовані на роботу в школі і зацікавлені у використанні ПДМ, не є поверховою, а тому її варто брати до уваги.

З метою з’ясування доцільності системи завдань курсу для формування умінь розв’язувати типові задачі тем шкільного курсу математики із застосуванням комп’ютерного інструментарію студентам пропонувалося запитання “Чи достатньою є кількість пропонованих вправ для опанування інструментарієм ПДМ?”. З огляду на те, що студентська оцінка є суб’єктивною і передбачає два варіанти відповідей, нами використовувався непараметричний метод статистичної оцінки – критерій знаків. Результати опитування студентів опрацьовані за кожною темою і загалом.

У відповідності до висунутої гіпотези « $H_0$ : кількісний склад системи вправ певної теми змінювати не потрібно» (і альтернативної « $H_a$ : кількісний склад системи вправ окремої теми варто змінити») використовуємо двосторонній критерій. Правило прийняття рішення наведено у [9], ми опишемо лише розрахунки для загального результату. Значення статистики  $T_{\text{спосережень}}$  визначається парами із знаком “+”, тобто  $T=36$ . Із 147 пар результатів 83 пари мають знак “0”, тому  $n=147-83=64$ .

Критичне значення для рівня значущості 0,05 визначаємо за формулою

$$t_{кр} = 0,5(n + W_{\frac{\alpha}{2}} \sqrt{n}) = 0,5(64 - 1,96\sqrt{64})$$

$$= 0,5(64 - 1,96 \cdot 8) = 24,16$$

$$n - t_{кр} = 64 - 24,16 = 39,84$$

Значення  $T_{\text{спостережень}} = 36 \in (t_{кр}, n - t_{кр})$ , тому гіпотеза  $H_0$  на рівні значущості 0,05 підтверджується. Іншими словами, результати експерименту не дають підстав говорити про потребу у змінах кількості задач, а тому їх перелік можна вважати достатнім.

Також нами оцінювалася доцільність запропонованої системи завдань для навчання майбутніх вчителів математики органічно влітати ЗКВМЗ у хід уроків математики, розглядати ПДМ як засіб навчання, без якого у сучасних умовах неможливо говорити про активне навчання. Для цього студентам пропонувалося запитання: «Чи можна використовувати завдання курсу на уроках математики з комп'ютерною підтримкою у 10-11 класах, що вивчають математику на рівні стандарту та на академічному рівні, на різних етапах вивчення матеріалу (на етапі вивчення нового матеріалу, на етапі формування вмінь та навичок учнів, на етапі контролю та оцінювання знань учнів)?». Результати опитування студентів показали, що елементи підбраної системи завдань може з успіхом використовуватися вчителем у процесі навчання математики на всіх етапах вивчення матеріалу навіть у класах з гуманітарним профілем навчання. Особливо це стосується теми «Розв'язування задач з параметрами», вивчення якої не передбачено у цих класах. Проте близько 40 % учнів класів з гуманітарним профілем навчання складають зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО), а завдання, що містять параметри, присутні на ЗНО.

Якісний аналіз результатів спостережень говорить про наступне. Після опрацювання і осмислення результатів експериментальної роботи відчувалося, що студенти «вимагають» більшої кількості вправ по тим темам, де розв'язування задач не потребує значної математичної підготовки або задачі виконуються за алгоритмом, який детально був пояснений на прикладах. Тому нами зроблено висновок про те, що якщо раніше потрібно було більше уваги приділяти ознайомленню студентів з інтерфейсом програми, із технологічним застосуванням комп'ютерного інструментарію, то наразі час звільняється для розв'язування більшої кількості класів математичних задач. Пояснюємо це тим, що не зважаючи на те, що математична підготовка студентів педагогічних університетів не покращується, їх інформаційна компетентність та рі-

вень вмінь працювати з комп'ютером та з незнайомими комп'ютерними програмами зростає.

Але думка студентів враховувалася, хоча й оцінювалася критично: з окремих тем автори не збільшували кількість вправ, оскільки з роками кількість ПДМ змінювалася [5], і тому одну й ту саму задачу студентам усе ж пропонувалося розв'язати в різних ПДМ з метою порівняння інструментальних можливостей програм та формування у студентів вмінь раціонально обирати потрібну ПДМ.

**Висновки.** Експериментальне дослідження стосовно кількості і змістового наповнення системи вправ по напрацюванню умінь використовувати інструментарій ПДМ майбутніми вчителями математики та статистичний аналіз його результатів виявив наступне.

1. Для напрацювання навичок роботи з інструментарієм ПДМ варто використовувати спеціально дбрану систему задач, яка має узгоджуватись із програмою шкільного курсу математики та забезпечувати залучення максимальної кількості інструментів різних ПДМ.

2. Вивчення курсу має забезпечувати цілісну методичну підготовку майбутніх вчителів математики до використання програмних засобів математичного спрямування на шкільних уроках математики.

3. Вправи (задачі) варто добирати таким чином, щоб їх розв'язання узгоджувалося з принципом навчання «від простого до складного», а підходи до їх розв'язання аналізувалися окремо або на лекціях, або під час «мозкового штурму» на семінарських чи практичних заняттях, або були представлені у теоретичному блоці відповідної лабораторної роботи.

4. Важливим при формуванні умінь використовувати інструментарій ПДМ є розуміння студентами «традиційних» методів розв'язування пропонованих задач. Іншими словами, доцільним є попередній аналіз установлених підходів і методів без застосування комп'ютерного інструментарію.

5. Розроблена система задач є ефективною у контексті підготовки майбутнього вчителя математики використовувати інструментарій ПДМ, що підтверджується позитивною оцінкою кількісного і якісного її вмісту експертів та студентів, а також статистичним аналізом на основі знакового критерію – на рівні значущості 0,05 підтверджено, що кількість задач є достатньою для формування умінь використовувати інструментарій ПДМ у професійній діяльності вчителя математики.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Semenikhina O. On the Results of a Study of the Willingness and the Readiness to Use Dynamic Mathematics Software by Future Math Teachers / O. Semenikhina, M. Drushlyak // 11th International Conference on ICT in Education, Research, AND Industrial Applications: Integration, Harmonization, and Knowledge Transfer (ICTERI 2015). – May 14-16, 2015. – Lviv. – 2015. – P.21-34.
2. Семеніхіна О.В. Про формування умінь раціонально обрати програму динамічної математики: результати педагогічних досліджень / Семеніхіна О.В., Друшляк М.Г. // Комп'ютер в школі і сім'ї. – 2015. – № 4. – С. 24-30.
3. Семеніхіна О.В. Програми динамічної математики у контексті роботи сучасного вчителя: результати педагогічного експерименту / Семеніхіна О.В., Друшляк М.Г. // Інформаційні технології в освіті. – 2015. – № 22. – С. 109-110.
4. Семеніхіна О.В. Формування умінь використовувати комп'ютерний інструментарій у майбутнього вчителя математики / Семеніхіна О.В., Друшляк М.Г. // Міжнародна конференція «Інновації у вищій освіті – комунікація та співпраця у сучасному університетському середовищі за допомогою специфічних цифрових інструментів». – 23-24 червня 2015р. – Дніпродзержинськ. – 2015. – С. 109-110.
5. Семеніхіна О.В. Програми динамічної математики: кількісний аналіз в контексті підготовки вчителя математики / Семеніхіна О.В., Друшляк М.Г. // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2015. – Т. 48. – № 4. – С. 35-46.
6. Семеніхіна О.В. Використання НІТ при вивченні математики. Методичні рекомендації до спецкурсу / О.В. Семеніхіна, М.Г. Друшляк. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка. – 2009. – 110 с.

7. Семеніхіна О.В. Використання інформаційних технологій при вивченні математики. Лабораторний практикум / О.В. Семеніхіна, М.Г. Друшляк. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка. – 2011. – 122 с.
8. Семеніхіна О.В. Використання комп'ютера при вивченні математики. Програми динамічної математики / О.В. Се-

меніхіна, М.Г. Друшляк. – Суми: СумДПУ ім. А.С. Макаренка. – 2014. – 140 с.

9. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

#### REFERENCES

1. Semenikhina O. On the Results of a Study of the Willingness and the Readiness to Use Dynamic Mathematics Software by Future Math Teachers / O. Semenikhina, M. Drushlyak // 11th International Conference on ICT in Education, Research, AND Industrial Applications: Integration, Harmonization, and Knowledge Transfer (ICTERI 2015). – May 14-16, 2015. – Lviv. – 2015. – P. 21-34.
2. Semenikhina O. On the formation of abilities to choose a rational program of dynamic mathematics: the results of educational research / O. Semenikhina, M. Drushlyak // Computer in school and family. – 2015. – № 4. – P. 24-30.
3. Semenikhina O. Applications dynamic mathematics in the context of the modern teacher: pedagogical experiment results / Semenikhina O., Drushlyak M. // Information technologies in education. – 2015. – № 22. – P. 109-110.
4. Semenikhina O. Formation of skills to use computer tools in the future mathematics teacher / O. Semenikhina, M. Drushlyak // International conference "Innovations in higher education – communication and collaboration in a modern university environment with specific digital tools." – June 23-24, 2015. – Dnipropetrovsk. – 2015. – P. 109-110.
5. Semenikhina O. Applications dynamic mathematics: numerical analysis in the context of a mathematics teacher / Semenikhina O., Drushlyak M. // Information technologies and means of teaching. – 2015. – Т. 48. – № 4. – С. 35-46.
6. Semenikhina O. Using the NIT in the study of mathematics. Guidelines for the course / Semenikhina O., Drushlyak M. – Sumy : SumSPU by Makarenko. – 2009. – 110 p.
7. Semenikhina O. Use of information technology in the study of mathematics. Laboratory workshop / O. Semenikhina, M. Drushlyak. – Sumy : SumSPU by Makarenko. – 2011. – 122 p.
8. Semenikhina O. Using the computer in the study of mathematics. Applications dynamic mathematics / O. Semenikhina, M. Drushlyak. – Sumy : SumSPU by Makarenko. – 2014. – 140 p.
9. Grabar M. The Application of Mathematical Statistics in Educational Research. Nonparametric Methods / M. Grabar, K. Krasnyanskaya. – M. : Pedagogika, 1977. – 136 p.

#### **Determining the feasibility of a system of exercises special course on the study of computer visualization of mathematical knowledge for the formation of professional competence of teachers of mathematics**

**O.V. Semenikhina, M.G. Drushlyak, I.V. Shyshenko**

**Abstract.** The article discusses the relevance of the study of dynamic mathematics software by future math teachers. The focus is on the requirement not only to know about specialized interactive software, but also to be able to organize an effective training process with their use. This article briefly describes the program of special course "The Use of Computers in Mathematical Education". The authors describe their own experience of teaching such a course at the Sumy State Pedagogical Makarenko University, which is included in the curricula as variable course of math teacher preparation.

**Keywords:** *computer visualization tools, training teachers of mathematics*

## Комунікативна компетентність молодого вчителя як фактор підготовленості до розв'язання педагогічних задач

Е.Т. Соломка

Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна

Paper received 22.11.15; Revised 28.11.15; Accepted for publication 30.11.15.

**Анотація.** В статті розглядаються деякі аспекти професійної підготовленості молодих учителів до професійно-педагогічної діяльності. У запропонованому підході безпосередня спрямованість на виявлення і оцінку особистісних якостей молодих учителів відсутня; останні оцінюються у знятому вигляді, але не стільки в плані словесних конструкцій, скільки через їх /адекватне або неадекватне/ конкретно-дійове вираження, включаючи і ціннісні орієнтації, афектно-особистісні прояви у стилі педагогічного спілкування.

**Ключові слова:** Адаптація, професійне самовизначення, професійне становлення, професійна підготовленість, професійно-педагогічна діяльність

**Вступ.** У контексті реформування сучасної української школи на чільне місце висуваються психолого-педагогічні проблеми, пов'язані з підготовленістю молодих учителів до розв'язування актуальних і складних педагогічних проблем. Перші ж самостійні кроки молодих учителів – учорашніх студентів, виявляють, що реальна практика професійної діяльності багато у чому відрізняється від практики навчальної, а професійна підготовленість – річ набагато складніша, ніж хороші оцінки у дипломі.

Протягом останніх десятиліть активно ведеться пошук внутрішніх детермінант професіоналізації загалом і професійної адаптації як невід'ємної складової цього процесу. Сучасні заклади освіти гостро потребують молодих педагогів, які здатні адекватно реагувати на зміну освітньої ситуації, специфіку педагогічних систем, нові умови професійної діяльності.

Відповідно до сутності етапу професійного становлення можна вважати, що провідною психологічною тенденцією особистості, яка оволодіває професією, є тенденція до самоутвердження у системі нових для себе стосунків. Зовнішнє протиріччя цього етапу проявляється на особистісному рівні як суперечність між новим статусом та його усвідомленням молодим учителем.

Аналіз **стану наукової розробки проблеми** засвідчує існування вагомої бази досліджень з проблеми. Зокрема, психолого-педагогічні закономірності професійного становлення молодих спеціалістів висвітлені в працях О.А. Абдуліної, С.І. Архангельської, Ю.К. Бабанського, Л.Г. Борисової, Ф.М. Гоноволіна, І.А. Зязюна, Н.В. Кузьміної, С.В. Овдій, С.І. Скубій, М.І. Стурова, Н.О. Чайкіної. Обґрунтування сутності професійної адаптації, її методично-організаційного забезпечення розкриваються в працях А. Афанасьєва, С.Г. Вершловського, Д.І. Водзинського, Т.І. Гриб, Ю.С. Колесникова, Т.С. Полякова. Питання ефективності адаптаційного процесу та зовнішніх детермінантів розкриваються в працях А.Альберта, Л.Ф. Бенедиктової, В.В. Буткевич, Т.В. Гуляєвої, В.М. Дугинець, Л.М. Корнеєвої, С.В. Овдей, Л.С. Шубиної. Особливої уваги заслуговує монографія О.Г. Мороза, в якій розкривається сутність явища, структурні складові, механізми становлення та чинники.

**Основна частина роботи.** Виходячи з того, що професійно-педагогічна діяльність будується за законами спілкування, а інтегральною характеристикою

педагогічного спілкування, де у знятому вигляді проявляються морально-світоглядні установки вчителя, педагогічна спрямованість його особистості, рівень комунікабельності, комунікативні здібності, уміння і навички, виступає стиль педагогічного спілкування.

Саме тому ми і прагнули передусім діагностувати сформованість останнього.

Професійну адаптацію, професійне самовизначення молодих учителів доцільно вивчати за пакетом психодіагностичних методик. Досить адекватну діагностику психологічних особливостей стилів спілкування може забезпечити методика "Інтерперсональна діагностика" Т. Лірі.

Методика "Інтерперсональна діагностика" Т. Лірі доповнювалася комплексом інших методів, тестів і спостережень за спеціальними програмами /тест "20-и висловлювань", спеціальні опитувальники, методика незавершених речень, тест Томаса, спостереження тощо/.

Нами було проведено вивчення особливостей стилю педагогічного спілкування 35 вчителів загальноосвітніх шкіл Закарпатської області. Дані щодо особливостей їх стилю педагогічного спілкування використовувалися як матеріал для порівняння з відповідними результатами вивчення стилю педагогічного спілкування молодих учителів. Якщо взяти пасивний стиль спілкування за відправний у розвитку ситуації спілкування, де позиції взаємодіючих сторін ще до кінця не проявлені, а сама взаємодія носить поверховий характер /притаманний 8,0% респондентів/, то діалогічний стиль спілкування або тенденція до його розвитку притаманні відповідно 14,0% і 21,0%. 25,0% опитаних характеризується, а ще 32,0% виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування. Відповідно 62,0% з опитаних оцінили свої взаємостосунки з учнями як добрі і дуже добрі, 32,0% – як задовільні і лише 6,0% вважає їх незадовільними.

Результати аналізу особливостей стилю педагогічного спілкування молодих учителів багато в чому відмінні. Так, перша група /зі стажем до 1 року/ за стилями педагогічного спілкування розділилася таким чином: пасивний стиль – 32,0%; 8,0% і 32,0% характеризуються або виявляють тенденцію до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування; 18,0% і 10,0% характеризується або виявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю. У групі молодих учителів зі стажем від 1 до 3 років ці цифри відповідно склали

28,0%, 12,0% і 25,0%, 20,0%, і 25,0%, а в третій групі /зі стажем від 3 до 5 років/ –21,0%, 15,0% і 20,0%, 24,0% і 20,0%. Відмінності, зумовлені конкретною педагогічною спеціальністю, носять неістотний характер, хоч і можна вказати зв'язок на деякі цікаві особливості. Скажімо, динаміка розвитку від пасивного до монологічного стилю педагогічного спілкування у вчителів-гуманітаріїв носить більш виражений, стрімкіший характер, ніж у вчителів природничого циклу, а вчителі молодших класів з перших місяців роботи у школі більшою мірою зорієнтовані на авторитарно-монологічний і маніпулятивний стилі педагогічного спілкування з учнями тощо.

Одержані результати /з урахуванням наших спостережень, експертних оцінок, самохарактеристик студентів педагогічних спеціальностей і молодих учителів/ ми інтерпретуємо таким чином:

– стійкі установки у комунікативній сфері, адекватні вимогам сьогоденної педагогічної практики, продуктивні для розв'язання педагогічних задач, сформовані лише у незначній меншості випускників педагогічних спеціальностей /8,0%/, що є прямим наслідком особливостей в організації навчально-виховного процесу в останніх;

– кількість випускників, у яких описані установки носять поверховий, нестійкий характер і легко можуть змінитися у діаметрально протилежному напрямку, поскільки вони ще не підкріплені практичним досвідом, набагато більше /32,0%/;

– показово, що майже третина випускників /28,0%/ характеризується установками в комунікативній сфері, які детермінують орієнтацію на авторитарно-монологічне, маніпулятивне або конфліктне спілкування з учнями, а ще у 32,0% випускників ці установки не сформовані, не проявлені.

Однак для нашого дослідження більш вагомими є ті тенденції у розвитку комунікативної компетентності молодих учителів, які проявляються безпосередньо на етапі їх професійного становлення. Вкажемо, зокрема, на таке:

1. В період професійного становлення переважна більшість початківців зі сформованою установкою на діалогічне або монологічне спілкування з учнями проявляє тенденцію до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями незалежно від стажу професійно-педагогічної діяльності. Звичайно, випадки повної, діаметральної переорієнтації нам зустрічалися, але це були саме поодинокі випадки, за кожним з яких стояли свої причини. Вірогідно, що така тенденція пов'язана /крім усього іншого, зумовленого суб'єктивними причинами/ з наявністю у педагогічній практиці певних факторів, що підкріплюють орієнтації молодих учителів /стиль взаємостосунків учителів і учнів, що склався у конкретному педагогічному колективі, система вимог з боку адміністрації школи до молодого вчителя, сподівання з боку учнів тощо/. Особливо чутливі до цих факторів учителі-початківці впродовж першого року роботи.

2. Наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування сама по собі ще не гарантує автоматичної динаміки позиції молодих учителів у цьому напрямку. Якщо така тенденція підкріплюється відповідним практичним досвідом, враженнями від

безпосереднього спілкування з учнями, певною роботою адміністрації школи, наявністю відповідних традицій у конкретній школі тощо, то у процесі професійного становлення початківці будуть укріплюватися у діалогічному стилі взаємостосунків з учнями. Негативний досвід, труднощі у здійсненні комунікативного забезпечення навчально-виховного процесу, розчарованість, відсутність розуміння і доброзичливої підтримки з боку колег тощо, часто призводять до того, що молоді вчителі зупиняються на пасивно-індиферентному стилі педагогічного спілкування або ж переорієнтовуються на ті чи інші різновидності монологічного стилю.

3. В силу існуючих умов більшість з молодих учителів, що проявляють тенденцію до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, за перші роки роботи у школі зберігають ту ж орієнтацію або ж укріплюються у своїй позиції, переходячи в групу, яка характеризується монологічним стилем педагогічного спілкування.

4. Впродовж перших п'яти років професійно-педагогічної діяльності група вчителів, що характеризуються не проявленістю комунікативних установок, пасивно-індиферентним стилем взаємостосунків з учнями, зменшується, але недостатньо /від 32,0% до 21,0%/, що прямо вказує на низьку ефективність допомоги початківцям на цьому вкрай важливому для їх професійного становлення етапі. Принципово, що перші кроки молодих учителів дуже часто спричиняють їх переорієнтацію з пасивного на різні варіанти монологічного спілкування /від конформістського до конфліктного/. З іншого боку, спостереження і бесіди з молодими вчителями свідчать, що ті ж перші враження, поряд з доброзичливою підтримкою зі сторони колег і шкільної адміністрації, детермінують і перехід від пасивного до діалогічного стилю педагогічного спілкування.

5. Думається, що виявлені тенденції свідчать про те, що покладатися на стихійне проходження молодими вчителями етапу професійного становлення не доводиться. Саме життя породжує необхідність створення умов для забезпечення керованого входження випускників педагогічних спеціальностей вищих навчальних закладів у педагогічну професію, при якому б оптимально знімалися виявлені суперечності цього етапу.

Певний інтерес представляють і оцінки експертів, у ролі яких виступали представники адміністрацій та досвідчені вчителі тих шкіл, де відбувалося професійне становлення молодих учителів. Так, лише 4,5% з експертів вважає, що вчителі-початківці добре вміють встановлювати контакти з учнями та створювати комунікативне забезпечення навчально-виховного процесу, 89,5% вказала, що це вдається молодим учителям лише частково, а 6,0% прийшло до висновку, що молоді вчителі зовсім не вміють будувати спілкування з учнями. Показово, що принципових відмінностей в оцінках експертів ефективності комунікативної діяльності початківців залежно від орієнтації останніх на той чи інший стиль педагогічного спілкування не виявлено. Куди більше значення має співпадіння орієнтацій у комунікативній сфері самих експертів та оцінюваних ними молодих учителів.

Самооцінки початківців з розглядуваного параметру набагато різноманітніші. Основне, що кидається у вічі, це зростання числа тих, хто оцінює свої взаємостосун-

ки з учнями як добрі і дуже добрі, паралельно набуттю стажу практичної роботи у школі. Відповідно ці значення для груп зі стажем до 1 року, від 1 до 3 років і від 3 до 5 років склали 36,0%, 58,0% і 82,0%. Принципово, що така динаміка самооцінки практично однаковою мірою притаманна учителям з діаметрально протилежними орієнтаціями щодо стилю педагогічного спілкування, тобто вона детермінується не стільки особливостями останніх, скільки набуттям практичного досвіду роботи, освоєнням професійної ролі.

Динаміка задоволеності молодих учителів своєю професією носить чітко виражений характер, і залежить не лише від стажу, але й від орієнтацій у комунікативній сфері. Насамперед хотілось би вказати у цьому зв'язку на наростання невдоволеності, негативного ставлення молодих учителів до своєї професії в залежності від стажу. Кількість таких у групах зі стажем до 1 року, від 1 до 3 років, від 3 до 5 років відповідно склали 18,0%, 8,0%, і 26,0%. / Хотіли б при нагоді поміняти свою професію на іншу відповідно 28,0%, 12,0% і 38,0%/.

Інтерв'ю з цією категорією молодих учителів дозволяють вважати, що основні причини такого ставлення до своєї професійно-педагогічної діяльності можна розділити на дві групи:

1) причини, зумовлені статусом та соціальною оцінкою педагогічної праці в сучасних умовах /низька заробітна плата, незадовільні житлові /ширше – побутові/ умови, порівняння себе з представниками тих соціальних груп, які швидко добиваються успіху в сьогоденній ситуації /підприємці, посередники, корумповані чиновники та інші/ тощо;

2) причини, пов'язані з особливостями та характером взаємостосунків з учнями, /невміння налагодити контакт з окремими учнями та класом в цілому, труднощі в управлінні процесом спілкування на уроці та в позаурочний час, невміння вибудувати систему взаємостосунків з учнями та мобільно перебудувати її залежно від педагогічних завдань, труднощі у словесному спілкуванні та трансляції власного емоційного стану чи ставлення до матеріалу, труднощі в управлінні власним психоемоційним станом у педагогічному процесі, нерозуміння внутрішньої психологічної позиції учнів тощо/.

Питома вага першої групи причин у негативному ставленні молодих учителів до своєї професії, по суті, однакова для груп з різним професійним стажем. А от щодо причин, віднесених до другої групи, це зовсім не так. Вони детермінують невдоволеність своєю професійно-педагогічною діяльністю у тих молодих учителів, хто характеризується пасивно-індиферентним стилем педагогічного спілкування або виявляє тенденцію до розвитку монологічного спілкування з учнями. Так, серед тих, хто характеризується діалогічним стилем педагогічного спілкування або виявляє тенденцію до його розвитку, число невдоволених своєю професією склало 12,0%, а /18,0% хотіло б її поміняти при нагоді/. Серед інших /за стилем спілкування з учнями/ категорій молодих учителів ці цифри відповідно склали 22,0% і 43,0%.

Певний інтерес представляють і виявлені нами деякі особливості суб'єктивної сфери молодих учителів, зокрема ті, що мають відношення до їх професійної самосвідомості, оскільки спілкування і самосвідомість тво-

рять собою взаємообумовлену систему, спрямовану на досягнення стабільності та внутрішньої несуперечливості. Механізми психологічного захисту і більш складні за своєю структурою захисні стратегії забезпечують підтримання певного емоційно-ціннісного ставлення не лише через внутрішні ментально-рефлексивні дії, але і через відповідну організацію спілкування.

Молоді учителі, віднесені до групи з діалогічним стилем педагогічного спілкування, і що характеризуються орієнтацією на монологічне спілкування з учнями, заповнили тест "20-и висловлювань".

Число самохарактеристик у різних респондентів змінювалося від 2-3 до 20 /при цьому їх середнє значення для першої групи молодих учителів – 12, для другої – 8 відповідей/. Всі самохарактеристики були розділені на дві категорії: об'єктивні, коли респондент відносив себе до певної групи /професійної, соціальної, вікової, статевої тощо/ і суб'єктивні, коли він вказував на свої специфічні особливості і якості. Характерні приклади першої категорії: "вчитель", "людина", "класний керівник", "жінка /дівчина/", "хлопець /чоловік/", "вихователь" тощо. Частіше всього використовуються такі самохарактеристики другої категорії: "добрий", "дратівливий", "справедливий", "наполегливий", "чуйний" тощо.

Контекст-аналіз одержаних відповідей дозволяє вказати на деякі характерні тенденції. Нагадаємо, що в літературі відмічається наявність зв'язку між емоційними проблемами індивіда і тим, що у відповідях на даний тест він використовує дуже мало або зовсім не використовує об'єктивні самохарактеристики. Показники індивідуальних "локусних балів" /під останнім розуміється кількість об'єктивних самохарактеристик, названих респондентом/ для першої групи молодих учителів знаходилися в межах 6-8, залежність від стажу професійної діяльності при цьому не виявлена. Друга група молодих учителів характеризується значно нижчими значеннями показників індивідуальних "локусних балів" /від 0 до 5/, принциповим при цьому є зменшення середнього значення цих показників з набуттям професійного стажу /3,8- для молодих учителів зі стажем до 1 року, 3,2 – зі стажем від 1 до 3 років, 2,2 – зі стажем від 3 до 5 років/.

Показовою є і така обставина. У ряді досліджень було встановлено, що респонденти схильні вичерпувати передусім свої об'єктивні самохарактеристики і лише потім переходити /якщо до цього взагалі доходить справа/ суб'єктивні характеристики. У нашому випадку така послідовність була порушена 8,0% респондентів з першої групи і 32,0% респондентів з другої групи, що, в свою чергу, опосередковано вказує на певні деформації в структурі та ієрархії основ професійної самооцінки і самосвідомості особистості даної категорії молодих учителів.

Нагадаємо у цьому зв'язку результати деяких психологічних досліджень. Так, за даними Ньюкома, представникам так званого "авторитарного" типу особистості притаманна тенденція проектування /тобто переносу на іншого своїх власних рис і якостей/ при формуванні уявлення про іншу людину. При цьому така тенденція тісно пов'язана з низьким рівнем самокритичності, слабким проникненням у власну особистість, страхом перед аналізом власних психологічних особливос-

тей, повним запереченням власних психологічних проблем, нерозвинутістю раціонального компонента в уявленнях про себе тощо. Показові і висновки, зроблені Р.Бернсом, який вважає, що вчитель, схильний переживати почуття незахищеності, нерідко ідентифікує себе з авторитарними ролями, що спричинює як надмірну жорстокість і владність у поведінці, так і прагнення будь-якою ціною утвердитися в очах учнів.

Наші спостереження, бесіди з молодими вчителями та аналіз ходу виконання ними запропонованих завдань підтверджують сказане вище. Так, аналіз запропонованих молодими вчителями рішень різноманітних конфліктних ситуацій показує, що для представників першої групи розвиток, трансформація особистісно-сислової сфери учня виступає метою педагогічного процесу, а не засобом розв'язання ситуативних навчально-виховних задач. У другому випадку такі ситуації не набувають для молодих учителів особистісно значущого характеру, позбавлені особистісного смислу. Саме по цій стрижневій лінії проходить водорозділ між цими групами молодих учителів /відмітимо, що питання про педагогічну коректність запропонованих у першому і другому випадках рішень, їх ефективність тут не розглядається/.

Іншими словами, перша група молодих учителів характеризується спрямованістю на "суб'єкт-суб'єктивну" схему взаємостосунків з учнями при аналізі поставлених перед ними педагогічних задач.

Для вчителів другої групи характерна ідентифікація себе лише з роллю вчителя, ігнорування позиції учня, шаблонний, стереотипний підхід до аналізу педагогічних ситуацій. Запропоновані ними способи розв'язання поставлених перед ними педагогічних задач відзначається чітко вираженою спрямованістю на "суб'єкт-об'єктивну" схему взаємостосунків з учнями. По суті, мова йде про спрощене, деперсоналізоване, чисто рольове ставлення цієї категорії молодих учителів до педагогічного процесу; коли учбові ситуації типологізуються і вчитель пропонує готове – і єдино вірне, як він вважає – рішення /детерміноване штампами педагогічних впливів/ для кожної з них. Для таких вчителів характерний низький рівень розуміння учнів, яких вони оцінюють в основному в залежності від показників їх успішності та дисципліни. Можливості учнів, їх ініціатива та прагнення до самостійності, мотиви вчинків явно недооцінюються або просто ігноруються. Школярі, як правило, обмежуються лише констатацією вчинків учня, не беручи до уваги його мотиви, не ставлячи перед собою мети зрозуміти його поведінку.

Відмітимо заразом, що до останньої групи вчителів тісно приймають і ті, хто зорієнтований на пасивно-

індиферентний стиль взаємостосунків. За їх позицією проглядається явне відособлення від учнів, відчуженість, демонстративне підкреслювання свого статусу у педагогічному процесі тощо.

**Висновок.** Теоретичний аналіз проблеми дозволив нам прийти до висновку, що про адаптацію, ефективність проходження вчителями-початківцями етапу професійного становлення з достатньою повнотою можна судити за сформованістю їх уміння розв'язувати педагогічні задачі та розвинутості комунікативної компетентності.

Стосовно комунікативної сторони професійно-педагогічної діяльності молодих учителів, то тут мають місце такі основні тенденції:

– більшість початківців з уже сформованими установками на діалогічне /нагадаємо, що таких виявилось лише 8,0% у групі зі стажем до 1 року і 15,0% у групі зі стажем від 3 до 5 років/ або монологічне спілкування /відповідно 18,0% і 24,0%/ тяжіє до реалізації відповідного стилю у своїх взаємостосунках з учнями;

– наявність тенденції до розвитку діалогічного стилю педагогічного спілкування ще не гарантує динаміки позиції початківців у цьому напрямку; останнє залежить від наявності у школі відповідних традицій, особливостей індивідуального практичного досвіду, вражень від безпосереднього спілкування з учнями тощо; в той же час тенденція початківців до розвитку монологічного стилю педагогічного спілкування, в силу наявних у школах умов, тяжіє до збереження або укріплення майже у всіх випадках;

– зменшення групи молодих учителів з пасивно-індиферентним стилем педагогічного спілкування незначне /відповідно 32,0% і 21,0%/, при цьому спостерігається переорієнтація початківців як на діалогічне спілкування з учнями, так і на різні варіанти монологічного спілкування;

– ставлення молодих учителів до своєї професії суттєво залежить від їх установок в комунікативній сфері /серед тих, хто характеризується діалогічним стилем або тенденцією до його розвитку, невдоволених своєю професією виявилось 12,0%, а поміяти її при нагоді хотіло б 16,0%. А серед інших – відповідно 22,% і 43,0%/ при загальній тенденції до зростання числа критичних, а то і негативних оцінок залежно від стажу.

Результати нашого дослідження передусім можуть бути використаними у роботі по управлінню процесом професійного становлення молодих учителів. Вони будуть також корисними працівникам педагогічних навчальних закладів для корекції завдань, змісту, форм і методів навчально-виховної роботи педагогів з дітьми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Балаев А.А. Активные методы обучения [Текст] / А.А. Балаев. – М.: Профиздат, 1986. – 95с.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект [Текст] / Г.А. Балл. – М.: Педагогика, 1990. – 184 с.
3. Гергей И.Т., Машбиц Е.И. К характеристике модели решения педагогических задач // Вопросы психологии. – 1973. – №6. – С. 51-59.
4. Грехнев В.С. Культура педагогического общения. [Текст] / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 142с.
5. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя. [Текст] / С.Б. Елканов – М.: Просвещение, 1985. – 143с.
6. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1967. – 183 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 21-30.
8. Леонтьев А.Н. Педагогическое общение. [Текст] / А.Н. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 48 с.
9. Максименко С.Д. Психологічна організація умов розвитку суб'єкта учня. [Текст] / С.Д. Максименко. – К.: Просвіта, – 1996. – 254 с.
10. Максименко С.Д. Психологія в соціальній і педагогічній практиці. [Текст] / С.Д. Максименко. – К., 1997. – 245 с.

## REFERENCES

1. Balaev, A.A. Active teaching methods / A.A. Balaev. – M.: Profyzzdat, 1986. – 95p.
2. Ball, H.A. The theory of learning tasks: Psycho-pedagogical aspect / H.A. Ball. – M.: Pedahohyka, 1990. – 184p.
3. Herhei, Y.T., Mashbyts E.Y. By the characteristics of the model solutions of pedagogical problems // Questions of psychology. – 1973. – №6. – P.51-59.
4. Hrehnev, V.S. Culture of pedagogical communication / V.S. Hrehnev. – M.: Prosveshchenye, 1990. – 142p.
5. Elkanov, S.B. Professional self-education teacher / S.B. Elkanov – M.: Prosveshchenye, 1985. – 143p.
6. Kuzmyna, N.V. Essays on the psychology of the teacher / N.V. Kuzmyna. – L.: LHU, 1967. – 183 p.
7. Kuliutkyn, Yu.N. Creative thinking in professional work of the teacher // Questions of psychology. – 1986. – № 2. – P.2 1-30.
8. Leontev, A.N. Pedagogical communication / A.N. Leontev. – M.: Znanye, 1979. – 48 p.
9. Maksymenko, S.D. Psychological conditions of business organization learning / S.D. Maksymenko. – K.: Prosvita, 1996. – 254p.
10. Maksymenko, S.D. Psychology of social and pedagogical practice / S.D. Maksymenko. – K.,1997. – 245 p.

**Communicative competence as a factor in a young teacher readiness to solve educational problems****E. Solomka**

**Abstract.** The article discusses some aspects of professional training of young teachers for vocational and educational activities. The proposed approach direct focus on the identification and assessment of personal qualities of young teachers absent; last assessed in shoot video, but not so much in terms of verbal structures, but because of their / adequate or inadequate / concrete expression of actors, including values, affective and personal displays in the style of pedagogical communication.

**Keywords:** *adaptation, professional self-determination, professional development, professional training, professional and educational activities, young teacher solving educational problems*



## Зміст, структура та особливості організації позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складова його особистісного самовдосконалення

Н.В. Уйсімбаєва

Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка, Кіровоград, Україна

Paper received 17.11.15; Revised 28.11.15; Accepted for publication 30.11.15.

**Анотація.** У статті проаналізовано різні підходи до змісту поняття «позааудиторна робота»; позааудиторна робота майбутнього вчителя розглядається як невід'ємна складова навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу яка поєднує в собі навчальну (самоосвітню) та виховну (самовиховну) діяльність у позааудиторний час і спрямована на реалізацію особистісних потенцій та ефективність особистісно-професійного розвитку майбутніх вчителів; визначено форми її здійснення.

**Ключові слова:** особистісне самовдосконалення, позааудиторна робота, структура позааудиторної роботи, форми позааудиторної роботи, самостійна навчальна робота, науково-дослідна робота.

**Постановка проблеми.** Для сучасної педагогічної науки та практики характерним є пошуком нових підходів до побудови навчально-виховного процесу вищого навчального закладу з метою створення ефективних умов для всебічного розвитку особистості майбутнього фахівця. На нашу думку, найбільш ефективний вплив на ціннісну спрямованість особистісного самовдосконалення майбутніх учителів має позааудиторна робота. Значення позааудиторної роботи щодо особистісного самовдосконалення майбутніх вчителів зумовлене тим, що вона ґрунтується не на примусі, а на принципах добровільності, врахуванні їхніх інтересів, здібностей та прагнень. З метою посилення формувальних впливів на процес особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя важливого значення набуває проблема організації позааудиторної роботи, як невід'ємної складової системи особистісного розвитку майбутнього вчителя. У сучасних умовах в організації позааудиторної роботи вищої школи, вплив на особистісне самовдосконалення студентів через недостатню розробку її змістової сторони й методичного забезпечення займає не пріоритетне місце.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Відповідно до проведеного аналізу наукових досліджень, останнім часом кількість наукових публікацій щодо аналізу змісту, структури, особливостей організації позааудиторної роботи студентів вищих навчальних закладів збільшилась. Разом з тим, зміст та структура позааудиторної роботи студентів розглядається науковцями переважно у контексті вирішення певної педагогічної проблеми: формування просоціальних особистісних смислів студентської молоді (Н. Грищенко), виховання світоглядної культури (М. Долженко), формування духовної культури (В. Подрезов), формування гуманістичних цінностей (О. Александрова, О. Тепла), формування емоційно-почуттєвої сфери (Т. Гуковська), естетичного виховання (В. Швирка), формування комунікативної культури (О. Гаврилюк), формування творчих умінь (О. Медведева), професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів (М. Донченко), підготовка до інноваційної діяльності (Л. Петриченко) та ін.

Зміст, форми позааудиторної роботи у вищих педагогічних навчальних закладах досліджено у роботах А. Бойко, М. Донченко, Г. Троцько, Л. Кондрашової, Л. Пелех, Л. Петриченко та інших.

На підставі проведеного аналізу можемо констатувати, що в педагогічній теорії відсутній єдиний підхід науковців щодо змісту поняття «позааудиторна робота» та визначення її структури. Позааудиторна робота

у контексті організації особистісного самовдосконалення майбутніх учителів не була предметом спеціального дослідження.

**Метою** статті є проведення аналізу та уточнення змісту поняття «позааудиторна робота», визначення структури та особливостей позааудиторної роботи майбутнього вчителя як складової його особистісного самовдосконалення.

**Виклад основного матеріалу.** Особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя нами визначається як процес усвідомленого, цілеспрямованого досягнення якісних змін у процесі вдосконалення своїх особистісних і професійних якостей, що забезпечує реалізацію особистісних потенцій та ефективність особистісно-професійного розвитку [11, с.149].

Беззаперечним є те, що забезпечити процес особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя практично неможливо без включення його у систему позааудиторної роботи.

Позааудиторна робота, відповідно до поданого у Педагогічному словнику визначення, трактується як спеціально організовані й цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення та розширення знань, отриманих в умовах навчального процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок [6, с. 167].

Відповідно до проведеного аналізу підходів науковців щодо змісту поняття «позааудиторна робота», нами встановлено, що існує кілька підходів до визначення змісту цієї дефініції. Науковці Р. Абдулов, Л. Петриченко, І. Соколова та інші розглядають позааудиторну роботу як систему навчально-виховних впливів. Як зазначає Л. Петриченко, позааудиторна робота у вищому педагогічному навчальному закладі це система навчально-виховних заходів, що є невід'ємною складовою процесу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і здійснюється з метою створення умов для інтелектуального, духовного та професійного розвитку студентів та їх самореалізації [7].

У той же час, О. Гаврилюк, М. Донченко, І. Карпова, В. Коваль визначають позааудиторну роботу як безперервний процес у якому реалізується виховання, освіта і розвиток студентів. Позааудиторна робота, зазначає М. Донченко, це – процес безперервний, у якому реалізується виховання, освіта і розвиток студентів, котрий немає фіксованих термінів завершення і послідовно переходить з однієї стадії в іншу від створення умов, сприятливих для творчої діяльності студентів, для за-

безпечення їхнього співробітництва, що дає змогу сформулювати потребу особистості в подальшому творчому сприйнятті світу [3]. Науково-обґрунтована та вміло організована діяльність студентів у позааудиторній роботі, на думку О. Гаврилюк, має на меті різнобічний розвиток особистості, специфіка якого на нинішньому етапі складається в накопиченні молодим поколінням соціального досвіду, спадкування духовного надбання народу, досягнення високого рівня комунікативної культури, формування особистісних рис громадянина своєї держави, розвиток духовності, фізичної досконалості, моральної, художньо-естетичної, трудової та екологічної культури, розвиток індивідуальних здібностей і талантів молодшої генерації [2].

З урахуванням предмету дослідження позааудиторна робота майбутніх вчителів розглядається нами як невід'ємна складова навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу яка поєднує в собі навчальну (самоосвітню) та виховну (самовиховну) діяльність у позааудиторній роботі і спрямована на реалізацію особистісних потенцій та ефективність особистісно-професійного розвитку майбутніх вчителів.

У своєму дослідженні О. Смалко визначає основні відмінності позааудиторної роботи від аудиторної: участь студентів у позааудиторній роботі добровільна, на навчальному занятті – обов'язкова; позааудиторні заходи мають невимушений характер; різноманітні виховні заходи виключають контроль у вигляді оцінювання умінь, навичок, знань та єдиної програми; позааудиторна робота порівняно з аудиторною надає більші можливості для прояву самостійності студентів, їхньої ініціативності та творчості [9].

Основними функціями позааудиторної роботи вищої школи, на думку О. Гаврилюк, є: інформативно-освітня функція, що сприяє процесу засвоєння, розширення та поглиблення знань, умінь і навичок студентів, їхнього інтелекту; мобілізаційно-регулятивна функція як процес мобілізації та подальшого розвитку емоційних і вольових якостей особистості; аксіологічна функція як процес формування у студентів особистісно значущих цілей, соціально ціннісних якостей, ціннісних орієнтацій, способів поведінки; функція корекції, оскільки позааудиторна діяльність надає можливість коректувати вплив зовнішнього оточення своїми ціннісними нормами, виробленими та прийнятими всіма членами певного учнівського об'єднання; творча функція, що сприяє реалізації і подальшому розвитку творчих можливостей майбутніх учителів; комунікативна функція; компенсаторна функція, що допомагає студентам повірити в себе, задовольнити потребу в досягненні успіху у сфері своєї професійної діяльності, у сфері творчості та спілкування; паралельна функція як спосіб розрядки від напруженої пізнавальної діяльності під час теоретичного навчання [2].

Відповідно до проведеного аналізу відсутній єдиний підхід науковців щодо визначення структури позааудиторної роботи студентів у вищому педагогічному навчальному закладі. Так, О. Стоян у структуру позааудиторної роботи студентів включає: самостійну роботу з підвищення професійного рівня, участь у створенні культурних цінностей, засвоєння культурних цінностей, відпочинок і розваги [10]. На думку Н. Скрипник, позааудиторна робота студентів має наступну структуру: самостійна навчальна робота студентів; навчально-дослідна та науково-дослідна робота; культурно-

дозвілєва діяльність; студентське самоврядування [8]. Досить близькою за змістом є структура запропонована Ю. Коваль: самостійна навчальна робота студентів, діяльність з самоврядування студентського колективу, культурно-дозвілєва діяльність за інтересами, підвищення професійної майстерності [5].

У процесі визначення структури позааудиторної діяльності як складової особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя нами враховано, що основними формами самовдосконалення є самоосвіта та самовиховання, а також той факт, що у вищій школі є три напрямки роботи студентів: виховна, навчальна та наукова.

Складовими позааудиторної роботи, що забезпечують підготовку та включення майбутніх вчителів до самоосвітньої діяльності, нами визначено самостійну навчальну роботу та науково-дослідницьку діяльність майбутніх вчителів.

Позааудиторна самостійна навчальна робота має свої важелі щодо особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя оскільки пов'язана з поглибленим вивченням навчального матеріалу, розвитком світогляду, мислення. На думку А. К. Болотова, впровадження самостійної роботи сприяє формуванню філософії вільної людини, яка постійно перебуває у творчому пошуку, допомагає формувати у молодих фахівців прагнення до безперервної самореалізації, навичок постійного оновлення здобутих у вузі наукових знань, вміння швидко адаптуватися до змін, коригувати професійну діяльність [1].

Працюючи самостійно, майбутній вчитель змушений повсякчас передбачати і оцінювати як можливий результат, так і саме виконання завдання (прогностична функція самостійної роботи), адже вона формує самостійність не тільки як сукупність певних умінь і навичок, а як риси характеру, яка відіграє істотну роль у структурі особистості сучасного фахівця. І. Зімня виділяє головні відмінності позааудиторної діяльності як форми організації навчання від інших форм самостійної діяльності: по-перше, добровільність прийняття участі в ній студентів, по-друге, проведення такої діяльності у вільний час, по-третє, масовість [4].

Поштовхом до особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя в умовах вищого педагогічного навчального закладу також є позааудиторна науково-дослідницька робота. Науково-дослідницька діяльність майбутніх вчителів має певні особливості пов'язані із специфікою навчального процесу вищої школи, але саме її можна вважати вищим шаблоном в розвитку творчої активності. Залучення майбутніх вчителів до науково-дослідницької роботи дозволяє сформувати у них такі якості як допитливість, спостережливість, ініціативність, відповідальність, зацікавленість у справі, комунікабельність, організованість, самостійності. До форм позааудиторної науково-дослідницької роботи слід віднести студентські наукові конференції, олімпіади, конкурси наукових робіт, участь у роботі наукових товариств, гуртках та проблемних групах.

Виховна робота має сприяти ознайомленню, визначенню та сприйняттю вимог, які ставить суспільство до особистості педагога, освідомленню необхідності постійної особистісного самовдосконалення. У позааудиторній виховній роботі, розвиваються розумові, емоційні, моральні, трудові, вольові якості майбутнього вчителя. Позааудиторна виховна робота як необхідна

складова процесу розвитку особистості майбутнього вчителя у вищому педагогічному навчальному закладі має бути скерована на формування моральної свідомості особистості (моральних понять, духовний розвиток, вироблення навичок і звичок моральної поведінки) (суспільно-культурна діяльність); максимальне задоволення пізнавальних і культурних потреб студентів та цілеспрямовану організацію їхнього дозвілля, всебічний розвиток індивідуальних творчих потенцій студентів (культурно-дозвілєва діяльність); виховання здорового способу життя (спортивно-оздоровча діяльність); виховання навичок організаторської роботи, формування лідерських якостей (організація студентського самоврядування) і як наслідок переходу до самовиховання. До форм позааудиторної виховної роботи у вищому педагогічному навчальному закладі, що

сприяють особистісному самовдосконаленню майбутніх вчителів належать: діяльність творчих студій, конференції, дискусійні клуби, зустрічі з письменниками, поетами, художниками, акторами, екскурсії, походи, свята, вечори дозвілля, конкурси та ін.

**Висновки.** Позааудиторна робота майбутніх вчителів як невід'ємна складова навчально-виховного процесу вищого педагогічного навчального закладу поєднує в собі навчальну (самоосвітню) та виховну (самовиховну) діяльність майбутнього вчителя у позааудиторній роботі і сприяє: формуванню моральних якостей майбутнього вчителя, розвитку його творчого потенціалу, формуванню особистісного стилю діяльності та поведінки, розвитку потреби та навичок самоосвітньої діяльності, вихованню здорового способу життя, розвитку вольових, лідерських та організаторських якостей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Болотова А.К. Развитие самосознания личности: временный аспект / А.К. Болотова // Вопросы психологии. – 2006. – № 2. – С.116-125.
2. Гаврилюк О. Організація позааудиторної виховної роботи з формування комунікативної культури майбутніх учителів (на матеріалі курсу «іноземна мова, професійно спрямована») / О. Гаврилюк // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – Вип. 2. – 2013. – С. 83.
3. Донченко М.В. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх вчителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах України (друга половина ХХ ст.): Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / М.В. Донченко ; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Х., 2004. – 22 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник [для высш. учебн. завед.] / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Логос, 2002. – 384 с.
5. Коваль В.Ю. Система позааудиторної діяльності студентів вищих навчальних закладів / В. Ю. Коваль // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія, соціологія. – 2009. – № 6. – С. 19-23.
6. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К. : Пед. думка, 2001. – С. 167.
7. Петриченко Л.О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис... канд. пед. наук / Л.О. Петриченко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2007. – 20 с.
8. Скрипник Н.С. Позааудиторна діяльність студентів вищих навчальних закладів : сутність, структура й особливості / Н.С. Скрипник // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2012. – Вип. 27 (80). – С. 566-571.
9. Смалко О. Позааудиторна виховна робота як чинник професійно-особистісного становлення майбутніх фахівців / О. Смалко // Науковий вісник Східноєвропейського національного університету ім. Л. Українки. – 2014. – № 8. – С. 77.
10. Стоян А.Н. Организация досуга студенческой молодежи / А.Н. Стоян. – К. : Вища школа, 1984. – 41 с.
11. Уйсімбаєва Н.В. Особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя: аналіз категорій та понять / Н.В.Уйсімбаєва // Наукові записки / Ред. кол. В.В. Радул, С.П. Величко та ін. – Випуск 140. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2015. – С. 148-151 – (Серія: Педагогічні науки).

#### REFERENCES

1. Bolotova, A.K. The development of self-consciousness: the temporal aspects / A.K. Bolotova // Problems of the psychology. – 2006. – № 2. – P. 116-125.
2. Havryliuk, O. The organization of extracurricular educational work of formation of communicative culture of future teachers (based on the course "foreign language, professionally directed") / Oksana Havryliuk // Bulletin of the National Academy of State Border Service of Ukraine. – Is. 2. – 2013. – 83 p.
3. Donchenko, M.V. Professional and pedagogical training of future teachers in extracurricular work in higher educational pedagogical institutions of Ukraine (the second half of the twentieth century): Abstract dis. cand. ped. sc.: 13.00.01 / M.V. Donchenko; Kharkiv State Pedagogical University named after G.S. Skovoroda. – Kh., 2004. – 22 p.
4. Zymniaia, Y.A. Educational Psychology: A Textbook [for highschool]. / Yryna Alekseevna Zymniaia. – M.: Lohos, 2002. – 384 p.
5. Koval, V.Iu. System extracurricular activities of students in higher education / V.Iu. Koval // Scientific papers of Donetsk National Technical University. Series: Pedagogy, Psychology, Sociology. – 2009. – № 6. – P. 19-23.
6. Pedagogical dictionary / ed. M.D. Yarmachenko. – K. : Ped. dumka, 2001. – P. 167.
7. Petrychenko, L.O. Training of future elementary school teacher to innovative activity in extracurricular work: Abstr. dis. cand. ped. sc. / L.O. Petrychenko; Kirovograd State Pedagogical University n.a. V. Vynnychenko. – Kirovograd, 2007. – 20 p.
8. Skrypnyk, N.S. Extracurricular activities of students in higher education: the nature, structure and features / N.S. Skrypnyk // Pedagogy of formation of creative personality in higher and secondary schools. – 2012. – Is. 27 (80). – P. 566-571.
9. Smalko, O. Extracurricular educational work as a factor in professional and personal development of future professionals / O. Smalko // Scientific herald of East-Europe National University n.a. Lesya Ukrainka. – 2014. – № 8. – P. 77.
10. Stoian, A.N. Organization of leisure of students / A.N. Stoian. – K. : High-school, 1984. – 41 p.
11. Uisimbaieva, N.V. Future teachers personal self improvement: analysis of categories and concepts / N.V. Uisimbaieva // Scientific Notes / ed-s: V.V. Radul, S.P. Velychko et al. – Is. 140. – Kirovograd: RVV KSPU n.a. V. Vynnychenko, 2015. – P. 148-151 – (Series: Pedagogical Science).

#### The content, structure and organization of extracurricular work of the future teacher as a part of his personal improvement

##### N.V. Uisimbaieva

**Abstract.** The article analyzes different approaches to the meaning of "extracurricular work"; extracurricular work of future teacher is seen as an integral part of the educational process of higher pedagogical educational institution that combines learning and educational activities in extracurricular time and aims for realization of personal potential and efficiency of personal and professional development of future teachers; defined forms of its implementation.

**Keywords:** personal self-development, extracurricular work, the structure of extracurricular work, forms of extracurricular work, independent study work, research work

## Формування громадянської компетентності у майбутніх фахівців механічної інженерії: теоретичний аспект

Т.Є. Шевчук\*

Національний університет водного господарства та природокористування (м. Рівне, Україна)

\*Corresponding author. E-mail: tamara.shevchukk@gmail.com

Paper received 21.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 30.11.15.

**Анотація.** У статті розглянуто питання компетентнісного підходу в освіті при підготовці майбутнього фахівця. Вказано на важливість професійної освіти, щодо формування і розвитку в молоді громадянських цінностей, необхідних для активної участі в житті демократичного суспільства. Визначено, на основі доробок українських і зарубіжних науковців, що громадянська компетентність є однією з ключових компетентностей, яка повинні формуватися у виховному процесі вищих навчальних закладів.

**Ключові слова:** громадянська компетентність, громадянська зрілість, компетентнісний підхід в освіті, громадянське виховання

**Вступ.** Проблема становлення демократичного, громадянського суспільства вимагає розгляду питання, про знання та вміння громадян для утвердження нового суспільства та успішної самореалізації в ньому, тобто питання громадянської культури та громадянської компетентності.

Метою громадянської освіти та громадянського виховання є формування свідомого громадянина, патріота, професіонала – людини, якій притаманні особистісні якості й риси характеру, світогляд і спосіб мислення, почуття, вчинки та поведінка, спрямовані на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства як у світі так і в Україні. Ці вміння повинні органічно поєднуватись з потребою й здатністю діяти компетентно й професійно. Тому майбутньому фахівцю механічної інженерії випускнику вищого технічного навчального закладу необхідно володіти відповідними якостями і характеристиками, що формують його громадянську зрілість, громадянську культуру та громадянську позицію. Це передбачає розвиток певних професійно важливих здібностей. Такі особистісні якості й здібності в педагогічній науці називають громадянською компетентністю [1, с.67].

**Огляд публікацій.** В педагогічній науці є багато наукових праць, присвячених дослідженню окремих аспектів означеної проблеми. Сутність та умови формування громадянської компетентності особистості досліджували такі відомі науковці, як А. Маркова, В. Столін, О. Овчарук, О. Пометун, Є. Медінський, Ю. Підлісна, В. Степаненко та інші. Проблема формування громадянської зрілості висвітлена в працях Т. Абрамян, О. Волжиної, О. Газмана, Г. Гревцевої, Ж. Завадської, Т. Мироненко, В. Радула, В. Сеніна, О. Сухомлинської, Р. Хмелюк. У зарубіжній педагогіці питанням формування громадянської зрілості, присвячено дослідження А. Адлера, К. Вейнберга, К. Джанга, Г. Кершенштейнера, Х. Мюнклера та ін. Психологічні особливості формування особистості та умови формування громадянськості вивчали М. Боришевський, Л. Бурлачук, Л. Віготський, В. Давидов, І. Кон, О. Красовська, О. Леонтьєв, Т. Титаренко та інші дослідники.

Дослідження різних аспектів професійного становлення майбутнього фахівця, зокрема, становлення його як особистості, шляхом громадянського виховання, проводилося в наукових працях В. Андрущенка, Є. Бондаревської, О. Вишневецького, Н. Кузьміної, Л. Кондрашової, В. Оржехівського, В. Постоного, М. Рагозіна,

Ю. Руденка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, В. Сухомлинського, І. Тисячник, Р. Хмелюк, М. Михайліченка, Н. Макогончук [12].

Враховуючи зазначене, формування громадянської компетентності в майбутніх фахівців механічної інженерії варто розглядати як складову їхнього професійного становлення, а положення компетентнісного підходу – як теоретичну основу їхньої громадянської освіти. Тому першочерговим завданням даного дослідження є дефінітивний аналіз проблеми формування громадянської компетентності у майбутніх фахівців механічної інженерії.

**Виклад основного матеріалу.** Поняття компетентнісної освіти прийшло до нас із зарубіжних країн, де цей напрям дослідження активно розвивався і розвивається як у теорії, так і на практиці. Зокрема, видатний російський психолог І.О. Зимня виділяє три основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, від введення категорії “компетентність” у науковий обіг до дослідження її як категорії освіти [2, с.36]. Вже наприкінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХ століття, була спроба визначити компетентності як певний освітній результат. Сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основних компоненти в компетентнісній освіті, а саме: формування знань, умінь і цінностей особистості [1, с.16]. Б. Оскарссон наводить список базових навичок, які можуть інтерпретуватися як компетентності. Автор наголошує, що „це особистісні і міжособистісні якості, здібності, навички і знання, які виражені в різних формах і багатобразних ситуаціях роботи і соціального життя” [3, с.44].

Основними поняттями компетентнісного підходу в освіті є: “компетенція”, “компетентність”, “компетентний”, “компетентності майбутнього фахівця”, “ключові компетентності”, “професійна компетентність”, тощо. Проведемо аналіз деяких вищезазначених термінів. Сучасний тлумачний словник за редакцією В. Бусела пропонує такі тлумачення:

- “компетенція – добра обізнаність у чомусь; коло повноважень певної організації, установи чи особи; загальна здатність, що базується на знаннях, досвіді, цінностях і здібностях, які набуті завдяки навчанню;
- компетентний – який має достатні знання в певній галузі, добре обізнаний, тямущий; ґрунтується на знанні, кваліфікований; має певні повноваження, повноваправний, повновладний;

- компетентність – здатність успішно відповідати на індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання;
- бути компетентним – вміти мобілізувати в даній ситуації здобуті знання і досвід” [3, с. 449].

Проаналізувавши дефініції поняття “компетенція” у педагогічному аспекті, можна визначити суттєві ознаки цієї категорії:

- загальна здатність до професійної діяльності;
- сукупність особистісних якостей, необхідних для продуктивної діяльності;
- готовність виконувати практичні завдання;
- підготовленість випускника ВНЗ до реалізації практичних цілей у процесі предметної діяльності.

В сучасній педагогічній літературі під “компетентністю” мають на увазі:

- здатність приймати рішення;
- особистісні якості до забезпечення необхідного результату на робочому місці;
- сукупність індивідуальних здатностей, необхідних для виконання професійних обов’язків;
- володіння людиною відповідною компетенцією та ставлення до предмету діяльності;
- інтегральну якість особистості, що проявляється у здатності та готовності до діяльності [1, с.69].

Вітчизняні дослідники у царині компетентнісного підходу виділяють такі ключові компетентності: інформаційну, соціально-психологічну, громадянську, комунікативну, методологічну, життєву, професійну, психологічну (рефлексивну) [1, с. 49]. Як бачимо серед ключових компетентностей виділяється і громадянська.

Виникнення громадянської компетентності як соціального явища безпосередньо пов’язано з переходом від традиційного до зрілого громадянського суспільства і з процесом громадянської соціалізації. Ще у XVII–XVIII ст. просвітителями Руссо, Вольтером, Локком та ін. активно обговорювалася книга Т. Гоббса „Про громадянина“. Для громадянського суспільства, вважали вони, потрібний розвинутий, з високою самосвідомістю, самостійний громадянин, який відстоює як свої індивідуальні, так і суспільні інтереси. Відомий американський політолог Р. Даль стверджує, що для того, щоб демократія виявилася життєздатною політичною моделлю, необхідний певний рівень політичної компетентності громадян [7].

Проблема формування, становлення громадянської компетентності є життєво важливою для утвердження громадянського суспільства і сьогодні, тому компетентнісний підхід проголошено одним із напрямків стратегії розвитку освіти в багатьох європейських та світових країнах [11, с.48]. В теорії професійної освіти перехід до компетентнісного підходу, означає переорієнтацію з процесу освіти на діяльнісний результат освіти. Це зумовлює необхідність забезпечення спроможності випускника вищої школи, і майбутнього фахівця механічної інженерії також, відповідати новим запитам професійної діяльності, мати потенціал для практичного розв’язання життєвих проблем, пошуку свого “Я” в професії, в суспільстві, в державі, в кар’єрі.

Громадянську компетентність визначають як сукупність властивостей індивіда, що соціалізований під впливом громадянського суспільства. При цьому громадянська компетентність виступає у вигляді соціоку-

льтурних, ціннісно-ментальних, власне професійних, морально-етичних і інших знань, навичок та вмінь, що мотивують індивідуальну і групову активність особистості [5, с. 9]. Порівнюючи поняття громадянської компетентності і політичної (громадянської) культури, дослідник Шахрай В.М. приходять до висновку, що громадянська компетентність – це якісний рівень громадянської культури особистості, який виявляється в здатності та готовності індивіда до адекватної участі в суспільно-громадських процесах. Це такий рівень громадянської культури, який відзначається спрямуванням до згоди, консенсусу, толерантності, прагненням не лише давати оцінку суспільним явищам, але і здійснювати посилені дії щодо їх удосконалення [6, с.128].

Громадянська компетентність це – сукупність освітніх елементів, що складається з системи знань, умінь, навичок, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які допомагають людині усвідомити своє місце в суспільстві, обов’язок і відповідальність перед співвітчизниками, Батьківщиною і державою. Громадянську компетентність майбутніх фахівців механічної інженерії можна інтерпретувати як певне особистісне новоутворення, формування якого відбувається в процесі реалізації навчальних і виховних систем професійної підготовки в технічному ВНЗ. Громадянську компетентність майбутніх фахівців механічної інженерії можна розглядати і як складову їхньої професійної компетентності. Оскільки змістовна характеристика досліджуваного поняття визначається також терміном “громадянськість”, під яким розуміють духовно-моральну якість, яка характеризує людину як особистість, визначає її моральну й духовну суть, слід врахувати думку О. Пометун, що “громадянська компетентність є інтегративною характеристикою особистості, яка включає й певний рівень психологічної готовності до здійснення суспільного життя – громадянськості” [7].

Для розкриття поняття громадянської компетентності важливе значення має аналіз поняття громадянськості. Громадянськість це певна позицію людини щодо своєї держави та народу. Ця позиція проявляється у громадянському самовизначенні особистості. Йдеться насамперед про відчуття єдності із своєю державою та суспільством, любов до Вітчизни, готовність долати життєві труднощі і т. ін.

Громадянськість – це «духовно-моральна цінність, світоглядна і психологічна характеристика особи, що визначає її обов’язок і відповідальність перед співвітчизниками та Батьківщиною [13, с. 104]. Дослідниця Волкова зазначає, що громадянськість формується у процесі громадянського виховання поряд з такими особистісними якостями як патріотизм, національна самосвідомість, культура міжетнічних відносин, планетарна свідомість, правосвідомість, громадянська позиція, а також громадянський обов’язок та громадянська відповідальність.

Учений І. Бех, даючи всебічну характеристику громадянину як патріоту своєї держави, серед найважливіших громадянських якостей називає такі: громадянська свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов’язку, громадянська мужність, прихильність до державних інтересів, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість.

мість, громадянська активність, повага до національних традицій, державний оптимізм [14, с. 4–5].

На думку Макогончук Н., громадянськість складається з громадянських якостей. Основою яких є громадянська самовідданість, почуття національної гідності, громадянського обов'язку й відповідальності, громадянська мужність, прихильність до загальнолюдських цінностей [12, с. 85].

Аналіз наукової літератури свідчить, про різні підходи до розкриття сутності поняття «громадянськості». Громадянськість можна розглядати і як особистісну і як суспільну якість. Вчені педагоги трактують громадянськість як комплекс якостей особистості, що визначає її соціальну спрямованість, готовність досягати соціально значущих та індивідуальних цілей.

Громадянська компетентність майбутніх інженерів є невід'ємною частиною їх загальної культури, зокрема громадянської культури. Більшість науковців вважають, що реалізація компетентнісного підходу не може здійснюватися відокремлено від отримання громадянських цінностей. Такі цінності включають певні ідеали, переконання, відповідну етичну позицію, без яких неможливе становлення громадянської компетентності. Громадянська компетентність, на відміну від інших компетентностей, не може формуватися без опори на громадянські цінності й не може реалізовуватися поза системою ціннісних орієнтацій – це по-перше. По-друге, процес становлення компетентності як “доведеної готовності до діяльності” здійснюється тільки в спільній діяльності тих, хто вчить і вчиться. Компетентність може реалізовуватися тільки в діяльності.

Погоджуємося з В. Лозовою, яка стверджує, що компетентність майбутнього фахівця має “інтегративну природу, тому що її джерелом є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо), вона вимагає значного інтелектуального розвитку, включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси” [8, с.5].

Формування громадянської компетентності майбутнього фахівця в концепції Е. Зеєра трактується як “життєвий шлях” професіонала, який включає п'ять стадій [9, с. 87 ]:

1. Оптацію (лат. optatio – бажання, вибір) – вибір професії з урахуванням індивідуально-особистісних і ситуативних особливостей.

2. Професійну підготовку – набуття професійних знань, навичок і умінь.

3. Професійну адаптацію – входження в професію, освоєння соціальної ролі, професійне самовизначення, формування якостей і досвіду.

4. Професіоналізацію – формування позицій, інтеграція особистих і професійних якостей, готовність до виконання обов'язків.

5. Професійну майстерність – реалізація особистості в професійній діяльності.

Враховуючи предмет нашого дослідження, варто розглянути сутність громадянської зрілості як важливий показник сформованості громадянської компетентності майбутнього фахівця.

На думку Р. Хмелюка, поняття “громадянська зрілість” достатньо широке. Воно не стільки вікове, скільки моральне, тобто визначається не віком, а поглядами, вчинками, поведінкою в суспільстві. Громадянська зрілість, за переконанням Р. Хмелюка, це становище особистості в суспільстві, в системі суспільних відносин, коли вона виступає повноправним суб'єктом громадянських прав і обов'язків. Крім того, громадянська зрілість (ми про це вже згадували) характеризується соціальними цінностями (патріотизмом, інтернаціоналізмом, відповідальністю, обов'язком, відданістю державі) та якостями особи (цілеспрямованістю, організованістю, самостійністю, працьовитістю, наполегливістю) [10, с.6-7]. Таким чином, громадянська зрілість може розглядатися як наслідок формування громадянської компетентності майбутнього фахівця.

Узагальнення вищезазначених дефініцій дозволяє стверджувати, що громадянська компетентність майбутнього фахівця механічної інженерії є складним інтегрованим утворенням у структурі особистості фахівця, може розглядатися як складова його професійної культури й професійної компетентності, є виявом його громадянської культури, основою громадянської зрілості.

**Висновки.** Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті майбутніх фахівців механічної інженерії буде сприяти досягненню основної мети – підготовки кваліфікованого фахівця-спеціаліста відповідного рівня, з високим рівнем громадянської культури й готовності здійснювати громадянське виховання і громадянську освіту по місцю своєї роботи, який вільно орієнтується в професійній і соціальній галузях діяльності, здатний до ефективної роботи на рівні світових стандартів, актуалізований до постійного професійного росту, соціальної і професійної мобільності. Підсумовуючи, слід зазначити, що громадянська компетентність особистості є важливим чинником розвитку українського суспільства, особливо сьогодні, становлення його як громадянського, тому її формування (насамперед у молоді) потребує цілеспрямованих зусиль як влади (центральної та місцевої), так і освіти, а також широких кіл громадськості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
2. Зимняя И. Ключевые компетентности // Высшее образование сегодня. – 2003. – №5. – с.34-42.
3. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. – Европейский фонд подготовки кадров (ЕФО). Проект ДЕЛФИ. – М., 2001.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпінь: ВТФ “Перун”, 2001. – 1440 с.
5. Подлесная Ю.Е. Гражданская компетентность в современном обществе: политологические аспекты формирования и развития : автореф. дис. на соиск. ученой степени канд. полит. наук / Ю.Е. Подлесная. – М., 2006. – 19 с.
6. Шахрай В.М. Громадянська компетентність особистості як проблема сучасного суспільства / В.М. Шахрай // Український соціум. – № 2(25). – 2008. – С. 123-134.

7. Пометун О. Формування громадянської компетентності: погляд з позиції сучасної педагогічної науки // Вісник програм шкільних обмінів.- 2005.- №23.
8. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих навчальних закладів // Педагогічна підготовка викладачів вищих навчальних закладів: Матеріали міжвуз. наук.-практ. конфер. – Харків: ОВС, 2002. – С. 3-8.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебное пособие. – Екатеринбург, 2000. – 368с.
10. Хмельюк Р.И. Формирование гражданской зрелости студенческой молодежи. – К.: Вища школа, 1978. – 133 с.
11. Михайліченко М. В. Формування громадянської компетентності майбутніх учителів предметів гуманітарного циклу // Дис. ... канд. пед. наук – Київ, 2007.
12. Макогончук Н.В. Формування громадянської компетентності у майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі вивчення дисциплін соціально-гуманітарного циклу // Дис. ... канд пед.наук – Хмельницький , 2013.
13. Волкова Н.П. Педагогіка : посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Н.П. Волкова. – К. : Академія, 2002. – 576 с.
14. Бех І.Д. Психолого-педагогічні умови виховання у молоді громадянськості / І.Д. Бех // Громадянське виховання молоді в умовах трансформації суспільства : зб. наук. ст. – Черкаси, 1998.

#### REFERENCES

1. Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects.. Library Education Policy / ed. O.V. Ovcharuk. – К.: "K.I.S.", 2004. –112 p.
2. Zymnyaya, I. Key competencies // Higher education today.- 2003. – №5. – P. 34-42.
3. Oscarsson, B. Basic skills as a compulsory component of high-quality vocational education / Evaluation of the quality of vocational education. Report / ed. V.I. Baydenko, J. Van Zantvort. – European Training Foundation (ETF). DELPHI project. – М., 2001.
4. Great Dictionary of Modern Ukrainian / Comp. and ed. V.T. Busel. – К. : Irpen: WTF "Perun", 2001. – 1440 p.
5. Podlesnaya, Y.E. Civic competence in modern society: political science aspects of the formation and development: Abstract dis. cand. polit. sc. / Y.E. Podlesnaya. – М., 2006. – 19 p.
6. Shahray, V.M. Civic competence of the individual as a problem of modern society / V.M. Shahray // Ukrainian society. – № 2 (25). – 2008. – P. 123-134.
7. Pometun, O. Formation civic competence: a view from the perspective of modern pedagogy // Herald of school exchange programs. 2005. №23.
8. Lozova, V.I Formation of pedagogical competence academics // teacher training university professors: Materials interuniversity scientific-practic. conferenceю – Kharkov: ATS, 2002. – P. 3-8.
9. Zeer, E.F Psychology of professional education: Textbook. – Ekaterinburg, 2000. – 368 p.
10. Khmeliuk, R.I Formation of a civic maturity of the student youth. – К. : High School, 1978. – 133 p.
11. Mykhaylichenko ,M.V. Formation of civic competence of future teachers of the humanities // Dis. cand. ped. sc. – Kyiv, 2007.
12. Makohonchuk, N.V Formation of civic competence of future officers-border guards in the study of social sciences, humanities // Dis. cand. ped. sc. – Khmelnytsky, 2013.
13. Volkova, N.P. Pedagogy: A handbook for university students/ N.P Volkova. – К: Academy, 2002. – 756 p.
14. Bech, I.D Psychological and pedagogical conditions of education of young people in citizenship / I.D. Bech // Civic education of young people in terms of transformation of society: Coll. Science. Art. – Cherkasy, 1998. – P. 3-6.

#### Development of civic competencies of future professionals in mechanical engineering: theoretical aspect

**T.E. Shevchuk**

**Abstract.** The questions of competence approach in education in preparing future specialists. Specified on the purpose and importance of vocational education on the formation and development of youth civic values necessary for active participation in a democratic society. We characterize the basic handling of Ukrainian and foreign scientists that civic competence is one of the key competencies that should emerge in the educational process of higher education.

**Keywords:** *civic competences, civic maturity, competence approach in education, civil education*

## Емоційно-почуттєвий розвиток особистості та його роль у вихованні патріотичних почуттів старших дошкільників

Л.П. Шкребтієнко

Київський інститут бізнесу та технологій, м. Київ, Україна

Paper received 12.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Анотація.** В даній статті представлено аналіз поняття емоції, почуття, первинного емоційного тону. Представлено почуття патріотизму як один з найвищих моральних почуттів. Подано обґрунтування їх як системоутворюючих компонентів впливу на почуття дитини. Наведені приклади здійснення психолого-педагогічного впливу через внутрішній світ дитини. Представлені напрями виховання патріотичних почуттів: народознавчий, українознавчий, краєзнавчий. Розкрито особливості емоційно-почуттєвого розвитку старших дошкільників, проаналізовано його вплив на виховання моральних та патріотичних почуттів.

**Ключові слова:** *первинний емоційний тон, емоційно-почуттєвий розвиток, старший дошкільний вік, моральні та патріотичні почуття*

У контексті особистісно-орієнтованої моделі сучасної освіти концептуально важливим є положення про здійснення психолого-педагогічного впливу через внутрішній світ дитини. Першими сходинками до її внутрішнього світу є позитивні емоційні переживання, які за умови цілеспрямованого виховного процесу, перетворюються у почуття, вищий продукт культурно емоційного розвитку особистості. Почуття є стійким емоційним ставленням до певних явищ дійсності.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. У науковій літературі широко представлені дослідження емоційної сфери особистості. Провідні психологи (О.Л. Кононко, В.К. Котирло, А.Д. Кошелєва, Л.П. Стрількова, Т.П. Хризман і т. д.) однотайно висловлюють думку про багатоманітність функцій емоційних процесів: спонукальну, оцінну, смислоутворювальну, підкріплюючу, орієнтувальну, тонізуючу тощо [4, с.16].

*Метою статті* є розкриття особливостей емоційно-почуттєвого розвитку та його вплив у вихованні патріотичних почуттів старших дошкільників.

Первинний емоційний тон відчуття модифікує поведінку дитини у напрямку максимізації чи мінімізації теперішнього стану, визначає тип поведінки як “наближення” чи “уникнення” об'єкта. Ситуативні емоційні переживання залишають на об'єкті емоційні “позначки”, виконуючи функцію оцінки та упорядкування впливів оточуючої дійсності.

Роль і значення емоцій у дитячій психіці відмічав французький психолог А. Валлон: “саме емоції... створюють перші зв'язки дитини з її соціальним середовищем і стають основою для формування наміру та розумової здатності... Сенс ситуації переживається до всього аналізу завдяки викликаних нею діями та установками. Ця практична інтуїція у психічному розвитку задовго передреде здатності розрізнення та порівняння. Вона є першою формою розуміння” [1, с.120-123].

Ж. Піаже досліджуючи емоційно-почуттєвий розвиток дітей відмічав, що когнітивна та емоційна регуляція дій одночасно розвивається у дитини, підкреслював важливу роль почуттєвої сфери: «...саме почуття дають діям необхідну енергію, в той час як знання накладають на поведінку певну структуру» [6, с.63].

П.М. Якобсон, який досліджував проблему виховання почуттів у дітей, наголошував на необхідності спиратися у навчально-виховному процесі на емоційно-почуттєву сферу дитини. Переживання, проходячи

через емоційно-почуттєву сферу, формують ставлення дитини до того чи іншого об'єкту. За П.М. Якобсоном моральні почуття мають такі стадії розвитку: емоційний відгук, сприйнятливості до почуттів інших людей, співчуття, переживання почуттів із іншими людьми [11].

Переживання у дошкільників досить часто виступають єдиним фактором, що спонукає або гальмує активність. На думку В.Г. Асєєва одна із функцій емоцій полягає в тому, що вони визначають значущість об'єкта, суб'єкта чи явищ оточуючого середовища, на їх модальність, позитивність чи негативність. Діти молодшого дошкільного віку здатні швидко давати оцінку-штамп “добрий – поганий”, досить лише однієї несприятливої ситуацію, як одразу іде незадовільна оцінка “ти поганий”. Причиною є недостатній досвід переживань. Саме тому слід “формувати у дітей досвід переживань і відчуттів та разом з тим необхідність обережності в спонуканні дитини до вживання у мові оцінок, які швидко перетворюються у мовні штампи” [4, с.24]. Значення емоцій полягає в тому, що емоції дитини розглядаються в першу чергу як внутрішня система підкріплення до діяльності, певна система афективної селекції “корисних” з точки зору генетичної програми розвитку стимулюючих ситуацій і форм поведінки на даному віковому етапі.

За допомогою почуттів дитина виявляє своє ставлення до того, що їй подобається чи не подобається, що хвилює, чому вона радіє (почуттєва сфера формується, під впливом виховання). Роль почуттів підкреслював у своїх творах К. Ушинський: “ніщо – ні слова, ні думки, ні навіть вчинки наші не виражають так якісно і правильно нас самих і наше відношення до світу, як наші почуття; у них відбивається характер не окремої думки, не окремого рішення, а всього змісту душі нашої і її будови” [9, с.117-118].

Особливістю молодшого дошкільного віку є те, що ситуативна емоція, виконує функцію оцінки. Пізніше емоційні оцінки диференціюють у свідомості дитини предмети на приємні та неприємні, формуючи вибіркове ставлення до них. Таким чином ці оцінки слугують упорядкуванню впливу зовнішнього світу. Прикладом, вони є одномірної форми (добра – погана), оскільки дитина швидше здатна усвідомити “яка я”, ніж “хто я”. Емоційні оцінки збуджують дитячу активність, або, навпаки, гальмують. Вони можуть бути різного ступеня інтенсивності: від емоційного тону відчуттів до усвідомлених оцінок (оціночних дій). Така емоційно-оцінкова поведінка легко фіксується



(не залежно від предметного змісту) на ранніх етапах розвитку дитини [4, с.22].

Дошкільний вік характеризується інтенсивним емоційним життям, тому в цей період важливо дбати про емоційний розвиток дитини. Ставлення дітей до близького їм оточення сповнене почуттями, які спонукають їх до пізнання, мотивованої діяльності. Дошкільники ще не здатні приховувати своїх почуттів і проявляють їх як реакцію на ситуацію, що склалася. Дитина одразу відповідно реагує на похвалу, зацікавлення – проявляє гаму почуттів задоволення, радості і т. д. У старшому дошкільному віці почуття стають більш стійкими. Якщо раніше окрім батьків і близьких дитина нікого не сприймала, то в цьому віці вже з'являються улюблені друзі, улюблені місця де дитина любить проводити час. Важливою умовою розвитку емоцій у дитини є те, наскільки у неї організована здатність до емпатії, тобто вміння поставити себе на місце іншого (найкраще організовувати цей досвід на практиці, в ідеальній уяві дитини). Головною умовою є досвід взаємодії дорослого і дитини, позитивна емоційна валентність та емоційна привабливість, яка походить від дорослого. Якщо з якихось причин порушується контакт дитини та дорослого, дитини стає безпомічна у засвоєнні предметного змісту (емоційне реагування знижується) [4, с.27].

Початкова робота дорослого починається з того, щоб навчити дитину пізнавати свій внутрішній світ, виділяти та розрізняти свої почуття, формуючи особистісне бачення емоційного тону. Поступово дошкільник оволодіває навичками розрізнення почуттів, що спонукає його до певних дій та вчинків, а також розуміє прояви своєї поведінки за наявності різних можливостей. Пізнання самого себе, свого внутрішнього світу, сповненого позитивних та негативних штампів, насиченістю емоцій від слабких до яскраво виражених, можливе через призму своїх сильних чи слабких сторін, бачення себе в позитивному, але реальному світі.

З огляду на спрямованість нашого дослідження становлять інтерес особливості емоційно-чуттєвої сфери дошкільника, психологічні механізми впливу на його розвиток. За даними психологічних досліджень емоційні процеси у ранньому дитинстві проходять певні етапи розвитку. Розглянемо їх, починаючи з немовлячого періоду. Перші емоції дитина здатна відчувати одразу після народження (фізіологічні потреби), негативні емоції виникають на 1-2-му місяці життя (фізіологічні потреби). Для 3-го місяця характерне виникнення “комплексу поживлення” – позитивних емоцій, для 6-го – поява таких емоцій, як образа та незадоволення. На першому році життя з'являється симпатія – передумова розвитку почуття обов'язку, турботи, любові (Ю.І.Лисенко) та почуття здивування. Проявляється симпатія дитини до людей, які тривалий із нею тривалий час спілкуються (спілкування дорослого є умовою виникнення позитивних емоцій у дитини). Емоційні реакції дитини у довербальний період є головним засобом взаємодії.

Новоутворенням, що відбувається у дитини протягом 1–3-х р. є виникнення почуттів до об'єктів, яких вона не бачить у даний момент (сумує за мамою) та відмічається розвиток вищих почуттів. Перші моральні вчинки (А.В. Запорожець, Л.З. Неверович) проявляються у 4–5 років, змінюється зміст афектів – виникає синтонія (відкликання дитини на емоційний

стан інших людей, що є основою співчуття), співпереживання, почуття обов'язку, здатність до усвідомлення своїх вчинків, почуття сорому, совісті – і стає основою мотивації у дошкільників [5].

У цьому віці відмічається здатність до ідентифікації за дослідженнями Д.Й. Фельдштейна дитина вправує не лише свою точку зору, але й інших, вона здатна наслідувати суспільні функції близьких людей. Психолог Ж. Піаже довів це за допомогою тесту, що може бачити лялька з різних місць. Якщо у дитини не розвинена здатність до ідентифікації, то вона не зможе дати відповідь. Результатом було те, що у 3–4 роки дитина здатна ставити себе на місце іншого і досягає високого рівня до кінця 5-го року [11, с.151].

У старшому дошкільному віці дитина намагається встановити схожість та відмінність з близькими їй людьми – батьками, братами, сестрами і т. д. У неї з'являються почуття радості, гордості за вчинки інших, дитина “копіює” моральні стандарти, поведінку, манери людини, на яку хоче бути схожою. О.Л. Кононенко [3] визначає за результат процесу ідентифікації – розвиток зачатків почуття совісті, вміння поділяти чужі переживання, продумувати і планувати стосунки з близькими людьми. Суттєвою зміною ролі емоцій старших дошкільників є те, що вони перетворюються у суб'єкт емоційних переживань

У формуванні цих процесів важливого значення набувають не лише близькі дитині люди, але і герої літературних творів, поведінку яких вона апробує у своїх вчинках, доки почуття не стають утвердженими та стабільними: “Завдяки почуттям у дошкільника виникають ті чи інші моральні орієнтири, стабілізуються цінності, утверджуються часові обмеження, що дозволяють формуватися довільній поведінці з її фінальністю, результативністю, завершеністю” [2, с.36]. Ці зміни, які відбуваються у психічному розвитку старших дошкільників визначають специфіку цього вікового періоду.

Вік 5–7-ми років характеризується розвитком естетичних, моральних та інтелектуальних почуттів. Дитина здатна оцінювати добре та погане, прекрасне та огидне в житті, літературі та інших видах діяльності.

Особливостями емоційного розвитку дітей дошкільного віку (за Г.А. Урунтаєвою) є:

- засвоєння соціальних норм вираження почуттів;
- зміна ролі емоцій у процесі діяльності, формування емоційного захоплення;
- становлення більш свідомих, узагальнених, розумних, довільних, позаситуативних почуттів;
- формування вищих почуттів – моральних, інтелектуальних, естетичних [8, с.260].

Моральні почуття (за П.М.Якобсоном) – це такі, які відчуває людина при сприйманні явищ дійсності під призвоєю морального начала від категорій моралі, вироблених суспільством [10]. Ці почуття проявляються в емоційних ставленнях особистості до своєї поведінки та поведінки інших. До моральних почуттів відносять і почуття патріотизму, яке нерозривно пов'язане з почуттям національної гідності, гордості, національної самосвідомості, почуття поваги, любові.

У поведінці дітей старшого дошкільного віку відмічається інтенсивне засвоєння моральних норм та чинників, виникнення соціальних мотивів і емоційних переживань здійснюється не шляхом пасивної адаптації дитини до потреб середовища, що її оточує, а

відбувається у активній формі, в процесі діяльності, яку дитина здійснює” [7, с.33].

Одним з найважливіших та найвищих моральних почуттів, які формуються у дошкільників є почуття патріотизму. Це почуття є одним із найсуттєвіших показників моральності особистості. Моральний аспект патріотизму бере витoki із сутності поняття “патріотизм”, що означає любов до Батьківщини. Термін “батьківщина” етимологічно походить від найрідніших людей – батьків. Таким чином, патріотизм – це складний комплекс почуттів, що включає любов до Батьківщини, яка починається з любові до матері, рідної природи, рідних місць, рідного міста чи села, свої витoki патріотичні почуття беруть з найближчого оточення, з яким дитина починає взаємодіяти від народження. Важливим для виховання патріотичних почуттів є дошкільний вік, коли активізується інтерес дитини до соціального світу, суспільних явищ. Сенситивність цього вікового періоду полягає ще й у пріоритетності емоційної сфери дошкільника, який іде у своїх вчинках переважно за почуттями.

Патріотичні почуття формуються у ранньому дитинстві – зі сприйняття рідного краю, близького оточення. За П.М. Якобсоном, патріотичні почуття – це перший, із яскравих проявів моралі, що формується і

розвивається, стає більш зрілим і свідомим: “Тому і суттєво, щоб всі моменти ознайомлення дитини з рідною країною, з її культурою, з її минулим, з її духовним багатством породжували у ній глибокий емоційний відгук [11, с.203].

Аналіз літературних джерел дав змогу виокремити основні напрями виховання патріотичних почуттів, якими є наступні:

народознавчий напрям – суб’єктивне ставлення до батьків (любов, турбота, повага і т. д.), сім’ї, родини, роду, народу, який має спільну батьківщину (чуття єдиної родини);

– українознавчий напрям – ціннісне ставлення до духовного світу своєї нації: історії, культури, мови, народних традицій, звичаїв, національних символів; здатність до національного самовизначення;

– краєзнавчий напрям – суб’єктивне ставлення до місця народження, проживання та поховання членів роду; знання про вулицю, місто (село), край, природу та географію своєї держави.

Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що врахування емоційно-почуттєвого розвитку особистості має стати підґрунтям для розробки нових і вдосконалення існуючих методологій і методик з виховання патріотичних почуттів дітей старшого дошкільного віку.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Валлон А. Психическое развитие ребёнка. – М., 1967. – 312 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О.В. Скрипченко та ін. – К., 2006. – 285 с.
3. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника: Автореф. дис... д-ра психол. наук. – К., 2001. – 37 с.
4. Кошелева А.Д. и др. Эмоциональное развитие дошкольников: Учеб. Пособие для студ. Высш. Пед. учеб. Заведений / А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, О.А. Шараева; Под ред. О.А. Шаграевой, С.А. Козловой. – М.: Издательский центр “Академия”, 2003. – 179 с.
5. Крайг Г., Бокум Д. Психология развития. – 9-е изд. – СПб: Питер, 2006. – 940 с.
6. Пиажэ Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969. – 659 с.
7. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста: психологические исследования / Под ред. А.В. Запорожца, Я.З. Неверовича. Науч.-исслед. ин-т дошг-го воспитания АПН СССР. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
8. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: Учебное пособие для учащихся средних педагогических учебных заведений. – 2-е изд. – М.: Издательский центр «Академия», 1997. – 336 с.
9. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собр. соч. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1950. – Т. 9. – 562 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Науч.-исслед. ин-т общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.
11. Якобсон П.М. Эмоциональная жизнь школьника (психологический очерк). – М.: Просвещение, 1966. – 291 с.

#### REFERENCES

1. Vallon, A. The mental development of child. – M., 1967. – 312 p.
2. Developmental and Educational Psychology: Training guidance / O.V. Skrypchenko et al. – K., 2006. – 285 p.
3. Kononko, O.L. Psychological foundations of personal development of preschoolers: Abstr. dis. dr. psych. sc. – K., 2001. – 37 p.
4. Kosheleva, A.D. et al. Emotional development of preschoolers: Tutorial for students of high ped. institutions / A.D. Kosheleva, V.Y. Perehuda, O.A. Sharaeva; ed. O.A. Shahraeva, S.A. Kozlova. – M.: Publishing Centre "Academy", 2003. – 179 p.
5. Craig, G., Bocoum, D. Developmental Psychology. – 9th ed. – SPb: Piter, 2006. – 940 p.
6. Piaget, J. Selected psychological works.. – M., 1969. – 659 p.
7. The development of social emotions in preschool children: psychological studies / ed. A.V. Zaporozhets, Ya.Z. Neverovych. Scientific Research Institute of preschool education of the USSR Academy. – M.: Pedagogy, 1986. – 176 p.
8. Uruntaeva, H.A. Preschool Psychology: Textbook for secondary teacher training institutions. – 2nd ed. – M.: Publishing Centre "Academy", 1997. – 336 p.
9. Ushynskyy, K.D. Man as the subject of education. Experience of pedagogical anthropology // Coll. works. M.: Publishing House of APS RSFSR, 1950. – Vol. 9. – 562 p.
10. Fel'dshteyn, D.Y. Psykholohyya razvytyyya lychnosty v ontogeneze / Psychology of personality development in ontogenesis / Scientific Research Institute of General and Pedagogical Psychology of APS SSSR. – M.: Pedagogy, 1989. – 280 p.
11. Yakobson, P.M. The emotional life of the student (a psychological sketch). – M.: Enlightenment, 1966. – 291 p.

#### Emotional and sensual development of a personality and its role in upbringing of patriotic senses of senior pre-school children L. Shkrebtienko

**Abstract.** This article presents the analysis of the concepts "emotions", "feelings", "primary-emotional tone". The concept of patriotism as one of the highest moral senses is presented. These senses are shown as system-forming components of influence on a person. The examples of realization of psychologically-pedagogical influence through the inner world of a child are shown. The article exposes such directions of patriotic feelings forming as knowing ethnology, Ukrainian ethnology and local history. Peculiarities of emotional and sensual development of senior pre-school children are disclosed, and this development on upbringing of moral and patriotic feelings is analyzed.

**Keywords:** primary emotional tone, emotional and sensual development, senior pre-school age, moral and patriotic senses

## PSYCHOLOGY

**Несформированность саногенного мышления студенческой молодежи как фактор ее деструктивного поведения**

А.Ю. Гильман\*

Национальный университет «Острожская академия», г. Острог, Украина

\*Corresponding author. E-mail: anna.hilman@oa.edu.ua

Paper received 12.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 26.11.15.

В статье раскрыты особенности проявления саногенного и патогенного мышления личности, охарактеризована сущность понятия «деструктивного поведения» как склонности студенческой молодежи к саморазрушению. Обосновывается целесообразность изучения проблемы саногенного мышления среди студенческой молодежи, которая может быть склонной к деструктивному поведению. Освещена актуальность формирования саногенного мышления для приобретения навыков здорового (саногенного) поведения личности в современном социуме.

**Ключевые слова:** саногенное мышление, патогенное мышление, стиль мышления, деструктивное поведение, деструктивность, девиантного поведение

**Вступление.** Поведение личности в целом можно рассматривать как взаимодействие с социумом, опосредованное ее внешней и внутренней активностью в форме целенаправленной последовательности поступков. Основой регулирования поведения в обществе являются социальные нормы, которые фиксируют в себе существующую систему ценностей социума. В период развития общества в наиболее сложном положении оказывается молодежь, система мировоззрения которой находится еще в процессе становления. Система ценностей, которая уже сформирована у молодежи не может предоставить необходимые ориентиры поведения. Ценностно-нормативная неопределенность, характерная для современного общества, актуализирует проблему изучения деструктивного поведения в его среде. Студенческая молодежь представляет особый интерес в силу своего положения в социуме как потенциально наиболее значимой движущей силы социокультурных изменений.

Деструктивное поведение личности проявляется в ее склонности к саморазрушению. Такое поведение может быть следствием преобладающего патогенного стиля мышления, что проявляется в полном отсутствии рефлексии (способности рассмотреть себя и свое состояние со стороны), в способности сохранять и лелеять в себе обиду, гнев, страх, стыд, вину и т.п., а также отсутствии стремления отделиться от этих переживаний, непонимание того, что именно эта тенденция постепенно приводит к формированию патологии. Патогенное мышление не только причиняет страдания, оно, став стереотипным, привычным, сохраняется, как любая другая привычка. Для него характерна полная включенность в ситуацию даже после того, как она прошла или разрешилась определенным образом; если принять во внимание наше Я, то для патогенного мышления характерно полное слияние Я с образами, которые возникают в сознании. Эти образы заражаются энергией от нашего Я, получают исключительный «магнетизм», привлекают другие образы и образуют целые комплексы, насыщенные необыкновенной эмоциональной энергией. Соответственно комплексы приобретают особое значение и проявляют себя в том, что их актуализация в сознании вызывает чрезмерные,

«ненормальные», неадекватные реакции, в дальнейшем провоцирует человека к поведению деструктивного характера.

Актуальным в данном контексте является изучения саногенного мышления студенческой молодежи для формирования здорового саногенного поведения личности в социуме. Саногенное мышление способствует преодолению негативных эмоций и психологического оздоровления человека. В процессе этого вида мышления субъект отделяет себя от собственных переживаний и наблюдает за ними; он воспроизводит стрессовую ситуацию на фоне спокойствия и концентрации внимания, приспосабливается к ней.

**Обзор публикаций по теме.** В общем проблеме саногенного мышления посвящены труды многих отечественных и зарубежных ученых (Н.И. Повьякель, В. Рыбак, Е. Александровская, Р. Бернс, К. Бютнер, Т. Васильева, Д. Джампольский, М. Джеймс, Д. Джонгвард, А. Добрович, И. Дубровина, А. Захаров, М. Тишкова, М. Раттер, В. Леви, В. Семке, Д. Фонтан, К. Хорни и др.). В своих исследованиях авторы обращают внимание на определенные формы проявления саногенного мышления, конкретные приемы формирования его элементов. Проблеме развития саногенного мышления у детей и педагогов в отечественной психологии посвящены работы Т.Н. Васильевой, Е.М. Александровской, А.Б. Добровича, И.В. Дубровиной, А.И. Захарова, В.Л. Леви, в . Я. Семке и др. В работах Т.Н. Васильевой и М.С. Козловской раскрывается сущность саногенного мышления, место саногенного и патогенного мышления в структуре личности младшего школьника (Т.Н. Васильевой), а также особенности влияния саногенного мышления на коррекцию эмоциональных состояний личности осужденных (М.С. Козловская).

В работах Е. Берна, Д. Джонгвард и М. Джеймса, Д. Фонтана и Г. Перри, Ф.Перлза и др. наиболее полно определены особенности патогенного (такого, что порождает болезнь) мышления. Сюда можно отнести следующие черты: оторванность от реальности; отсутствие рефлексии, тенденция хранить в себе обиду, ревность, стыд, страх; тенденция жить воспоминаниями, заниматься "самосъеданием"; постоянное ожидание негативных событий, программирование себя на

негатив; тенденция прятать свое истинное лицо под маской, неумение и нежелание быть самим собой; неумение эффективно использовать свои интеллектуальные способности и тому подобное. В отечественной психологии наиболее заметной концепцией психического и соматического здоровья, которая оперирует понятиями продуктивного мышления и поведения, является теория саногенного мышления Ю.М. Орлова. Несформированность саногенного мышления как фактор деструктивного поведения среди студентов до сих пор не рассмотрено в науке.

**Цель:** проанализировать особенности проявления саногенного мышления и определить его роль в деструктивном поведении студенческой молодежи.

**Материалы и методы:** *теоретические* – анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация научных исследований по проблеме формирования саногенного мышления среди студенческой молодежи, склонных к деструктивному поведению.

**Результаты и их обсуждение.** Оценка любого поведения предполагает сравнение ее с определенной нормой (от лат. Norma – точное предписание, образец). При этом нормой может быть статистическая норма (особенности поведения, свойственные большинству людей в популяции), социальная норма (моральные, правовые, профессионально-организационные или другие требования к поведению, которое выдвигает общество в определенный период развития), нормы психического здоровья, психологическая норма личностного развития и тому подобное. [13]

Деструктивное поведение – это разрушительное поведение, отклоняющееся от медицинских и психологических норм, которое приводит к нарушению качества жизни человека, снижение критичности к своему поведению, когнитивным искажением восприятия и понимания того, что происходит, снижение самооценки и эмоциональным возбуждением, что в итоге приводит к состоянию социальной дезадаптации личности, вплоть до полной изоляции. [2]. Деструктивность – термин, образованный от латинского слова *destructio*, что в переводе обозначает разрушение, нарушение нормальной структуры чего-либо. [12]. Деструктивность – разрушение, исходящее от человека и направлено вовне, на внешние объекты, или внутрь, на самого себя [3]. Это также поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, наносящее вред объектам нападения, приносящее физический ущерб людям или вызывающее у них психологический дискомфорт.

З. Фрейд считал, что деструктивность является обычным свойством абсолютно любого человека, и считал, что вся разница только и состоит в том, на что направлено это явление. Э. Фромм в работе «Анатомия человеческой деструктивности» уверен, что деструктивность, направленная вовне, является лишь отражением того, что направлено внутрь, и таким образом получается, что если деструктивность личности не направлена на самого себя, то и на окружающих она выходить не может. Он определяет данное качество как стремление к разрушению, что ярко проявляется у людей агрессивных, испытывающих ненависть к человечеству. Это преступники, насильники, поджигатели войн. По мнению Е.Фрома, признаки де-

структивности как черты характера проявляются в 10-15% населения. Автор считает, что у детей деструктивное поведение может быть сублимировано или превращено в конструктивную агрессивность, направленную на разрушение старого, ненужного и построение чего-то нового, более совершенного. Это также касается и лиц старшего возраста, студенческой молодежи в частности.

Под деструктивным поведением понимают две вещи: 1) поступок, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам) 2) социальное явление, выраженное в массовых формах человеческой деятельности, не соответствующих официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам (стандартам, шаблонам) [3, 13].

Деструктивная модель поведения свойственна такому субъекту, который склонен к разрешению конфликта и его углублению вплоть до физического уничтожения или полного преодоления противника [2]. В быту это эгоисты, инициаторы скандалов, на предприятии – кляузники, в толпе – инициаторы беспорядков и разрушительных действий. Такие лица склонны нарушать чужие ценности, чинить препятствия для волеизъявления других, часто служит причиной конфликтов и даже войн. Такое их конфликтное поведение обусловлено недостатками в самоконтроле. Люди, склонные к конфликтам, как правило импульсивны, жесткие, грубые, склонные к риску и острым ощущениям, недальновидные. Скорее всего, по нашему мнению, у таких лиц преобладает патогенный стиль мышления (противоположный саногенному мышлению), имеющий отпечаток на способе реагирования, содержании пагубных эмоций и усилении их переживания, углубления в состоянии беспокойства и тревоги, отсутствие контроля над свободным ходом образов и мыслей, отсутствие рефлексивного анализа своего мышления и неосознанность тех мыслительных операций, которые порождают эмоцию.

Деструктивность студенческой молодежи представляет собой следствие того, что личность попросту блокирует выход плодотворной энергии, видя различные препятствия на своем пути развития и самовыражения. Именно из-за неудач в сложном деле самореализации и возникает это патологическое явление. Интересно, но личность остается несчастной даже после достижения целей. Формирование саногенного стиля мышления позволяет четко определять цели и мотивы поведения, контролировать собственные нужды, осознавать и разумно управлять эмоциями, зная природу их возникновения, отделять себя от своих переживаний и наблюдать за ними, уметь вовремя выполнять акт прекращения мышления (выполнять стоп-реакцию) в ситуациях эмоционального напряжения, устанавливать искренние доверительные отношения между людьми.

Деструктивное поведение представляет собой тип разрушительного для человека поведения, которое характеризуется существенными отклонениями от существующих психологических и даже медицинских норм, в результате которого сильно страдает качество жизни человека. Личность перестает критически пересматривать и оценивать свое поведение, возникает непонима-

ние того, что происходит и когнитивное искажение восприятия в целом. Как итог снижается самооценка, возникают разного рода эмоциональные нарушения, что приводит к социальной дезадаптации, причем в крайних проявлениях. Деструктивность сама по себе присутствует абсолютно в каждом человеке, но проявляется только в сложные, тяжелые, возможно, переломные моменты жизни. [10]. Важность рассмотрения данной темы среди студенческой молодежи объясняется также трудностями переходного периода в поведении личности. Переход во "взрослую жизнь" сопровождается бурной перестройкой мышления, ощущения, восприятия; интенсивным формированием и закреплением имеющихся и новых черт характера, в полной мере проявляются черты темперамента, способности, задатки, происходят перестройка «Я-концепции» [4].

Важно отметить, что деструктивность может быть направлена вовне и внутрь. Проявлениями деструктивного поведения направленной наружу можно считать следующие факты: уничтожение другого человека (убийство), разрушение его личности; разрушения социума, каких-то общественных отношений (война, террористический акт); разрушения ценных предметов, например, памятников и произведений искусства (вандализм) разрушения природной среды (экологический терроризм, экоцид). Негативные последствия в данном случае прежде всего коснутся именно внешнего объекта, а не самого человека.

К проявлениям деструктивного поведения, направленной внутрь, или аутодеструкции, можно отнести: любое злоупотребление психически активными веществами (токсикомания, алкоголизм, наркотическая зависимость) суицид (умышленное физическое убийство самого себя и саморазрушения личности); зависимость патологическая нехимическая: интернет-аддикция, гемблинг (пристрастие к азартным играм), и т.д. [10]. Проявлений может быть много и все они несут определенный вред, какие-то более крупный, какие-то менее. Приобретение навыков саногенного мышления – это длительная работа над собой. Наполнив себя внутренне, развивая собственную рефлексию и анализируя ситуацию со стороны в состоянии внутреннего покоя, стиль мышления человека будет влиять на способ его поведения в социуме. Молодой человек будет способен проанализировать ситуацию в состоянии глубокого внутреннего покоя, сможет приостанавливать ненужную работу навязчивых состояний пагубных эмоций, противостоять шаблонам и стереотипам поведения.

*Причинами деструктивного поведения* определяют борьбу за внимание, борьбу за самоутверждение против лишней власти и опеки, желание избежать ответственности за свои поступки, желания отомстить за обиды, которые нанесли другие, потеря веры в собственный успех, желание избежать неприятных ощущений. [9]. Мы считаем, что при саногенном стиле мышления в процессе рассуждения своих эмоций (обиды, гнева, страха, вины и т.д.) стремление к мести не возникало бы, а желание избегать неприятные ощущения приобрело бы автоматический характер на основе навыков и знаний о природе возникновения эмоций и осознание себя в ситуации «здесь и теперь». То есть «избегание неприятных ощущений» было бы заменено

на «размышления над эмоциями». В этом заключается так называемый контроль эмоций как одно из проявлений саногенного мышления по Ю. Орлова.

Несформированность саногенного мышления мы относим к психологическим факторам деструктивного поведения, поскольку среди причин ее появления, авторы указывают на необходимость выйти из стрессовой ситуации. Это возможно двумя путями: саногенным стилем мышления (осознанием себя в ситуации «здесь и теперь», размышляя над эмоцией, которая возникла – обида, гнев, раздражение в состоянии равновесия и принятия решения в состоянии покоя, рефлексией ситуации в целом); патогенным стилем мышления (самосъедание, умножения своих страданий в бесконечное количество раз, колеблясь в событиях, которые произошли или переживая о предстоящих несчастьях и т.д.). Также и потому, что в случае несформированности системы моральных ценностей молодого человека сфера ее интересов начинает принимать преимущественно корыстную, насильственную, паразитическую или потребительскую направленность. Для таких лиц характерна примитивность в суждениях, преобладание развлекательных интересов, склонность к мнению большинства, шаблонность мышления. Эгоцентрическая позиция человека с демонстрацией пренебрежительного отношения к существующим нормам и правам другого человека приводит к «негативному лидерству», навязывание физически слабым сверстникам системы их «порабощения», оправдания своих действий внешними обстоятельствами. Важным фактором отклонений в психосоциальном развитии молодого человека есть неблагополучие семьи.

Поведение, которому наследует личность, может влиять на ее благополучие, настроение, здоровье и другие аспекты его жизнедеятельности: положительно или отрицательно. Саногенное (оздоравливающее) поведение трактуется как поведение, что поддерживает здоровье и благополучие личности; как деятельный путь развития личности (10, 11). Саногенное поведение по своей направленности и способами осуществления приближает человека к здоровью, благополучию в различных сферах его жизни. Противоположное поведение, не соответствующее ситуации, оказывает отрицательное влияние на жизнедеятельность личности; такое поведение называют патогенным. Патогенные и саногенные последствия поведения личности связаны соответственно с нездоровым и здоровым образами жизни [10].

Итак, как мы видим, поведение человека управляет мышлением. Наиболее заметной концепцией психического и соматического здоровья, которое оперирует понятиями мышления и поведения, является теория саногенного мышления Ю.М. Орлова (1993, 1997, 2006). Его целью является достижение психологического благополучия личности, создание условий для самосовершенствования: гармония черт, согласие с самим собой и окружающим, устранение вредных (негативных) привычек, управление своими эмоциями, контроль своих нужд. Так, по влиянию на эмоциональную сферу личности выделяют 2 вида мышления: саногенное и патогенное. Саногенным мышлением, или мышлением, что порождает здоровье, называют «мышление, которое уменьшает внутренний конфликт,

напряженность, позволяет контролировать эмоции, потребности и желания и, соответственно, предотвращает заболевания». [9, 10]. Саногенное мышление наделяется следующими основными чертами: 1) произвольность умственных актов (сознательный характер протекания процессов в направлении конкретной цели); 2) способность к рефлексии и интроспекции (отделение себя от своих переживаний и наблюдение за ними) на фоне глубокого внутреннего покоя; 3) навык самопогружения в состояние покоя и мира; 4) высокий уровень развития сосредоточения и концентрации внимания на объектах размышления; 5) представление в сознании строения психических состояний, требующих контроля; 6) высокий уровень общего кругозора и внутренней культуры личности; 7) умение своевременно выполнять акт прекращения мышления, или выполнять стоп-реакцию в ситуациях эмоционального напряжения. Саногенное мышление не имеет целью разрушение социальных стереотипов, или уничтожать эмоции, подавлять их или устранять определенным образом. Саногенное мышление предполагает только осознание и разумное управление эмоциями, социальными стереотипами, которые общество и мы разделяем [10].

Саногенно мыслящая личность отличается от патогенно мыслящей личности способностью первой в потенциально стрессогенной ситуации быстро возвращаться в состояние равновесия, не входя в эмоциональный стресс. Эта способность приобретается благодаря овладению навыками контроля эмоций. Средством достижения саногенного мышления является саногенная рефлексия (та, что возникает в ситуации переживания деструктивных эмоций, результатом которой является стабильное уменьшение напряжения). Ю. Орлов приходит к выводу о том, что любая эмоция, возникающая у человека, связана с его мышлением и спецификой умственных операций [11]. Таким образом, произвольная регуляция эмоций и изменение состояния человека связана с формированием особых умственных схем, предотвращающих возникновение негативных эмоций или способствующих этому. Личностный рост молодого человека направлен на то, чтобы стать более благополучным, предусматривает приобретение способов поведенческого и интеллектуальной защиты как от внешних, так и внутренних опасностей. [10].

Студенческая молодежь ориентируется на нормы и шаблоны общества, следует идеалам, соответственно, такого рода поведение часто определяется стереотипами, которые привлекают человека в конфликты. Следствием этого может быть не только ухудшение психического и соматического здоровья, но и склонность к деструктивному поведению. При так называемом патогенном мышлении стресс, напряженность могут усиливаться и повышать вероятность возникновения деструктивного поведения и даже психических расстройств (как колебания в пределах нормы, так и патологические отклонения). Размышления, мысли, представления, связанные с оскорблением, стыдом, завистью, неудачей, страхом, ревностью и другими негативными эмоциональными переживаниями человека, составляют содержание патогенного мышления и, как следствие, патогенного поведения, в свою очередь следуют деструктивным проявлениям в социуме.

Известный социолог Р. Мертон, автор теории «двойной неудачи», считает, что если человек не может удовлетворить свои потребности ни в легальной творческой деятельности, ни в активной противоправной, то он компенсирует эти недостатки такой деятельностью, которая ведет его к саморазрушению как личности. В условиях, когда у части молодежи нет возможности для достойного профессионального или личного самовыражения, «уход» в алкоголизм, наркоманию или примитивный секс становится своеобразным компенсаторным средством. Если прибегнуть к теории саногенного мышления, то замечаем, что овладев методом такого стиля мышления, мы можем проанализировать каким образом устроены эмоции человека, «рассуждать» их природу и условия возникновения. Исследователь указывает, что саногенное мышление основано на конкретном представлении в сознании «строения» тех психических состояний, которые контролируются. Так, размышление («рассуждения») об оскорблении предполагает знание того, как устроена обида, какова ее структура. В этом случае, зная истинную причину возникновения эмоции, молодой человек может не склоняться к компенсаторным механизмам защиты, а будет отреагировать эмоции и чувства, которые возникают, тем самым не давая возможности проявления деструктивности в целом. Отметим, что основная специфика саногенного мышления заключается в его направленности на внутренний мир человека, на его эмоции, чувства, переживания. Например, человек может размышлять над конфликтной ситуацией с целью перестать обижаться, или ревновать, или стесняться, или бояться и т. д. Если человек умеет рассуждать о эмоции так, что его внутренняя напряженность уменьшается, тем самым снижая вероятность психосоматических заболеваний, то такое мышление и является саногенное, то есть такое, что порождает здоровья.

Противоположным саногенному мышлению, как мы уже упоминали, выделяют патогенное мышление. Патогенное мышление, или мышление, которое порождает болезнь, называют «обыденное мышление. Оно находится во власти привычного и автоматизмов, программируемых требованиями культуры. Это типичное, шаблонное, присущее большинству людей мышление. Патогенному мышлению свойственны полная свобода воображения, отсутствие контроля над свободным ходом образов и мыслей, отсутствие рефлексивного анализа своего мышления и неосознанность тех мыслительных операций, которые порождают эмоцию. Например, обдумывание той же самой обиды приводит к обдумыванию плана мести, ощущению униженности, выводов о ничтожности жизни и т.д. [9, 10, 11]. Следствие такого мышления может следовать употреблению алкоголя, наркотиков, планирование преступления или покушения на убийство (скажем на примере ревности навязчивого характера) и др.

По нашему мнению, патогенно мыслящая личность может быть более склонной к проявлениям деструктивного поведения, чем человек саногенно мыслящий. Поскольку при патогенном мышлении человек не умеет осуществлять акт прекращения мышления (в стрессовой ситуации в частности), то есть стоп-реакцию. Структура акта патогенного мышления может быть представлена в следующем виде: размышление (вооб-

ражение) – переживание – закрепление образов (по законам научения) – приобретение большой энергии чувств – накопление негативного опыта. Скажем, акт воспоминания стыда, который получил сильное отрицательное подкрепление, а не сдерживается человеком, а снова и снова воспроизводится ней, приобретая огромную энергию чувств. Это может провоцировать идти дальше: как от самосъедания, так и к употреблению токсических веществ и преступления и тому подобное. Например, обиженный человек превращается в оскорбительного, тот, кто потерял веру в себя – в неуверенного, с низкой самооценкой, а тот человек, который боится – в человека с патологическим страхом. Не умея выполнить стоп-реакцию, человек дает простор обучению, закрепляет акты патогенного мышления. Отсутствие рефлексии приводит к полному погружению в ситуацию даже после того, как она прошла, отождествлению себя с отрицательно окрашенными образами воображения, к ненормальным поведенческим реакциям. Возникает ощущение бессилия, невозможности справиться с ситуацией. Это порождает страдания, стрессы, неврозы, и кроме ухудшения состояния здоровья, человек может быть склонным к деструктивному поведению.

**Выводы.** Причиной неблагополучного развития молодого человека есть деструктивные процессы, нарушающие целостную структуру личности. Поведение человека руководствуется мышлением: саногенным или патогенным. Для саногенного поведения характерно наличие положительных целей, саногенного мышления, саногенного восприятия, саногенных действий. Саногенное мышление имеет целью достижения пси-

хологического благополучия личности, устранения негативных привычек, управление своими эмоциями, контроль своих потребностей. Оно уменьшает внутренний конфликт, напряженность, предотвращает заболевания и может уменьшать проявления деструктивного поведения в результате рефлексивного анализа проблемных ситуаций.

Возникает проблема воспитания у студенческой молодежи саногенного мышления как потребности саморазвития, повышения уровня психологической культуры личности, стремление к самосовершенствованию, устранения негативных привычек, управление своими эмоциями, контроля потребностей, и как следствие: достижение психологического благополучия. Обучение здоровому стилю мышления обеспечит противостояние автоматизмам и стереотипам поведения, осознания собственных эмоций и природы их возникновения и тому подобное. Соответственно, подавленная эмоция может превратиться, например, в гнев, который будет продолжать создавать мстительные мысли. Далее возникающий гнев не будет выливаться в хорошо продуманный план мести в виде преступления или покушения на убийство, а будет обдуманной в спокойном состоянии как эмоция, возникшая в результате, например, неудовлетворенной потребности. В дальнейшем это будет вынуждать личную работу над собой на пути достижения целей и самосовершенствования, а не проявления девиаций, разрушения, самосъедания, уничтожения, нанесения вреда здоровью и жизни себе и окружающим людям. Осознание неадекватности своих поступков может стать основой формирования новых форм поведения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Гільман А.Ю. Роль саногенного мислення в процесі становлення особистості / А.Ю. Гільман// Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». – Острого: Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. – Вип.28. – С. 40-48.
2. Григорьев Н.Р. Поведение как основной фактор, определяющий здоровье // Григорьев Н.Р., Чербикина Г.Е., Темпера Ю.Б.// Научно-практическая конференция Дальнего Востока. Проблемы физического воспитания и здоровья». Благовещенск. – 1994. – С. 196-198.
3. Донских Т. А. Семь путей к катастрофе: Деструктивное поведение в современном мире// Т.А. Донских, И. П. Короленько. – Новосибирск, 1990.
4. Захаров А.И. Как предупредить отклонения в поведении ребенка/ А.И. Захаров. – М.: Педагогика, 1989.
5. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издат. центр «Академия», 2003. – 288 с.
6. Крайнова Ю.Н. Саногенное мышление против негативных переживаний [Текст] / Ю. Н. Крайнова // Психология здоровья и личностного роста. – 2010. – №4. – С. 58-74.
7. Клейберг Ю.А. Психология девиантного поведения/ Ю.А. Клейберг. – М.: ТЦ «Сфера», 2003. – 160 с.
8. Демичева А.В. Факторы роста девиантного поведения в современном украинском социуме / А.В. Демичева // Придніпровський науковий вісник, №20, 2005
9. Морозюк С.Н., Мирошник Е.В. Саногенный стиль мышления. Управление эмоциями. «Обида». (Модульно-кодированное учебное пособие в мобильной системе обучения КИП-М к циклу курсов по бесконфликтной адаптации и саморазвитию личности – М.: 2006, – 102 с.
10. Орлов Ю.М. Восхождение к индивидуальности/ Ю.М. Орлов. – М.: Просвещение, 1991.
11. Орлов Ю.М. Оздоровляющее (саногенное) мышление / Составитель А.В. Ребенок. Серия: Управление поведением, кн. 1. – 2-е изд. исправленное. М.: Слайдинг, 2006.
12. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
13. Творогова Н. Д. Поведінка в напрямку здоров'я/Н. Д. Творогова// Форум «Здоров'я нації – основа процвітання Роції». – К., 2007.

#### REFERENCES

1. Hilman, A.Y. The role of sanohenic thinking in the process of identity formation / A.Y. Hilman // Scientific notes. A series of Psychology and Pedagogics. Special Issue "Actual problems of cognitive psychology." – Ostroh: Publishing House of the National University of Ostroh Academy, 2014. – Vyp.28. – P. 40-48.
2. Grigoriev, N.R. The behavior as a major factor in determining health / Grigoriev // N.R. Cherbykova G.E, Temper Y.B. // Scientific-practical conference of the Far East. Problems of physical education and health. Blagoveshchensk. – 1994. – P. 196-198.
3. Donskyh, T.A. Seven ways to disaster: destructive behavior in the modern world // T.A Donskyh, J.P Korolenko. – Novosibirsk, 1990.
4. Zakharov, A.I. How to prevent deviations in the behavior of the child / A.I. Zakharov. – М.: Education, 1989.

5. Zmanovska, E.V. Deviantology (Psychology of deviant behavior): Proc. benefits for students. Executive. Proc. institutions. – M.: Izdat. center "Academy", 2003. – 288 p.
6. Kraynova, Y.N. Sanogenic mind against negative experiences [Text] / N. Kraynova // Psychology of health and personal growth. – 2010. – №4. – P. 58-74.
7. Clayburgh, Y.A. Psychology of deviant behavior / Y.A. Clayburgh. – M.: TC "Sphere", 2003. – 160 p.
8. Demicheva, A.V. Growth factors of deviant behavior in the modern Ukrainian society / A.V. Demicheva // Pridniprovsky Research Bulletin, №20, 2005
9. Morozyuk, S.N. Miroshnikov E.V. Sanogenic style of thinking. Managing emotions. "Resentment". (Modular code-tutorial in the mobile learning system TRC-M to a cycle of courses on conflict-adaptation and self-development – M.: 2006 – 102.
10. Orlov, Y.N. Climbing to the personality / Y.M. Orlov. – M.: Education, 1991.
11. Orlov, Y.N. Curative (sanogenic) thinking / Compiled by A.V. Child. Series: behavior management, Vol. 1 – 2 ed. corrected. M.: Sliding, 2006.
12. Psychology: Dictionary / Ed A. Petrovsky, M.G. Yaroshevsky. – 2nd ed., Rev. and add. – M.: Politizdat, 1990. – 494 p.
13. Tvorogova, N.D. Behavior towards health / H.D. Tvorogova // Forum "Health of the Nation – the basis of prosperity". – K., 2007.

#### **The students sanogenic thinking abortion as the factor of its destructive behaviour**

**A.Y. Hilman**

**Abstract.** The article deals with the description of the features of pathogenic and sanogenic thinking of an individual, describes the essence of the concept "destructive behaviour" as the students' tendency to self-destruction. The author grounds the feasibility study of the problem of sanogenic thinking among students that may be prone to destructive behavior. The article also describes the urgency of sanogenic thinking skills creation in the process of acquiring healthy (sanogenic) behavior of an individual in contemporary society.

**Keywords:** *sanohenic thinking, pathogenic thinking, way of thinking, destructive behavior, destructiveness, deviantna behavior*



## Психолінгвістичні особливості сприйняття і розуміння електронного тексту

А.С. Драч\*

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

\*Corresponding author. E-mail: annadra@rambler.ru

Paper received 15.11.15; Revised 19.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Анотація.** У статті розглянуто особливості сприйняття і розуміння електронного та друкованого тексту. Було зроблено порівняльну характеристику особливостей сприйняття і розуміння електронного і друкованого тексту за обраними критеріями.

**Ключові слова:** нелінійність сприйняття, фізична якість, просторові рамки, посередники, навігація по тексті.

В останні часи, методика навчання іноземній мові поповнилася провідними дослідженнями у галузі розвитку різних видів мовленнєвої діяльності [1;7]. На сучасному етапі спілкування з інформаційно-комунікаційними технологіями відбувається здебільшого у письмовій формі. Саме тому важливим завданням сучасної методики викладання англійської мови ми вважаємо використання унікальних можливостей комп'ютера у навчанні читання. За останні роки арсенал комп'ютерної лінгводидактики поповнився значною кількістю досліджень. Проте використання комп'ютерних програм для навчання майбутніх учителів англійської мови читання електронних текстів не знайшло достатнього відображення у науково-методичній літературі. Отже розгляд цього питання зумовлює **актуальність** цієї статті.

**Метою** статті є визначення навчальних стратегій читання електронних текстів. Для вирішення цього потрібно з'ясувати особливості сприйняття інформації під час читання електронного тексту у порівнянні з друкованим. Читання електронних текстів з екрану монітору комп'ютера досліджувалося у роботах М.Г. Євдокимової, І.В. Корейби, С.В. Радецької, Ю.В. Романюк, С.І. Шевченко. Дослідженням відмінностей пред'явлення інформації електронного тексту від друкованого займалися Т.А. Болдова, П.М. Валькенбург, А.Є. Гульшина. Серед основних критеріїв порівняння друкованого тексту з електронним вони виділяють: фізичну якість, якість відображення тексту, обмеженість просторовими рамками, спосіб форма пред'явлення інформації, наявність посередників, структурна організація тексту, наявність навігації по тексту, видимість та зручність у читанні, взаємодія тексту з малюнками, анімацією, аудіо елементами та інші [3].

**Виклад основного матеріалу.** Текст на папері та текст на екрані монітора або будь-якого іншого цифрового пристрою значно відрізняється один від одного не тільки з точки зору технічних засобів і природи його створення, але і за **сприйняттям та інтерпретацією його реципієнтом**.

Щодо **фізичної якості тексту**, електронний текст позбавлений фізичної складової і залежить лише від параметрів екрану. Це дозволяє проводити будь-які зміни і відображати один і той самий текст різними засобами – його можна механічно витягувати, стискати, повертати як цілі текстові блоки, так і окремі літери. Можна змінювати розмір букв як відносно – шляхом зміни масштабу відображення на екрані, так і абсолютно – шляхом зміни їх лінійних розмірів. Колір тексту, як і розмір букв – один

із змінних параметрів у сучасних ПК. Електронний текст дематеріалізований, повністю позбавлений своєї речової складової, речовим є лише екран, при цьому текст на екрані не є матеріальним об'єктом в загальноприйнятому розумінні, тому що нематеріальним для людського сприйняття є пучок електронів.

Друкований текст, на відміну від електронного є матеріальним, фізична складова друкованого тексту позбавляє його можливості проводити будь-які зміни розміру букв, кольору тексту, масштабів відображення, робити будь-які механічні перетворення з формою пред'явлення тексту [6, с. 11].

До основних передумов читання також відносяться **видимість та зручність у читанні** [2, с. 334]. Процес читання з екрану монітору має низку специфічних характеристик. Екран на відміну від книги, випромінює світло. При цьому розмір монітора дозволяє бачити тільки частину тексту. Звідси необхідність переривання процесу читання, для того щоб передвинути текст. Шрифти, що використовуються при створенні електронних текстів, різноманітні і далеко не всі відрізняються ідеальною чіткістю. Деякі з них читаються зовсім погано, деякі краще. Це можна пояснити низькою поширюваністю екрану (низкая разшеримость экрана). Переміщення тексту і якість шрифтів сприяє додатковому напруженню очей.

На відміну від друкованого тексту, електронний текст подається без звичних для ока абзаців. Точніше, існує два основних засоби виділення абзацу електронного тексту: вертикальні інтервали та відступ “червоної строки”. Під час читання електронного тексту око у певний момент “натикається” на пробіл і знову повертається до строки.

Порівняння електронного і друкованого тексту згідно з критерієм видимості та зручності у читанні визначається: шрифтом (форма, величина, колір); розташуванням електронного тексту на сторінці (довжина рядка, інтервали між буквами, кольором фону, засоби виділення абзацу, пробіли); спосіб друкування. Всі ці характеристики визначають відмінності процесу читання друкованих матеріалів від читання з електронного носія.

Згідно з критерієм **обмеженості просторовими рамками** печатний текст чітко обмежений рамками печатного носія, має сталу фіксацію у просторі та часі. Електронний текст є необмеженим у просторі та часі, образно висловлюючись, екран монітора – не закінчена картина, а вікно, за межами якого дія може продовжуватися [3, с. 34].

У даний час, як правило, використовується імітація паперового листа. Це необхідно, для психологічного комфорту і зручності роботи читача, оскільки в такому вигляді текст на екрані набуває уявні віртуальні рамки для того, щоб бути схожим на друкований текст. Друкований текст навпаки, чітко обмежений рамками свого фізичного носія і не існує поза цими межами. Неможливо уявити собі, щоб текст міг вийти з поверхні книги і існувати сам по собі. Він фізично прив'язаний до свого носія завдяки особливостям поліграфічних технологій.

Електронний текст являє собою певне вікно, за яким може розташовуватися область будь-якого розміру. Тобто, електронний текст не обмежений будь-якими рамками, що надає можливість використовувати технологію “нонатики на полях” під час інтерпретації електронного тексту. Текст на екрані, звичайно, має таке фізичне обмеження, як модуль пам'яті, в якому він зберігається, і поза межами цього носія він існувати не може. Але зберігається в модулі пам'яті не сам текст, а певна потенція тексту, яка програмними засобами може бути перетворена в будь-який вид і викликана до життя в будь-який момент часу. Слід також враховувати ще один психологічний момент у відмінностях між віртуальним середовищем та друкованою продукцією. Фізична обмеженість друкованого тексту полягає в тому, що дозволяє нам сприйняти її як цілісний об'єкт. Будь-який електронний документ потенційно нескінченний у будь-якому напрямку, як в розмірі площі окремої сторінки, так і в кількості вкладених сторінок. При впровадженні в нього будь-якого алгоритму, що може розвиватися самостійно, електронний текст стає нескінченним і в часі [4, с. 460].

Щодо *форми предявлення інформації*, слід зазначити, що крім необмеженого простору, структура електронного тексту дає таку перевагу, як “нелінійність сприйняття”. Вона здійснюється за допомогою: гіперпосилань (активних фрагментів тексту або графічних елементів, які миттєво перенаправляють користувача в певне місце електронного документа); спливаючих вікон; побудови ієрархії структури тексту за принципом “дерева” (гіпертекстуальна форма), а не ланцюга (класична книжкова форма). Принцип нелінійності має де-які недоліки. До них відносяться відсутність можливості побачити загальну картину, окинути поглядом і оцінити, хоча б побіжно, весь обсяг наданої інформації.

Друкований текст має лінійну послідовність книжкових сторінок. Класична “книжкова” форма дає високий ступінь наочності в оцінці цілого. Товщина книжкового блоку говорить нам про обсяг інформації. Товщина прочитаного блоку, розташованого ліворуч і блок непрочитаного матеріалу – праворуч від читача, повідомляє, яка кількість сторінок пройдено і скільки ще залишилося. Сама конструктивна форма інформує читача (а колонцифр уточнює), де саме він перебуваємо, надаючи можливість порівняння.

В електронному середовищі всі розміри відносні. Читаючи з екрану комп'ютера, реципієнт також оцінює загальний обсяг інформації, але номер сторінки говорить лише про те, скільки сторінок пройдено, а не про те, скільки залишилося, і навіть смуга прокрутки збоку від вік-

на повідомляє це лише умовно. Її наочність недостатньо виразна. Крім цього, книжкова форма дає можливість більш природнього для читача фізичного маніпулювання з об'єктом, Тут маніпуляції читача та їх наслідки прямо пов'язані, в той час як наслідки маніпуляцій в електронному середовищі, як правило, неочевидні, а самі процеси протікають приховано від очей читача.

Завдяки нелінійній структурі, електронний текст дає *можливість навігації по тексту*, яка може здійснюватися через рекомендовані (посилання) лінки (орієнтація за місцем знаходження у тексті) або через семантичні лінки (орієнтація за значенням). Ці лінки є гіперпосиланнями, які відправляють комуніканта до так званих “інших текстів”, до іншого змістовного простору. Вони мають такі особливості: вони мають власне значення, до них додають підказки для більш точного пояснення того, куди попадає студент під час роботи з текстом [6, с. 81]. Для ефективної навігації по електронному тексту необхідно реалізувати два структурних елементи: окрему інформаційну одиницю і засіб, який би робив можливим перехід від однієї інформаційної одиниці до іншої [5, 64].

*Структурна організація паперового тексту* є когерентною – внутрішньо пов'язаною: змістовні сторінки поєднані логічним розвитком теми. Паперовий текст структурований через поєднання, вузли, покажчики, і семантичні підрозділи рівні за значенням. При перенесенні тексту у комп'ютерно-опосередковану середовище відбувається розділення інформації на окремі частини, які є різними за виглядом, закриті один від одного та можуть обиратися за бажанням користувача. У зв'язку з цим де-яких змін набуває когерентність тексту у цілому, а саме, для електронних текстів характерним є наступне. Зменшення засобів локальної зв'язаності приводить до збільшення ролі глобальної зв'язаності. Дуже важливими стають елементи, що орієнтують студента у текстовій цілості, а саме заголовки, анонси повідомлень і так звані ілюстративні оператори (дієслова, що називають дію) [5, с. 70].

При порівнянні електронного тексту з паперовим особливе значення має *наявність або відсутність посередників*. “Паперове” сприйняття здійснюється через безпосередній фізичний і візуальний контакт. Сприйняття ж електронного тексту завжди опосередковано. У вигляді посередників виступають різні ввідні пристрої і маніпулятори, інтерфейси, екрани, задіюються різні програмні алгоритми і т.д.

Для порівняння: щоб перевернути книжкову сторінку людині необхідно здійснити один фізичний рух, який прямо впливає на носій. При цьому текст зі сторінки книги сприймається за рахунок відбитого світла і механізму зорового сприйняття людини. Коли ж перегортається екранна сторінка, то задіюється ціла система, що включає в себе дії самої людини і ланцюжок технічних пристроїв: рука людини, пристрій введення (миша, клавіатура, тачпад, планшет), програма-драйвер, що забезпечує взаємодію пристроїв та системи, програма відображення електронного документа, що реагує на команди ввідного пристрою і драйвер дисплея, що відповідає за формування зображення на екрані. Сприйняття ж тексту відбува-

ється за рахунок світіння самого монітора. Лише в букридер, пристроях, призначених для читання книг, екран не має власного світіння, що корисно для очей і дозволяє сприймати текст більш природно.

Усі примірники друкованої книги – оригінали. Текст на екрані монітора – завжди копія, його оригінал – файл, що містить послідовність гліфів. Екран (розуміючи під екраном саме вивідний пристрій, і його програмне забезпечення) – інтерпретатор файлу. Оригінал завжди зберігається в модулі пам'яті і викликається до життя (“тиражує” на екран свою “копію”) лише за допомогою користувача [2, с. 335].

Порівнюючи електронний і друкований текст за критерієм *взаємодії тексту з малюнками, анімацією, аудіоелементами*, слід зазначити, що основна якість електронних текстів полягає в презентації інформації засобами нелінійних електронних зв'язків, а саме використанні гіпертекстової структури. Це дозволяє інтегрувати графічну, звукову та аудіовізуальну інформацію в сполученні з текстом [3, с. 81]. Графічна, звукова та аудіовізуальна інформація доповнюють зміст тексту, що полегшує його розуміння. Однак, все це створює технологічний бар'єр, оскільки користувач повинен розуміти електронний контекст, знати візуальні символи та механізми доступу до нелінійних текстів, особливості їх читання та написання. При цьому читання електронних текстів відрізняється від читання друкованої літератури не лише тим, що викликає швидко втомлюваність зору, але й необхідністю переробки великих масивів інформації за мінімальний час з метою пошуку інформації, яка цікавить читача [3, с. 87].

Специфіка пред'явлення і структурування електронного тексту визначає не лише процес сприймання інформації, а й її осмислення. Розуміння – складний когнітивний процес, а точніше – синтез декількох процесів, серед яких декодування письмових знаків, розпізнавання їх значень у відповідному контексті, згодом про значення незнайомих слів, прогнозування ходу думки автора та ін. [3, с. 32]. Саме на етапі прогнозування на рівні фрази, речення, тексту, можуть виникати, на нашу думку, значні труднощі у читача електронного тексту за рахунок гіпертекстуальності.

**Висновки.** Порівняльна характеристика особливостей сприйняття і розуміння електронного і друкованого тексту показала що:

1. Електронний текст, на відміну від друкованого, позбавлений фізичної складової і залежить лише від параметрів екрану. Це надає широкі можливості оперування з текстовою інформацією, а саме, один і той самий текст можна стискати, витягувати, повертати і т.д. Ці зміни можна вносити як у процесі сприйняття так і в процесі інтерпретації електронного тексту. Такі маніпуляції є неможливими з під час читання друкованого тексту і можуть бути використані як додаткові можливості для розробки навчальної стратегії читання електронних.

2. Щодо видимості і зручності у читанні, слід зазначити що пред'явлення електронного тексту має низку специфічних характеристик, які ускладнюють процес читання, а саме: монітор випомінує світло, розмір манітора дозволяє бачити тільки частину тексту, нечіткість шриф-

ту, що пояснюється низькою поширюваністю екрану (низької розширеністю екрану), відсутність звичних для ока абзаців, “сліпучі відблиски” екрану монітора, вимушене положення при сидінні за робочим столом, мерехтіння і блискання зображення електронного тексту. Однак усі ці недоліки можливо виправити, адаптувавши манітор, підібравши певний шрифт друку електронного тексту, налаштувавши звичні для ока абзаци. Використання технології хінтування (або Hinting) надає можливості електронному тексту бути впізнаваним, зберігати чіткість контурів у будь-якому розмірі.

3. Електронний текст не обмежений просторовими рамками, тому що замість площини паперового листа, екран надає реципієнту уявну глибину простору, що ускладнює процес сприйняття електронного тексту. Друкований текст чітко обмежений рамками свого фізичного носія і не існує поза цими межами, що необхідно для психологічного комфорту і зручності роботи реципієнта (студента), тому що сприйняття можливе лише через обмеження. Надати психологічний комфорт реципієнту під час роботи з електронним текстом можливо, створивши імітацію паперового аркуша на екрані.

4. Друкований текст, на відміну від електронного дає більшу можливість в оцінці цілого, всього обсягу наданої інформації, конструктивна “книжкова” форма надає можливість побачити загальну картину. Маніпулювання з друкованим текстом та їх наслідки прямо пов'язані та очевидні, у той час як маніпулювання з електронним текстом неочевидні та протікають приховано від очей користувача. Однак саме “нелінійність сприйняття” (нелінійна структура) електронного тексту, яка здійснюється за допомогою гіперпосилань, пропонує читачу створити власний алгоритм читання, відбір найбільш цікавих частин тексту та їх поєднання в уяві реципієнта в цілісний текст. Крім того, саме завдяки нелінійній структурі електронного тексту реципієнт має можливість навігації по тексту, яка може здійснюватися через рекомендовані або семантичні лінки. Пошук необхідної інформації, визначення місця знаходження в електронному тексті здійснюється набагато швидше завдяки гіперпосиланням.

5. На відміну від електронного тексту, сприйняття паперового тексту здійснюється через безпосередній фізичний і візуальний контакт. Посередниками при сприйнятті електронного тексту виступають різні ввідні пристрої і маніпулятори, інтерфейси, екрани. Саме ці пристрої-посередники допомагають перетворити друкований текст на електронний, створити можливості різних маніпуляцій з текстом: форматування, змінення, зберігання, передачі інформації.

6. До сучасних комп'ютерних програм для навчання читання входять електронні тексти у поєднанні з малюнками, графікою, анімацією та аудіо. Саме гіпертекстова структура електронного тексту надає можливість інтеграції графічної, звукової та аудіовізуальної інформації в сполученні з текстом. З одного боку це ускладнює процес читання тексту, однак з іншого полегшує процес розуміння за рахунок підвищення мотивації читання.

Недоліки електронного тексту обертаються його ж перевагами, з чого можна зробити висновок, що в даний

час стоїть питання привнесення переваг друкованих видань в електронну середу. Ці та інші характеристики привели до загальної думки, що швидкість читання тексту з екрану монітора повільніша ніж швидкість читання з паперового листа [4, с. 461]. Однак, існує інша думка науковців, які стверджують, що різниця між читанням паперового тексту та тексту з екрану монітора є незначною і прямо пропорційною досвіду використання

комп'ютера: більш досвідчені у використанні комп'ютері реципієнти мають вищі результати щодо швидкості читання з екрану монітора [5, с. 64].

Можна відзначити, що зараз як ніколи необхідні нові принципи подачі інформації (як текстової, так і графічної), адекватні носіям, але які б максимально використовували переваги книгодрукування.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гальченко О.Ю. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англomовного письма в коледжах // Science and Education a New Dimension/ Pedagogy and Psychology. 3(31), Issue: 61, 2015. – P. 16-20.
2. Brodde-Lange, K., Verhein-Jarren, A. News im Netz. Sprache in Online-Medien am Beispiel von Nachrichtentexten. Mediensprache und Medienlinguistik. Frankfurt-Main et al, Lang, 2001, p. 332-339.
3. Рязанцева Т.И. Теория и практика работы с гипертекстом (на материале английского языка): учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Татьяна Игоревна Рязанцева. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 208 с.
4. Dillon, A. Requirements analysis for hypertext applications: the why, what and how approach. Applied Ergonomics 1992, 22(4), P. 458-462.
5. Dyson, M. C. The Curriculum as a hypertext [Electronic publishing], Vol. 5(2), 63-72
6. Grüner, M. Computer im Deutschunterricht / M. Grüner, T. Hasert – München : Langenscheidt, 2000. – 195 S.
7. Пахомова Т.А. Изучение художественных текстов в системе профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов на продвинутом этапе// Science and Education a New Dimension/ Pedagogy and Psychology. 3(31), Issue: 61, 2015. – P. 47-50.

#### REFERENCES

1. Gal'chenko, O.U. Experimental verification of the effectiveness of teaching methods professionally oriented English writing for future tourism managers in college // Science and Education a New Dimension/ Pedagogy and Psychology. 3(31), Issue: 61, 2015. – P.16-20.
2. Brodde-Lange, K., Verhein-Jarren, A. News im Netz. Sprache in Online-Medien am Beispiel von Nachrichtentexten. Mediensprache und Medienlinguistik. Frankfurt-Main et al, Lang, 2001, p. 332-339.
3. Ryazantseva, T.I. Theory and practice of hypertext (based on English): Tutorial / Tatiana I. Ryazantsev. - Moscow: Publishng Center "Academy", 2008. – 208 p.
4. Dillon, A. Requirements analysis for hypertext applications: the why, what and how approach. Applied Ergonomics 1992, 22(4), 458-462.
5. Dyson, M. C. The Curriculum as a hypertext [Electronic publishing], Vol. 5(2), P. 63-72
6. Grüner, M. Computer im Deutschunterricht / M. Grüner, T. Hasert – München : Langenscheidt, 2000. – 195 S.
7. Pahomova, T.A. The study of literary texts in the professional foreign language training of students-philologists at an advanced stage // Science and Education a New Dimension / Pedagogy and Psychology. 3(31), Issue: 61, 2015. – P. 47-50.

#### Psycholinguistic peculiarities of perception and understanding of electronic text

A.S. Drach

**Abstract.** The article under discussion deals with the problem of reading and understanding of electronic texts. Under the conclusion we have pointed that there are some differences in reading and understanding of printed and electronic texts, but the disadvantages of electronic perception turn to be its advantages, that means that the question of transference of printed texts advantages into the electronic environment.

**Keywords.** *Nonlinear perception, physical quality, space limits, mediator, navigation in the text*

## Компенсаторні механізми захисту як поведінковий компонент перфекціонізму особистості

О.І. Кононенко

Одеський національний університет імені І.І.Мечникова, Одеса, Україна

Paper received 17.11.15; Revised 21.11.15; Accepted for publication 26.11.15.

**Анотація.** Стаття присвячена виявленню змісту поведінкового компоненту перфекціонізму особистості. На основі аналізу зарубіжних та вітчизняних досліджень та авторської концепції диверсифікаційного перфекціонізму доведено, що поведінковий компонент перфекціонізму особистості містить механізми психологічного захисту особистості. Представлено результати статистичного аналізу щодо взаємозв'язків між показниками різних форм прояву перфекціонізму та компенсаторними захисними механізмами.

**Ключові слова:** особистість, перфекціонізм, поведінка, захист, компенсаторний механізм

**Постановка проблеми.** Феномен перфекціонізму у сучасній психологічній науці визначається як інтегративна особистісна характеристика, що проявляється у прагненні до досконалості, встановленні високих стандартів виконання діяльності, пред'явленні високих вимог до себе і до інших; тісно пов'язана з ціннісно-мотиваційною, когнітивною, емоційною, поведінковою сферами; обумовлює особливості соціальної адаптації та міжособової взаємодії.

**Аналіз публікацій.** Аналіз зарубіжних та вітчизняних досліджень, присвячених проблемам перфекціонізму, дозволив нам сформулювати основні положення концепції перфекціонізму, які, на наш погляд, найбільш повно та різнобічно характеризують даний складний та неоднозначний феномен. Результати досліджень Р. Hewitt, G. Flett, K. Blankstein, G. Flett, K. Blankstein також підтвердили, що високі стандарти у поєднанні із заборною на помилку і невдачу можуть мотивувати деструктивні поведінкові стратегії[5;6].

Т. Юдєєва та Н. Гаранян вказують на необхідність комплексного вивчення особливості прояву здорового та патологічного перфекціонізму за мотиваційним, когнітивним, емоційним та поведінковим критеріями [1; 4]. Вивчаючи характеристики перфекціонізму Т. Юдєєва розрізняє такі їх аспекти: структурний (відображає

очікування та домагання); когнітивний (відображає ступінь оперування зрілими когнітивними схемами); афективний (відчуття під час виконання та від виконання результатів діяльності); поведінковий (тактики вибору цілей та цілепокладання) [4]. На наш погляд, взагалі, компенсація як захисний механізм психіки є важливим підґрунтям перфекціонізму, оскільки в його основі лежать несвідомі спроби подолання реальних або уявних недоліків[3].

Основою концепції диверсифікованого перфекціонізму є багатомірність його психологічної структури, що дозволяє підходити до його вивчення як до психологічної властивості, яка в структурі особистості володіє відносною функціональною і структурною самостійністю, та виражається у прагненні суб'єкта бути досконалим, бездоганним будь де та будь у чому[2].

**Мета** – дослідити взаємозв'язки між різними формами прояву перфекціонізму та поведінкових чинників особистості.

До поведінкових чинників віднесено механізми психологічного захисту особистості. Результати статистичного аналізу щодо взаємозв'язків між показниками різних форм прояву перфекціонізму та компенсаторних захисних механізмів представлені на рис. 1 та таблиці 1.

**Таблиця 1.** Значимі коефіцієнти кореляцій між показниками різних форм прояву перфекціонізму та механізмів психологічного захисту

Показники	НП	ПП	ПОС	ПОІН	ПДД	ППН	ПВН	ЗПС
ПЗз	216*						-174*	
ПЗп	178*			197*				
ПЗр	176*				175*	199*		
ПЗк						-199*	-177*	-189*
ПЗпр	-277**	-195*	-184*	-175*				
ПЗзам	-212*							
ПЗі		-179*	-196*	-179*				
ПЗЗ		-168*						

Примітка: 1) показники перфекціонізму: НП – нормативний перфекціонізм, ПП – патологічний перфекціонізм, ПОС – перфекціонізм, орієнтований на себе, ПОІН – перфекціонізм, орієнтований на інших, ПДД – перфекціонізм, демонстрація досконалості, ППН – перфекціонізм, поведінковий невияв недосконалості, ПВН – перфекціонізм, вербальний невияв недосконалості, ЗПС – загальний показник перфекціоністської самопрезентації; 2) шкали механізмів психологічного захисту: ПЗз – заперечення, ПЗп – придушення, ПЗр – регресія, ПЗк – компенсація, ПЗпр – проекція, ПЗзам – заміщення, ПЗі – інтелектуалізація, ПЗЗ – загальна спрямованість захисту; 3) рівні значимості \*\* -  $p > 0,01$ , \* -  $p > 0,05$ .

Інформація, що подана на малюку у вигляді кореляційної плеяди наглядно демонструє наявність неоднозначних зв'язків між показниками перфекціонізму та шкалами механізмів психологічного захисту особистості.

Показник НП (нормативний перфекціонізм) на  $p > 0,01$  рівні значущості від'ємно пов'язаний зі шкалою ПЗпр (проекція), в основі якої лежить процес, за допомогою якого неусвідомлювані і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються зовні, приписується іншим людям і таким чином стають ніби вторинними, а також на рівні  $p > 0,05$  від'ємно пов'язаний зі шкалою ПЗзам (заміщення), що проявляється в розрядці пригнічених емоцій (як правило, ворожості, гніву), які спрямовуються на об'єкти, що пред-

ставляють меншу небезпеку або більш доступні, ніж ті, що викликали негативні емоції і почуття. Також показник нормативного перфекціонізму додатньо на рівні  $p > 0,05$  значущості пов'язаний з трьома шкалами психологічного захисту: ПЗз (заперечення), ПЗп (придушення), ПЗр (регресія). Нагадаємо, що дія механізму заперечення виявляється в запереченні тих аспектів зовнішньої реальності, які, будучи очевидними для оточуючих, проте не приймаються, не визнаються самою особистістю. За допомогою механізму придушення неприйнятні для особистості імпульси, бажання, думки, почуття, що викликають тривогу, стають несвідомими для особистості та витісняються. За допомогою механізму регресії особистість у своїх поведінкових реакціях прагне

уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку лібідно, при фруструючих факторів, заміною рішення суб'єктивно більш складних завдань на відносно більш прості і доступні в сформованих ситуаціях.

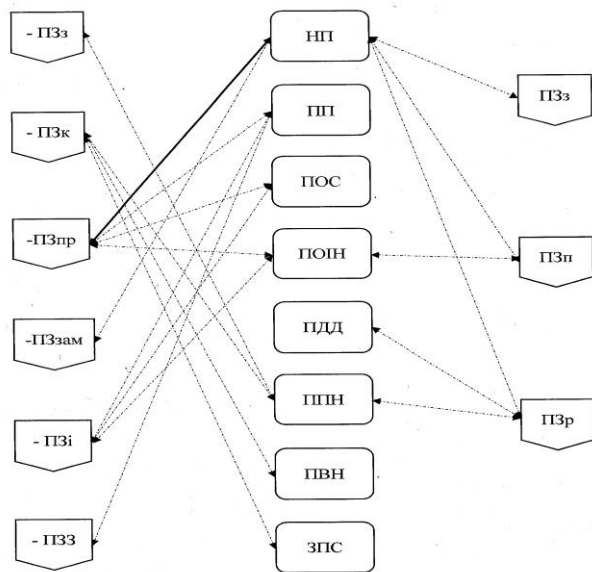


Рис. 1. Кореляційна плеяда статистично значимих взаємозв'язків між показниками різних форм прояву перфекціонізму та механізмів психологічного захисту

Показник ПП (патологічний перфекціонізм) від'ємно ( $p > 0,05$ ) пов'язаний зі шкалами ПЗпр (проєкція), ПЗі (інтелектуалізація) та ПЗз (заперечення). Відмітимо, що дія інтелектуалізації проявляється в заснованому на фактах надмірно «фозумовому» способі подолання конфліктної або фруструючої ситуації без переживань. Іншими словами, особистість присікає переживання, викликані неприємною або суб'єктивно неприйнятною ситуацією за допомогою

логічних установок і маніпуляцій навіть за наявності переконливих доказів на користь протилежного.

Показники спрямованості перфекціонізму на себе (ПОС) і на інших (ПОІН) від'ємно ( $p > 0,05$ ) пов'язані з наступними шкалами компенсаторних захисних механізмів: ПЗпр (проєкція) та ПЗі (інтелектуалізація). Крім цього, показник перфекціонізму, орієнтованого на себе (ПОС) додатньо ( $p > 0,05$ ) пов'язаний зі шкалою психологічного захисту - ПЗп (придушення).

Показник ПДД, що позначає перфекціонізм, демонстрація досконалості додатньо ( $p > 0,05$ ) пов'язаний зі шкалою ПЗр (регресія).

Показник ППН, що позначає перфекціонізм, поведінковий вияв недосконалості ( $p > 0,05$ ) додатньо пов'язаний зі шкалою ПЗр (регресія) та від'ємно ( $p > 0,05$ ) зі шкалами ПЗз (заперечення) і ПЗк (компенсація). Механізм компенсації проявляється у спробах знайти відповідну заміну реального чи уявного недоліку, дефекту нестерпного почуття іншою якістю, найчастіше за допомогою фантазування або привласнення собі властивостей, достоїнств, цінностей, поведінкових характеристик іншої особистості. Часто це відбувається при необхідності уникнути конфлікту з цією особистістю і підвищення почуття самодостатності. При цьому запозичені цінності, установки або думки приймаються без аналізу і переструктурування і тому не стають частиною самої особистості.

Загальний показник перфекціоністської самопрезентації (ЗПС) та показник перфекціонізму, що позначає вербальний вияв недосконалості (ПВН) від'ємно ( $p > 0,05$ ) пов'язаний зі шкалою механізму компенсації (ПЗк).

Таким чином, проведений аналіз кореляцій констатує статистичні закономірності в угрупованні психологічних ознак перфекціонізму та компенсаторних механізмів захисту, а також підтверджує припущення про взаємозв'язки між різними формами прояву перфекціонізму та поведінкових чинників особистості. Отримані факти також надають можливість перейти до кількісного аналізу і дослідити індивідуально-психологічні особливості поведінкових реакцій суб'єкта-перфекціоніста стосовно безсвідомих механізмів протидії в критичних, стресових ситуаціях.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств: автореф. дисс. на соиск. научной степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология» / Н.Г. Гаранян. – М., 2010. – 43 с.
2. Кононенко О.І. Диференціація видів перфекціонізму особистості / О.І. Кононенко // Теоретичні і прикладні проблеми психології. Зб. наук. праць №3(38) 2015р. с. 199-207.
3. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
4. Юдеева Т.Ю. Перфекционизм как личностный фактор депрессивных и тревожных расстройств : дисс. на соискание

#### REFERENCES

1. Garanyan, N.G. Perfectionism and hostility as personality factors of depressive and anxiety disorders: author. Diss. on competition. scientific degree of Dr. psychol. Sciences : spec. 19.00.04 "Medical psychology" / N. G. Garanyan. – M., 2010. – 43 p.
2. Kononenko, O.I. Differentiation of perfectionism personality / O.I. Kononenko // Theoretical and applied problems of psychology, Coll. Sc. Papers. No. 3(38) 2015. p. 199-207.
3. Freud, Z. Psychology of the unconscious / Sigmund Freud. – M.: Education, 1989. – 448 p.
4. Yudeeva, T.Y. Perfectionism as a personality factor of depressive and anxiety disorders. on competition of a scientific. the degree candidate. psychologist. Sciences: spec. 19.00.04 "Medical psychology" / Yudeeva Tatiana. – M., 2007. – 275 p.
5. Flett, G. L., Hewitt, R. L., Blankstein, K. R. The perfectionism cognitions inventory: reliability, validity, and association with depression. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, San Francisco, 1991
6. Hewitt, P.L., Flett, G.L., Bankstein K.R. Perfectionism and neuroticism in psychiatric patients and college students // Personality and Individual Differences, 1991, v. 12, p. 273-279.

#### Compensatory mechanisms of protection as behavioral components of perfectionism of personality

O.I. Kononenko

**Abstract.** The article is devoted to revealing the contents of the behavioral component of perfectionism of personality. Based on the analysis of foreign and domestic research and author concepts of diversification perfectionism it was shown that behavioral component includes of perfectionism of personality and psychological defense mechanisms of the individual. The results of the statistical analysis on the relationship between indicators of different forms of perfectionism and compensatory protective mechanisms are presented.

**Keywords:** personality, perfectionism, behavior, protection, compensatory mechanism

## Концепція національної самототожності особистості в юності

Л.М. Співак\*

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

\*Corresponding author. E-mail: lubov\_spivak@ukr.net

Paper received 25.09.15; Revised 30.09.15; Accepted for publication 05.10.15.

**Анотація.** У статті представлено концепцію національної самототожності особистості юнацького віку. Презентована концепція є однією із засадничих в інтегративно-ціннісному підході, який визначено провідним у вивченні розвитку національної самосвідомості особистості періоду юності. Розкрито сутність феномена «національна самототожність». Охарактеризовано особливості генези національної самототожності юнака.

**Ключові слова:** національна самототожність, розвиток, нація, особистість, юність

В умовах інтеграції кожної держави до світового національно-культурного простору особливої значущості набуває психологічний ракурс розвитку національної самосвідомості її громадян. Адже національна самототожність представників нації є важливим психологічним чинником збереження її аутентичності. Національна самототожність є основним результатом національної самоідентифікації особистості, що відбивається у її національній самосвідомості. Тому цінними є дослідження, які присвячені психологічним основам розвитку національної самосвідомості особистості.

Вивчення національної самосвідомості актуалізується в юності, що є вирішальним періодом для розвитку цього складного психічного процесу. Так, специфічними особливостями розвитку особистості у цей період є: суспільне самовизначення, становлення світогляду, глибока рефлексія щодо соціальних процесів і пошуків свого місця у соціальному просторі.

Натомість, незважаючи на актуальність і соціальну значущість проблеми розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку, протягом останнього двадцятиліття українські психологи дослідили лише її окремі аспекти. А саме – психологічні чинники генези національної самосвідомості (А.М. Березін, 2002); розвиток «Я-образу» студентів у процесі національної ідентифікації (О.В. Шевченко, 2005); специфіку розвитку національної самосвідомості студентів засобами української літератури (В.Ф. Соколова, 2009). Водночас проблема психологічних основ розвитку національної самосвідомості юнацтва залишилася за межами наукового інтересу дослідників, що зумовило потребу її вивчення.

Нагадаємо, що провідним у розв'язанні питань розвитку національної самосвідомості особистості періоду юності ми вважаємо інтегративно-ціннісний підхід. У руслі цього підходу розвиток національної самосвідомості особистості періоду юності є складним інтегративним процесом її самопізнання та емоційно-ціннісного ставлення до себе як суб'єкта конкретної нації й носія її ціннісних ознак, результати якого визначають національно-психологічну саморегуляцію. В юності епіцентром такого процесу є цілісне та інтегроване національне «Я», що містить усвідомлені уявлення та емоційно-ціннісні ставлення особистості до себе як суб'єкта нації, які зумовлюють вплив на її управління власними вчинками і самореалізацію у національних взаємодіях [6].

Підґрунтя інтегративно-ціннісного підходу конструюють такі вихідні принципи: об'єктивізації національного «Я» юнацтва, синергійності національного аутосте-

реотипу і реальної (ідеальної) модальності національного «Я» особистості в юності та національної самототожності особистості цього віку. Якщо перших два принципи вже презентувалися у публікаціях автора [7; 8], то висвітлення третього – стало метою цієї статті.

Тісний зв'язок процесів становлення самосвідомості та ідентичності особистості зумовив необхідність короткого огляду основних наукових позицій щодо психологічної сутності останнього. На погляд Е. Еріксона, успішне чи неуспішне розв'язання кризи на кожній стадії розвитку, що усвідомлюється згодом, зумовлює значний вплив на особистість та її самосвідомість. Учений визначив феномен ідентичності у трьох ракурсах (психологічному, соціологічному, історичному): 1) ідентичність як усвідомлене відчуття особистісної ідентичності; 2) ідентичність як неусвідомлене прагнення до особистісної цілісності; 3) ідентичність як внутрішня солідарність із ідеалами та ідентичністю групи. Суттєвий вплив на розвиток ідентичності мають: 1) психологічні й соціальні чинники, історичні зміни, що можуть сповільнювати чи перешкоджати становленню ідентичності та зрілості особистості; 2) віра індивіда у цілісність і тотожність світогляду значущих для нього людей; 3) події минулого, теперішнього й майбутнього. Останні є найважливішими у цьому процесі.

Підтримуючи презентовану вище ідею про внутрішню неперервність і тотожність особистості, Е. Еріксон підкреслив, що важливими проявами розвинутої особистісної ідентичності є такі: самопочуття незмінності себе та власного буття як особистості у різних ситуаціях; переживання минулого, теперішнього та майбутнього як єдиного цілого; відчуття зв'язку між власною неперервністю і визнанням цієї неперервності іншими людьми. У результаті інтеграції минулих і теперішніх соціальних ролей та «Я-образів» особистість досягає самоідентичності. Особистісну ідентичність він визначив як складне інтегроване психічне утворення, що виявляється у переживаннях осмисленості свого життя, тотожності й неперервності власної особистості, та впевненості у схваленні цих характеристик свого життя й особистості іншими людьми [10].

Дж. Марсія трактує ідентичність як таку еґо-структуру, що внутрішньо самостворюється, та є динамічною організацією переконань, потреб, здібностей та індивідуальної історії людини. Розвиваючи ідеї Е. Еріксона, психолог відзначив, що розвиток і досягнення ідентичності уможливорюється внаслідок розв'язання особистісної низки проблем, які постають на різних етапах її життя. Прийняття рішень людиною щодо вла-

сного життя сприяє осмисленню нею життєвого шляху і самоусвідомленню особистісних якостей [11].

На думку А. Тешфела, ідентичність чи «Я-концепція» є когнітивною системою, яка забезпечує регуляцію поведінки людини у різних ситуаціях. Цю систему конструюють особистісна і соціальна ідентичність. Особистісна ідентичність пов'язана із самовизначенням за допомогою фізичних, розумових, моральних рис. Соціальна ідентичність є результатом усвідомлення людиною своєї належності до соціальних груп і надання цій належності емоційної та ціннісної значущості [14].

За А. Ватерманом, важливим аспектом ідентичності особистості є її чітке самовизначення, що містить життєві цілі, особисті цінності та переконання. Учений вважає, що задля вивчення процесу розвитку особистісної ідентичності необхідно аналізувати його процесуальний (засоби ідентифікації, оцінювання й відбору індивідом цінностей, переконань і цілей) та змістовий (змістова специфіка обраних людиною цінностей, переконань і цілей) ракурси [15]. Отже, у висвітлених позиціях учені реалізували психосоціальний ракурс розвитку самоідентичності особистості.

Не претендуючи на огляд усіх наукових ідей про феномен «ідентичність», апелюємо до теоретичних узагальнень Н.В. Антонової, що є результатом аналізу та інтегрування дослідницею основних зарубіжних підходів до його вивчення (психоаналітичного, когнітивного, символічного інтеракціонізму). Вона відзначила домінування таких тенденцій в інтерпретації ідентичності: акцентування на структурі цього феномена, змістовому і оцінному параметрах його вимірювання; онтогенетичну первинність соціальної ідентичності порівняно з особистісною, адже остання розвивається на засадах використання індивідом понять, що з'явилися у процесі соціальної категоризації; розвиток ідентичності є динамічним процесом, що триває все життя людини, та у зв'язку з проходженням нею криз ідентичності вирізняється нелінійністю і нерівномірністю; у поведінковому ракурсі ідентичність є процесом розв'язання особистістю найбільш важливих проблем у своєму житті, водночас кожне прийняття нею рішення щодо себе самої та власного життя, її самовизначення, суттєво впливає на розвиток структури ідентичності, та є складовою цієї структури; походження ідентичності має соціальний характер, адже ідентичність розвивається у взаємодіях між людьми; натомість зміна соціального оточення людини зумовлює трансформацію її ідентичності [1].

З огляду на постулати М.Й. Боришевського [2], які стосуються досліджуваного нами феномена, підкреслимо, що національна самоідентифікація виявляється в самоусвідомленні особистістю своєї належності до конкретної нації, засвідчуючи високий рівень розвитку її національної свідомості та самосвідомості. Тому процес національної самоідентифікації, результатом якого є національна самоідентичність (самототожність), пов'язаний із високим рівнем національної свідомості й самосвідомості особистості, що можна констатувати розпочинаючи з юності.

В онтогенезі становлення національної самототожності розпочинається з 5 років, як емпірично виявлено дослідниками [5; 12]. Діти 5-8 рр. ототожнюють себе з

дорослими, які належать до їх найближчого оточення та водночас є представниками конкретної нації. Підкреслимо, що ставлення дітей до цих дорослих, а отже і до їх нації є позитивним. Основними національними ідентифікатами в цей період є: зовнішні фізичні дані, одяг і мова спілкування [там само]. До 6-7 рр. діти вже висловлюють позитивні судження про свою тожність із дорослими представниками конкретної нації, які належать до їх найближчого оточення. Однак самостійно інтерпретувати власну національну самототожність діти цього віку ще не спроможні. Їх національній самототожності притаманні несистематичність і фрагментарність. Водночас, ідентифікуючи себе з дорослими, які належать до їх найближчого оточення (рідними, вихователями, вчителями), діти дізнаються і засвоюють норми культурної поведінки, традиції та звичаї представників конкретної нації. Це сприяє появі до 8-9 рр. більшої чіткості у судженнях дітей про їх національну самототожність. Основними національними самоідентифікатами у дітей цього віку стають спільна територія проживання і спільна мова спілкування. У віковому діапазоні 10-11 рр. процес становлення національної самототожності інтенсифікується. Діти відмічають аутентичність культурного буття та неповторність історії своєї нації. У цьому віці вони усвідомлюють ряд когнітивних моделей, що пов'язані з поняттям «Батьківщина» [12].

У молодшому шкільному віці, окрім батьків і рідних, такими людьми можуть бути вчителі початкових класів, однокласники. Водночас участь дітей цього віку у взаємодіях із представниками своєї та інших націй сприяє виробленню у них певного емоційного ставлення як до представників різних націй, так і до своєї національної належності. Систематичність взаємодій учнів початкових класів зі значущими дорослими, які можуть бути представниками різних націй, сприяє мимовільному засвоєнню дитиною низки їх емоційних ставлень до представників своєї та інших націй. Засвоєні дитиною ставлення поступово стають мотиваторами її поведінки у національних взаємодіях.

Змістове поле національної самототожності дітей віком від 5 до 10 років сповнено позитивними уявленнями про власну належність до певної нації, що зумовлено їх позитивним ставленням до значущих дорослих, які також є представниками цієї нації [5; 12]. Діти цього віку об'єктивують свою національну належність у твердженнях, що вони є такими ж, як і люди з їх найближчого оточення. Віковий діапазон 5-10 рр. є визначальним для становлення національної самототожності особистості.

Становлення національної самототожності у підлітковому віці зумовлюється знаннями особистості про аутентичність своєї нації (її ознак, представників тощо) та усвідомленням ставлення до неї. У зв'язку з цим підлітки презентують власну національну самототожність твердженням щодо власної подібності зі своєю нацією [там само]. Підкреслимо, що в цей період високий рівень актуальності, значущості і позитивна валентність національної самототожності притаманні тим підліткам, які засвоїли позитивні національні аутистеротипи значущих дорослих. Відзначимо, що таке засвоєння може бути й некритичним. Натомість багато підлітків не надають великого значення власній націо-



нальній самототожності. Адже здебільшого особистість цього періоду сприймає свою національну ідентичність, як надану їй від народження [13].

Дійсно, з перших днів життя дитина виховується у сімейному, родинному колі, ідентифікуючись із батьками та іншими родичами. Інакше кажучи, сім'я та родина є найпершою групою, що сприймається дитиною апріорі, як даність. У дошкільному і молодшому шкільному віці дитина некритично засвоювала сімейні та родинні взаємодії, зокрема мову спілкування, ставлення значущих дорослих до культури, історичної пам'яті, національних звичаїв і традицій тощо. Протягом підліткового віку особистість набуває нового особистого життєвого досвіду, що може призводити до двох варіантів становлення її національної самототожності. Перший варіант – це новий досвід, зокрема нові відкриті підлітком взаємодії узгоджуються із засвоєними ним у дитинстві сімейними і родинними взаємодіями, що зміцнює зв'язок між особистісним «Я» та сімейним «Ми». Посиленню цього зв'язку сприяють і такі принципи сімейного та родинного виховання: висока рефлексія, відповідальність, повага до почуття дорослості своєї дитини. Дотримання дорослими цих принципів у ставленні до підлітка призводить не лише до закріплення позитивної самоповаги, а й до вкорінення сімейних, родинних цінностей (зокрема і національних) у його самосвідомості. Другий варіант розвитку є таким: протягом підліткового віку особистість набуває нового особистого життєвого досвіду, що виявляється у відкритті таких взаємодій, які можуть відрізнятися від засвоєних нею раніше сімейних і родинних взаємодій. Цей новий досвід, поєднуючись із потребою підлітка у набутті ширшої, універсальної ідентичності, що посилюється з дорослішанням, призводить до зміцнення відчуття своєї особистості та відокремлення власного «Я» від сімейного «Ми». З одного боку, підліток розпочинає переосмислювати своє ставлення до засвоєних у дитинстві сімейних і родинних цінностей, традицій тощо, з-поміж яких мають місце й національні. З іншого – ставлення батьків і родичів, що залишаються представниками конкретної нації, носіями її цінностей, культури тощо, до підлітка не змінюються. У сімейному, родинному вихованні вони продовжують дотримуватися певного стилю виховання, окремі з яких (авторитарний, ліберальний, гіпоопіка, гіперопіка, відчуження) негативно впливають на розвиток самосвідомості й самоідентичності підлітка загалом і його національної самототожності зокрема. Так, В.С. Мухіна переконливо довела, що підлітки, які виховуються у сім'ях із цими стилями, не прагнуть до ототожнення зі своїми батьками [4]. Оскільки батьки належать до конкретної нації, то у підлітка відсутнє й прагнення до національної самототожності.

У підлітковому віці процеси національної ідентифікації та національного самоототожнення інтенсифікуються завдяки глибокій рефлексії особистості, що спрямована як на значущих представників різних націй, так і на себе з огляду на власну національну належність. Підлітки осмислюють власні прагнення суспільного й національного самоствердження, що стосуються їх прав і обов'язків; визначають орієнтири свого теперішнього й майбутнього, порівняно з власним минулим. Водночас якості національної самоідентичності

порівнюються підлітком із такими якостями в інших представників своєї нації, посилюючи рефлексію особистості. Основним результатом рефлексії підлітка є поява нових ціннісних спрямувань, як відображення сприйняття довкілля, зокрема й національного буття. Однак першочерговим об'єктом саморефлексії особистості цього віку є її зовнішність. Стрижневим чинником тілесної самоідентифікації підлітка є традиційне національнокультурне ставлення до фізичного вигляду. У зв'язку з цим процес тілесного самоототожнення підлітка може супроводжуватися певними труднощами. Окрім фізичного, самореалізація підлітка стосується інтелектуального та особистісного аспектів. Самореалізація ускладнюється амбівалентністю, що притаманна особистості цього періоду. Так, із одного боку, підліток сильно потребує визнання оточуючими його неповторності, з іншого, він не менш сильно прагне до психологічної залежності від групи однолітків. Суперечності між завищеними домаганнями підлітків і можливостями їх реалізації зумовлюють кризу ідентичності. Тому глибинне самоототожнення особистості зі значущим іншим представником конкретної нації може трансформуватися у відчуження від нього і закріпитися у національній самосвідомості підлітка. Необхідно наголосити, що почуття дорослості, як специфічне психологічне новоутворення підліткового віку, інтенсифікує прагнення підлітка до суспільного самоствердження. Основним проявом цього почуття є нова життєва позиція підлітка, що стосується системи його провідних ставлень (до себе, інших людей, нації, суспільства та т. ін.). Така позиція визначає смислове поле соціальної активності, прагнень, ціннісних орієнтацій особистості. Водночас специфіку соціальної активності підлітка зумовлено його значною сприйнятливістю до засвоєння зовнішніх (суспільних, національнокультурних і т. ін.) норм, цінностей і взірців поведінки [там само].

У віковому діапазоні 11-15 рр. значущими соціально-психологічними чинниками розвитку національної самототожності є: емоційно-ціннісне ставлення особистості до своїх батьків, родичів, інших значущих дорослих і ровесників, що є представниками конкретної нації; емоційно-ціннісне ставлення підлітка до своєї нації; аффіліативні чи анти-аффіліативні тенденції у мотиваційній сфері особистості, що відповідно виявляються у її прагненнях належати чи не належати до конкретної нації; спілкування підлітка мовою своєї нації або відсутність таких комунікативних взаємодій [3].

На противагу підлітковому, в старшому шкільному віці актуалізується проблема національної належності [13]. Особистість 15-17 рр. вирізняє здатність глибоко усвідомлювати і мотивувати національну тотожність, що засвідчує визначення себе як суб'єкта конкретної нації. Значний вплив на становлення національної самоідентичності особистості в цей період належить її взаємодіям із іншими людьми, що відбуваються у навчальному закладі (загальноосвітньому, професійному тощо).

Віковий діапазон 17-22 рр. визначено вирішальним у розвитку національної самототожності особистості. Основними психологічними новоутвореннями цього діапазону є: набуття юнаками суспільної, громадянської, національної ідентичності; визначення власної позиції як суб'єкта конкретної нації; прийняття рішень

щодо національної сфери своєї життєдіяльності [13]. Національна самоідентичність юнака обґрунтовується з огляду на ознаки міжнародних відмінностей [9].

Вважаємо, що національне самоототожнення особистості в юності має такі особливості. Юнаки здатні глибоко усвідомити та чітко визначити свою національну самоідентичність у твердженні: «Я – представник конкретної нації». Актуальність і цінність національної самоототожності для юнацтва є досить високою в їх інтегрованій системі ідентичностей. Високий рівень розвитку рефлексії, національної рефлексії та самоідентифікації інтенсифікує процес національного самоототожнення, зумовлюючи появу здатності особистості мотивувати власну національну самоідентичність.

Протягом періоду юності тривають рефлексивні процеси особистості, які стосуються її сімейних і родинних взаємодій, визначення свого місця з-поміж рідних людей, що є представниками конкретної нації (чи націй). Інколи результатом таких взаємодій стає відокремлення, відчуження молодого людини від своїх рідних. Водночас епіцентром рефлексії та саморефлексії юнака є його друзі, кохана, нація, людство та він сам, що значно інтенсифікує процеси його ототожнення із самим собою, значущими іншими (однолітками, дорослими), ідеалом. Ідентифікація юнацтва зі своїм ідеалом сприяє їх особистісному та духовному зростанню. Натомість ототожнення особистості з таким ідеалом, що є національним героєм, активізує процес її національної самоідентифікації. Завдяки національному ототожненню юнак конструє особисту систему національних цінностей, глибше усвідомлює власні національно-психологічні якості, міцніше завоює національно-культурні норми, національні звичаї, традиції та т. ін. Підкреслимо, що в юності збільшуються індивідуальні відмінності у сферах ціннісних орієнта-

цій особистості, домагань щодо визнання, здатності до рефлексії тощо. Сильнішим у цей період стає прагнення особистості до суспільного і національного самовизначення. Юнак визначає конкретну стратегію своєї поведінки, позиціонує себе як особистість, суб'єкта певної групи, зокрема і нації, носія її цінностей. Зростання особистісного потенціалу юнацтва зумовлює появу почуття незалежності від оточуючих людей, що може супроводжуватися сильними емоційними переживаннями та призводити до проблемних ситуацій. Глибоке розуміння юнаками відносності власної незалежності в цей період розвитку, а також цінності родинних і національних зв'язків, досвіду старшого покоління є результатом таких тривалих, складних процесів: саморефлексії; побудови особистої системи цінностей; самоідентифікації зі значущими іншими (рідними, друзями, ідеалом) [4].

У процесі національної самоідентифікації особистості періоду юності з'являються глибокі, чіткі осмислені уявлення та ціннісні ставлення до себе як суб'єкта конкретної нації, що інтегруються до її національного «Я». Важливими проявами національного самоототожнення юнака є позитивна національна самоідентичність, національна самоповага, національна гідність, що одночасно забезпечують його національно-психологічну саморегуляцію.

Отже, принцип національної самоототожності особистості періоду юності є ствердженням усвідомленості та інтегрованості процесу національної самоідентифікації, основним результатом якого стає її цілісне інтегроване національне «Я». Цей принцип має цінність як для емпіричного вивчення закономірностей, так і для розробки й обґрунтування психологічного супроводу розвитку національної самосвідомості особистості юнацького віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова Н.В. Проблема личностной идентичности / Н.В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131-143.
2. Боришевський М.Й. Особистість у вимірах самосвідомості : монографія / М.Й. Боришевський. – Суми : Видавничий будинок «Еллада», 2012. – 608 с.
3. Левкович В.П. Формирование этнического сознания подростка в семье / В.П. Левкович, Л.Д. Кузмицайте // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 35-42.
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество / В.С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 456 с.
5. Павленко В.Н. Этнические и национальные идентификации и представления у украинских детей и подростков / В.Н. Павленко, И.В. Кряж, М. Барретт // Психологический журнал. – Т. 23, № 5. – 2002. – С. 60-72.
6. Співак Л.М. Інтегративно-ціннісна парадигма як методологічний засіб вивчення генези національної самосвідомості особистості в юності / Л.М. Співак // Матеріали II Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції [«Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології»], (Луцьк, 18 травня 2015 р.) / МОН України, Інститут психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. – Луцьк: ПП Іванюк В.П., 2015. – С. 24-26.
7. Співак Л.М. Концепція об'єктивації національного «Я» особистості в юності / Л.М. Співак // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць ДВНЗ «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Н.Ф. Шев-
8. ченко, М.Г. Ткалич. – № 1 (7) / 2015. – Запоріжжя: ЗНУ, 2015. – С. 183-189.
8. Співак Л.М. Концепція синергійності національного ауто-теротипу та реальної й ідеальної модальностей національного «Я» особистості в юності / Л.М. Співак // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: зб. наук. праць. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. – № 1 (46). – С. 254-260.
9. Хотинець В.Ю. Этническое самосознание / В.Ю. Хотинець. – Спб. : Алетея, 2000. – 240 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 342 с.
11. Marcia, J.E. Identity in Adolescence / J.E. Marcia // Handbook of Adolescent Psychology / ed. by J. Adelson). – New York : John Wiley & Son, 1980. – P. 159-187.
12. Piagen, J. The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries / J. Piagen, A. Weil // International Social Science Bulletin. – 1951. – Vol. 3. – P. 561-578.
13. Phinney, J.S. Ethnic Identity in Adolescence: Process, Context and Outcome / J.S. Phinney, D.A. Rosenthal // Adolescent Identity Formation / ed.: G.R. Adams, T.P. Gullotta, R. Monte-mayor. – London : Sage Publications. – 1992. – V. 4. – P. 145-171.
14. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations // H. Tajfel. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1982. – 321 p.
15. Waterman, A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review / A.S. Waterman // Developmental Psychology. – 1982. – V. 18. – N 3. – P. 341-358.

## REFERENCES

1. Antonova, N.V. The problem of personalities identity / N.V. Antonova // Questions of psychology. – 1996. – № 1. – P. 131-143.
2. Borishevskij M.J Personality in the dimensions of consciousness: monographic / M.J. Borishevskij. – Symu: Publishing house «Hellas», 2012. – 608 p.
3. Levkovich, V.P. Formation of ethnical self-consciousness of adolescent in the family / V.P. Levkovich, L.D. Kuzmickajte // Psychological journal. – 1992. – Vol. 13, № 6. – P. 35-42.
4. Muhina, V.S. Ageing Psychology: phenomenology of development, childhood, adolescent / V.S. Muhina. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. – 456 p.
5. Pavlenko, V.N. Ethnical and national identifications and representation of Ukrainian children and adolescents / V.N. Pavlenko, I.V. Krjazh, M. Barrett // Psychological journal. – Vol. 23, № 5. – 2002. – P. 60-72.
6. Spivak, L.M. Integrative and Axiological Paradigm as methodological methods of learning of genesis of a national self-consciousness of personality in youth / L.M. Spivak // Materials II International Scientific and Practical Internet Conference [«The personality and society: methodology and practice of modern psychology»] (Lutsk, May 18, 2015) / MON Ukraine, Institute of Psychology named G.S. Kostjuk NAPS Ukraine, Eastern National University named Lesja Ukrainka. – Lutsk: PP Ivanjuk V.P., 2015. – P. 24-26.
7. Spivak, L.M. The conception of objectification of national «I» of personality in youth / L.M. Spivak // Problems of modern psychology: coll. sciences works SHEI «Zaporizhzhya National University» and the Institute of Psychology named G.S. Kostjuk NAPS Ukraine / Ed. S.D. Maksimenko, N.F. Shevchenko, M.G. Tkalich. – Number 1 (7) / 2015. – Zaporizhzhya: ZNU, 2015. – P. 183-189.
8. Spivak, L.M. The conception of consistency of national autostereotyps and real and ideal modalities of the young person's national «I» / L.M. Spivak // Science magazine of NPU named M.P. Dragomanov. Series 12. Psychological Science: coll. sciences works. – K.: NPU named M.P. Dragomanov, 2015. – № 1 (46). – P. 254-260.
9. Hotinec, V.Ju. Ethnical self-consciousness / V.Ju. Hotinec. – Spb.: Aletejja, 2000. – 240 p.
10. Erikson, E. Identity: Youth and Crisis / E. Erickson; translation with English A.D. Andreeva and other; general redaction and foreword A.V. Tolstyh. – M.: Progress, 1996. – 342 p.
11. Marcia, J.E. Identity in Adolescence / J.E. Marcia // Handbook of Adolescent Psychology / ed. by J. Adelson). – New York: John Wiley & Son, 1980. – P. 159-187.
12. Piagen, J. The development in children of the idea of the homeland and of relations with other countries / J. Piagen, A. Weil // International Social Science Bulletin. – 1951. – Vol. 3. – P. 561-578.
13. Phinney, J.S. Ethnic Identity in Adolescence: Process, Context and Outcome / J.S. Phinney, D.A. Rosenthal // Adolescent Identity Formation / ed.: G.R. Adams, T.P. Gullotta, R. Montemayor. – London: Sage Publications. – 1992. – V. 4. – P. 145-171.
14. Tajfel, H. Social identity and intergroup relations // H. Tajfel. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1982. – 321 p.
15. Waterman, A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review / A.S. Waterman // Developmental Psychology. – 1982. – V. 18. – N 3. – P. 341-358.

**Conception of the National Self-identity of Personality in Youth****L.M. Spivak**

**Abstract.** In this article the conception of the national self-identity of personality in the juvenile age is presented. The presented conception is one of the fundamental in the integrative and axiological approaches as a leading in the study of the development of the national self-consciousness of personality in youth. The phenomenon of «national self-identity» is defined. The peculiarities of the genesis of the national self-identity of youth are exposed.

**Keywords:** national self-identity, development, nation, personality, youth

## Концептуальні особливості міжособистісної взаємодії

С.В. Ситнік

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Одеса, Україна

Paper received 12.11.15; Revised 22.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

**Анотація.** В статті визначенні три етапи здійснення міжособистісної взаємодії. Перший етап – початок взаємодії; другий – сумісна діяльність; третій – взаєморозуміння. На першому етапі міжособистісної взаємодії встановлюється контакт між людьми, які залучаються до взаємодії. Другий етап міжособистісної взаємодії пов'язаний з сумісною діяльністю. Ознакою третього етапу є взаєморозуміння між учасниками цієї взаємодії. Міжособистісна взаємодія та сумісна діяльність не завжди досягає позитивного результату. В цьому випадку можливі такі варіанти розвитку події: по-перше, відмова від подальшої взаємодії, зміна мети; по-друге, повторна спроба досягнення мети міжособистісної взаємодії.

**Ключові слова:** міжособистісна взаємодія, сумісна діяльність, взаємопізнання, взаєморозуміння, взаємовідношення

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується змінами у соціальному, економічному та політичному аспектах. Це висуває підвищені умови до міжособистісної взаємодії на різних рівнях діяльності та спілкування громадян, зокрема, дослідження проблеми міжособистісної взаємодії має велике значення для вирішення питань, пов'язаних з організацією сумісною діяльністю, прийняттям рішень в складних професійних ситуаціях, подоланням міжособистісних конфліктів, налагодженням ділових та міжособистісних стосунків та створенням позитивного психологічного клімату в колективі. Актуальність проблеми міжособистісної взаємодії зумовлена суттєвими факторами як теоретичного так і практичного характеру, ознак міжособистісної взаємодії є суттєвою умовою вирішення соціально-психологічних задач в різних сферах суспільства. Питання міжособистісної взаємодії розглядалися в дослідженнях вітчизняних психологів (В.С. Агєєв, Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, О.О. Бодальов, Б.Ф. Ломов, та ін.) У роботах цих авторів міжособистісна взаємодія розглядається в якості складової частини спілкування. У зарубіжній психологічній науці (М. Аргайл, Е.Берн та ін.) основна увага приділяється поведінковим аспектам феномена «інтеракція», його структурним компонентам і механізмам. В.М. Куніцина, Н.В. Казарінова, В.М. Погольша та інші автори виділяють критерії або умови міжособистісної взаємодії [3].

Водночас концептуальні особливості міжособистісної взаємодії потребують свого подальшого вивчення, що обумовило мету нашого дослідження, яка полягає в теоретичному обґрунтуванні феномену міжособистісної взаємодії та вивченні її концептуальних особливостей. Завдання дослідження: 1) проаналізувати спеціальну літературу з проблеми дослідження. 2) теоретично обґрунтувати модель розвитку міжособистісної взаємодії.

Згідно першого завдання дослідження вивчалася доступна для нас спеціальна література. Визначено, що сутність взаємодії полягає не лише у взаємозалежному обміну діями, а передусім це організація людьми, взаємних дій для реалізації спільної діяльності (Л.Є. Орбан-Лембрик). В дослідженнях Г.М. Андрєєвої стверджується, що комунікативний процес на основі сумісної діяльності припускає обмін знаннями, ідеями з приводу цієї діяльності. Автор інтерпретує взаємодію як організацію спільної діяльності. При такому розумінні сутності взаємодії виключається її відрив від комунікації, і водночас виключається їхня отождоження [2].

На думку Т.В. Сенько міжособистісна взаємодія яка здійснюється під час виконання сумісної діяльно-

сті в процесі якої досягається не тільки певний практичний результат, але і формуються відношення між учасниками взаємодії, а також відбувається розвиток психіки та свідомості.

В дослідженнях А.В. Гайнулліної міжособистісна взаємодія визначається як особистісний контакт, обумовлений просторово-часовою близькістю суб'єктів. Взаємодія опосередкована спілкуванням і сумісною діяльністю на основі яких відбувається вплив суб'єктів один на одного та будується певні взаємовідношення.

Розглянемо теорії, які пояснюють внутрішні механізми міжособистісної взаємодії. Найбільш популярними в психології є теорія обміну, психоаналітичний підхід, теорія керування враженнями, концепція символічного інтеракціонізму. Зокрема, Дж. Хоманс, автор теорії обміну, вважає, що люди взаємодіють один з одним на основі свого досвіду, зважаючи на можливі винагороди і затрати. Відповідно до цієї теорії, кожний з нас прагне врівноважити винагороди і затрати, щоб зробити нашу взаємодію стійкою і приємною [6].

В якості умов успішної взаємодії виступають індивідуальні особливості учасників взаємодії. Це спостерігається, наприклад, під час групового вирішення задач. При цьому спостерігається підсумування пізнавального досвіду у груповій роботі. Підсумовуватися може й емоційний досвід партнерів міжособистісної взаємодії. В цілому ряд авторів (В.М. Козубовський, В.В. Рубцов) виділяють як важливу умову міжособистісної взаємодії підсилення сили мотивів цієї взаємодії. Також важливо для підвищення надійності міжособистісної взаємодії є розподіл сил та засобів, це виявляється у врахуванні досвіду знань, умінь учасників взаємодії.

Аналіз та узагальнення спеціальної літератури засвідчив, що міжособистісна взаємодія обіймає взаєморозуміння, взаємовплив, взаємовідношення, міжособистісне спілкування та інтегративні феномени сумісності та спрацьованості. На важливість взаєморозуміння в міжособистісної взаємодії вказував О.О. Бодальов. Зокрема, взаєморозуміння стає найбільш адекватним в умовах сприяння – протидії в сумісній діяльності. На думку автора, здібності до розуміння інших відносяться до соціально – перцептивної компетентності особистості. При цьому процеси емпатії і рефлексії сприяють означеній компетентності.

Міжособистісна взаємодія починається з сприйняття людини людиною, тобто відбувається міжособистісне пізнання. Це пізнання не одночасний акт. Крім пізнання він включає зворотній зв'язок, елементи комунікації і взаємодії. Процес пізнання залежить від особливостей

того хто сприймає. До них відносяться стать, вік, національність, темперамент, соціальний інтелект, психічний стан, стан здоров'я, установки, досвід спілкування, професійні та особистісні особливості. [8]. Розглядаючи особистісні особливості О.О. Бодальов зазначає, що розуміння себе і адекватна самооцінка впливає на процес пізнання інших людей. Так особи, які впевнені у собі схильні оцінювати інших людей, як доброзичливіх. Не впевнені люди часто сприймають оточуючих осіб як неприхильних до них. Самокритичність дозволяє більш адекватно сприймати інших. Люди, яким притаманне складність і сенситивність психічної організації спроможні глибше і докладно описувати і оцінювати осіб, яких вони сприймають.

На думку А.Л. Журавлева міжособистісна взаємодія пов'язана з сумісною діяльністю. При цьому взаємодія є інтегруючим фактором для виникнення і розвитку сумісної діяльності. Водночас, сумісна діяльність це сукупність групових процесів, що передбачають предметно-спрямовану взаємодію її учасників. (Журавльов А.Л., 1999).

Згідно другого завдання дослідження вивчаються концептуальні особливості міжособистісної взаємодії. З'ясовано, що виникнення та розвиток міжособистісної взаємодії проходить три етапи (див. рис. 1.). Перший етап починається з визначення мети міжособистісної взаємодії. На далі спостерігається встановлення контакту між учасниками взаємодії. Первинний контакт починається з сприйняття зовнішнього вигляду, особливостей діяльності та поведінки людей. При цьому утворюються нові зв'язки, які більше ніж проста сума індивідів. Ці специфічні відносини залежать від розходження – схожості суб'єктів взаємодії. На початковому етапі взаємодії спостерігаються спрощені контакти людей, в ході яких вони обмінюються інформацією. Від первинних контактів залежить прийняття або неприйняття партнерами один одного.

На початковому етапі міжособистісної взаємодії також важливу роль відіграє ефект конгруенції, який проявляється у підтвердженні рольових очікувань, наявність взаєморозуміння учасників взаємодії. Ефект конгруенції пов'язаний з особистісними особливостями суб'єктів міжособистісної взаємодії.

Наявність конгруенції вказує на збіг основних позицій учасників взаємодії, що веде до зняття напруги і формування симпатії, довіри між ними на рівні підсвідомості. Конгруенція посилюється якщо у партнерів є спільні інтереси, потреби і загальні моменти в їхньому життєвому досвіді. Для продовження взаємодії слід досягти конгруенції з перших хвилин контакту. Передумовами досягнення конгруенції є: переживання приналежності, емпатія, ідентифікація. В результаті конгруенції при первинних контактах встановлюється зворотний зв'язок між людьми, який представляє собою відповідні дії, що служать підтриманню подальшої взаємодії. Зворотній зв'язок має наступні функції: регуляція поведінки і дій людини; регуляція міжособистісних відносин; є джерелом взаємопізнання. Зворотній зв'язок є умовою встановлення і розвитку стійких відносин.

На цьому етапі міжособистісної взаємодії регуляція спілкування здійснюється завдяки впливу образу-уявлення про себе «Я-концепції» та образу-уявлення партнерів один про одного. Цей етап завершується

вибором сумісних дій, що дає можливість розпочати сумісну діяльність.

Погоджуючи свої позиції, люди вступають у відносини «згоди-незгоди» один з одним. У разі згоди з'являється спільна діяльність, що передбачає розподіл ролей і функцій між учасниками взаємодії. Щоб цей розподіл не привів до конфліктного взаємодії, від його учасників вимагається прояв взаємної терпимості, зібраності, наполегливості та інших морально-вольових якостей особистості, що спираються на високий рівень її свідомості.

Взаємодія на другому етапі розвитку набуває ознак продуктивної сумісної діяльності, де поєднуються зусилля партнерів у вирішенні завдань. Розрізняють такі форми організації спільної діяльності: кожен учасник робить свою частину спільної роботи незалежно від іншого; спільне завдання виконується послідовно кожним учасником; має місце одночасна взаємодія кожного учасника з усіма іншими (Крисько В.Г., 1998).

У ході цієї взаємодії спостерігаються різні форми впливу людей один на одного. Цей вплив відбувається на рівні мотиваційного, когнітивного та емоційно-вольового компонентів особистості. цьому використовуються такі механізми як навіювання, конформність, переконання та ін. Завдяки означеним психологічним механізмам, відбувається постійне узгодження думок, почуттів, відносин партнерів по спільній діяльності. Психологічними умовами сумісної діяльності виступають: психологічний клімат, мотиви взаємодії, процеси взаємовпливу.

Розвиток міжособистісної взаємодії в сумісній діяльності може вести до конструктивної, або конфліктної взаємодії. Результат міжособистісної взаємодії може мати три варіанта. По-перше, досягнення мети міжособистісної взаємодії, що сполучається з появою взаєморозуміння між учасниками взаємодії. По-друге, недосягнення мети, та відмова учасників від мети взаємодії. По-третє, повертання до початку взаємодії для повторної спроби досягнення її мети. Таким чином, етапами розвитку міжособистісної взаємодії є початок взаємодії, сумісна діяльність та її результат взаємодії. При позитивному розвитку міжособистісної взаємодії вона досягає третього етапу, який характеризується виникненням взаєморозуміння між учасниками взаємодії

Взаєморозуміння людей передбачає усвідомлення дій партнера, а також воно сприяють досягненню єдиної мети. Також характеристикою взаєморозуміння є його адекватність, яке залежить від особливостей відносин між партнерами і від ступеня об'єктивації властивостей особистості в поведінці і діяльності людей.

В цілому взаємодія застосовується, по-перше, для характеристики дійсних реальних контактів людей під час сумісної діяльності; по-друге, для опису взаємних впливів один на одного під час сумісної діяльності або в процесі соціальної активності.

Проведене дослідження дозволило зробити наступні висновки:

1. Міжособистісна взаємодія визначається як особистісний контакт, обумовлений просторово-часовою близькістю суб'єктів. Взаємодія опосередкована спілкуванням і сумісною діяльністю на основі яких відбувається вплив суб'єктів один на одного та будується певні взаємовідношення.

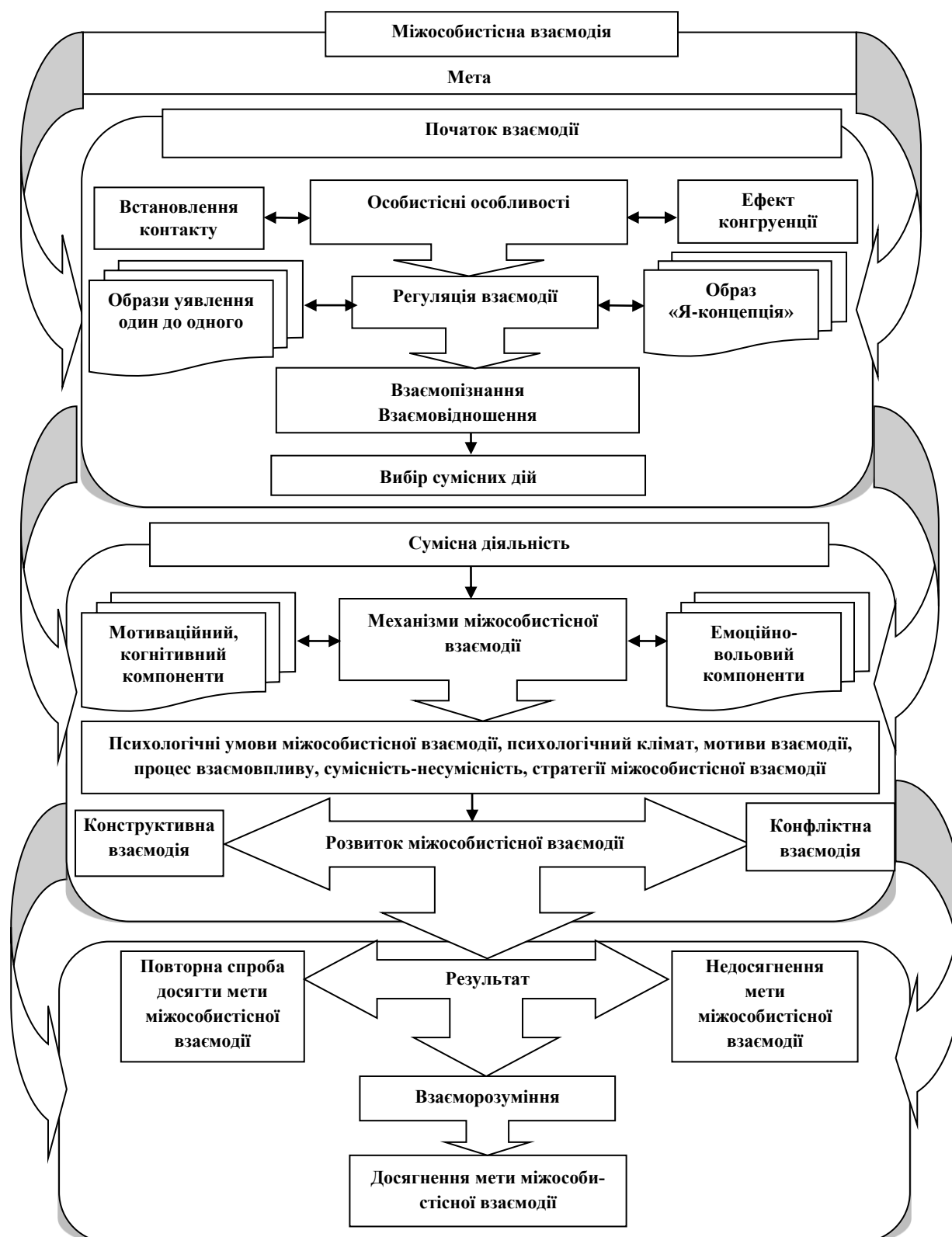


Рис. 1. Концептуальна модель міжособистісної взаємодії

2. Розвиток міжособистісної взаємодії відбувається у три етапи. На першому після з'ясування мети взаємодії встановлюється психологічний контакт між учасниками взаємодії. На другому – відбувається сумісна діяльність, яка спрямована на досягнення мети міжособистісної взаємодії. На третьому етапі спостерігається завершення взаємодії у зв'язку з отриманням її результату, що супроводжується виникненням взаєморозуміння між учасниками взаємодії.

3. Досягнення мети взаємодії може супроводжуватися взаєморозуміння різної ступені, від повного взаєморозуміння до незначного.

4. Міжособистісна взаємодія та сумісна діяльність не завжди досягає позитивного результату. В цьому випадку можливі такі варіанти розвитку події: по-перше, відмова від подальшої взаємодії, зміна мети; по-друге, повторна спроба досягнення мети міжособистісної взаємодії.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: Социальные психологические проблемы. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология. М., Изд-во Моск. Ун-та, 1980. 416 с.
3. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации. – М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
4. Журавлев А.Л. Психология управленческого взаимодействия (теоретические и прикладные проблемы). – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – 476 с.
5. Куницына В.Н., Казаринова Н.В., Погольша В.М. Межличностное общение: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.
6. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія: Підручник: У 2 кн. Кн.1: Соціальна психологія особистості і спілкування. – К.: Либідь, 2004.- 576 с.
7. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А.А. Бодалева, Н.В. Васиной. – СПб.: Речь, 2005. – 324 с.
8. Социальная психология: учебное пособие / Отв. ред. А.Л. Журавлев. М.: ПЕР СЭ, 2002. – 351 с. (серия «Высшее психологическое образование»).

## REFERENCES

1. Ageev, V.S. Intergroup interaction: Social psychological problems. – M.: Publishing House of Moscow Un-ty, 1990. – 240 p.
2. Andreeva, G.M. Social Psychology. M., Publishing House of Moscow Un-ty, 1980. 416 p.
3. Bruner, J. Cognition: beyond the immediate information. – M.: Progress, 1977. – 412 p.
4. Zhuravlev, A.L. Psychology of management interaction (theoretical and applied problems). – M.: Publishing House of «Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences», 2004. – 476 p.
5. Kunicyna, V.N., Kazarinova N.V., Pogol'sha V.M. Interpersonal communication: the Textbook for high schools. – SPb.: Piter, 2001. – 544 p.
6. Orban-Lembrik, L.E. Social psychology: Handbook: In 2 book. Book 1: Social psychology of personality and communication. –K.: Lybid', 2004. – 576 p.
7. Knowledge of the human person (age, gender, ethnic and professional aspects) / ed. A.A. Bodaleva, N.V. Vasinov. – SPb.: Rech', 2005. – 324 p.
8. Social psychology: Textbook / ed. A.L. Zhuravlev. M.: PER SJe, 2002. – 351 p. (a series of "Higher psychological education").

**Conceptual features of interpersonal interaction****S.V. Sytnik**

**Abstract.** The article defining the implementation of three phases of interpersonal interaction. The first phase – beginning of cooperation; second – compatible activities; third – understanding. In the first stage of interpersonal interaction established contact between people who are involved in the interaction. The second stage of interpersonal interaction associated with incompatible activities. The sign of the third stage is the understanding between the parties to the interaction. Interpersonal interaction and activities are not always compatible achieves positive results. In this case, these possible scenarios: first, the rejection of further interaction, the change of purpose; Secondly, you still achieve the goal of interpersonal interaction.

**Keywords:** *interpersonal interaction, joint activities, mutual learning, mutual understanding, mutual relations*

## Громадянська позиція особистості: теоретичні аспекти розвитку в контексті суб'єктно-вчинкового підходу

В.Д. Шульга

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, м. Канів, Україна

\*Corresponding author. E-mail: vista72@ukr.net

Paper received 12.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 26.11.15.

**Анотація.** У статті досліджено теоретичні аспекти процесуальних характеристик феномену «громадянська позиція особистості». Визначено, що доцільно по відношенню до процесуальних властивостей громадянської позиції особистості в ранньому юнацькому віці застосовувати категорію «розвиток», як таку, що одночасно утримує і органічно поєднує в собі три самостійні процеси – становлення, формування, перетворення. Окреслено ресурсні можливості суб'єктно-вчинкового підходу щодо дослідження розвитку громадянської позиції учнівської молоді.

**Ключові слова:** громадянська суб'єктність, громадянське самовизначення, громадянська позиція особистості, вчинок, суб'єктно-вчинковий підхід

**Постановка проблеми.** У сучасних складних умовах поступу українського суспільства до цінностей і стандартів європейського життя, унаслідок своїх прапотягів і колективного несвідомого, сконцентрованого навколо ідеї суспільної «одності» (Ю. Липа), актуалізується проблема громадянського розвитку молодого покоління, покликаною в найближчому майбутньому здійснити омріяний багатьма поколіннями співвітчизників проект української громадянської нації (А.Ф. Колодій). Феномен громадянського розвитку особистості пов'язується науковцями з одного боку зі становленням громадянського суспільства, з іншого – з формуванням громадянської свідомості та самосвідомості, громадянської спрямованості та відповідальності і поєднується як відкрита самоорганізована система, що інтегрує зовнішні середовищні і внутрішні індивідуальні ресурси особистості, тим самим продукуючи процес створення себе як громадянина в суспільно значущій діяльності [3].

Повільно, але впевнено громадське назавжди входить у життєвий простір особистості в ранній юності і з цього часу стає його (життєвого простору) приналежністю; в зростаючій особистості з'являються відповідні смисли, цінності, ставлення до світу, унаслідок в її громадянській позиції – соціально-психологічному новоутворенні цього віку. Остання є одночасно показником змістовно-процесуальних характеристик перебігу громадянського розвитку, пов'язаних з громадянським самовизначенням юнацтва, і результатом того-таки громадянського розвитку, активізованої в ранній юності потенційної ресурсності особистості.

Дослідження соціально-психологічних особливостей, формовиявлення, психолого-педагогічних передумов формування громадянської позиції молоді вимагають пошуку якісно нових одиниць психологічного аналізу, методологічних концептів, які дали б змогу адекватно і науково достовірно відобразити на науково-теоретичному рівні уявлення про закономірності та механізми громадянського розвитку особистості, що в подальшому допомогли б напрацювати відповідні критеріальні моделі та методичний інструментарій для психолого-педагогічного супроводу процесу становлення свідомого громадянина.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Протягом останніх двох десятиліть вітчизняними вченими активно вивча-

лося питання розвитку саморегуляції, самосвідомості і, зокрема, громадянської самосвідомості зростаючої особистості, формування в неї громадянських цінностей та якостей (М.Й. Боришевський, О.В. Сухомлинська, К. Чорна), громадянська активність особистості у процесі її формування як суб'єкта політичного життя (Л.О. Кияшко, І.В. Голіна). складові і механізми процесу політичної соціалізації молоді (І.В. Жадан).

Останнім часом у полі зору науковців знаходиться психологія відповідальності (І.Д. Бех, С.В. Баранова, М.В. Савчин, І.О. Кочаран та ін.) і, зокрема, громадянської відповідальності (О. Фурман), психологія становлення громадянськості у підростаючого покоління (Л.А. Снігур, А.М. Князев), соціально-психологічні ресурси громадянськості (С.І. Позняк), особливості формування громадянської спрямованості молоді (М.Й. Боришевський, Л.А. Снігур, Л.І. Пилипенко), перспективи розвитку громадянських ставлень та громадянської культури молоді в умовах модернізації освіти (С.І. Позняк).

Вивчення феноменології громадянської позиції особистості, її психологічних характеристик, соціально-психологічних чинників та механізмів формування і об'єктивації в просторі громадянської взаємодії видається можливим саме в контексті зазначених напрацювань та як їх логічне продовження. Зрозуміло, що цікавими і корисними на разі стають і праці сучасних західних політичних психологів – авторів своєрідних концепцій громадянства та громадянськості П. Коновера та Д. Сьорінга, Д. Хітера, Т. МакЛокліна, Н.Х. Наєма.

Окремо проблематиці громадянської позиції учнівської молоді присвячені напрацювання ряду учених-науковців, серед яких українські вчені-дослідники Н.П. Нікітіна, А.Г. Сіфгова, О.Б. Кафарська (формування громадянської позиції в навчально-виховному процесі), М.М. Шимановський (вплив суспільних дисциплін на формування громадянської позиції), Н.І. Корпач (формування громадянської позиції в молодіжних організаціях), М.І. Бабкіна (формування громадянської позиції в процесі позакласної роботи). Утім, з одного боку відсутні безпосередні психологічні дослідження процесу формування в особистості громадянської позиції в ранньому юнацькому віці, виходячи з розвитку її громадянської суб'єктності та громадянського самовизначення, що безпосередньо і опосеред-



ковано впливають на розвиток таких важливих вікових новоутворень ранньої юності, як: стиль життя, життєва стратегія, життєві домагання, життєві завдання; з іншого – бракує наукових підходів, які б пояснювали особливості розвитку громадянськості та формування громадянської позиції в ранньому юнацькому віці, особливо з урахуванням ментальних коренів українського світосприймання, етнопсихологічних витоків побудови життєвої стратегії, важливою складовою якої вважаємо громадянську позицію особистості. Відтак, вагомим питанням є визначення потенціалу сучасних наукових підходів до вивчення громадянського розвитку молоді та виділення тих із них, що дадуть змогу екстраполювати вищевказаний методологічний концепт на механізми громадянського розвитку молоді.

На наш погляд, значний теоретико-методологічний ресурс для вирішення вищезазначених завдань має суб'єктно-вчинковий підхід в сучасній вітчизняній психологічній науці (В.О. Татенко, Я.С. Кальба).

Тож метою цієї наукової розвідки є дослідити теоретичні аспекти розвитку громадянської позиції особистості в ранньому юнацькому віці в контексті суб'єктно-вчинкового підходу.

Ранній юнацький вік – період самовизначення особистості в різних сферах життя, які так чи інакше стосуються громадських інтересів і потреб. Тому чи не найвагомішою видається та площина професійного та життєвого самовизначення особистості, що пов'язана з усвідомленням свого місця в громаді й іменується як громадянське самовизначення. Останнє, на відміну від особистісного чи життєвого, передбачає орієнтацію молодої людини на ціннісно-нормативні стосунки з іншими членами громади і продукує появу різних модусів відношення до них (стосунків), тим самим максимально розширюючи рамки психічної діяльності, активізуючи пізнавальні та вольові процеси, а також соціальну активність юні такого гатунку, що дозволяє їй розкривати у природний спосіб власні сутнісні сили і ресурси, розвивати свій потенціал. При цьому вироблені учнівською молоддю громадянські уявлення, цінності, почуття та якості стають значущими внутрішніми регуляторами поведінки і безпосередньо впливають на побудову власної життєвої стратегії, стилю життя, постановку життєвих завдань, та передусім розвивають громадянську суб'єктність як здатність особистості до усвідомлено-відповідальної участі у житті громади (соціокультурному, політичному, економічному), готовність суб'єкта поставити інтереси іншого, громади вище власних і діяти у певний спосіб, обираючи відповідні засоби досягнення поставлених цілей.

Розвиток громадянської суб'єктності в ранньому юнацькому віці зумовлює формування в учнівській молоді, по-перше, громадянськості, по-друге, громадянської позиції. Якщо у вітчизняній та зарубіжній традиції громадянськість розглядається переважно як внутрішня властивість і здатність особистості до громадянського життя (М.Й. Боришевський, В. Горбатенко, С.І. Позняк, В. Цвих та ін.), то громадянська позиція як соціально-психологічний феномен, що характеризує особистість з точки зору способу і характеру взаємовідносин індивіда з визначеною реальністю і проявляється та формується в конкретних діях [2].

Як стверджує І.В. Голина та Л.О. Кияшко, громадянськість виявляється у громадянській активності особистості через систему сформованих відносин до суспільства і держави, громадянських норм і цінностей [1, с. 68]. Тоді громадянська позиція довершує, довізначає громадянськість, унаслідок цієї властивості особистості в реальному вимірі взаємовідносин «людина – світ». Якщо в громадянськості вбачати внутрішній показник громадянської зрілості особистості, то про громадянську позицію слід говорити як про зовнішню репрезентацію внутрішньої готовності особистості до здійснення відповідального вибору, що асоціюється з повноцінним життям дорослої людини (свідомого громадянина), рівнем активного відтворення і продукування нею інтеріоризованих і вироблених особисто громадянських цінностей у певних власних діях.

Відтак можемо говорити про те, що формується громадянська позиція, як і будь-яка інша (внутрішня, моральна, життєва і т.п.), на рівні мисленневих процесів, а виявляє себе у діях певного плану. Сенситивним періодом для того є ранній юнацький вік, коли внаслідок когнітивно-практичної роботи в певному довірлі формується в особистості громадянськість (О. Фурман).

На наш погляд, громадянську позицію учнівської молоді можна визначити як особливу цілісну систему соціальних очікувань, особистісних смислів, вищих почуттів, громадянських цінностей і якостей особистості в ранньому юнацькому віці, відображених у суб'єктивних ставленнях останньої до повсякдення громад і принагідно унаслідок виявлених в особистій соціальній активності такого гатунку, що дозволяє бути молодій людині співпричетною до життя громади та вирішення болючих і актуальних для останньої соціальних, політичних, культурних, економічних та інших питань.

Дискусійними на разі видаються процесуальні характеристики громадянської позиції учнівської молоді, для якої вказаний феномен є важливим віковим соціально-психологічним новоутворенням. Вважаємо, що доцільно по відношенню до процесуальних властивостей громадянської позиції учнівської молоді застосовувати категорію «розвиток». Виходимо з уявлень про розвиток В.І. Слободчикова як про «кардинальне структурне перетворення того, що розвивається, як про зсув, «метаморфозу», стрибок, які не зводяться ні до процесуальних, ні до діяльнісних характеристик» [4, с. 14-15], адже позначають собою вихід в особливу реальність буття людської суб'єктності, пошук особливих детермінант її становлення, що передбачає розвиток «третього роду», а саме саморозвиток, тобто розвиток людиною своєї власної самості в координатах термінальних цінностей та граничних смислів [4, с. 15]. Отож, маємо на увазі уявлення про розвиток суб'єктивної реальності в її особливому духовному вимірі, пам'ятаючи при цьому, що основою розвитку громадянськості відповідно громадянської позиції, за словами М.Й. Боришевського, виступає мораль як складова духовності, зреалізована в гуманістичній спрямованості особистості як на інтереси країни в цілому, так і на інтереси окремих громадян.

Як зауважує В.І. Слободчиков, процес розвитку передбачає собою конкретно-історичний шлях перетворення вихідних передумов в деяку сукупність справж-

ніх здібностей, що забезпечують власне людське рефлексивно-практичне ставлення до своєї життєдіяльності, – і є шляхом становлення внутрішнього світу людини, її самості, суб'єктності з її іманентною здатністю бути «для себе» [4, с. 14-15]. У контексті розвитку громадянської позиції учнівської молоді йдеться, поперше, про появу і розвиток громадянської суб'єктності, громадянської самосвідомості, відповідних почуттів, громадянської спрямованості та відповідальності, а також соціальної активності, – в сукупності своєї перетворених на певному етапі в діяльну систему ставлень особистості до громадянських інтересів і потреб, загалом до громади та окремих її представників. Утім, чи не визначальною початковою «вихідною передумовою» розвитку громадянської позиції особистості в ранньому юнацькому віці стає розвиток сутнісних сил дитини, під якими розуміємо закладені на генетичному рівні духовні праструктурні властивості психіки чи то кванти психічного, що, утворюючи в процесі взаємодії дитини зі світом її потенції і інтенції, акумулюються у вищих психічних функціях і визначають спроможність, здатність і готовність зростаючої особистості до перетворювальної активності та врешті-решт розчиняються в діях вищого, морально-творчого порядку [6]. Останні утворюють індивідуальний та соціальний психофрactal дитини, породжують інформаційно-енергетичне поле її смислів. Отож, запотенційоване на рівні дії вищих психічних функцій «почуття громадянства» (П. Коновер, Д. Сьорінг) у своєму розвитку утворює цілісну систему особистісних смислів, що зрештою вимагають своєї реалізації у вчинку. Служіння громаді, і лише по завершенню останнього в різних формовиявах отримує повноцінне завершення акту взаємодії «людина – світ» у найближчому для зростаючої особистості соціально-оточенні.

Категорія «розвиток» цілком і повністю відповідає процесуальним характеристикам громадянської позиції учнівської молоді, оскільки одночасно утримує і поєднує в собі три досить самостійних процеси: *становлення* як дозрівання і зростання, як єдність уже здійсненого і потенційно можливого; *формування* як двоєдиний процес формотворення суб'єктності та морфогенезу в культурі, як єдність соціокультурної мети і суспільно значущого результату розвитку; *перетворення* як саморозвиток і зміна основного життєвого вектора, як подолання сформованого режиму життєдіяльності відповідно до деякої ієрархії цінностей і сенсів життя людини [4, с. 15-16].

Природною формою розвитку громадянської позиції особистості стає вчинок як високоморальна, творча, соціально спрямована дія, завдяки якій між людьми виникає сильний зв'язок духовно-екзистенційного порядку і створюється нова духовна, але вже суб'єктивізована і опредмечена реальність. У вчинку потенції та інтенції зростаючої особистості, зафіксовані на етапі вчинкової ситуації, свідчать про завершення процесу становлення певних особистісних властивостей, пов'язаних з громадянським розвитком юнака чи юнки. На етапі вчинкової мотивації фокусуються у певному напрямку наступної вчинкової дії громадянські цінності, уявлення, почуття, унаслідок чого у відповідних ідейно-політич-

них настановах та громадянській спрямованості (формування як субкатегорія розвитку). І нарешті на етапах учинкової дії та післядії відбувається процес перетворення наявних в особистості ресурсів у здобутки духовного плану, закріплені в соціально корисній і суспільно-політичній діяльності.

Отож, на нашу думку, вповні дослідити розвиток громадянської позиції особистості в ранньому юнацькому віці дозволяє суб'єктно-вчинковий підхід (В.О. Татенко), як методологічний концепт, що спирається, поперше, на психологічні ідеї цілісності особистості як результату її становлення і розвитку; по-друге, на ідею суб'єктності в психології, згідно з якою глибинні сили особистості є сутнісним чинником її громадянського розвитку (К.О. Абульханова, А.В. Брушлинський); по-третє, ідею вчинковості (В.А. Роменець) як специфічної, лише людської онтичної форми активності – душевного і духовного діяння – що вирізняється високим психосоціальним потенціалом [5]. Зазначений методологічний концепт об'єднує в собі як структурні компоненти більш вузькі і спеціалізовані критерії інтегративно-особистісного (Г.О. Балл), особистісно-ціннісного (М.Й. Боришевський, О.В. Киричук, Л.Є. Просандєєва, Л.А. Снігур,) і ресурсного (О.С. Штепа) підходів.

Зауважимо, що якщо для дослідження громадянського розвитку дорослої людини найприйнятнішим вважається інтегративний підхід, як такий що дає змогу об'єднати тілесні переживання, емоції, почуття, мислення та духовні переживання в цілісність, єдність системи «Людина» і показати, за яких умов вона стає здатною досягти справжньої цілісності і автентичності [3], то для дослідження особливостей громадянського розвитку особистості в ранньому юнацькому віці актуальним є суб'єктно-вчинковий підхід, бо дозволяє зрозуміти механізми громадянського розвитку зростаючої особистості, виявити його детермінанти і побудувати стратегію суб'єкт-суб'єктної вчинкової взаємодії, що має надманіпулятивні ознаки, а отже продукує появу в молодій людини активної громадянської позиції. Прикметним на разі є те, що в ранньому юнацькому віці в особистості формується суб'єктна готовність до вчинку, що, власне, і стає вирішальним фактором розвитку активної громадянської позиції в учнівській молоді.

**Висновки.** Стосовно процесуальних характеристик громадянської позиції особистості в ранньому юнацькому віці доцільно застосовувати категорію «розвиток», як таку, що одночасно утримує і органічно поєднує в собі три самостійні процеси – становлення, формування, перетворення.

Суб'єктно-вчинковий підхід дозволяє вповні дослідити і відтворити дійсний хід розвитку громадянської позиції учнівської молоді, адже орієнтує на дослідження особистості як біопсихосоціодуховної істоти; тяжіє до пояснення засад ціннісно-смыслові орієнтації особистості у взаємодії з оточуючими; дозволяє вивчити соціальну активність особистості в конкретній ситуації і тим самим зрозуміти здатність людини актуалізувати власні психологічні ресурси для саморозвитку, само-розкриття у стосунках з іншими за умови взаємної підтримки один одного.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Голина І.В., Кияшко Л.О. Місце громадянської активності у процесі формування особистості як суб'єкта політичного життя // Вісник Харківського національного університету імені Н.В. Каразіна. – № 771. – Серія: Психологія. – Вип. 38. – 2007. – С. 65-74.
2. Гуляева И.Л. «Гражданином быть обязан...»: формирование гражданской позиции личности // Русская культура нового столетия : Проблемы изучения, сохранения и использования историко-культурного наследия / Гл. ред. Г.В. Судаков. Сост. С.А. Тихомиров. – Вологда : Книжное наследие, 2007. – С. 683-686.
3. Лукашевич О.М. Дослідження громадянського розвитку дорослої особистості в контексті сучасних психологічних теорій / О.М. Лукашевич // Проблеми політичної психології : зб. наук. праць / Асоціація політичних психологів України, Інститут соціальної та політичної психології НАПН України; [редакційна колегія: Л.А. Найдюнова, Л.Г. Чорна, І.Г. Братченко та ін.]. – К. : Міленіум, 2014. – Вип. 1 (15). – С. 64-74.
4. Слободчиков В.І. Теорія і діагностика розвитку в контексті психологічної антропології / В.І. Слободчиков // Психологія і особистість. – 2014. – № 2 (6). – С. 5 – 45.
5. Татенко В.О. Сучасна психологія: теоретично-методологічні проблеми: Навч. посібник / В.О. Татенко. – К.: Вид-во нац. авіац. ун-ту «НАУ-друку», 2009. – 288 с.
6. Шульга В.Д. Суб'єктно-вчинковий підхід до розвитку сутнісних сил дитини: методологія педагогіки і психології XXI століття / В.Д. Шульга // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(14), Issue: 27, 2014. – С. 99-102.

## REFERENCES

1. Golina, I.V., Kiyashko, L.O. The place of the civil activity in the process of the formation of the personality as a subject of a political life // Journal of Kharkov national university named after N.V. Karazin, – № 771.- Series : Psychology. – Is. 38. – 2007. – P. 65-74.
2. Gulyayeva, I.L. «You must be a citizen...»: the formation of the civil position of a personality // Russian culture of the new century: The study, preservation and use of historical and cultural heritage / ed. G.V. Sudakov. Comp. S.A. Tihimirov. – Vologda : Book heritage, 2007. – P. 683-686.
3. Lukashevich, O.M. The investigation of the civil development of the adult personality in the context of the modern psychological theories / O.M. Lukashevich // The problems of political psychology: Coll. Sc. works / Association of Political Psychology of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology of NAPS Ukraine ; [ed-s: L.A. Naydyonova, L.G. Chorna, I.G. Bratchenko et al.]. – K.: Milenium, 2014. – Is.1 (15). – P. 64-74.
4. Slobodchikov, V. I. The theory and the diagnostics of the development in the context of the psychological antropology / V.I. Slobodchikov // Psychology and Personality. – 2014. – № 2 (6). – P. 5-45.
5. Tatenko, V.O. Modern psychology: theoretical-methodological problems : Tutorial / V.O. Tatenko. – K: Publisher of National Aviation University "NAU printing", 2009. – 288 з.
6. Shul'ha, V. D. Subjective-actional approach for the development of the essential powers of a child: methodology of the pedagogics and psychology of the XXI century / V.D. Shul'ha // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, II(14), Issue: 27, 2014. – P. 99-102.

**Civil position of a personality: theoretical aspects of development in the context of subjective-actional approach**  
**V.D. Shul'ha**

**Abstract.** In this article the theoretical aspects of the processual characteristics of the phenomenon of «the civil position of the personality» have been investigated. It is determined that it is rational to use the category «development» for the processual abilities of the civil position of a personality, that unites three independent processes – the appearance, the forming, the transforming. The resource possibilities of the subjective-actional approach as for civil position of the youth have been determined.

**Keywords:** *civil subjectivity, civil self-determination, civil position of a personality, an action, subjective-actional approach*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)