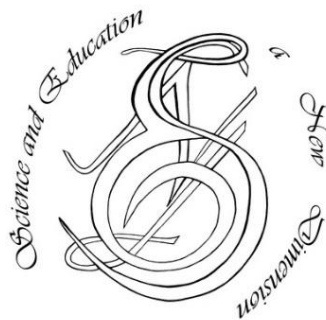


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



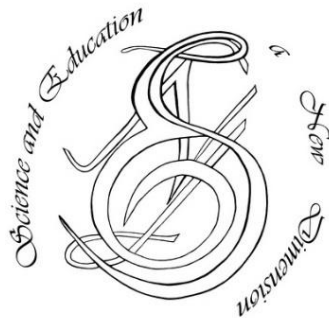
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(26), Issue 50, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board
Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:
Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

| | |
|---|-----|
| PEDAGOGY | 6 |
| <i>Кузьмінський А.І.</i> Людиноцентрична педагогіка І.А. Зязюна | 6 |
| <i>Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Коломісць О. М., Сердюк З. О.</i> Структура і зміст навчально-методичного комплексу з алгебри для 7 класу | 12 |
| <i>Chernyakova Zh.Yu., Chistyakova I.A.</i> Activization of the development of network technologies in the context of internationalization of the European educational space of higher education | 19 |
| <i>Demyanenko N.</i> Pedagogical innovation in the educational space of university | 22 |
| <i>Gubina O.Yu.</i> Essential features of open education | 27 |
| <i>Mazurok T.L., Chernykh V.V.</i> Knowledge-based approach to the implementation of adaptive control of teaching | 30 |
| <i>Вішнікіна Л.П.</i> Оцінювання предметної географічної компетентності учнів | 37 |
| <i>Дібрівна І.Е.</i> Удосконалення підготовки студентів аграріїв в момент вивчення математичних дисциплін із застосуванням комп'ютерних технологій | 41 |
| <i>Жданова-Недилько Е.Г.</i> Формирование обучающих взаимоотношений в студенческой группе при изучении педагогических дисциплин | 45 |
| <i>Милушева-Бойкина Д.В., Милушев В.Б.</i> Формиране на умения за прилагане на анализ и синтез при решаване на задачи по геометрия | 50 |
| <i>Мірошник І.В.</i> Методичні рекомендації щодо формування англомовної граматичної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи | 55 |
| <i>Себало Л.І.</i> Структура самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів | 59 |
| <i>Тищенко І.А.</i> Акмеологічний підхід до професійної самореалізації особистості зрілого віку | 64 |
| <i>Уйсімбаєва Н.В.</i> Проблеми особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя у системі професійної освіти | 68 |
| <i>Хропата С.І.</i> Комплекс прагматики складного речення як підґрунтя для використання мовних конструкцій у процесі спілкування | 72 |
| PSYCHOLOGY | 75 |
| <i>Варга В.С.</i> Процедура та методи дослідження етнопсихологічних чинників адаптації дитини до шкільного середовища | 75 |
| <i>Вдовіченко О.В.</i> Поведінкові прояви особистості ризику у кризі на різних етапах онтогенезу | 79 |
| <i>Волошина В.В.</i> Интеграл професійної цінності як ключовий аспект фаховості майбутнього психолога | 83 |
| <i>Гера Т.І.</i> Психологическое сопровождение преодоления будущими педагогами дискомфортных ситуаций | 87 |
| <i>Дін Сінь, Стоянова Т.В., Цзінь Лулу</i> Адаптація іноземних студентів в Україні | 93 |
| <i>Кулеша Н.П.</i> Психологічні проблеми адаптації підлітків із дистантної сім'ї до умов навчання у ВНЗ | 96 |
| <i>Мельниченко В.Є.</i> Формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку | 100 |
| <i>Олефір В.О.</i> Интеллектуальні та особистісні передумови саморегуляції вибору копінг-стратегій | 104 |
| <i>Паламар О.М.</i> Гностичні аспекти формування професійної психологічної компетентності тифлопедагога | 110 |
| <i>Поповский Б. П.</i> Социокультурный аспект психологического времени личности | 114 |

PEDAGOGY

Кузьмінський А.І. Людиноцентрична педагогіка І.А. Зязюна

Кузьмінський Анатолій Іванович, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України, професор кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті окреслено провідні ідеї та напрацювання, що містить творча спадщина академіка Івана Андрійовича Зязюна – одного з фундаторів сучасної української педагогічної науки.

Ключові слова: педагогіка, учитель, педагогічна майстерність, педагогічна освіта, філософія освіти

Освіта – важлива складова життєдіяльності суспільства, яка функціонує і розвивається за своїми власними законами, має низку характерних властивостей, серед яких провідними доцільно визначити цілеспрямованість, цілісність, взаємодію з навколишнім середовищем та іншими системами [1, с. 326-327]. Освіту, вважає І. Зязюн, слід розуміти як процес входження людини в життя суспільства, в цілісний світ живої і «неживої» природи. Отже, сама освіта створюється для людини, функціонує і розвивається в її інтересах, слугує повноцінному розвитку особистості [2, с. 14].

Функції освіти в динамічному інформаційному суспільстві ґрунтовно характеризує І. Зязюн. Учений переконливо доводить, що функціонування освіти як процесу передбачає багаторазове і багатofакторне уточнення вихідних цілей, їх технологізацію, акцентування на нових, можливо, ще достатньо невідомих цілях суспільного розвитку. У зв'язку з цим зростає вага завдань, що пов'язані з формуванням у молоді якостей самореалізації у вирішенні економічних, політичних, ідеологічних, наукових, освітніх, виховних державотворчих проблем тощо. Водночас дослідник наголошує, що кінцевий результат сучасної освіти – це внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Найвищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина [3, с. 24].

«Освіта, – переконує І. Зязюн, – неможлива без Учителя, з іменем якого пов'язані перемоги і поразки. Він завжди уособлював у собі мудрість суспільної свідомості і мав непересічний вплив на все суспільство. Він завжди був громадянином і професіоналом, він завжди був наставником, поводителем у майбутнє» [3, с. 24-31]. Водночас, стверджує В. Кремень, учитель має бути готовий до сучасної соціальної ролі – виховати людину, ефективну в національному і глобальному демократичному просторі. Звідси акцент на формування самодостатньої людини, перехід від авторитарної до толерантної педагогіки, на надання всьому процесу взаємодії з учнем конструктивно-позитивного змісту [4, с. 19].

Філософсько-педагогічна ідея неперервності освіти, обґрунтовує І. Зязюн, уособлює декілька змістових цілеспрямовань. Це передусім усвідомлення освіти як процесу, що охоплює все життя людини; це невинне

цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок існуючої освітньої системи; це дотримання означеного принципу організації освіти, освітньої політики, що спрямована на створення умов для навчання людини протягом усього її життя, забезпечення взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти [5, с. 11–60].

Виховати людину нового, відкритого, громадянського суспільства може лише педагог нової формації, який сам є носієм гуманоорієнтованих аксіологічних якостей. А. Макаренко наголошував, що завдання педагогів найбільш важливі – створювати людські кадри для всіх сфер життя. На жаль, у нинішніх реаліях унікальна роль педагога в удосконаленні суспільства лише декларується, а не підкріплюється ні статусно, ні морально, ні матеріально. І як завжди що невідповідність найбільш гостро відчувають і об'єктивують талановиті представники людинознавчих наук.

Система гуманоорієнтованого виховання нині детально досліджена у працях науковців і підтверджена досвідом педагогів-новаторів людиноцентричного спрямування. Одним із провідних учених-практиків, теоретиків гуманітарно-екзистенційної педагогіки є відомий в Україні і за її межами філософ-педагог, ректор, Міністр освіти, академік Іван Андрійович Зязюн.

За П. Блонським, Іван Зязюн, мабуть, міг би теж сказати по закінченню університету: «Далі все більше й більше мені стало кидатися в очі наше педагогічне невігластво... У мене в міру того, як я підчувався педагогіці, почало все більше тягнути освічувати нею інших, стало тягнути до того, що я називав педагогічним просвітництвом» [6, с. 33]. До проблем освіти й просвітництва Іван Андрійович підходить із позицій філософа й людини, яка до періоду системного навчання й початку педагогічної діяльності пройшла нелегкий і тернистий життєвий шлях. Як знаний теоретик і практик педагогічної ниви він справедливо стверджує, що в нас велика увага приділяється розробці різних законів, програм, концепцій, положень, у яких все передбачено, окрім найголовнішого – положення про вчителя.

Працюючи ректором Полтавського педагогічного інституту імені В. Короленка (1975 – 1990), учений розробив експериментальну цільову програму «Школа – педвуз – школа», в якій досить чітко сформулював основні вимоги до вчителя та шляхи й засоби формування педагога-людини і той духовний і матеріальний мінімум, яким держава повинна забезпечити його ефективну діяльність.



Фото 1-2. Високі гості у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького (І.А. Зязюн – перший ліворуч на фото 1 і другий праворуч на фото 2).



Його педагогічна творчість вражає масштабністю напрямів, різноаспектністю тем, дослідженням яких він займався. Без будь-якого перебільшення можна сказати, що вчений є провідним дидактом, методистом, теоретиком і практиком педагогіки, вихователем великої групи науковців, викладачів, учителів.

У 1987 році вперше в Радянському Союзі вийшов навчальний посібник «Основи педагогічної майстерності», який примусив задуматися освітян, викладачів ВНЗ про можливість навчати майбутнього вчителя педагогічної техніки як обов'язкового, базисного елемента педагогічної діяльності, професіоналізму.

В анотації до цього посібника вказується, що він базується на досягненнях психолого-педагогічної науки щодо сутності педагогічної майстерності. У цій роботі були опрацьовані й процитовані праці не лише філософів, а й театральних діячів, представників інших галузей мистецтва, педагогів-практиків, ораторів. І мабуть, чи не вперше наводяться варіанти проведення практичних занять зі спецкурсу «Основи педагогічної майстерності». Це був етапний продукт роздумів і практичної праці педагога-філософа.

Сутність майстерності – в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання [7, с. 25].

Основоположною у цьому плані є думка академіка І. Зязюна, який розглядає майстерність учителя як найвищий рівень педагогічної діяльності, як вияв творчої активності особистості педагога. Коли ж ми прагнемо

усвідомити джерела розвитку майстерності, зазначає автор, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення, доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії так: педагогічна майстерність – це комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексійній основі [7, с. 25].

До таких важливих властивостей особистості або елементів педагогічної майстерності у науковій літературі відносять гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, педагогічні здібності і педагогічну техніку. Отже, одним із визначних у педагогіці важливих елементів педагогічної майстерності є здібності до педагогічної діяльності. Саме вони визначають ефективність професійної діяльності вчителя.

Його концепція педагогічної майстерності має глибоке коріння, від джерел української історії, культури, етнонаціональних традицій, мудрості нашого народу. Впродовж багатьох років Іван Андрійович обґрунтовував, відшліфовував і, можна сказати, викристалізував теоретико-методологічні положення й нетрадиційні дидактичні засади педагогічної майстерності. За цей історичний період, що охоплює складні й важливі етапи в розвитку системи освіти України, народжувалася, проходила становлення і динамічно розвивалася сучасна українська наукова школа педагогічної майстерності. Незаперечним є те, що її творець – видатний філософ-педагог І. А. Зязюн.

Педагогічна майстерність як характеристика фахівця не зростає сама собою, вона ґрунтується на досконалому знанні педагогіки, її законів, закономірностей і принципів. Такі вимоги до власної діяльності, як сучасна креативність, критичність мислення, відрізняють викладача з високим рівнем педагогічної майстерності. І. Зязюн недвозначно підкреслював, що «педагогічна майстерність – це високий рівень професійної діяльності викладача. Конкретні показники майстерності виявляються у високому рівні виконавства, якості праці, доцільних, адекватних педагогічних ситуаціям діяч викладача, досягненні високих результатів навчання і виховання [5]». Саме за таким девізом працює створений І. Зязюном у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького спільно з Інститутом педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України Науково-методичний центр педагогічної майстерності, що є підрозділом Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва.

У Положенні про науково-методичний центр представлені мета його діяльності, функції та завдання, основні заходи та форми роботи, визначено склад колегіальної ради, яка керує діяльністю цієї установи.

Головною метою роботи Центру є прагнення навчити майбутнього фахівця стати майстром педагогічної справи, що означає: мати особистісно-гуманну вихідну позицію; сформувати уяву майбутніх фахівців про те, що педагог – це завжди яскрава особистість, мудра, доброзичлива, принципова людина. Контроль стосовно діяльності Центру педагогічної майстерності здійснюється колегіальною радою, до складу якої входять представники інституту педагогічної освіти, соціальної

роботи і мистецтва Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького та провідні діячі науки і культури НАПН України, директори спеціалізованих шкіл-лабораторій. Колегіальна рада обговорює пропозиції та варіанти змісту навчальних програм, посібників, визначає форми і методи роботи щодо конкретних педагогічних ситуацій, організовує роботу з підвищення творчої активності викладачів, поширює передовий освітній досвід, а також формує склад різноманітних творчих колективів. За рішенням колегіальної ради в Центрі ініціюється робота студентських студій, клубів тощо.

Серед функцій і завдань Центру педагогічної майстерності виокремлюються:

- забезпечення виконання експериментальних завдань планових фундаментальних і практичних наукових робіт викладачами Навчально-наукового інституту педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва;
 - реалізація науково-дослідних робіт за грантами та господарськими договірними темами;
 - робота з аспірантами та магістрантами інституту, сприяння підвищенню якості підготовки фахівців та рівня їх педагогічної майстерності;
 - створення шкіл-лабораторій (на базі Павлівської загальноосвітньої школи імені В.О. Сухомлинського, Ковалівського ліцею-інтернату для обдарованих дітей імені А.С. Макаренка, Шевченківської спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату з поглибленим вивченням предметів гуманітарно-естетичного профілю, Сахнівської загальноосвітньої авторської школи О.А. Захаренка);
 - співпраця з науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, з учителями-новаторами, школами-лабораторіями та працівниками психолого-педагогічних кафедр Черкаського обласного інституту післядипломної освіти педагогічних працівників;
 - залучення вчителів до науково-дослідної роботи;
 - організація роботи з обдарованими дітьми.
- Разом із цим, визначені основні заходи та форми роботи Центру педагогічної майстерності, серед них:
- організація та проведення міжнародних, всеукраїнських, регіональних конференцій, симпозіумів, круглих столів з проблеми педагогічної майстерності;
 - підготовка доповідей, усних журналів, «педагогічної крамниці», різноманітних «бліц-інтерв'ю»;
 - диспути, дискусії, методичні консиліуми, інтерактивні тренінги;
 - майстер-класи.

У плані роботи Центру педагогічної майстерності окреслено видавничу діяльність (підготовка та публікація матеріалів педагогічних досліджень – статей, навчально-методичних посібників, монографій, методичних рекомендацій), реалізовується також план підготовки кандидатів та докторів наук.

Стояв Іван Андрійович і біля витоків створення Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України – нині Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, який став справжньою кузницею наукових кадрів вищої кваліфікації. Під його керівництвом був започаткований і нині плідно розвивається перспективний напрям педагогічної на-

уки – теорія і методика професійної освіти. В Інституті створено потужні інноваційні наукові відділи, які сприяють розквіту української педагогічної думки, підносять її до нових вершин світової педагогіки.

Вийшли в світ роботи Івана Андрійовича: «Яким бути педагогу?», «Учитель: експериментальна цільова програма», «Школа – педвуз – школа», «Морально-естетичні погляди В.О. Сухомлинського» і багато інших. Потім були ще десятки книг, статей, виступів із різних напрямів розвитку і вдосконалення освіти, з актуальних проблем педагогіки і філософії освіти.

У виступі «Світоглядний аспект філософії освіти» І. Зязюна розкриває сутність світогляду як результат освіти на засадах реалізації законів життя, філософії: «Безсумнівно, світогляд – складна організація людської свідомості, за допомогою якої суб'єкт духовно практично опановує навколишню дійсність з позиції розуміння ним цілей, сенсу власного існування, свого місця в світі, з позиції інтегруючих знань про суб'єкт. Опочуттєвлюючись, набуваючи яскравого аксіологічного забарвлення, а отже, й віри у відповідні знання, він перетворюється в зумовлюючу, цілеспрямовуючу і діяльну висхідну силу поведінкової активності людини. При цьому кожна людина сама для себе відкриває світоглядні істини, оволодіває ними лише тоді і постільки, коли і поскільки вистраждає їх життєвим досвідом і роздумами. Лише за таких умов основні принципи світогляду здатні стати справжніми орієнтирами повсякденної діяльності й життя людини» [8, с. 67-68]. У промові «Філософія серця П.Д. Юркевича» вчений підкреслює, що і священнослужителі, і науковці – освітяни, і представники влади повинні виховувати своїх громадян так, щоб вони були джерелом сили, свободи і розквіту держави, «Вона (державна – А.К.) повинна знаходити опору в мужності й мудрості своїх громадян, а не в насильстві над ними. Тому лише Дух людини є метою виховання» [9, с. 143]. І далі: «Культурно-освітня соціалізація особистості передбачає та є «вростання» людини в культуру, освіту, науку, мистецтво, щоб задовольнити її потреби в гармонії зі спільними інтересами свого народу, всього цивілізованого світу, щоб навчитися підкоряти свої дії, вчинки, наміри моральним, духовним вимогам культурного, цивілізованого середовища» [9, с. 144].

Останнім часом набув поширення «Фрейрівський рух». Бразильський педагог П. Фрейр, як і Я. Коменський свого часу, вбачає спосіб демократизації суспільства шляхом його педагогізації. Він вважає, що сучасне суспільство є замкненим, де людина відчужена від культури, освіти, де вона є прирученою і не має критичності. П. Фрейр стверджує, що ми маємо потребу в гуманному вихованні; це поверне нам здатність до прийняття рішень, до соціальної і політичної відповідальності. Виховання – це демократична практика свободи, що опирається на використання активного методу, оснований на діалозі, на критиці і на формуванні судження.

На початку XXI століття все гостріше постає питання щодо виживання людства, збереження життя на планеті Земля. Антропогенна діяльність, беззастережний технократичний підхід у всіх сферах господарювання руйнує біосферу, веде до моральної деградації,

знецінення людського життя, врешті-решт до реальної загрози самознищення людства. Хижацьке ставлення до навколишнього світу, варварське втручання в біосферу, руйнування природного довілля, невиситима жадоба збагачення приводять до тяжких і сумних наслідків. Війни, тероризм, техногенні катастрофи, поширення смертельно небезпечних хвороб – грізні провісники недалекої загибелі цивілізації. Така сумна перспектива здавна хвилювала кращі людські уми. Італійський мислитель Макіавеллі (1469–1527) стверджував, що коли проблема лише виникає, розпізнати її складно, але легко розв'язати. Коли ж проблема очевидна для всіх, з нею надзвичайно важко впоратися. Мудрість суспільства полягає в тому, щоб завчасно передбачити виникнення загрозливих проблем і усунути чинники, які їх породжують.

Значні можливості для розв'язання цього складного завдання містить у собі сфера гуманітарно-екзистенційно орієнтованого виховання людини. І з усією очевидністю постає необхідність відмови від домінуючої в останні століття прогресистсько-просвітницької парадигми виховання до ноосферного, космологічного дискурсу становлення й розвитку людської особистості. Потрібна переорієнтація вектора суспільної свідомості. У планетарному масштабі необхідно формувати такий світогляд, таке світорозуміння, культивувати такий світолад, за якими основною цінністю на Землі було б прагнення гармонійного співіснування й розвитку природи й людини. Досягнення цієї мети можливе за умови включення в цю сферу системи освіти, зорієнтовану на ноосферне виховання людини, яка на сучасному переломному етапі розвитку людства виходить на перший план серед багатьох важливих соціально-економічних проблем. Освіта стає стратегічним чинником виживання людства, його подальшого стійкого й безпечного розвитку.

Держава має ширше і предметніше опікуватися екологічним вихованням молоді, сімейними справами, сприяти шлюбності, народжуваності, значно підвищити відповідальність батьків за виховання дітей. Це ті питання, які турбували І.А. Зязюна.

Необхідно, вважаю учений, на державному, регіональному і місцевому рівні відчутно підвищити соціальний і матеріальний статус педагога і освітніх інституцій, паралельно підвищивши їх відповідальність за виховання довірених їм контингентів молодих людей. Адже виховати покоління гуманоорієнтованих молодих людей може тільки вчитель, який сам відчуває турботливе, доброзичливе ставлення до себе держави і суспільства.

Багато залежить і від педагогічно грамотної і світової частини суспільства, передовсім, інтелігенції, яка може багато чого зробити для просвіти батьківської громадськості з питань виховання молодого покоління і застереження від тих небезпек, які таїть у собі байдуже й зневажливе ставлення до виховання дітей. Відомий вчений Елеонора Кей слушно стверджувала, що не треба говорити про виховання, а треба створювати такі умови, в яких виховання дитини здійснювалося б природно й органічно.

Особливої уваги в умовах навчальних закладів потребують так звані категорійні учні і студенти: інвалі-

ди, сироти потерпілі від Чорнобильської катастрофи, тяжко хворі. У відносинах із цією категорією викладачів необхідно особливо ретельно дотримуватись вимог педагогічного такту й етики. Саме в цьому секторі відносин найгостріше проявляються суперечності між консервативністю викладача і максималізмом, і футуристичністю молодого людини.

Отже, ми погоджуємось із твердженням І.А. Зязюна, що у XXI столітті на планеті має домінувати людиноцентрична педагогіка й поширюватися через ноосферний підхід до становлення й розвитку людської особистості

Праці академіка Івана Андрійовича Зязюна, його унікальний соціально-педагогічний досвід – глибоке джерело для педагогічних і психолого-педагогічних досліджень.

До особистості вчителя, до якості його професійно-педагогічної діяльності, до нього – як до суб'єкта начально-виховного процесу, суб'єкта педагогічного спілкування нині висуваються нові, зрілі вимоги. Це помітно впливає на розширення комплексу взаємопов'язаних завдань, що покладаються на педагогічну освіту, це зокрема:

- створити необхідні соціально-культурні і соціально-економічні умови для розвитку особистості студента вищого навчального закладу – майбутнього педагога, для його фундаментальної загальнокультурної підготовки, формування високих морально-етичних якостей, любові до педагогічної професії, відданості їй;
- сприяти професійному становленню, самовдосконаленню педагогів;
- стимулювати інноваційну діяльність у різних освітньо-виховних системах, педагогічну творчість, що дає можливість досягти рівня педагогічної майстерності [10, с. 255].

У цьому контексті важливе значення має **Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні**, проект якої підготовлено академіками В. Андрущенком та І. Зязюном. Учені обґрунтували вихідні положення концепції особистісно орієнтованої педагогічної освіти в Україні, її принципи (гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації, інтеграції, демократизації).

Авторами виокремлено 5 ключових положень та обґрунтовано шляхи їх реалізації:

1. Удосконалення змісту освіти та організації навчально-виховного процесу з метою розвитку особистісної педагогічної майстерності як системи педагогічних компетентностей та творчої спроможності основного суб'єкта педагогічної дії – вчителя.
2. Зміцнення зв'язку педагогічної освіти з фундаментальною і прикладною наукою.
3. Удосконалення структури підготовки й перепідготовки педагогів.
4. Багаторівнева система неперервної педагогічної освіти, оптимізація системи закладів педагогічної освіти.
5. Забезпечення соціальної підтримки студентів, підвищення престижу педагогічної праці [11, с. 4].

Ідеї академіка І.А. Зязюна, його науково-методичні праці з проблем педагогічної майстерності широко впроваджуються у вищих навчальних закладах України (Полтавському національному педагогічному університеті імені В.Г. Короленка, Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького та ін.), а також у Центрах педагогічної майстерності, багатьох загальноосвітніх, професійних і вищих навчальних закладах та інститутах післядипломної педагогічної освіти України. Ідеї Івана Андрійовича мають майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Щербак О. Педагогічна майстерність у підготовці майбутніх педагогів професійного навчання до професійно-педагогічної діяльності // Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна : зб. наук. пр. / [редкол.: Н.Г. Ничкало (голова), та ін.; упоряд.: Н.Г. Ничкало, О.М. Боровік; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. К.: Богданова А.М., 2013. – 465 с.
2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [монографія] / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
3. Зязюн І.А. Світоглядна парадигма освіти // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. праць / Українська інж.-пед. академія. – Х., 2003. – Вип. 5. – С. 24-31.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти: Стратегія. Реалізація. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 447 с.
5. Зязюн І.А. Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії / Іван Андрійович Зязюн / Педагогічна майстерність у закладах професійної освіти: [монографія] / за ред. Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, М.М. Солдатенко та ін.; Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2003. – С. 246.
6. Блонський П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в двух томах. – М.: Педагогика, 1979. – Т. 1. – 304 с.
7. Педагогічна майстерність: підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – 3-те вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.
8. Зязюн І.А. Світоглядний аспект філософії освіти / Всеукраїнська наук.-практ. конф. з проблем роботи середніх загальноосвітніх навч.-виховн. закладів нового типу. 2-4 лютого 1994 року. – К.: АПН, 1994. – С. 67-68.
9. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії. – К.: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. – 1997. – 302 с.
10. Становлення і розвиток науково-педагогічних шкіл: проблеми, досвід, перспективи: зб. наук. праць / за ред. В.Г. Кременя, Т. Левовицького. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені І. Франка, 2012. – 692 с.
11. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні : Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Асоціація ректорів педагогічних університетів України. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 15 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. O. Shcherbak. Pedagogical skill in preparation of future teachers of vocational training to vocational and educational activities // Pedagogical skill of academician Ivan Zyazyun: coll. sc. papers / [ed.: N.H. Nychkalo (Chairman), etc.; Comp: N.H. Nychkalo, O.M. Borovik; Inst ped. Education and Adult Education NAPS of Ukraine. K.: Bohdanova A.M., 2013. – 465 p.
2. Continuing professional education: problems, searches, perspectives: [monograph] / Ed. I.A. Zyazyun. – K.: Vipol, 2000. 636 p.

3. Zyazyun I.A. Worldview paradigm of education // Problems of engineering and teacher education: collection of scientific papers / Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy. – H., 2003. – Vol. 5. – P. 24-31.
4. Kremen V.H. Education and science in Ukraine – innovative aspects of the Strategy. Implementation. Results / Vasily Kremen. – K.: Hramota, 2005. – 447 p.
5. Zyazyun I.A. Philosophical Foundations of Education: educational and educative paradigm, educational technology, educational dialectic action / John Andriyovych Zyazyun / Pedagogical skill in vocational education: [monograph] / Ed. N.H. Nychkalo, I.A. Zyazyun, M.P. Leschenko, M.M. Soldatenko and others; Institute of pedagogy and psychology. Education APN Ukraine. – K., 2003. – P. 246.
6. Blonskiy P.P. Selected pedagogical and psychological works: in two volumes. – M.: Pedagogy, 1979. – T. 1. – 304 p.
7. Pedagogical skill: a textbook / I.A. Zyazyun, L.V. Kramuschenko, I.F. Kryvonos and others; Ed. I.A. Zyazyun. – 3rd ed., Revised and enlarged - K.: SAP Bohdanova A.M., 2008. – 376 p.
8. Zyazyun I.A. Ideological aspect of philosophy of education / Ukrainian scientific-practical conference on problems of secondary educational institutions of new type. February 2-4, 1994. – K.: APS, 1994. – P. 67-68.
9. Zyazyun I.A., Sahach H.M. The beauty of pedagogical action. – K.: Ukrainian-Finnish Institute of Management and Business. – 1997. – 302 p.
10. Formation and development of the teaching schools: problems, experience and prospects: coll. sc. works / ed. V.H. Kremen, T. Levovytsky. – Zhitomir: Publishing House of ZhSU n.a. I. Franko, 2012. – 692 p.
11. Conceptual approaches to development of multilevel pedagogical education in Ukraine: Inst ped. Education and Adult Education NAPS of Ukraine, Association of Rectors of pedagogical universities of Ukraine. – K.: M.P. Dragomanov NPU, 2011. – 15 p.

Anatoliy Kuzminskyy Human-centered pedagogy of I.A. Zyazyun

Abstract. The article outlines the leading ideas and developments that contains the creative heritage of academician Ivan Andriyovych Zyazyun – one of the founders of modern Ukrainian pedagogical science.

Keywords: *education, teacher, teaching skills, pedagogical education, philosophy of education*

Кузьминский А.И. Человекоцентристская педагогика И.А. Зязюна

Аннотация. В статье очерчены ведущие идеи и наработки, содержащиеся в творческом наследии академика Ивана Андреевича Зязюна – одного из основоположников современной украинской педагогической науки.

Ключевые слова: *педагогика, учитель, педагогическое мастерство, педагогическое образование, философия образования*

Тарасенкова Н. А., Богатирьова І. М., Коломієць О. М., Сердюк З. О.
Структура і зміст навчально-методичного комплексу з алгебри для 7 класу

Тарасенкова Ніна Анатоліївна, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
Богатирьова Ірина Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Коломієць Оксана Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Сердюк Зоя Олексіївна, кандидат педагогічних наук, доцент,
кафедра математики та методики навчання математики
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті розкриваються структурні й змістові особливості нового підручника з алгебри для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів України та дидактичного супроводу до нього.

Ключові слова: середня школа, навчання алгебри, підручник, засоби контролю

Сучасний етап реформування системи освіти в Україні та інтеграція нашої держави в європейське освітнє товариство, що передбачають перехід від авторитарно-дисциплінарної моделі навчання до особистісно зорієнтованої, зміна підходів у вивченні окремих навчальних предметів, зокрема математики, перенесення акценту на формування практичних навичок і вмінь в учнів вимагають від українських науковців-методистів створення нових навчально-методичних комплектів. Сучасні шкільні підручники і посібники повинні відповідати всім чинним державним нормативам та бути якісними і конкурентними.

Презентований нашим авторським колективом підручник «Алгебра, 7 клас» та навчально-методичний супровід до нього створено відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти (друге покоління) і чинної програми з алгебри для 7 класу [4]. Комплект ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого, компетентісного, системного, діяльнісного і семіотичного підходів до навчання та формує в учнів основної школи стійку мотивацію та інтерес до предмета. Підручники та посібники з алгебри спрямовані на оволодіння школярами предметних математичними компетентностями, передбаченими чинною програмою.

Підручник «Алгебра, 7» [1] нашого авторського колективу суттєво відрізняється структурою, будовою і методичними особливостями від інших підручників, рекомендованих у 2015 році для використання у загальноосвітніх навчальних закладах України, а саме: «Алгебра, 7» (автори: Г.П. Бевз, В.Г. Бевз), «Алгебра, 7» (автор: О.С. Істер), «Алгебра, 7» (автори: В.Р. Кравчук, М.В. Підручна, Г.М. Янченко), «Алгебра, 7» (автори: А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір), «Алгебра, 7» (автори: Ю.І. Мальований, Г.М. Литвиненко, Г.М. Бойко).

Проаналізуємо детальніше структуру та зміст підручника. Підручник з алгебри для 7 класу загальноосвітніх навчальних закладів продовжує лінію підручників з математики для 5–6 класів [2; 3] та має аналогічну структурну будову. Концептуальні особливості підручників з математики для 5–6 класів охарактеризовано в [8].

Однією з особливостей підручника з алгебри є доступність учням навчальних текстів, яка надає можливість самостійно їх опрацювати. Навчальний матеріал спирається на наочність і життєвий досвід учнів. У підручнику зrealізовано діяльнісний підхід до навчання математики. У кожному параграфі вміщено поради у вигляді вказівок щодо того, як діяти у тій чи іншій

навчальній ситуації. Значну увагу приділено систематизації навчального матеріалу у вигляді таблиць або схем, що покращує застосування його до розв'язування задач, полегшує зорове сприймання тексту. Із цією ж метою на початку і наприкінці підручника подаються форзаци з довідковим матеріалом.

У структурі підручника 5 розділів, вступне слово до учнів, підсумкові таблиці та завдання для повторення вивченого матеріалу наприкінці навчального року, відповіді, предметний покажчик. Зміст навчального матеріалу подано у таких розділах: «Вирази і тотожності», «Одночлени», «Многочлени», «Функції», «Лінійні рівняння та їх системи».

Кожен розділ розпочинається переліком передбачуваних пізнавальних результатів у рубриці «У розділі дізнайтесь...», а завершується рубрикою «Перевірте, як засвоїли матеріал розділу», який містить контрольні запитання узагальнювального характеру і тестові завдання.

Розділи підручника поділено на параграфи (всього їх 24). У кожному параграфі є: основний навчальний матеріал; додаткові відомості у рубриці «Дізнайтеся більше»; запитання для повторення вивченого в параграфі у рубриці «Пригадайте головне»; система диференційованих задач у рубриці «Розв'яжіть задачу», яка завершується окремими блоками завдань «Застосуйте на практиці» та «Задачі на повторення». Підручник також містить прикінцеві рубрики «Повторення. Теоретичні відомості», «Задачі і вправи на повторення», «Відповіді», «Предметний покажчик».

Навчальний текст, як правило, розгортається за таким планом:

- актуалізація попереднього досвіду учнів або аналіз малюнка чи життєвої ситуації;
- міркування (або задача), що приводять до нового поняття, факту, способу діяльності;
- формулювання, яке треба запам'ятати;
- проблемне запитання із відповіддю;
- як коротко записати/прочитати нові позначення;
- вказівка «Зверніть увагу»;
- типова задача;
- узагальнення способу розв'язування типової задачі (чи вказівка на особливості, які варто усвідомити).

Кожен пункт цього плану відображається окремою смисловою одиницею навчального тексту. Обсяг кожної смислової одиниці відповідає віковим можливостям учнів. За такої будови тексту учень зможе самостійно працювати з ним і без надмірної напруги.

Кілька смислових одиниць утворюють блок, зміст якого – це окрема порція навчального матеріалу параграфа. У параграфі може бути кілька таких блоків. На малюнках 1–2 показано приклад навчального тексту § 13 підручника [1, с. 118–119]. Кожен блок параграфа побудовано з урахуванням закономірностей протікан-

ня розумового процесу. Тому проблемне запитання (мал. 2), яке у другому блоці позначено піктограмою «Знак питання», виникає природно і слугує не лише способом плавного переходу до нової думки, а й певним приводом для зупинки й переосмислення в сукупності попередніх даних параграфа.

Запам'ятайте!

Теорема 2 (про добуток різниці двох одночленів і неповного квадрата їх суми).
Добуток різниці двох одночленів і неповного квадрата їх суми дорівнює різниці кубів цих одночленів:
 $(a - b)(a^2 + ab + b^2) = a^3 - b^3$.

Дано: одночлени a і b .
 Довести: $(a - b)(a^2 + ab + b^2) = a^3 - b^3$.
 Доведення. Перетворимо вираз у лівій частині цієї рівності так, щоб він набув вигляду виразу в її правій частині:

$$(a - b)(a^2 + ab + b^2) = a^3 + a^2b + ab^2 - a^2b - ab^2 - b^3 = a^3 - b^3$$

Отже, $a^3 - b^3 = a^3 - b^3$.
 Звідси $(a - b)(a^2 + ab + b^2) = a^3 - b^3$, що і вимагалось довести. Загалом дістали:

$$(a + b)(a^2 - ab + b^2) = a^3 + b^3;$$

$$(a - b)(a^2 + ab + b^2) = a^3 - b^3.$$

Ці формули також є формулами скороченого множення. Вони дозволяють полегшувати перетворення виразів.

Оскільки доведені рівності є тотожностями, то їх можна застосовувати і в зворотному порядку:

$$a^3 + b^3 = (a + b)(a^2 - ab + b^2);$$

$$a^3 - b^3 = (a - b)(a^2 + ab + b^2).$$

Мал. 1. Фрагмент навчального тексту § 13.

У деяких параграфах підручника, що містять кілька крупних смислових блоків, застосовано розбивку на пункти. До окремих задач, розглянутих у навчальному

1. Винесення спільного множника за дужки

Задача 1. Розкладіть на множники многочлен $-6x^5y^7 - 24x^4y^3 + 8x^2y^6$.

Розв'язання. 1. Визначимо коефіцієнт спільного множника членів даного многочлена. Для цього спочатку знайдемо НСД чисел 6, 24 і 8. Він дорівнює 2. Оскільки коефіцієнт першого члена від'ємний, то зручно за коефіцієнт спільного множника взяти число -2 .

2. Визначимо буквену частину спільного множника членів даного многочлена. Кожен член многочлена містить: а) степені змінної x , найнижчим з яких є другий степінь; б) степені змінної y , найнижчим з яких є третій степінь. Тому буквенною частиною спільного множника є вираз x^2y^3 .

3. Винесемо спільний множник $-2x^2y^3$ за дужки:
 $-6x^5y^7 - 24x^4y^3 + 8x^2y^6 = -2x^2y^3(3x^3y^4 + 12x^2 - 4y)$.

Зверніть увагу: щоб перевірити, чи правильно виконали винесення спільного множника за дужки, виконайте обернену дію, тобто розкрийте дужки.

2. Застосування формул скороченого множення
 За формулами скороченого множення можна відразу подати у вигляді добутку особливі многочлени, такі як повний квадрат суми чи різниці, різниця квадратів, сума і різниця кубів. Для цього застосовують такі формули:
 $a^2 + 2ab + b^2 = (a + b)^2 = (a + b)(a + b)$,
 $a^2 - 2ab + b^2 = (a - b)^2 = (a - b)(a - b)$,
 $a^2 - b^2 = (a + b)(a - b)$,
 $a^3 + b^3 = (a + b)(a^2 - ab + b^2)$,
 $a^3 - b^3 = (a - b)(a^2 + ab + b^2)$.

Розглянемо, як можна застосувати формули скороченого множення в більш складних випадках.

Задача 2. Розкладіть на множники двочлен $16x^4y^5 - x^2y^4$.

Розв'язання. Задачу можна розв'язати двома способами.
Спосіб 1. Оскільки обидва члени даного двочлена містять змінні x і y в парних степенях і коефіцієнт першого члена $16 = 4^2$, то кожен доданок можна подати як квадрат деякого одночлена:

Чи можна застосовувати формулу суми (різниці) кубів не лише до найпростіших одночленів? Так.

Задача 1. Подайте у вигляді добутку двочлен $8 - x^6y^{15}$.

Розв'язання. Число 8 є кубом числа 2. Другий член x^6y^{15} даного двочлена можна подати як куб іншого одночлена: $x^6y^{15} = (x^2y^5)^3$. Звідси випливає, що до даного двочлена можна застосувати формулу різниці кубів:

$$8 - x^6y^{15} = 2^3 - (x^2y^5)^3 = (2 - x^2y^5)(2^2 + 2x^2y^5 + (x^2y^5)^2) = (2 - x^2y^5)(4 + 2x^2y^5 + x^4y^{10})$$

Зверніть увагу:

- сума кубів двох одночленів дорівнює добутку суми цих одночленів і неповного квадрата їх різниці;
- різниця кубів двох одночленів дорівнює добутку різниці цих одночленів і неповного квадрата їх суми;
- різниця квадратів двох одночленів дорівнює добутку суми і різниці цих одночленів.

Мал. 2. Фрагмент навчального тексту § 13.

тексті, наводяться альтернативні способи розв'язування (мал. 3).

$$16x^4y^5 - x^2y^4 = (4x^2y^2)^2 - (xy^2)^2$$

Дістали різницю квадратів одночленів, яку можна розкласти на множники за відповідною формулою:

$$(4x^2y^2)^2 - (xy^2)^2 = (4x^2y^2 + xy^2)(4x^2y^2 - xy^2)$$

І в перших, і в других дужках міститься двочлен, який ще можна розкласти на множники, винісши за дужки спільний множник. Тоді дістанемо:

$$(4x^2y^2 + xy^2)(4x^2y^2 - xy^2) = xy^2(4xy + 1) \cdot xy^2(4xy - 1) = x^2y^4(4xy + 1)(4xy - 1)$$

Спосіб 2. У даному двочлені $16x^4y^5 - x^2y^4$ спочатку винесемо за дужки спільний множник, а потім вираз у дужках розкладемо на множники за формулою різниці квадратів:

$$16x^4y^5 - x^2y^4 = x^2y^4(16x^2y^2 - 1) = x^2y^4(4xy + 1)(4xy - 1)$$

Зверніть увагу: якщо спочатку винести спільний множник за дужки, то застосовувати формули скороченого множення буде легше.

3. Спосіб групування
 Якщо многочлен містить більш як три члени, то застосовують спосіб групування.

Задача 3. Розкладіть на множники многочлен: $2x^2 - x + 2xy - y$.

Розв'язання. Згрупуємо доданки так: перший — із другим, а третій — із четвертим. У кожному з цих двочленів винесемо спільний множник за дужки:

$$2x^2 - x + 2xy - y = (2x^2 - x) + (2xy - y) = x(2x - 1) + y(2x - 1)$$

Отримали вираз, кожен доданок якого містить спільний множник $2x - 1$. Винесемо цей спільний множник за дужки:

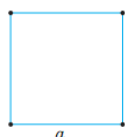
$$x(2x - 1) + y(2x - 1) = (2x - 1)(x + y)$$

Отже, $2x^2 - x + 2xy - y = (2x - 1)(x + y)$.

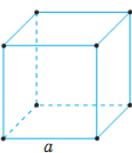
Мал. 3. Фрагмент навчального тексту § 14 [1, с. 126–127].

§ 5. СТЕПІНЬ З НАТУРАЛЬНИМ ПОКАЗНИКОМ

Подивіться на малюнки 3 і 4. Ви бачите квадрат зі стороною a (мал. 3) і куб з ребром a (мал. 4). Ви знаєте, як знайти площу квадрата й об'єм куба та як записати результат за допомогою відповідних виразів: a^2 і a^3 .



Мал. 3



Мал. 4

Узагалі, добуток n рівних множників, кожний з яких дорівнює a , можна записати за допомогою степеня: $\underbrace{a \cdot a \cdot \dots \cdot a}_n = a^n$.

У виразі a^n число a називають *основою степеня*. Воно показує, яке число множили саме на себе. Число n називають *показником степеня*. Він показує, скільки рівних множників було в добутку. Оскільки для лічби множників використовують натуральні числа, то виразу a^n дали назву «ступінь з натуральним показником». Пізніше ви дізнаєтеся про степені з іншими показниками.

Запам'ятайте!

Степенем числа a з натуральним показником n , більшим за 1, називається добуток n множників, кожний із яких дорівнює a .

$$a^n = \underbrace{a \cdot a \cdot \dots \cdot a}_n$$

n множників

Вираз a^n читають так: « a в степені n » або « n ний ступінь числа a ».

- Задача 1.** Запишіть вираз $27 \cdot 3 \cdot 9$ у вигляді степеня з основою: 1) 3; 2) 9; 3) 27.
- Розв'язання.**
- $27 \cdot 3 \cdot 9 = 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 = 3^5$;
 - $27 \cdot 3 \cdot 9 = 9 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 9 = 9 \cdot 9 \cdot 9 = 9^3$;
 - $27 \cdot 3 \cdot 9 = 27 \cdot 27 = 27^2$.

Мал. 4. Фрагмент навчального тексту § 5 [1, с. 43].

§ 9. ДОДАВАННЯ І ВІДНІМАННЯ МНОГОЧЛЕНІВ

Ви знаєте, як додавати й віднімати одночлени. Розглянемо властивості дій першого ступеня з многочленами.

Запам'ятайте!

Додати (відняти) многочлени — означає скласти вираз, що є сумою (різницею) даних многочленів, та спростити його, якщо це можливо.

- Задача 1.** Знайдіть суму многочленів $15y^2 - x^2y + 3 + 6x^3y^2 + 7x^2y - 25y^2 - 5$.
- Розв'язання.** Складемо вираз, що є сумою даних многочленів. Оскільки обидва многочлени є доданками, то при розкритті дужок знаки їх членів залишаються без змін:
- $$(15y^2 - x^2y + 3) + (6x^3y^2 + 7x^2y - 25y^2 - 5) = 15y^2 - x^2y + 3 + 6x^3y^2 + 7x^2y - 25y^2 - 5.$$
- Зведемо подібні члени отриманого многочлена.
- $$15y^2 - x^2y + 3 + 6x^3y^2 + 7x^2y - 25y^2 - 5 = -10y^2 + 6x^3y^2 - 2 + 6x^3y^2.$$
- Упорядкуємо даний многочлен за степенями його членів:
- $$-10y^2 + 6x^3y^2 - 2 + 6x^3y^2 = 6x^3y^2 + 6x^3y^2 - 10y^2 - 2.$$

Чи завжди сума многочленів має зміст? Так, оскільки многочлени-доданки і многочлен-сума не містять дію ділення на вираз зі змінними.

- Задача 2.** Знайдіть різницю многочленів $15y^2 - x^2y + 3 + 6x^3y^2 + 7x^2y - 25y^2 - 5$.
- Розв'язання.** Складемо вираз, що є різницею даних многочленів. Розкриваючи дужки, знаки членів многочлена-від'ємника змінимо на протилежні:
- $$(15y^2 - x^2y + 3) - (6x^3y^2 + 7x^2y - 25y^2 - 5) = 15y^2 - x^2y + 3 - 6x^3y^2 - 7x^2y + 25y^2 + 5 = 40y^2 - 8x^2y + 8 - 6x^3y^2.$$
- Зведемо подібні члени отриманого многочлена.
- $$15y^2 - x^2y + 3 - 6x^3y^2 - 7x^2y + 25y^2 + 5 = 40y^2 - 8x^2y + 8 - 6x^3y^2.$$
- Упорядкуємо даний многочлен за степенями його членів:
- $$= 40y^2 - 8x^2y + 8 - 6x^3y^2 = -6x^3y^2 - 8x^2y + 40y^2 + 8.$$

Мал. 5. Фрагмент навчального тексту § 9.

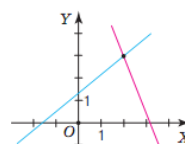
У побудові міркувань здебільшого використовується спосіб «від конкретного до загального», широко застосовуються аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, порівняння, зокрема прийом зіставлення і протиставлення. Важлива роль відводиться візуальній опорі для успішного здійснення учнями таких розумових дій. Початок § 5 підручника (мал. 4) ілюструє наші намагання якомога більше залучити учнів до активних самостійних міркувань, привчити ставити запитання й відповідати на них. Зазначимо, що візуальні акценти відіграють у цьому не останню роль. Зокрема це допомагає не лише зрозуміти суть поняття степеня та відповідної формули, краще її запам'ятати і правильно застосувати в подальшому, а й самостійно дійти до цієї формули. Такий навчальний результат, безперечно, є найбільш цінним у навчанні, оскільки будь-який «власний велосипед», винайдений учнями, особливо міцно ними запам'ятовується.

Малюнки 5 і 6 ілюструють використання в підручнику позиціонування записів. Велика увага приділяється кольоровому оформленню, причому не лише малюнків, а й записів.

§ 23. СИСТЕМА ДВОХ ЛІНІЙНИХ РІВНЯНЬ ІЗ ДВОМА ЗМІННИМИ

- Скільки розв'язків може мати система двох лінійних рівнянь із двома змінними? Поміркуємо, спираючись на графіки рівнянь системи.
- Із курсу геометрії ви знаєте, що на площині дві прямі або перетинаються, або паралельні, або збігаються. Отже, для системи двох лінійних рівнянь із двома змінними можливі три випадки:

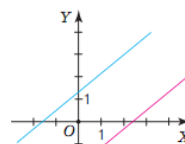
- система має єдиний розв'язок (мал. 76), якщо $\frac{a_1}{a_2} \neq \frac{b_1}{b_2}$;
- система не має розв'язків (мал. 77), якщо $\frac{a_1}{a_2} = \frac{b_1}{b_2} \neq \frac{c_1}{c_2}$;
- система має безліч розв'язків (мал. 78), якщо $\frac{a_1}{a_2} = \frac{b_1}{b_2} = \frac{c_1}{c_2}$.



Мал. 76

- Задача 2.** Розв'яжіть графічно систему рівнянь: $\begin{cases} 3x + y = -2, \\ 2x - y = -3. \end{cases}$

- Розв'язання.** У рівняннях системи відповідні коефіцієнти при x і y не пропорційні: $\frac{3}{2} \neq \frac{1}{-1}$, тому система має єдиний розв'язок. Зведемо рівняння системи до вигляду лінійної функції, розв'язавши кожне з них відносно y :
- $$\begin{cases} y = -3x - 2, \\ y = 2x + 3. \end{cases}$$

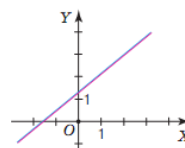


Мал. 77

Для кожного рівняння системи визначимо дві точки, через які проходить його графік, склавши таблицю значень відповідної функції.

$$y = -3x - 2 \begin{array}{|c|c|c|} \hline x & 0 & 1 \\ \hline y & -2 & -5 \\ \hline \end{array}$$

$$y = 2x + 3 \begin{array}{|c|c|c|} \hline x & 0 & 1 \\ \hline y & 3 & 5 \\ \hline \end{array}$$



Мал. 78

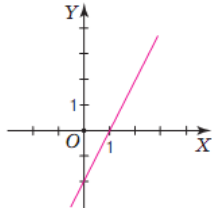
Мал. 6. Фрагмент навчального тексту § 23.

У підручнику застосовано особливий прийом – поєднання відповідних кольорових акцентів на малюнку і в тексті. Це допоможе учням краще сприймати навчаль-

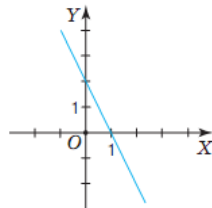
ний зміст, а також сприятиме мимовільному запам'ятовуванню його важливих деталей (мал. 7).

§ 17. ЛІНІЙНА ФУНКЦІЯ

Задача 3. На малюнках 34 і 35 зображено графіки функцій $y = 2x - 2$ і $y = -2x + 2$. Користуючись графіком, знайдіть усі значення аргументу, за яких значення функції: а) дорівнює нулю; б) є додатним; в) є від'ємним.



Мал. 34



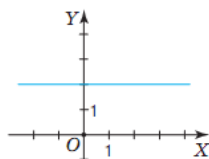
Мал. 35

Як характеризує лінійну функцію число k ? Поміркуюємо. Подивіться на малюнки 34 і 35. На першому із цих малюнків графік утворює з додатним променем осі OX гострий кут, а на другому — тупий. У функції $y = 2x - 2$ коефіцієнт $k > 0$, а у функції $y = -2x + 2$ коефіцієнт $k < 0$. Оскільки коефіцієнт k характеризує кут, який графік лінійної функції утворює з додатним променем осі OX , то число k так і називають — *кутовий коефіцієнт*.

Зверніть увагу:
графік функції $y = kx + b$ утворює з додатним променем осі OX :
— **гострий кут**, якщо $k > 0$;
— **тупий кут**, якщо $k < 0$.

Аналізуючи графіки функцій на малюнках 34 і 35, можна виявити ще й такі властивості даних функцій. На малюнку 34 більшому значенню аргументу відповідає більше значен-

ня функції. Отже, функція $y = 2x - 2$ є зростаючою. У неї $k > 0$. На малюнку 35 більшому значенню аргументу відповідає менше значення функції. Отже, функція $y = -2x + 2$ є спадною. У неї $k < 0$. На малюнку 36 ви бачите приклад особливого випадку лінійної функції, у якій $k = 0$. Це функція $y = 2$.



Мал. 36

Зверніть увагу:
лінійна функція $y = kx + b$:
— **зростає**, якщо $k > 0$;
— **спадає**, якщо $k < 0$;
— **є сталою**, якщо $k = 0$.

Мал. 7. Фрагмент навчального тексту § 17.

Для успішного оволодіння деяким комплексним умінням, наприклад, умінням множити одночлен на многочлен, застосовано прийом розчленування уміння на складові, які доцільно відпрацьовувати завчасно. Цьому слугують дві допоміжні задачі (мал. 8-10).

Допоміжна задача 1.

Задача 3. Спростіть вираз $2x(y + 3z - 4) - 5(xy + xz - 6)$.

Розв'язання.
 $2x(y + 3z - 4) - 5(xy + xz - 6) =$
 $= 2xy + 6xz - 8x - 5xy - 5xz + 30 =$
 $= -3xy + xz - 8x + 30.$

Зверніть увагу:
щоб не помилитися, розкриваючи дужки у виразі:
1) порахуйте кількість доданків у дужках;
2) щоразу називайте кількість доданків у дужках і номер того доданка, який множите на вираз перед дужками, наприклад: «У дужках п'ять доданків; множимо перший доданок. У дужках п'ять доданків; множимо другий доданок і т.д.».

Мал. 8.

Допоміжна задача 2.

Задача 2. Знайдіть добуток одночленів $-0,2x^4y^5$ і $5axy^2$.

Розв'язання. Запишемо добуток усіх найпростіших одночленів, що входять до кожного із даних одночленів:
 $-0,2x^4y^5 \cdot 5axy^2 =$
 $= -0,2 \cdot x^4 \cdot y^5 \cdot 5 \cdot a \cdot x \cdot y^2.$
Застосувавши переставний і сполучний закони, згрупуємо числові множники та множники з відповідно однаковими змінними:
 $-0,2 \cdot x^4 \cdot y^5 \cdot 5 \cdot a \cdot x \cdot y^2 =$
 $= (-0,2 \cdot 5) \cdot x^4 \cdot x \cdot y^5 \cdot y^2 \cdot a.$
Застосуємо основну властивість степеня та обчислимо добуток числових множників:
 $(-0,2 \cdot 5) \cdot a \cdot x^4 \cdot x \cdot y^5 \cdot y^2 =$
 $= -1 \cdot a \cdot x^5 \cdot y^7 = -ax^5y^7.$
Отже, $-0,2x^4y^5 \cdot 5axy^2 = -ax^5y^7.$

Мал. 9.

Основна задача.

Задача 1. Знайдіть добуток одночлена y^2 і многочлена $-x + 7x^2y - 2y - 5$.

Розв'язання. Складемо вираз, що є добутком одночлена і многочлена та помножимо одночлен на кожний член многочлена:
 $y^2 \cdot (-x + 7x^2y - 2y - 5) =$
 $y^2 \cdot (-x) + y^2 \cdot 7x^2y - y^2 \cdot 2y - y^2 \cdot 5.$
Подамо отриманий вираз як многочлен стандартного вигляду:
 $7x^2y^3 - xy^2 - 2y^3 - 5y^2.$

Зверніть увагу:
щоб не помилитися, виконуючи множення одночлена на многочлен:
1) візьміть многочлен у дужки;
2) порахуйте кількість доданків у дужках;
3) щоразу називайте кількість доданків у дужках і номер того доданка, який множите на одночлен перед дужками, наприклад:
«У дужках чотири доданки, множимо перший доданок. У дужках чотири доданки, множимо другий доданок і т.д.».

Мал. 10.

Зміст підручника та апарат організації його засвоєння спрямовані також на творчий розвиток учнів, мотивацію навчання, стимулювання пізнавального інтересу, забезпечення успішної самостійної роботи учнів. Цьому сприяють спеціальна будова навчальних текстів, наявність вказівок і порад, матеріали рубрики «Дізнайтеся більше», де можна зустріти дані про походження назв і позначень, історичні відомості, біографічні дані про видатних математиків. Таким саме цілям слугують і контрольні запитання після кожного параграфа та запитання й тестові завдання після кожного розділу. Відповідаючи на запитання і виконуючи тести, учень має можливість узагальнити і систематизувати вивчені відомості, привести у систему отримані навички й уміння, привчитися самостійно працювати з підручником.

Підручник містить достатню кількість задач для різних видів класної й позакласної роботи. Основний блок задач до параграфа забезпечує відпрацювання всіх умінь, які мають формуватися в межах даної порції навчального змісту. Цей блок містить задачі чотирьох рівнів складності:

- 1-й рівень позначено штрихом. Це здебільшого усні задачі;
- 2-й рівень позначено нуликом. Це обов'язкові задачі для відпрацювання базових умінь;

Доцільним є такий розподіл часу для виконання відповідних робіт:

- експрес-контроль – 5 хвилин;
- самостійна робота – 15 хвилин;
- контрольна робота – 40 хвилин.

Система оцінювання будується на спільному підході. Усі роботи містять обов'язкову частину й додаткову. Правильне виконання учнями завдань обов'язкової

частини свідчить про досягнення ними рівня державних стандартів і загалом оцінюється в 4 бали. Решту балів учень може набрати за виконання додаткових завдань.

Загалом, у перевірочних роботах оцінки за завдання розподілено так, як показано в таблиці 1. В усіх роботах обов'язковими є перші чотири завдання.

Таблиця 1. Розподіл оцінок за завдання

| | Номер завдання | | | | | | |
|--------------------------|----------------|-------|-------|-------|--------|---------|---------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 6* |
| Експрес-контроль | 1 бал | 1 бал | 1 бал | 1 бал | 3 бали | 5 балів | – |
| Самостійна робота | 1 бал | 1 бал | 1 бал | 1 бал | 3 бали | 5 балів | – |
| Контрольна робота | 1 бал | 1 бал | 1 бал | 1 бал | 3 бали | 4 бали | 5 балів |

Крім підручника [1] та навчально-методичних посібників для контролю отриманих учнями знань, навичок та вмій [5; 6], до комплексу входить навчально-методичний посібник «На допомогу учителю» [7]. У ньому подано авторську концепцію підручника з алгебри для 7 класу, розкриваються його дидактичні особливості, наведено відповідне тематичне планування, ключі відповідей та детальне розв'язання завдань 5, 6 (6*) для поурочного, проміжного, тематичного та підсумового контролю. Даний посібник є присутнім помічником вчителю математики у плануванні, організації та проведенні уроків з алгебри у 7 класах загальноосвітніх навчальних закладів.

Висновки. Навчально-методичний комплект з алгебри для 7 класу побудовано на спільних методологічних та науково-методичних засадах відповідно до програми з математики для основної школи [4]. Реалізація в ньому авторських науково-методичних напрацювань дозволяє більш повно врахувати інтереси, потреби і здібності учнів, тобто методологічно переорієнтувати математичну освіту на особистість підліт-

ка. Практичне значення комплексу [1; 5; 6; 7], на нашу думку, полягає в навчально-методичному забезпеченні шкільної математичної, зокрема алгебраїчної освіти, що ґрунтується на сучасних засадах дидактики та теорії і методики навчання математики. У комплекті враховуються значення математичної освіти для життєдіяльності особистості, особливості структури і компонентів навчальної діяльності учнів на різних рівнях змісту, реалізують функції математичної освіти (як елемента допрофільної або професійної підготовки), відповідають етапам наукового пізнання, посилюють практико-діяльну і творчу складові змісту освіти, забезпечують його інтеграцію, науковість і прикладну спрямованість, надають пріоритет розвивальній функції навчання, відображають досвід творчої діяльності, нагромаджений людством у галузі математичної освіти, відповідні ціннісні орієнтації.

Роботу виконано за підтримки МОН України (держ. реєстрац. номер 0115U000639).

ЛІТЕРАТУРА

1. Тарасенкова Н.А. Алгебра : [підруч. для 7 кл. загальноосв. навч. закл.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015. – 304 с.
2. Тарасенкова Н.А. Математика : [підруч. для 5 кл. загальноосв. навч. закл.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.П. Бочко, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013. – 352 с.
3. Тарасенкова Н.А. Математика : [підруч. для 6 кл. загальноосв. навч. закл.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. – К. : ВД "Освіта", 2014. – 304 с.
4. Математика. Навчальна програма для учнів 5–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів (за новим Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти) / Бурда М.І., Мальований Ю.І., Нелін Є.П., Номіровський Д.А., Паньков А.В., Тарасенкова Н.А., Чемерис М.В., Якір М.С. – К., 2012. – 52 с. : URL: http://mon.gov.ua/ua/activity/education/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088
5. Тарасенкова Н.А. Експрес-контроль з алгебри для 7 класу: [навч.-метод. посіб.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк; за ред. Н.А. Тарасенкової. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015.
6. Тарасенкова Н.А. Зошит для контролю навчальних досягнень з алгебри. 7 клас: [навч.-метод. посіб.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк; за ред. Н.А. Тарасенкової. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015.
7. Тарасенкова Н.А. Алгебра. 7 клас. На допомогу вчителю : [навч.-метод. посіб.] / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк; за ред. Н.А. Тарасенкової. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015.
8. Тарасенкова Н.А. Концептуальні засади розробки підручників з математики для 5–6 класів / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.П. Бочко, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк // Science and Education a New Dimension. – Vol. 2 (March, 2013). – Budapest: SCASPEE, 2013. – P. 34-38.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Tarasenkova N. Algebra: [textbook for the 7th form for the secondary schools] / N. Tarasenkova, I. Bogatyreva, O. Kolomiets, Z. Seriyuk. – K. Publishing House "Osvita", 2015. – 304 p.
2. Tarasenkova N. Mathematics: [textbook for the 5th form for the secondary schools] / N. Tarasenkova, I. Bogatyreva, O. Bochko, O. Kolomiets, Z. Serdiuk. – K. Publishing House "Osvita", 2013. – 352 p.
3. Tarasenkova N. Mathematics: [textbook for the 6th form for the secondary schools] / N. Tarasenkova, I. Bogatyreva, O. Kolomiets, Z. Serdiuk. – K. Publishing House "Osvita", 2014. – 304 p.
4. Mathematics. The curriculum for students for the 5 - 9 forms of secondary schools (New State Standard basic and secondary education) / Burda M., Malovanyy Y., Nelin E., Nomirovskyy D., Pankov A., Tarasenkova N., Chemeris M., Yakir M. – K., 2012. – 52 p. : URL: <http://mon.gov.ua/ua/activity/educatio>n/56/general-secondary-education/educational_programs/1349869088
5. Tarasenkova N. Express-control on algebra. Grade 7. : [textbook] / N. Tarasenkova, I. Bogatyreva, O. Kolomiets, Z. Serdyik; Ed. N. Tarasenkova. – K. Publishing House "Osvita", 2015.
6. Tarasenkova N. Notebook for monitoring learning achievements in algebra. Grade 7 : [textbook] / N. Tarasenkova, I. Bogatyreva, O. Kolomiets, Z. Serdiuk; Ed. N. Tarasenkova. – K. Publishing House "Osvita", 2015.
7. Tarasenkova N. Algebra. Grade 7. To help teachers [textbook] / N. Tarasenkova, I. Bogatyreva, O. Kolomiets, Z. Serdiuk; Ed. N. Tarasenkova. – K. Publishing House "Osvita", 2015.
8. Tarasenkova N. Conceptual principles of development of textbooks on mathematics for 5–6 classes / Tarasenkova N., Bogatyreva I., Bochko O., Kolomiets O., Serdiuk Z. // // Science and education a new dimension. – Vol. 2 (Marhc, 2013). – Budapest: SCASPEE, 2013. – P. 34-38.

Tarasenkova N.A., Bogatyreva I.M., Kolomiets O.M., Serdiuk Z.O.

The structure and content of teaching kits on algebra for the 7th Form

Abstract. Structural and contents features of the new school textbook on algebra for the 7th form for the secondary schools of Ukraine and didactic support to it are examined.

Keywords: secondary school, teaching algebra, textbook, means of control

Тарасенкова Н. А., Богатырева И. Н., Коломиец О. Н., Сердюк З. А.

Структура и содержание учебно-методического комплекта по алгебре для 7 класса

Аннотация. В статье раскрываются структурные и содержательные особенности нового учебника по алгебре для 7 класса общеобразовательных школ Украины и дидактического сопровождения к нему.

Ключевые слова: средняя школа, обучение алгебре, учебник, средства контроля

Chernyakova Zh. Yu., Chistyakova I. A.

Activization of the development of network technologies in the context of internationalization of the European educational space of higher education

Chernyakova Zh. Yu., PhD, Associate Professor
Chistyakova I. A., PhD, Associate Professor

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Abstract. The article is devoted to the development of network technologies in the context of internationalization of the European educational space of higher education. The authors define the essence and the key characteristics of the concepts «networking», «network technologies», «internationalization», «European educational space». The key features of the internationalization are depicted (they are an international character that can interpret the phenomenon under study as introducing an international dimension in the curriculum and the unification of educational content internationally). The main means of internationalization of educational space (networking, network technologies) are defined by the authors.

Keywords: network technologies, innovative educational networks, internationalization, internationalization of European educational space, higher education

Introduction. Ukraine's entry into the world and European educational space leads to a qualitative transformation of education in line with trends in the international development. The main priority of the outlined changes is internationalization phenomenon that has gained rapid spread in the developed European countries.

The main focus priority of the development of the higher education system of Ukraine at the present stage is the improvement of its quality. To achieve this goal we should update the content of education, the forms and methods of organization of the educational process, improvement of monitoring of its results. However, the domestic educational theorists and practitioners recognize the insufficient level of cooperation of the teachers, the scholars, the education managers in the process of innovative search and diffusion of innovation.

A feasibility of learning of innovative activity of educational networks in the context of internationalization of educational space is determined by the need to overcome a number of contradictions in the development of national education due higher education:

- between the increasing demands of modern society to the quality of educational services and the insufficient level of preparedness of the higher education to satisfy them;
- between the need for development of innovative potential of the universities and the lack of state and public support of innovative search teachers;
- between growing innovation potential of Ukrainian teachers and the insufficient level of their willingness to cooperate with colleagues in the development and dissemination of innovative experience of professional activity.

The analysis of current research. The problem of theoretical understanding of international experience is relevant to the internationalization of domestic scientific space. Great contribution to the development of this problem has been done by the Ukrainian researchers such as N. Avshenyuk, N. Borisov, B. God, T. Desiatov, E. Lokshina, O. Matvienko, O. Ovcharuk, A. Sbrueva and others.

The foreign researchers H. van Alston, P. Wohlstetter, D. Jackson, A. Lieberman, D. Reynolds, D. Hargreaves, D. Hopkins, J. Chapman have made a significant contribution to the research activities of innovative school networks in the developed countries. The certain aspects of innovative educational activity networks are presented in the scientific works of Ukrainian researchers such as M. Boichenko, A. Sbrueva and others. Internationalization of education is a priority vector of current education policies in Europe and the world.

The essential characteristics of the internationalization are discussed in the works of international comparativists such

as Ph. Altbah, S. Arum, J. Van de Vater, M. van der Vende, H. de Vit, B. J. Ellingbo, J. Edwards, S. B. Klesek, R. Lember, J. Mestenhauer, M. Harari, E. Tonkin, D. Trosbi and others.

Spread of the process of internationalization of education at all levels of the educational space needs studying the works of the foreign authors, who discovered and characterized the educational space from the position of multidimensionality (M. Brown, T. Varner, J. Dickson, E. Kattier, G. Christoph, N. Lee, H. Neve, L. Walsh and others).

The aim of the study is to analyze the international experience of the development of network technologies, to determine the key characteristics of the process of internationalization the European educational space and to define the main means of internationalization (network technologies).

The main material. The national theory of the internationalization positions the phenomenon with integration in the European and world community market mechanisms, modernization of the content and organizational methods component of the educational process. A key feature of the internationalization is recognized: an international character that can interpret the phenomenon under study as introducing an international dimension in the curriculum of the University (O. Ovcharuk); as the unification of educational content internationally (I. Kalenyuk, A. Gaunt); as the process of implementing the international dimension meaning, purpose, function and educational services of the institution (N. Avshenyuk); as a comprehensive integration of the content, goals and priorities of the institution (G. Poberezka).

A holistic view of the studied phenomenon is presented in the works of N. Avshenyuk and O. Matvienko, who have characterized the spatial field of internationalization of education. Thus, N. Avshenyuk emphasizes that internationalization covers the national and institutional levels. O. Matvienko extends the frames of internationalization of education. It is the first time in science when the term «internationalization of educational space» is used.

In solving the research problems the scientists have defined the key characteristics of educational space, educational reality, which is the balance of cultural and civilizational and expressed through symbolic learning environment (A. Leonov); a structural coexistence and interaction of all possible educational systems, their components, educational events (A. Veryayev, I. Shalaev), an ordered structure, which expresses a relationship between the objects of educational activities (A. Tsymbalar); a set of social relations, educational theories and institutions that determine the development of education and people's attitudes to education (Yu. Shabalin), a set of elements of

a complex system of social relations educational institution and the result of constructive activities (I. Shendrik).

The study has found that the structure of educational space is disclosed in the works of A. Tsymbalar through a set of different levels: global, European, regional, institutional (local).

The detailed analysis of the levels of educational space have been made by B. Hinetsynsky, B. Vulfson, Z. Batyukova, A. Liferov (global educational space), O. Matvienko (European educational space), V. Kremen (national educational space), M. Korniyushkin, A. Novikov (regional educational space), V. Slobodchikov, V. Stepanov (local educational space).

Understanding the key features of the world educational space has revealed that internationalization is a major condition and a means of the development. The generalized views are based on a scientific vision of the world educational space as a combination of all education and educational institutions, scientific and educational centres, public education and public organizations in different countries, geopolitical regions and globally, and their mutual interactions in intensive internationalization of various spheres of social life in modern world (B. Vulfson); a set of common (global) elements of the content, teaching methods and tools specific to the international community as a whole, the transfer of scientific and cultural experience of previous generations younger generation (S. Batyukova); an interaction zone of national educational systems and their components (A. Liferov); as a product of educational thought developing (M. Leshchenko).

Considerable interest for our study are the works of O. Matvienko, which reflected the basic principles of the analysis of formation of the European educational space. O. Matvienko has noted that the formation of European educational space and its development is based on the basic principles of the EU member countries (multicultural Europe, mobile Europe, Europe training for all skill Europe - improving the quality of basic education, Europe, which is open to the world, creating a common European home, based on knowledge of European values, spiritual roots and cultural heritage of Europe) [2].

The strategic objectives of the formation of European educational space (to identify priority areas of European education, implementation of educational innovation, conservation of European cultural heritage, strengthening European system of values in educational activities) are analyzed and presented in the works of N. Lavrychenko [1].

The comparative analysis of the scientific papers allow foreign researchers to find that the internationalization of education is the integration of the international dimension in teaching and learning, research, social services institution (J. Knight, J. de Wit) [7]; develop educational strategies of education aimed at building global thinking with international perspectives (B. Bjorn) [5].

The priorities of the internationalization of European educational space is the creation of a single European education policy, the introduction of the European dimension of education, the intensification of integration processes in education, the development of network technologies. In this context, the outlined aspects of internationalization of European educational space include further development of academic mobility, international educational cooperation, European policy-making, multilingualism.

The main means of internationalization of educational space are the international programs and projects, infor-

mation and communication technology, international educational network, internationalized curriculum.

The process of internationalization of European educational space encourages the countries to fruitful communication convergence of national cultures, traditions and diversity of world, understanding and respect for other nations. The instruments of such cooperation are the common European programs, projects that cover higher education.

A wide variety of modern international educational programs (global, European, national, regional) aimed at internationalization of educational space, forming intercultural and language competences, citizenship, national identity and consciousness, understanding and respect for different cultures and nations in the modern globalized society.

It is important to note that the effectiveness of educational space depends on the use of information and communication technologies. We agree with the opinion of A. Appadurai that modern education is beyond the classroom and takes on new forms, distance learning, open and independent learning, online training, computer training and multimedia. Thus, the emergence of global media network information industry provides vast information flows and cultural imagination that define traditional boundaries [3].

The networking is the particular important thing in the process of innovative development of education for successful achievement of the University objectives. H. van Aalst argues that the concept «networking» means «systematic development (management) of internal and external relations (communication, interaction, coordination) between people, groups or organizations («nodes») for the purpose of improving the results of activity» [11, p. 34].

A synthesis of different approaches to the definition of the investigated concepts has allowed us to conclude that the network is a non-hierarchical structural control unit which is composed of a group of organizations. These organizations are united by the horizontal connections and are aimed at developing an innovative product; it is based on ideological unity agents. So, the network is not only a common inter-organizational association but the specific institutional forms of organization of interaction between different institutions for the purpose of creation, dissemination and use of new technologies and knowledge.

Educational networks in English-speaking sources on the theory of education is considered as a powerful impetus to innovative development of the educational system. In his work P. Delin describes such structures as «temporary social network where individuals can obtain maximum information with minimal effort» [8, p. 52]. In the early 90ies of the XX century J. Lave and E. Wenger investigated the networking. They define innovative educational networks as ways of developing social capital and the creation of new knowledge, stimulating innovation, or sharing of tacit knowledge existing within the organization [6, p. 51]. According to E. Wenger, a network is a group of individuals who constantly carry out some activities through positive contribution to practice their own communities [12]. In «Enabling Knowledge Creation» G. Krough notes that a critical factor in the creation and use of new knowledge is the exchange of information in the network. The organization generates new knowledge only by expanding the opportunities for the exchange and transformation of knowledge of its members [8]. L. Resnick and J. Spillane propose the creation of organizational structures that could create optimal conditions for professional learning. Such structures can be educational network [10].

OECD experts have identified innovative educational networks as social structures that meet the society's requirements on quality, focus and concentration on results. Innovative educational networks contribute to the development and dissemination of progressive practice; enhance the professional development of the teachers [9, p. 54].

We interpret innovative educational networks as organizational structures that represent a set of educational institutions, which are united by a common innovative idea and activity that is aimed at improving the efficiency of educational process and quality of outcome, management, and dissemination of innovative experiences within the network of educational institutions and beyond.

We should notice that networks provide a new design for the expansion of educational space and a new means to achieve changes in the educational system. In addition, innovative educational networks provide the intensification of the process of cultural change in the educational space. It is necessary to combine horizontal and vertical educational structure for improving the quality of the educational system. Networks may be one way of achieving such links.

The famous British theorist of education and researcher process of school networking T. Bentley notes that changes must occur through the formation and fostering innovation within the educational system, as well as through the creation of an infrastructure capable of spreading ideas, knowledge and new methods. And the network technologies can be this infrastructure transformation of the educational system [4, p. 3]. Therefore, in higher education there is a need for the use of network technology to develop their innovative potential that is realized in the conditions of innovative education networks, including the University.

Network technology combines the methods, techniques, tools, information and technological support of the education process and is aimed at improving and enhancing the quality and effectiveness of educational achievements of the students of the universities, which are based on the idea of collaboration and cooperation.

Network technology should be viewed as an executive system, new organizational forms for higher education institutions not only in the dissemination of experience, but also in helping them to develop partnerships that lead to quality practice. It is important to understand the fact that network technologies do not only facilitate the process of creating and disseminating innovations, but also facilitate an innovation in them.

The idea of networking of higher education institutions in Europe was discussed on the pages framework of the EEC, founded in 1980, in the context of the development of European policy in the sphere of scientific research. So we can say that the scientific world focuses on networking of higher education through the introduction of tools such as networks of excellence and integrated projects. To sum it up we should stress that as a result network collaboration is not only productive activity, but also establishes a long-term process of communication between the participants. The systematic use of all network capabilities ensures the accumulation of the necessary information needed in order to remain at the level of modern requirements.

The conclusions. Thus, networks have significant advantages over traditional hierarchical structures because they are more mobile and adaptive, aim at internationalization of educational space. Therefore, the main objectives of creating a University network is to allow for a constant exchange of ideas and interaction of educational innovators, practitioners and theorists with the aim of improving the work of each institution of education in the network.

This article does not cover all aspects of the problem. Further study deserves generalization of the perspective of foreign pedagogical experience of teacher training to the professional activity in university networks; the development of mechanisms for involving civil society organizations and local educational administration in cooperation with higher education institutions in the context of internationalization of European educational space.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Lavrychenko N. Information and communication technologies in school education UK / N. Lavrychenko // Informatika ta informatychni tehnologii v navchalnukh zakladakh. – 2007. – № 5. – P. 33-40.
2. Matvienko O.V. Strategy of secondary education in the European Union : Monographiya / O.V. Matvienko. – K: Lenvit, 2005. – 381 p.
3. Appadurai A. Modernity at Large : Cultural Dimensions of Globalization / A. Appadurai // University of Minnesota Press, 1996. – Vol. 1. – P. 34–56.
4. Bentley T. Developing a network perspective / WALWA / Establishing a networks of schools / T. Bentley, D. Hopkins, D. Jackson. – Networked Learning Communities, 2005. – 12 p.
5. Burn B.B. Expanding the International Dimension of Higher Education / B. B. Burn. – San Francisco : Jossey-Bass, 1980. – 56 p.
6. Lave J. Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation / J. Lave, E. Wenger. – New York : Cambridge University Press, 1991. – 141 p.
7. Knight J. Internationalisation of Higher Education in Asia Pacific Countries, European Association for International Education / J. Knight, H. de Wit. – Amsterdam, 1997. – P. 11.
8. Krough G. Enabling Knowledge Creation / G. Krogh, I. Nonaka. – Oxford : Oxford University Press, 2006. – 302 p.
9. OECD. Networks of Innovation: Towards new model of managing schools and systems. – Paris : OECD Publications, 2003 (b). – 182 p.
10. Resnick L.B. From individual learning to organizational designs for learning / L.B. Resnick, J.P. Spillane // Instructional Psychology: past, present and future trends. Sixteen essays in honour of Erik De Corte [ed. L. Verschaffel, F. Dochy, M. Boekaerts, S. Vosniadou (eds.)]. – Oxford : Pergamon, 2006. – P. 259–276.
11. Van Aalst H.F. Networking in society, organizations and education / H.F. Van Aalst // Networks of Innovation. – Paris : OECD Publications, 2003. – P. 33–40.
12. Wenger E. Communities of Practice: learning meaning and identity / E. Wenger. – New York : Cambridge University Press, 1998. – 318 p.

Чернякова Ж.Ю., Чистякова И.А. Активизация развития сетевых технологий в контексте интернационализации европейского образовательного пространства высшего образования

Аннотация. Статья посвящена развитию сетевых технологий в контексте интернационализации европейского образовательного пространства высшего образования. Авторы определяют сущность и основные характеристики понятия «сеть», «сетевые технологии», «интернационализация», «европейское образовательное пространство». Ключевые особенности интернационализации выделены (международный характер, что может интерпретировать изучаемое явление, как введение международного аспекта в учебный план и объединение содержания образования на международном уровне). Основные средства интернационализации образовательного пространства (сети, сетевые технологии) определяются авторами.

Ключевые слова: сетевые технологии, инновационные образовательные сети, интернационализация, интернационализация европейского образовательного пространства, высшее образование

Demyanenko N.

Pedagogical innovation in the educational space of university

*Natalia Demyanenko, Doctor of Pedagogical Science, Professor,
Head of Department of Pedagogy and Psychology of Higher School
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine*

Abstract. The category of "advanced, exemplary, innovative educational experience" is theoretically substantiated. It is revealed the correlation of the definitions such as "author's school and "innovative educational technology." The phenomenon of "implementation" is defined. The evaluation criteria and selection of educational innovation, socio-pedagogical, theoretical and practical, scientific and methodological, moral and psychological conditions for successful implementation of advanced practice teaching experience into schools are developed. It is found the basic steps of the process.

Keywords: *pedagogical innovation advanced teaching experience, teacher-innovator, author's school, innovative technology, implementation, criteria, conditions of implementation, pedagogical science, and school practice*

Introduction. Pedagogic innovation as an advanced educational experience in a certain sense is a synonymous optimally organized educational activity that gives the highest possible training and educational results for time management. Familiarity with the advanced pedagogical experience stimulates teachers' creativity to optimize the educational process, contributes to the development of their teaching abilities. The integration of stimulating, educational, edifying and developmental functions determines the particular importance of the advanced pedagogical experience for the improving educational activities.

The experience of the innovative pedagogical work has quite a significant impact on the development of pedagogy. The summary of the advanced educational experience is an important component of the process of scientific research of pedagogical issues. The awareness of it allows, primarily, specifying the research hypothesis, which has to come out not only with theoretical predictions, but also to assess the possibilities of teaching practice. The advanced educational experience seems to execute the natural pedagogical experiment in a particular field of science; it prevents the phenomenon of the hyperbolizing pedagogical recommendations on a particular issue. Thus, the advanced educational experience has important functions in terms of development of pedagogical sciences: hypothesis specification, prognostic and optimization of scientific and practical recommendations. It also poses some challenges for teaching science: pedagogy aims to explain the causes of high efficiency of some new approaches, to create new concepts of the educational process, taking into consideration the qualitatively new phenomena in the practical activities of the school.

Understanding of the phenomenon of "pedagogical innovation" nowadays requires analysis of a number of interrelated concepts: "innovator", "teacher-innovator", "innovation", "pedagogical innovation", "innovative pedagogical activity", "author's school", "advanced pedagogical experience", "exemplary pedagogical experience", "implementation of advanced educational experience".

"Explanatory Dictionary of Ukrainian Language (K., 2012) offers a definition of "innovator" as a person who "makes and implements new innovative ideas in any field of activity" [12, p. 256]. By "Modern Dictionary of Foreign Words" (L.I. Nechvolod, Kharkov, 2009) "innovation" – is the introduction of something new, modernized" [7, p. 261]. Short encyclopaedic dictionary "Political Philosophy" (K., 2002) interprets "the innovation as both purposeful introduction into the current practice of a particular innovation, through which positive changes and desired effect are

achieved" [13, p. 255]. By "innovation" in teaching interpretation I.V. Zaychenko implies innovation in educational system, improving, perfection of the pedagogical process and outcome. (In this case, the term "educational system" is considered by him as a particular set of interrelated tools, methods and processes required to create an organized, focused and controlled pedagogical influence on the identity formation with some predictable qualities) [6, p. 77]. In this regard N.P. Dichek said: "If interpreted a pedagogical innovation as a process of an innovation implementation into educational practice, then the pedagogical innovation is the process of the emergence, development, and most significant, broad introduction into the education sector some pedagogical innovations and novelty." "The teacher-innovator" in her interpretation is "an author of new pedagogical systems, developer and implementer of educational innovations and novelty" [5, p. 64]. By V.F. Palamarchuk "pedagogical innovations are the result of original creativity, innovative solutions of various educational problems" [8, p. 59]. N.V. Bordovskaya and A.A. Rean consider the main indicator of "pedagogical innovation" the progressive principle in the development of the school or institution of higher education, compared with tradition and widespread practice. Under their vision, innovations in education are related with amendments into: the purpose, methods and technologies, forms of organization and management system; the styles of teaching activities and the organization of teaching and learning process; the system for monitoring and evaluation of the educational level; the system of financing; training and methodological providing; the system of educative work; curriculum and educational programs; in teaching and students' practices [3, p. 123].

The aim of the study is to research the concept of pedagogic innovation and its criteria.

Materials and methods. We treat "innovative teaching activities" as a kind of pedagogical activities aimed at designing, creating, testing, implementation or distribution of the achievements of pedagogical science, technology, exemplary experience. Innovative activity may have theoretical and practical significance, educational and didactic character. "Pedagogical activities" is a generic term in relation to the concept of "innovate activity" that species as a means of improvement and successful implementation in current conditions. The "pedagogical innovation" refers to us in the narrow and broad sense. In the narrow sense, these are some achievements of the pedagogical science, didactics and educational technologies, advanced experience which respond the needs of the practice. Broad view of this phenomenon allows considering it as the science of innova-

tion in pedagogical knowledge. In this sense, innovations are the result of educational achievement (science or practice), system, process, technology, methodology, training and education facilities, etc. [2, p. 26, 29].

Let us refer to the current teaching science classifications, typologization of some innovations. A.A. Rean, for example, cites four main classifications of types of innovations in secondary school and high school. The first classification is based on the correlation of something new with the teaching process of a particular type of educational establishment. Accordingly, there are such types of innovations: into the purpose and content of education; methods, means, techniques, technology of teaching process; forms and methods of training and education; administrative management, teachers and students activities. The second classification of innovations in the education system is based on the scale use of signs (volume). It includes the following transformations: local and isolated, unrelated; complex, interrelated; all system covering the entire school or institution of higher education. The third classification is made on the basis of innovation capabilities. In this case it can be distinguished: the modifications of the known and acceptable, associated with improvement, rationalization, variation (educational programs, curriculum and structure); combinatorial innovations; eradicated transformations. The fourth classification of innovations is based on grouping attributes in relation to its predecessor. This approach to innovation includes some that replace, cancel, open or to some previous input. Sources of ideas of updating school or institution of higher education may be: the needs of the country, region, city or district as a social order; implementation of the social order in the laws, directives and regulations of the nationwide, regional or municipal significance; achievement of complex human sciences; advanced teaching experience; intuition and creativity of managers and teachers as a way of trial and error; experimental work; international experience. According to N.V. Bordovskaya in the development of the educational system should be considered: absolute novelty (no analogues and prototypes), the relative newness and novelty pseudo or so-called inventive stuff [3, p. 124]. I.V. Zaychenko identifies three main levels of modern process of innovations: low, which includes innovations, offering changes in some unfamiliar names and formulations; medium involves changing forms, but not the merits; high, which resulted in changing of the whole system or its components. The most important changes in the areas of innovative pedagogical system he considers: 1) the pedagogical system as a whole; 2) educational establishments; 3) the pedagogical theory; 4) a teacher; 5) learners; 6) pedagogical technology; 7) educational content; 8) forms, methods, tools, 9) management; 10) the purpose, objectives and results [6, p. 80].

Thus, the concept of "pedagogical innovation" is used for the definition of "teachers' and educators' activities aimed to improving the process of education and upbringing and its rationalization. This activity may be related to changes in the objectives, methods and techniques of teaching, as well as changes in the forms of organization of the process of learning and education. It appears in the work of experimental, pilot and author's schools" [4, p. 233-234].

Analyzing the historicism of phenomenon of "authors' school" as "the advanced pedagogical experience" or "pedagogical innovation", we note that its appearance in our

country belongs to the innovative educational practices of the late 1920s. By definition, it is an experimental educational institution, activity of which is based on the leading psycho-educational and (or) the organizational and management concepts developed by the individual author or authors. The term "author's school" is used deliberately since the late 1980s. The emergence and development of author's schools are associated with decentralization of education management, overcoming the monotony of educational institutions and proclamation the principle of their autonomy. The concept and practice of independent schools usually significantly differ from traditional school practices and are often built on the opposition to this practice, its criticism and the evidence of benefits of new approaches to known. Many scientists consider the creation of such schools on the basis of predesigned original (wherefrom is the author's school) conceptual project as a special feature of authors' schools. As a creator of the author's school act scientists as well as and practitioners. Author's schools, as a rule, are known by the names of their creators. According to the definition of O.Y. Savchenko "author's school" is the teaching and educational establishment, where a new educational system developed by a teacher or creative teaching staff is realized. Author's schools arise mainly as a response to the urgent need for improving educational practices and social relevance of certain ideas concerning training, education and development of children [11, p. 8]. In the history of foreign and national pedagogy (especially early twentieth century) are known such author's schools "free school community", (H. Lietz, P. Geheeb (Germany), these are boarding schools, the life organization in which was built on the principles of free child development and the cooperation of citizens of a small company, where the education was based on the basis of compulsory labour and choice of classes; labour school" (H. Kershenshteiner (Germany), the school by de Roche (France), koloniya (a special school for unattended children) by F.E. Dzerzhinsky, and Gorky commune led by A.S. Makarenko, schools by S.T. Shatsko, P.P. Bolonsky that provided professional training of schoolchildren, considering work as self-worth, relying on the student independence and organization of self-management; school of "free education" in Leipzig, Yasnaya Polyana school by L.N. Tolstoy, which was considered inappropriate to teach a student a hole subject or craft, the interest in student development was decisive, the communication of teacher and student was not limited; "school for life, through life" (O. Decroly, Belgium) – proposing training and education in close contact with nature, reliance on the activity and freedom of the child (centre of interests), close contact with the families of students; "school of action" (J. Dewey, the USA) tried to bring learning to life and children experience, encouraging their natural development. The training takes into account the basic impulses of the natural growth of a child: social (the desire to communicate), constructive (the desire for motion in a play), research (thirst for knowledge and understanding), expressive (the desire for self-expression). The communication with children of all ages occurred mainly in extra-curricular activities. From these school grew: "laboratory school" (J. Dewey), "play school" (C. Pratt), based on the principle of using the method of playing and dramatization in the learning process; "children's school" (M. Naumberg) that guided the motto "only

by living we learn" and preferred individual classes; "organic school" (M. Johnson) that oriented classes in groups. The above-mentioned U.S. schools were characterized by the desire to find new methods of learning, attention to the interests of children, the study of individual characteristics of students, the development of their activities, as well as a trend towards practicality and utilitarian training and education. Waldorf School in Germany (educational system by R. Stainer) was based on the anthropological understanding of the process of child development as an integrated interaction between physical and spiritual factors that solved the problem of the full development of the child through an intense spiritual activity. The school of M. Montessori in Italy prevised the activities of children in a specially created environment where were the processes of self-discovery and exploration of the world in the different age groups. The School of Technologies by C. Freinet in France. The school is organized in accordance with the "project method" (W.H. Kilpatrick, the USA, B. Russel, the UK), where the curriculum was seen as a set of related experiments, and students were given the complete freedom of classes choice. Schools that have worked for the "Dalton Plan" (H. Parkhurst, the USA) and guided by the principles of freedom of the child (individual learning rhythm), its interaction with a group of children (communication in different ages group), the distribution of the study time (monthly tasks). The "open schools" are known from the second half of the twentieth century (introduced in the UK in the early 1970s, implemented in a number of experiments, in particular, "the city as a school", Berlin, St. Petersburg, 1990s, "snow", "sea" classes, France, "school without walls", the UK, the USA), where the individual character of studies has been asserted, there was not a traditional schedule, school-lesson form and evaluation control system were abolished. Instead, it was used the so-called "integrated day" when the student and teacher jointly planed themes and the realization of various activities. The main learning method was defined as the way of discoveries. The free mode facilitated the process of child understanding of the world and their own expressing. The children with an age difference of 2 years were combined in the groups. "Snowy classes," for examples, predicted children familiarity with nature, life and people life in the mountains (during the holidays, led by teacher). "Marine classes" solved the same tasks of training and education during the marine travel. "Year-round school" (the USA) was built according to the original system of classes organization: every 45 days, students had the two-week vacations. Thus, the students were at classes as many days as in the regular school. Another type of schools is "not graduated schools" (the USA), where there was not the annual division in classes. The each cycle studying made it possible to learn the classes material in the individually rhythm [3, p. 125-127]. The practice, which in the comparison to the overall gave a higher efficiency and quality of the solution of educational problems and tended to have in its content new pedagogical idea, was named as advanced pedagogical, new or exemplary experience (A.M. Boiko), which in current conditions often is replaced by the term "technology", because innovative teaching ideas and technologies are often born and formed in such experience. If the mass teaching experience so as traditional technology, reveals characteristics of teaching practice and is available today, the advanced edu-

cational experience clearly shows what can be achieved in practice, by what means and conditions. Based on ideas derived from experience, there is usually an innovative pedagogical technology.

Advanced teaching experience and pedagogical technologies can purposefully be constructed under the supervision of researchers and teaching staff to the new or restored pedagogical ideas. Teaching experience describes as the focused teacher outlet for student, during which there is training and education, feasibility of content, methods, techniques and tools of learning and education are reviewed, the necessary relationships, dependencies, quality are established, and perhaps the laws of practical teaching activities take place positive personal student change. Thus, the "advanced teaching experience" can be identified with the concept of "innovative technology" and can be incorporated into a broader category of "teaching practice" [2, p. 27-28]. As I.F. Prokopenko and V.I. Yevdokymov point out, today in theory and practice, there are lots of options in the learning process. Each author and performer brings something different, individual, and therefore are grounds to copyright technology of education. These can be called a well-known technology by Sh.O. Amonashvili, L. Zankova, P.Y. Halperina, A.K. Dusavitsky, V.F. Shatalova and so on. Hence, "educational technology – not mechanical, once and for all given process with the same output, but an organizational and semantic structure that determines the direction of interaction between a teacher and students in an infinite variety of approaches and attitudes" or "strictly scientific and accurate reproduction of pedagogical ideas that guarantee success" [2, p. 8, 10, 15]. This approach is attested by other definitions of educational technology. For S.U. Honcharenko it is "a system of procedures that updates the professional work of teachers and ensures the final result scheduled" [4, p. 45]. V.P. Bezpalko considers educational technology as "project of the new educational system, which is practically implemented" [1, p. 11]. V. Serikov has an interpretation of this concept as "law determined educational activities that implements science-based project of didactic process and has a more high degree of efficiency, reliability and security of results than traditional learning" [2, p. 8].

Of particular importance is the issue of "the introduction of science teaching and advanced experience in regular school practice", which is a component of educational activities, which directly affected the continuity of post professional development of teachers, and thus – the effectiveness and quality of educational activities of any educational institution. The "introduction" is an activity to improve the educational process based on some innovations (new science achievements, educational technology, proven and justified advanced experience) aimed at raising its effectiveness. Practice can be successful and meets the needs of modern society to the extent that teachers using the experience already gained in the past, each time by implementing it bring it into the line with the new advances in science [2, p. 27, 28, 32].

Justification of something new or innovations needs primarily to correlate it with current trends in social and educational development. True innovation cannot be only for new chronology. In historical terms the scale (size) of the new is always relative. The novelty has a concrete historical term, so it can occur before "its time" gradually

becomes the norm or to be outdated. The main thing is not the time but how innovation deals with the practice, improving the quality of education or training, social objectives and values. New reinvents the past and often serves as a development of well-known and traditional, well-grounded at a new level of science, in the new social and educational realities and opportunities. Thus, the revival of productive scientific ideas, their development based on the latest achievements of science, practice, enrichment and tests them on a higher level of generalizations, is the innovation, and it takes a lot of creative effort [2, p. 29].

An important issue in the implementation of innovation into practice is to identify the criteria for evaluation and selection. We think that to select new results of scientific and educational research, achievements of advanced educational experience for implementation in practice it is advisable to use the following performance criteria for their evaluation. We followed the logic of selection of innovation in the ratio of its pedagogical practice to justify and reorder the criteria. 1) Relevance – the importance, the significance of something to further improve the practice of educational work; 2) compliance with the time – the criteria used to determine the new most important and meaningful for the present; 3) humanity, and 4) focus on the child's personality – these criteria are developed on base of the principles of humane pedagogics, they serve to disclose the conditions of formation of humanistic values, the performance of the educational and cultural mission, the real conditions for the exercise of creative skills and assertiveness of each student; 5) innovation readiness to implement and 6) methodological teacher preparedness for implementation – according to these criteria the result of pedagogical research, technology or science generalized advanced educational practices should be materialized in the form of complex conceptually unified teaching materials, other materials, thus achieving "transformation" of generalized research results or experience in a form suitable for implementation in those that meet the professional capabilities of the consumer. Research results should be fully implemented in different kinds of practical research by creating teaching manuals (programs, books, plans, teaching writing, advice, instructional materials, articles, etc.). 7) Continuity of previously achieved experience and 8) compliance with the general tendency of the national education system. The application of these criteria in the presence of complete continuity with practices will enable to select that "fit" in the system of work of this particular school or teacher, help to get rid of enthusiasm "fashion" pursuit of pseudo innovations. This criterion ensures keeping in touch with the past, everything valuable that has been accumulated before. Progressive development and improvement of the practice of training and education is achieved by the reliance on the past transition to the next level and preparation for the future. 9) Integrality – the definition and use of the named criteria is due to the fact that during the selection process for the introduction of innovation into practice is very important to combine the dialectic of whole and part. The presence of this criterion does not preclude the application of the new creative, but integrity should be maximized. 10) Harmonization – criterion aims, where possible, to the full development of the personality. It allows to specify the work to implement in accordance with the professional and personal qualities of each teacher, provide the main areas in

which to conduct methodological work at school, such as improving teacher competence that logistics set up to achieve maximum impact. 11) The effectiveness in current conditions and 12) real expectant results. These criteria require the understanding of the nature of the new concrete based on the analysis of the educational work and the level of students' bringing up, taken for the innovation implementation and help to understand whether the application of the scientific development or expertise serves to provide the highest quality of education and training, higher form of educational work in compared with the already existing ones. Often the outer bright idea does not bring the desired result, while the original and estimated is required more complicated at first. The last criterion allows to specify the work to implement in accordance with the professional and personal qualities of each teacher to predict where the major aspects to develop further methodological work, how to improve the existing physical infrastructure and overall working conditions at school in order to maximize practical effectiveness in the future provided for the implementation of ideas. It is important to understand the meaning and place of innovation in the holistic functioning of the educational process, mindful of the current dialectical contradiction between old and new, and not to hyperbolize it, find its best place in the educational work of school or teacher [2, p. 160-170].

Based on the analysis of scientific approaches (M.M. Skatkin, O. Nilson, N.V. Kuharyev, N.L. Kolomynskyy, V.I. Chepelyev, V.I. Myhaylova, R.H. Amosova, M. Krasovitsky) us (A.M. Boyko) it was inferred the stages of the process of implementation of innovative teaching experience: 1) basic research, 2) applied research, 3) developments, 4) setting up stage (problem), 5) the selection and evaluation of some new, 6) psychological, theoretical and practical training of teachers, 7) information of the results of the study, 8) the development of teaching materials, ensuring them among teachers, 9) an explanation and demonstration of new tasks specimens, 10) giving of some knowledge and skills, 11) the creation of exemplary practices 12) monitoring of implementation, 13) identify and encourage practices, 14) operational, generalizing stage 15) final, summering stage 16) the mass introduction [2, p. 179].

Results and conclusions. The successful introduction of innovation into practice is based on the following conditions: 1) socio-educational (high competence of teachers, social orientation, responsibility and clear understanding of teacher's professional features, life-long education); 2) the theoretical and practical (a combination of teachers-innovators, fair labour with innovative ideas of scientists which they offer to school, collaboration of scientists and practitioners, development a system of improving theoretical basement of members in accordance to the introduction object of implementation); 3) scientific methodology (supplying of all participants of introduction the complex of instructional and teaching materials, compliance of teaching materials to certain teachers' staff and teacher, systematically organized aid for implementation by departments, departments of education and teaching bodies); 4) moral psychology (focus educators and practitioners on the child's personality, the development of a sense of new, creative initiative, creativity, moral support and participate in teacher search, reasonable combination in the process the

demanding with the countenance, the achievement of "self-movement" and just making a child) [2, p. 201-202]. Generalization and implementation of innovative pedagogical experience is not simple and non-conflict process, there always has to identify and overcome the natural conflict between new and old, to quest the best ways to introduction of new approaches to the solution of educational problems. This updates the comprehensive approach – informing teachers about the findings and achievements in all areas of the educational process of the modern school aiming to

improve it by taking into account local conditions and needs. To begin, it should be much earlier, because the teacher has to be ready to accept innovation. A special mission is given to teacher training institutions that have not only to acquaint future specialist with examples of pedagogical innovation, the activities of author's schools, but also to shape students' ability to analyze, synthesize, select the leading teaching experience, prepare to system implementation in practice of the modern school.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bespalko V.P. (1989). Components of pedagogical technology. Moscow: Pedagogy [in Russian].
2. Boiko A.M. (2011). Implementation of pedagogical innovations in the practice of education: Poltava: PNPV n.a. V.G. Korolenko [in Ukrainian].
3. Bordovskaja N.V. (2007). Pedagogy: Study guide. SPb.: Piter [in Russian].
4. Honcharenko S. (1997). Ukrainian pedagogical vocabulary. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
5. Dichek N.P. (2012). Conceptual and terminological peculiarities of pedagogical innovation and learning / N.P. Dichek // Education Sc.: Polish-Ukrainian / Ukrainian-Polish magazine: ed. V. Ognev'yuk, T. Levovytsky, S. Sysoyeva. – Warsaw–Kyiv: Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine; Higher Pedagogical School Association of Polish Teachers, Warsaw, Poland, 2012. – Vol. 1. – P. 62-68.
6. Zajchenko I.V. (2006). Pedagogy: a textbook for students of higher educational institutions. Kyiv: Education of Ukraine [in Ukrainian].
7. Nechvolod L.I. (2009). A modern dictionary of foreign words. Kharkiv: TORSING PLUS [in Ukrainian].
8. Palamarchuk V.F. (2005). Innovative processes in pedagogy: pedagogical innovation primordial. Kyiv: Education of Ukraine [in Ukrainian].
9. Pedagogical Encyclopedic dictionary (2003) / ch. ed. B.M. Bim-Bad; ed-s: M.M. Bezrukih, V.A. Bolotov, L.S. Glebov et al. – M.: Great Russian Encyclopedia [in Russian].
10. Prokopenko I.F. (2011). Teaching technology. Kharkiv: Collegium [in Ukrainian].
11. Savchenko O.Ya. (2008). The author's school. Kyiv: Jurinkom Inter [in Ukrainian].
12. Dictionary of the Ukrainian Language (2012). Kyiv: Dovira [in Ukrainian].
13. Political Philosophy: A Brief Encyclopedic Dictionary Political Philosophy. (2002) Kyiv: Znannja Ukrainy [in Ukrainian].

Gubina O.Yu.

Essential features of open education

Gubina Oksana Yuriyivna, postgraduate

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Abstract. The article is devoted to reasoning of basic characteristics of open education, the analyses of its structural components, systematization of priority tasks and tendencies of its development. The paper analyzes the essential characteristics of open education, such as availability, flexibility, concurrency, modularity, internationality and co-ordination. The article reveals the main tasks of open education such as the following: progressive implementation of the elements of open education in traditional educational practice; improving the system of education management and quality control; development and implementation of learning process methods and means of open learning.

Keywords: open education, open educational resources, open learning, massive on-line courses

Background. With the development of information society becomes particularly relevant open higher education, which is provided free to those who want access to quality education. Thus, the need to use elements of open education in the educational practices observed in the Address of the President of Ukraine to the Ukrainian people (2010) [2].

Open Education – a phenomenon that has gained significant development over the past decade. Its considerable potential to upgrade quality educational system and the evolution of society explains increased scientific interest in the subject of research. Thus, the individual characteristics of open education presented in the Ukrainian researchers R. Buzhykovoyi, V. Bykov, L. Vinogradova,

O. Vysotsky, A. Hutorskoho, I. Kolesnikova, V. Lutsenko, B. Shunevycha, O. Zaharova, and others. The delineation of the main objectives of open education is given in the research of V. Moiseeva and Zh. Chupahinoyi. In the global scientific space this phenomenon is investigated by G. Siemens, P. Bauen, D. Preston, W. Wilson, S. Anthony, D. Willy and others.

The aim of the article. The article is devoted to grounding of essential characteristics of open education, analysis of structural components and defining trends of open education in the modern world.

The main material. The term "open education" reveals institutional practices and program initiatives to expand access to education and training, traditionally offered in the formal education system. The concept of open education means removing barriers to learning, i.e.:

- 1) the ability of everyone to receive education regardless of residence, age, nationality, physical condition;
- 2) state support for education in the form of incentives, scholarships;
- 3) the use of new learning technologies [1].

Represented in the works of G. Siemens, D. Willy, F. Mulder interpretation of the essential characteristics of open education indicates the existence of different perspectives on the phenomenon.

Thus, a representative global network of Open Education Consortium G. Siemens believes that education is an open system that covers the resources, tools and techniques that are used in an open exchange to improve access to education and improve its efficiency [6]. Open Education has the following features as informative, accessibility and openness. Thanks to modern digital revolution, global audience has the opportunity to gain unprecedented access to free, open and high-quality educational resources. According to D. Willy, open education is a training system that relies on open educational resources and open technologies that facilitate collaborative learning, making it more flexi-

ble and provide opportunities for open exchange of teaching practices, and includes new approaches to assessment, accreditation and collaborative learning [17].

The structure of open education consists of three components:

- 1) open educational resources which are presented as websites, videos, books and even lectures;
- 2) open education that provides social interaction from participants for the conceptualization and study of the concept under study;
- 3) open certification that helps determine the level of success of the student.

According to F. Mulder essential features of open education are revealed through such concepts as "open education", "open educational course", "open educational resources" and "massive open online educational courses" [7].

Let us see more in detail the characteristics of open education represented in the works of Ukrainian authors. For example, researchers V. Bykov and V. Lutsenko, consider the concept of "open education" system of education that is available for students, and the implementation of which does not require analysis of the entry-level knowledge and which uses the technology and methods of distance learning and provides training in a comfortable rhythm. V. Lutsenko says that the system of open education designed to promote compliance with the requirements of modern education of information society. Among the principles of open education Ukrainian scientists name the following: compliance with fundamental cognitive educational needs of students, individual educational activities of students, virtualization and education system structuring, creation personal educational products by listeners, etc. [1].

B. Shunevych considers the term open education synonymous with the term "e-learning", "an online learning", "virtual learning". The main features of open education researcher names interactivity and access to education for all [5].

A. Hutorsky believes that open education, especially distance learning, refers to the so-called heuristic education, implemented through the Internet and is based on the use of telecommunication methods of constructing knowledge by students while obtaining the skills of communication with the world [4].

A. Kalmykov, O. Orchakov define the concept of "open education" as a weakly-formalized educational system in which access to educational resources provided to anyone interested without checking the input parameters of knowledge (exams), which uses technology (including distance) that maximize the willingness and capacity of listeners. In their view, the task of open education is to prepare

students for full and effective participation in social and professional areas of life in the information society [3].

The concept of open education provides the integration of all the ways of mastering a man of peace; development and inclusion in the process of synergistic concepts of openness to the world, and the integrity of the relationship of man, nature and society; free use of various information systems, which play the same role in the educational process, as well as direct the learning process; personal orientation of the learning process; development of information culture; the changing role of the teacher.

S. Anthony consider "open learning" the innovative education movement, which emerged in the 70 years of the twentieth century. In his view, the term characterizes more favorable conditions for learning within the formal education and expanding its capabilities. Open learning involves the use of traditional teaching methods and interactive, expanding the boundaries of classrooms field of culture on the principles of active use of open educational resources [6].

D. Preston uses instead the term "open education" concept "open source learning." The scientist says "open source learning" is a modern educational practice that allows students to gain knowledge through online resources, and create and manage their own learning experience and reproduce interactive online material available to everyone. In an open learning environment individual work of students, guided by a teacher-mentor primarily through online technologies. Thus, open learning system helps get the skills, such as technological knowledge, knowledge network as a social system, cooperation, creativity, communication, critical thinking and entrepreneurship [8].

Representatives of international organization The Commonwealth of Learning J. Keegan, B. Cole, J. Mahridzh, J. Stuart, J. Sparks noted that the open distance learning combines the features of open learning and distance education: "open education" – a philosophy based on the principle of flexibility training methods and principles relevant to students with disabilities and / or learning complicated geographical conditions; "Distance education" – the process of learning through ICT where the main role belongs to a tutor, who manages the process of obtaining and learning [11].

Thus, the "open education" combines the features of traditional and distance education. Thanks to modern means of communication there is the implementation of the principles of formal education that provides opportunities for those who wish to get an education regardless of their place of residence and at a convenient time for students.

The essential characteristics of "open educational resources" are presented in the materials of a number of official organizations and institutions of open education: international organization UNESCO, The Organization for Economic Co-operation and Development, The William and Flora Hewlett Foundation, The Commonwealth of Learning, etc.

Most of them emphasized that the use of the term "open educational resources" associated with the use of documents licensed by these institutions and which are held in the public domain and also media used for teaching, learning, assessment and implementation of scientific research in the context of open education [12].

Open educational resources include full courses, course materials, modules, textbooks, streaming videos, tests, software and any other tools, materials or techniques used to support access to knowledge. It is worth mentioning that the William and Flora Hewlett Foundation contributed to the emergence of website Open Learning (Open Learn) at the Open University of the United Kingdom, by enabling free access to Open Educational Resources of Open Training Courses (Free Open Learn courses).

The most complete characterization of open educational resources is presented in the materials "Giving knowledge for free. The emergence of open educational resources" published by Organization of Economic Cooperation and Development. Open educational resources identified as digitized materials which are in the public domain for teachers and students while teaching, learning and research [13].

In the context of open education concept "openness" of educational resources has conceptual meaning. "Open source" – a source that never lose their ability to provide services that gives instant access to specific information; allows non-discriminatory access to information resources; may be adjusted, modified and be open to the public.

To "open educational practice subjects" belong providers, demonstrators, coordinators, tutors, developers and supporting staff members.

ISP is an organization that provides services to access, use, or participate in the Internet. Internet service providers include Internet access system, the possibility of Internet transit. As the representatives of the Organization for Economic Cooperation and Development state, there are two types of providers in open education: institutional and community [15].

Institutional providers are presented by activities of powerful and small institutions. Public providers who also provide services within small and powerful institutions are presented by multilingual, open design electronic encyclopedia Wikipedia, Multimedia Educational Resource for Learning and Online Teaching MERLOT and others (are powerful); Open Course, general content Common Content and information repository (are small).

According to scientists A. Gibney and K. Hans "demonstrator" within open education has several characteristics. It is presented as a person who holds a demonstration to justify research or technology; professors or graduate students who are able to carry out research using new concepts, demonstrate skills and competence in practice. Their responsibilities include interaction with the coordinators of modular programs responsible for group classes and practical demonstration materials [16].

Coordinators within open education are lecturers which are engaged in coordination of practical exercises, experiments and lectures. Coordinators must interact with tutors and demonstrators in the process of conforming assessment of teaching educational needs of students.

Representatives of Open University of United Kingdom A. Vizenberh, H. Patel, D. Faulkner, H. Fisher believe that the obligations of "tutor / teacher" in the open training practice fulfill the associate lecturer, who teach discipline (have a significant contribution to improving the quality of teaching, learning and student support during the research, and provide feedback to help students to learn the material modulus and prepare for the exam); practice tutor is a specialist who teaches specific subjects for professional spe-

cialization (such as "childcare", "Social Work" and so on), specialist tutor provides support to the subjects of open learning during their interaction with public content as part of the education program "Teacher- beginners of Open University.

Analysis of scientific literature on the study allowed us to determine the essential characteristics of open education such as information content, availability, flexibility, openness, and identify its structural components – open education, open educational resources and subjects of open educational practice.

Conclusions. During the investigation it was found that open education has gained considerable development in the result of the emergence of the urgent need to ensure every-

body by quality and affordable education. Open education allows every person to receive education regardless of residence, age or nationality through the use of new learning technologies. The presence of certain structural components of the open education provides the implementation of its key objectives: access to digital content, enhancement of education management system and quality control.

It was found that the main trend of open education in Ukraine is progressively introducing elements of open education into traditional educational practice; development and implementation of the learning process methods and means of open learning. Prospects for further research we consider analysis of foreign technologies of open education aimed to improve its quality management system.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bykov V. Open Education: organizational and pedagogical aspects / V. Bykov, V. Lutsenko. – URL: www.slideshare.net/labmtdn/ss-10272418
2. Letter of the Ukrainian President Victor Yanukovich towards Ukrainian people "Open Education: social, political, technical and organizational components". – July 3, 2010. – URL: <http://www.president.gov.ua/news/17307.html>
3. Ortakov O. Open Education / O. Ortakov, A. Kalmykov. – URL: http://www.dist.mnepu.ru/distkurs/hip_dic/do/sl/s26.htm
4. Hutorskyy A. Conception of distant education / A. Hutorskyy. – URL: <http://users.kpi.kharkov.ua/lre/bde/dopol/russia/conzep.html>
5. Shunevych B. Justification scientific terminology of distance learning / B. Shunevych // Visnyk of Lviv National University. –2003. – № 490. – P. 95–104.
6. The Open Education Consortium. – URL: <http://www.oecconsortium.org/>
7. Mulder F. Open-ing-up-Education. – URL: <http://www.learninginnovations.eu/2013/Fred-Mulder-Open-ing-up-Education-in-5-components-the-pan-European-OpenupEd-MOOCs-initiative>
8. Preston D. – URL: <http://ampersand.gseis.ucla.edu/david-preston-open-source-learning-combines-academic-standards-with-21st-century-workplace-skills/>
11. The Commonwealth of Learning An Introduction to Open and Distance Learning. – URL: <http://www.col.org/DLIntro/introODL.htm>
12. Wikipedia Open educational resources. – URL: http://en.wikipedia.org/wiki/Open_educational_resources
13. UNESCO Open educational resources. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001285/128515e>
14. The William and Flora Hewlett Foundation Open educational resources. – URL: <http://www.hewlett.org/programs/education/open-educational-resources>
15. Organisation for Economic Co-operation and Development The emergence of open educational resources. – URL: <http://www.oecd.org/publishing>
16. University College Dublin Demonstrator. – URL: <http://www.ucd.ie/teaching/academicdevelopment/tutorsanddemonstrators>
17. Wiley D. Discussion : The Main Tenets of Open Education / D. Wiley, T. Iiyosh. – URL: <http://opencontent.org/blog/archives/476>

Губина О.Ю. Сущностные характеристики открытого образования

Аннотация. Статья посвящена исследованию основных характеристик открытого образования, анализу его структурных компонентов, систематизации приоритетных задач и тенденций его развития. В статье анализируются основные характеристики открытого образования, такие как доступность, гибкость, параллелизм, модульность, интернациональность и координация. Раскрываются основные задачи открытого образования, такие как: прогрессивное применение элементов открытого образования в традиционной образовательной практике; совершенствование системы управления образованием и контроля качества; разработка и внедрение методов данного феномена в процесс открытого обучения.

Ключевые слова: открытое образование, открытые образовательные ресурсы, открытое обучение, массивные он-лайн курсы

Mazurok T.L., Chernykh V.V.

Knowledge-based approach to the implementation of adaptive control of teaching

*Mazurok Tetiana Leonidivna, Doctor of Engineering, Professor,
Head of the Department of Applied Mathematics and Informatics*

*Chernykh Volodymyr Volodymyrovych, PhD student
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushinsky (Odesa, Ukraine).*

Abstract. A further increase in the quality of the pedagogical systems is directly related to the level of their control. The application of knowledge-based systems is one of the modern and effective tools for the teacher's intellectual support while making control solutions. Research methodology is based on the synergetic approach at the intellectual control of complicated organizational and technical systems and the application of knowledge engineering methods. The results of computer experiments are also given. The proposed approach allows formulating the main components of the knowledge base for the implementation of personalized teaching in various forms of e-learning.

Keywords: *adaptive control of teaching, computer aided control system for teaching, data ware, information model, a model of knowledge*

Introduction. The problem of increasing efficiency of education process in modern society does not lose its relevance; it is inextricably linked with the need to take into account the increasingly didactic, socio-economic and other requirements. A whole range of the principles of formation and development of the information society, its consistent transition to the knowledge society, the role and place of information and communication technologies in this process are defined in accordance with the international programs. Thus, the summit of UNESCO determined that the main direction of the development of the information society at the present stage is high-quality education for all. It involves all categories and segments of the population that maximizes the use of all benefits of the information society. On the other hand, high-quality education in modern conditions, under which the rate of knowledge renewal outstrips the frequency of the people's generation change, and changes in the labor market are also extremely intense, is a continuous process. This necessitates constant renewal of the achieved education based on new knowledge. Consequently, the promising direction of the development of means that support education is research and construction of models of high-quality continuous education on the basis of which it is possible to develop technologies that meet the requirements of the information society.

A special role in the implementation of this direction is the creation of a highly organized information environment as the basis for informatization of continuous high-quality education. Theoretical researches and practical experience in the formation and implementation of individual elements of such environments confirm the relevance of the improvement and application of intelligent information technologies. They mean technologies implementing some elements of human intelligence and acting as representation and processing of knowledge, reasoning and communication [1]. The main purpose of the application of intelligent technologies is to provide the teaching environment with adaptive properties that allow individualized education.

Development of the cybernetic approach to the control of education, based on the synergetic paradigm, is focused on the account of the vector of individual's self-development while producing regular management and control actions on

the part of the teacher and determines the specific requirements for information support [3]. Solution to the problems of structuring training material and automated generation of individual learning sequences of separate training elements is not possible without the integration of modern technologies of knowledge engineering into the general scheme of intelligent control of adaptive teaching systems.

Adaptive teaching environment as an environment that strives to adapt to the maximum extent to the individual student with his/her individual features and to respond to its own socio-cultural changes determines the need for knowledge-based intelligent control technologies.

The purpose of this article is to analyze the features of adaptive teaching control in the system of continuous high-quality education, study the requirements for information support of such control systems with the focus on the features of work with knowledge for its functioning.

Features of the adaptive learning control. In modern sense, adaptation means not only adapting to the successful functioning in the given environment, but also the ability of further psychological, personal and social development. When creating an adaptive teaching environment, it is also important to adapt it to the conditions of the internal environment, i.e., adaptation to the intellectual, emotional-evaluative and behavioral areas of each member of the pedagogical process. However, the defining characteristic of adaptability is development of individual's ability to self-improvement based on the account of his/her age characteristics, internal resources and capabilities [2]. Implementation of the concept of adaptive control of educational systems is based mainly on the supports of modern control theory, psychotherapy and psychological therapy, enables the transition from the dogmatic authoritarian system of education to the creation of the intellectual and psychological environment that encourages the activities of the educational process participants. However, from our point of view, the focus on psychotherapeutic control functions is necessary, but not sufficient for complete adaptive teaching control of each individual throughout life.

The task of teaching is naturally formulated as a task of control [4]. In this case, the student acts as a controlled object, and the teacher – as a control device. The simplest con-

control scheme of interaction between the student and the teacher in the automated learning is shown in Figure 1. The system of education is identical to the overall control scheme for any object. Here, the controlled object is the object of study («student»), the control device is the training system («teacher»), X – the state of the environment that affects the teaching process. The teacher is informed about the state of the environment X by means of a «sensor» D_x ; X' – information about the state of the environment X , which is obtained by the teacher; Y – the state of the student, which is determined by a «sensor» D_y , at the output of which we receive Y' – status information, which the teacher obtains as a result of control measures; U – control commands that come from the control device (education U means learning itself in the form of portions of educational information or control).

Transformation of the role of computer-based teaching from passive auxiliary to active primary means of implementing an automated method of generation of learning control actions led to the modification of the previously discussed scheme (Figure 1), which led to the automatic control scheme (Figure 2). The main difference of the proposed scheme is a change in the structure of the control device, which consists of the allocation of a separate part of the control device – an automated teaching control system designed to develop individualized teaching actions, as well as a specialized Information Support unit for ACS-E (IS ACS-E).

The synergetic approach is selected as a methodological basis of system analysis of the teaching process control. This is due to the features of the automated teaching control system as an organizational and technical system, which is characterized by non-linearity, dissipativity, dynamics and openness, and corresponds to a steady trend in the development of the control theory to the accounting of the internal processes of the controlled system self-development.

The proposed scheme based on the synergetic model of learning control is implemented as a multi-level nested chart (Figure 3).

Learning objectives Z^* , available resources R , the student's status Y' and his/her environment X' are typically reported to teachers. The task is: to organize learning U that will change the student's status Y in such a way as to meet the teaching objectives.

Adaptive processes aimed at the formation of control actions taking into account the synergistic principle of their consistency with the characteristics of the student's self-development are implemented within each of the presented levels of control. Thus, at the lowest level of control – with in the functioning of CS LE (Control System of Learning Element – CS LE) based on the source (values of the parameters of the intelligence vector of the student's model) and the target (designated by a superior system – CS LD of the current studied LE, target values of the target vector C_{plan} , learning time T_{plan}) status, teaching time management and selection of corrective teaching control actions.

Features of input, output and control parameters include their weak formalization, absence of methods of accurate

measuring, heuristic nature of the relations between the students' achievements and decisions on time management. Therefore, the most effective means of controlling such scheme is neuro-fuzzy control. Automation of the learning process control LE through the use of intelligent components is aimed to obtain the individualized time allocation, accounting parameters of the student's intelligence vector that improves the efficiency of control actions.

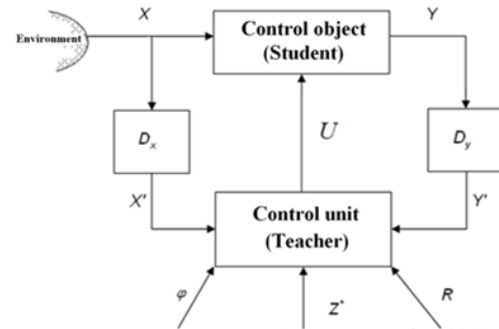


Figure 1. Scheme of teaching as a controlled process

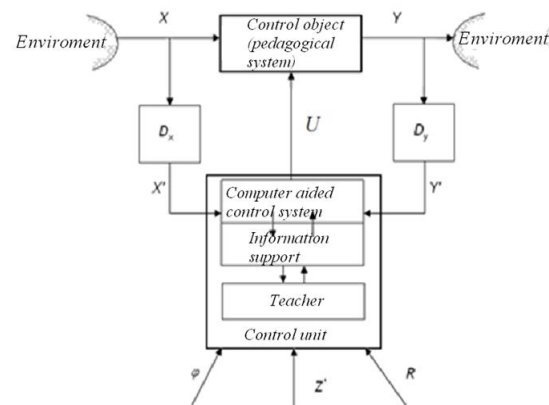


Figure 2. Scheme of the automatic control

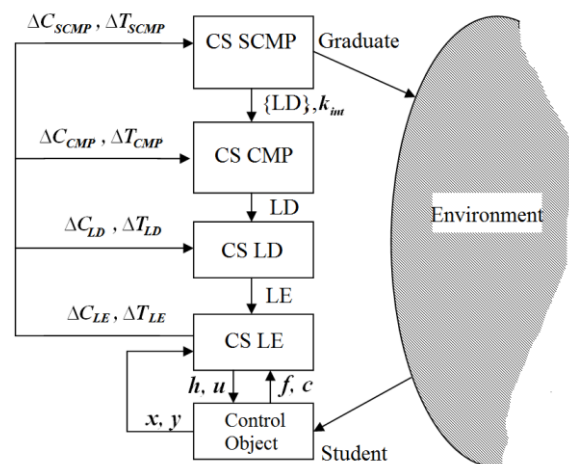


Figure 3. Automated multi-level teaching control scheme

The next level of control within the functioning of CS LD differs from the previous one because of containing a procedure for determining allowable sequences of LE study, selection of the current LE on the basis of accounting logical relationships, time constraints. Necessary structural and functional elements of this system are learning chart and unit of forecasting of the achievement of the teaching objective in a given time by a particular student with the known characteristics of material digestion (parameters of the status vector). Structural adaptation within the functioning of this system is control by exception based on the forecast, analysis and planning followed by the operational control – selection of the current LE, transfer and activation of access to CS LE. Input information is transferred from the higher system – CS CMP as a logical structure of LD: a list of incoming LEs with the vector of the specified learning objective and the time allotted for learning.

A feature of the competences formation control scheme is adaptive adjustment of the formation of sequence LE, belonging to different LDs, as well as the ability to control the degree of relationship in the process of their formation. Structural and functional unit performing this adaptive mechanism is the interaction between the system of interdisciplinary connections and the model of competences carried out with the help of an intelligent transmitter based on the neuro-fuzzy clustering.

The control system for competencies formation (CS SCMP) is superior to the previous ones. Adaptability of this system is the formation for each quantum of learning time of the selection of CS CMP depending on the input and target control parameters. In this case, control actions on the part of CS SCMP are reduced to switching between calls of the respective inferior CS CMP. One of the main tools of adaptation is the automated formation of the system of interdisciplinary connections, which, according to experts, is the most appropriate in the formation of this system of competencies.

Thus, the implementation of control over the integrity of the teaching process is carried out on the basis of the nested structure of calls of the inferior control systems that implement the structural and parametric adaptation to the student's characteristics in accordance with the synergetic control model.

Decomposition of the generalized teaching control scheme determined the basic procedures, operation of which ensures the production of the individualized control actions for the student. These procedures include: identification of the parameters of the intelligence vector and the status vector; learning process support by the expert system; formation of the learning chart based on the model of a discipline; forecast of the parameters of the status vector and planning the succession of educational elements; operational planning; control; calling a control subsystem; transfer of the parameters between units in the system and to the control super-system.

Learning process is characterized by a significant number of parameters (including input ones), which must be taken into account in control according to the didactic requirements. However, the determination of these parameters has several problems:

- a) the process of determining the most important parameters to be considered from the didactic positions is not complete. The list and methods of the estimation of the model parameters are constantly changing as a result of the circumstances of different types. The authors used the list of parameters of the diagnostically specified learning objectives as a basis;
- b) the vast majority of parameters are non-metrized; therefore, there are no unambiguous measurement procedures. That is why qualitative indicators prevail over quantitative ones;
- c) the primary mean to obtain values of the parameters is subjective evaluation on the part of the teacher. In the traditional teaching, most of the parameters do not usually subject to any form of verbalization; therefore, they remain in the unformalized form in the teacher's mind. Thus, most of the means to estimate the parameters are based on expert judgment;
- d) expert estimation of the parameters is characterized by uncertainty, imprecision, fuzziness, ambiguousness and incompleteness;
- e) linguistic uncertainty or fuzziness arises in learning control systems in connection with attempts of quantitative estimation of the qualitative indicators used in the logical inference.

Thus, decomposition of the teaching control scheme and the subsequent analysis of the degree of fuzzy parameters, as well as the selection of smart tools of their converters, determine the need to create a specialized information support for ACS-T.

Information support. All necessary information processes, which support ACS-T, can be divided into internal and external ones. External processes include interconnections with the ACS-T itself, with the user and the external environment. Internal information processes include preprocessing (logical inference or calculation, search and transfer). Internal information processes are largely related to the support of information for smart converters of the control system, which requires to organize knowledge bases (KB). Openness and synergistic principle of its operation determine the need to maintain information interaction with the external environment as the source of additional information for establishing of information equilibrium.

The presence of intellectual components in ACS-T is provided as a basic component of information support of the knowledge base (KB). The life cycle of ACS-T involves collection, preservation, presentation and update of several types of knowledge, which are determined by their function in the control process. Among them are the following:

1. subject knowledge is knowledge of the subject field, which is a reflection of scientific knowledge in relevant academic disciplines and relationships between them;
2. strategic and methodological knowledge is knowledge relating to organization, planning and control of the teaching process. It includes general objectives, strategies and scenarios for teaching, rules for combining of different academic disciplines and forms of studies, methods of formation of teaching strategies, etc.;

3. didactic knowledge is knowledge related to trainees operations control. For example, knowledge about a group of trainees, knowledge about the methods of professional-pedagogical influence on trainees;
4. meta-knowledge is knowledge about methods of computer integration of knowledge.

Let us consider the information model of an integrated system of obtaining and structuring of knowledge for support functioning of ACS-T.

Subject field knowledge contains a description of concepts of this subject field and relationships between them. There is a conceptual scheme of KB, which comprises meta-knowledge about KB structure and KB content. There are two main trends in training: teaching of concepts and formation of abilities (skills). While forming abilities, the focus is on creation of problematic situations. Therefore, the knowledge base of teaching material should contain both knowledge of the subject field concepts, and procedural knowledge, that is knowledge about problem-solving.

Effectiveness of training largely depends on structuring and contents of KB subject field (Figure 4) shows the scheme of translation of knowledge from scientific one to the specialist's mental model of knowledge, as a result of

teaching. The scheme reports the main stages of knowledge translation:

The first stage (I1) displays perception and interpretation of the content of professional activities, its projection on LD, through the implementation of mental operations on the information received and one's own professional knowledge. Thus, the result of the teacher's mental activity is his own visibility of teaching material $M_i, i = \overline{1, N}$, where N is the number of teachers. Source of formation of this knowledge is teacher's own imaginative models, scientific knowledge of the subject field (mainly in the form of text), normative model of the future specialist's knowledge in the form of regulatory text documents (curricula, working programs, textbooks, manuals).

The second stage (I2) is translation of the teachers' knowledge from the imaginative model to the verbalized one, which results in preparation of a work program, an entire academic package for LD (text of learning and teaching aids, texts of lectures, assignments for various forms of control and so forth). The result of these transformations is the selection and structuring of teaching material in the form of generation of a set of LEs and their combining into learning blocks (LB), or learning objects (LO) - for e-learning.

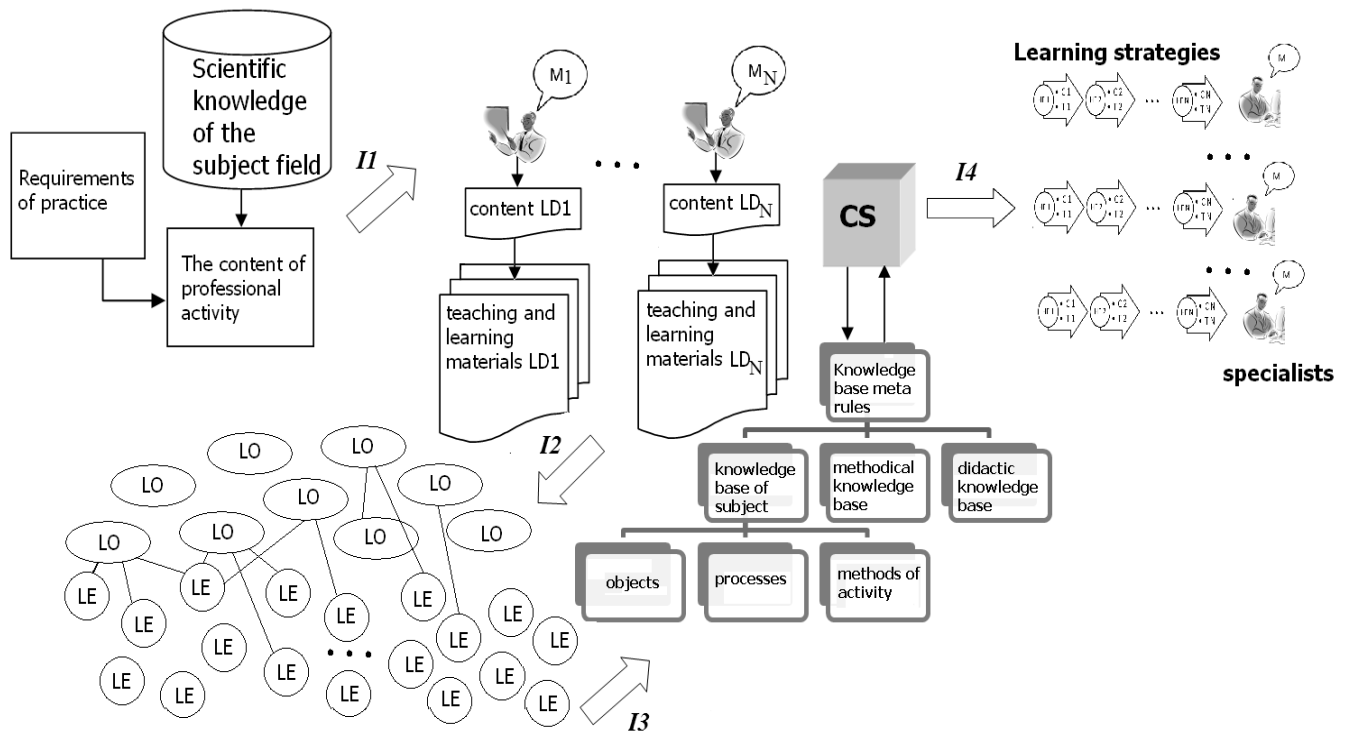


Figure 4. Scheme of knowledge translation for ACS-T

The third stage (I3) is translation of subject knowledge into KB of ACS-T by structuring of LEs and their combinations on the basis of grouping in terms of the following classes: objects, processes, significant actions of work methods. Thus, for example, the following minimum set of object classes can be determined for engineering specialty: apparatus, machine, assembly, sensor, communication channel, information display device, controller, actuating mechanism, regulating unit.

The significant activities of this specialist include: designing, technological, operational and organizational one. Thus, the result of this knowledge translation is the structural model of the subject field for each LD.

The fourth stage (I4) is translation of knowledge of subject KB on the basis of interaction between ACS-T and all the necessary KBs by means of specially developed algorithms into the knowledge on individual teaching paths as

sequences of LEs. As a result of acquisition and assimilation of this knowledge with a certain effectiveness each future specialist forms his own mental model, which, in turn, is a certain visuality of mental models of the teachers

While designing ACS-T structural and functional scheme and implementation of its individual elements, it was determined that the formation of parent matrix of relations between LE and LD is carried out based on the survey of experts.

It is known that the main procedures for evaluation of a teacher-expert in his professional field form two classes. Class A includes expert evaluation procedures which ensure quality and effectiveness of the teaching process, such as assessment of correspondence of teaching material of a discipline to the curriculum, teaching material novelty, correspondence of practical studies to lectures and so on. The other class (B) is comprised of expert evaluation procedures related to the study of characteristics of the teaching process itself. This class consists of two subclasses: routine (B1) and special (B2) researches.

Judging from such classification, it can be determined that expert procedures of Class A are of paramount importance for ACS-T functioning. They include the following assessment procedures:

- a) determination of the ratio of membership of new information in the subject field of the academic discipline;
- b) determination of the ratio of agreement or disagreement of new information with the main supports of the curriculum;
- c) determination of the ratio of preference of alternative variants of new information with the purpose of including it into the course of study;
- d) determination of the relationship between available teaching material and new information in LD hierarchical structure, i.e. determination of the relation of inclusion or strict order;
- e) determination of fuzzy binary relations between LE, LB and LD at the level of interdisciplinary connections;
- f) determination of fuzzy binary relations between the vectors of integration degrees and the system of competences.

In fact, class A characterizes qualitative assessments. In determining these procedures, the expert uses linguistic criteria, and evaluation operations involve establishing relations between the objects of evaluation. Let us consider contents of a formal model of expert evaluation for ACS-T.

The set of objects in this case is formed by the LE sets, the vector of integration coefficients and the system of competences. Since the binary relations are assigned on finite predefined sets, we will use the matrix representation method. The limitations set is the amount of LDs under the curriculum, the amount of LE being considered and the resource parameters (time). The set of experts forms a group, which in the general case consists of k of teachers with a set of professional characteristics. As the basic method for establishing the relation on the set of objects, one of two approaches can be chosen. The first one is based on the statistical processing of the opinions of the expert group. The second one is based on pairwise comparisons, performed by one expert.

To construct the membership function by the first method, each expert fills in a questionnaire, in which he expresses his opinion as to the presence of l_j ($j = \overline{1, m}$) fuzzy set property in u_i , $i = \overline{1, n}$ elements. If by $b_{j,i}^k$ we denote the opinion of k -expert about the presence of l_j fuzzy set property in u_i element, we will consider expert evaluations as binary $b_{j,i}^k \in \{0;1\}$, then, according to the results of a questionnaire, the degree of membership to the fuzzy set is defined as follows:

$$\mu_{l_j}(u_i) = \frac{1}{K} \sum_{k=1, K} b_{j,i}^k, \quad i = \overline{1, n}$$

For example, determination of the ratio of membership of new information of the subject field to the academic discipline can be determined on the basis of such questionnaire and processing of results of the interrogation of several teachers. In the same way it is possible to determine the correspondence of new information to the main supports of the curriculum.

Let us define the membership functions of terms: UC is “unimportantly corresponds”, PC is “partly corresponds” and LC is “largely corresponds”, which are used for linguistic assessment of “correspond” variable.

The following table (Table 1) shows the results of the expert survey processing: the quantity of votes cast for membership of the corresponding element of the universal set in the fuzzy set is shown above the dashed line. Numbers below the dashed line indicate the calculated degree of membership. Graphs of membership functions are shown in Figure 5.

Table 1. The results of the expert survey processing

| Term | [0,0.1) | [0.1,0.2) | [0.2,0.3) | [0.3,0.4) | [0.4,0.5) | [0.5,0.6) | [0.6,0.7) | [0.7,0.8) | [0.8,0.9) | [0.9,1] |
|------|---------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------|
| UC | 5 | 4 | 3 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 1 | 0.8 | 0.6 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| PC | 0 | 2 | 4 | 5 | 3 | 2 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | 0 | 0.4 | 0.8 | 1 | 0.6 | 0.4 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| LC | 0 | 0 | 0 | 1 | 2 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 |
| | 0 | 0 | 0 | 0.2 | 0.4 | 0.6 | 0.6 | 0.8 | 1 | 1 |

Based on the processed data, the graphs for membership functions of terms of “Correspond” linguistic variable are

constructed (Figure 5). Form of the graphs differs from standard triangular membership functions.

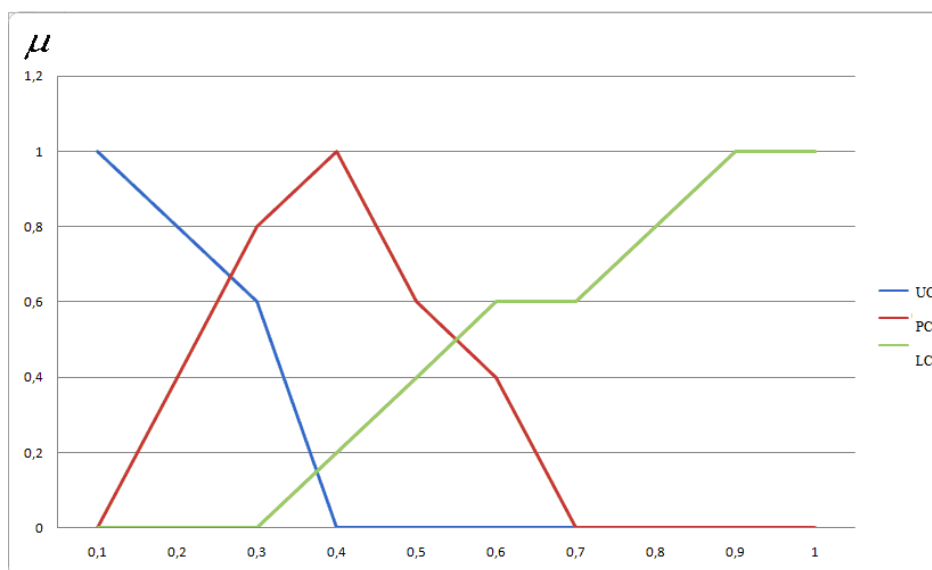


Figure 5. Graph of membership functions of the „Correspond“ variable

In forming the membership function using the other method, the expert evaluates the advantages of one element over another with respect to the fuzzy set property, for each pair of elements of the universal set. Such pairwise comparisons are presented by the matrix of the following form:

$$A = \begin{matrix} & u_1 & u_2 & \dots & u_n \\ \begin{matrix} u_1 \\ u_2 \\ \dots \\ u_n \end{matrix} & \begin{bmatrix} a_{11} & a_{12} & \dots & a_{1n} \\ a_{21} & a_{22} & \dots & a_{2n} \\ \dots & \dots & \dots & \dots \\ a_{n1} & a_{n2} & \dots & a_{nn} \end{bmatrix} \end{matrix},$$

where a_{ij} is the level of preference of element u_i over u_j ($i, j = 1..n$), which is defined by the nine-point Saaty scale. The matrix of pairwise comparisons is diagonal and antisymmetrical. Then we take membership degrees equal to the corresponding coordinates of the eigenvector $W = (w_1, w_2, \dots, w_n)^T$ of A pairwise comparisons matrix: $\mu(u_i) = w_i, i = 1..n$.

It makes sense to apply this method for the formation of «degree of integration» linguistic variable, for which three levels are didactically important: the occasional use of interdisciplinary connections, the system of interdisciplinary connections and the integrated course. The degree of integration of teaching material between two LDs is defined as follows:

$$S_{int} = \frac{\sum_{i=1}^{nb} \left(\sum_{j=1}^{ne_i} ne_{i,j}^s / ne_{i,j} \right)}{nb},$$

where $i = \overline{1, nb}$ is LB number, $j = \overline{1, ne_i}$ is LE number in i block;

ne_j^s is amount of LEs, which have interdisciplinary connections;

ne_j is total amount of LEs in the block;

nb is total amount of LBs.

However, it is possible to determine the corresponding situation of teaching integrity according to the obtained values only on the basis of expert opinions. Therefore, let us form the membership function for «integrated course» term of «integrated connection» fuzzy set on $\{0, 0.1, 0.2, \dots, 1\}$ universal set. Based on the interrogation of the teachers-experts, the following results of paired comparisons per Saaty scale [5] are known:

- no advantage of 1 over 0.9;
- substantial advantage of 1 over 0.7;
- absolute advantage of 1 over 0.6;
- almost substantial advantage of 0.9 over 0.7 and others.

Pairwise comparisons obtained from the experts, are represented by the following matrix:

$$A = \begin{bmatrix} 1 & 1/5 & 1/6 & 1/8 & 1/9 \\ 5 & 1 & 1/4 & 1/4 & 1/5 \\ 6 & 4 & 1 & 1/3 & 1/3 \\ 8 & 4 & 3 & 1 & 1 \\ 9 & 5 & 3 & 1 & 1 \end{bmatrix}$$

Eigenvalues of the matrix of pairwise comparisons are calculated in the Matlab system. So, $\lambda_{max} = 5.2691$. The calculated membership degrees are given in Table 2.

Table 2. Membership functions of «integrated course» fuzzy set

| u_i | 0.6 | 0.7 | 0.8 | 0.9 | 1 |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|
| $\mu_{integrated\ course}^n(u_i)$ for subnormal fuzzy set | 0.0563 | 0.1541 | 0.3263 | 0.6380 | 0.6779 |
| $\mu_{integrated\ course}^n(u_i)$ for normal fuzzy set | 0.0831 | 0.2279 | 0.4813 | 0.9411 | 1 |

The fuzzy set turned out to be subnormal. To normalize it, it is necessary to divide all the membership degrees by the maximum value, i.e. by 0.6779. Please, note that the approach to expert evaluation and processing of collective opinions is suggested, which is based on the features of the training management task. Thus, the matrix of pairwise comparisons which contains binary ordering relations is used in the basis of the survey. Expert evaluation is a means of obtaining information for ACS-T functioning.

Conclusions. The creation of conditions for high-quality continuous education is connected with the development of automated learning management systems, which are based on the model of the adaptive approximation of the control vector to the student's intelligence vector. This multistage discrete iterative process is implemented by means of intelligent control and is impossible without specialized information support unit for the ACS-T. Analysis and subsequent grouping major intellectual transformation which provide basic phases of automated individual learning path determine that information support unit for the ACS-T is based on a combination of knowledge, data, statistics and expert information and includes methods of their preparation and processing. The KB structure was determined; a holistic system of structuring and obtaining knowledge to support the functioning of ACS-T was developed. The basic stages of broadcasting the knowledge for the system were explored and represented.

The research of features of the expert evaluation tasks for ACS-T was done; the requirements for the formation of the methodology of expert analysis were formed. The main elements of a general model of expert evaluation were concretized. The advisability of forming FS based on the views of the expert group on the basis of the matrix of pair comparisons was proved. The efficiency of given methods for generating membership functions based on a survey of the expert group using the Saaty scale was shown.

The scientific novelty of the research is to build an integrated subsystem dataware, which unites disparate sources of information, performs the functions of extraction, preservation and transmission of information flows for ACS-T. The practical significance is that the structure of specialized information support was developed; its knowledge-based component was highlighted; the methods for generating membership functions for non-formalized criteria of adaptive teaching control were proposed.

The perspective direction for further development of automated adaptive learning systems is to improve procedures of knowledge extraction using cloud services based on processing surveys of the wide range of experts (teachers); it allows increasing the objectivity and adequacy of the formed knowledge for control systems.

Implementation of modern methods of knowledge engineering creates a solid basis for implementing open systems of the continuous and accessible education and improving of automated intelligent control of individual learning process for all.

REFERECES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bashmakov, A.I., & Bashmakov, I.A. (2005). *Intellectual Information Technologies*. Moscow: MSTU after N. E. Bauman.
2. Brusilovsky, P. & Peylo, C. (2003). Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 13, 156–169.
3. Mazurok, T.L. (2010). Synergetic model of individualized teaching control. *Mathematical Machines and Systems*, 3, 124-134.
4. Rastrigin, L.A. & Erenshtain, M.H. (1988). *Adaptive learning with student model*. Riga: Zinatne.
5. Saaty, T.L. (1992). *The Hierarchon: A Dictionary of Hierarchies*. Pittsburgh, Pennsylvania: RWS Publications.

Мазурок Т.Л., Черных В.В. Знание-ориентированный подход в реализации адаптивного обучения

Аннотация. Дальнейшее увеличение качества педагогических систем напрямую связано с уровнем их управляемости. Применение систем, основанных на знаниях, является одним из современных и эффективных инструментов для интеллектуальной поддержки преподавателя в принятии управляющих решений. Методология исследования базируется на синергетическом подходе к интеллектуальному управлению сложными организационно-техническими системами совместно с применением методов инженерии знаний. Приведены результаты компьютерных экспериментов. Предлагаемый подход позволяет сформировать основные компоненты базы знаний для реализации индивидуализированного обучения в различных формах электронного обучения.

Ключевые слова: адаптивная система управления обучением, системы автоматизированного управления обучением, информационное обеспечение, информационная модель, модель знаний

Вішнікіна Л.П.

Оцінювання предметної географічної компетентності учнів

*Вішнікіна Любов Петрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри географії та краєзнавства
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна*

Анотація. У статті схарактеризовано поняття "географічна компетентність учнів" та "географічна компетенція учнів" як провідні категорії компетентнісного навчання географії, означено різновиди географічних компетенцій учнів. У роботі відображено основні критерії визначення рівня сформованості предметної географічної компетенції учнів як підгрунтя оцінювання їхньої географічної компетентності.

Ключові слова: компетентнісний підхід, компетентність учнів, предметні компетенції, рівні сформованості, контроль, критерії оцінювання, показник компетентності

У сучасному освітньому просторі України вельми актуальною є проблематика, спрямована на модернізацію змісту й структури шкільної географічної освіти з урахуванням нових концептуальних підвалин, що засновані на компетентнісному підході. На початку XXI ст. поняття "компетенція" й "компетентність" вийшли на загальнодидактичний рівень і вже як терміни отримали широке застосування у дидактиці географії. Це було зумовлено потребою розвитку системного підходу до змісту та структури географічної освіти, прогнозування результативної складової навчання, що вимагає адекватних змін у системі оцінювання географічної компетентності учнів.

Останнім часом до розробки компетентнісно спрямованого навчання залучалися науковці І. Душина, І. Зімня, В. Краєвський, О. Локшина, А. Покась, О. Пометун, В. Самойленко, Г. Селевко, О. Топузов, Г. Уварова, О. Хлебосолова, А. Хугорський, В. Яценко та ін. Проте підходи до розуміння географічної компетентності учнів як категорії дидактики географії широкого загалу науковців, методистів та вчителів доволі неоднозначні. Саме це зумовлює нагальну потребу у подальших дослідженнях, пов'язаних з розв'язанням проблеми масового запровадження компетентнісного навчання географії в сучасній школі. Зокрема, вельми актуальною науково-прикладною задачею є удосконалення теоретичних основ і розробка прикладних рішень щодо впровадження оцінювання якості географічної предметної компетентності учнів як системи виявлення зворотного зв'язку у процесі навчання географії. Таке оцінювання має відповідати сучасним викликам суспільства до якості і рівня освітньої підготовки випускників загальноосвітніх навчальних закладів [5].

Перш ніж аналізувати науково-методичні засади оцінювання предметної географічної компетентності учнів, варто звернутися до понятійно-термінологічного апарату компетентнісного навчання. Компетентнісна географічна освіта зорієнтована на отримання учнями сукупності географічних знань, умінь і навичок, специфічного географічного мислення та установок учнів, сформованих на певному рівні на підґрунті здібностей та життєвого досвіду школярів, що необхідні для їхньої оптимальної діяльності у довкіллі й передбачення наслідків такої діяльності [4].

До сутнісних характеристик предметної географічної компетентності учнів належать:

- 1) міра оптимальності використання здібностей, тобто змоги плідно здійснювати навчальну діяльність згідно з установленими вимогами;
- 2) ступінь володіння географічними знаннями, уміннями та навичками, необхідними для здійснення самостійної пізнавальної діяльності;

- 3) ступінь розвиненості співпраці з іншими учнями у навчальному процесі;
- 4) міра синергічного поєднання географічних знань і умінь, здібностей і установок, необхідних для виконання навчально-пізнавальної діяльності в освітньому середовищі;
- 5) рівень сформованості досвіду творчої діяльності та його застосування у процесі виконання завдань географічного спрямування [3].

Оцінювання рівня предметної географічної компетентності учнів містить такі функціональні компоненти, як визначення міри:

- готовності до власне прояву компетентності (мотиваційний компонент);
- володіння знаннями змісту компетентності (когнітивний компонент);
- досвіду прояву компетентності у різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (діяльнісний компонент);
- ставлення до змісту компетентності й об'єкта її застосування (ціннісно-змістовий компонент);
- емоційно-вольової регуляції процесу й результату прояву компетентності (емоційно-вольовий компонент) [4].

Варто зазначити, що компетентнісний підхід до навчання географії підкреслює діяльнісний складник результатів освіти та їхню практичну значущість у процесі набуття школярами досвіду виконання практично-зорієнтованих завдань. Саме тому практична робота учнів як форма проведення навчання географії є необхідним засобом пізнання й певним етапом формування географічного мислення школярів. З огляду на таке, за ієрархічну ознаку певного рівня предметної географічної компетентності править визначений рівень географічної навченості учнів, оскільки саме він характеризує конкретний "щабель" оволодіння учнями емпіричними й теоретичними знаннями, уміннями й навичками та досвідом оперування ними. При цьому визначають такі рівні географічної навченості учнів, як:

- 1) спроможність розпізнавання, коли учні можуть розпізнавати географічні поняття, терміни, назви, об'єкти, процеси та явища;
- 2) спроможність запам'ятовування (механічного засвоєння), коли учні можуть відтворювати засвоєну географічну інформацію й основні дефініції та завчати ознаки географічних об'єктів, явищ і процесів;
- 3) здатність до розуміння й відтворювання, коли учні, оперуючи географічними поняттями, термінами, назвами та символічними позначеннями, в змозі відтворювати основні географічні причинно-наслідкові зв'язки, закономірності й взаємозв'язки між поняттями та термінами (з виявленням суті, поясненням,

- доведенням, умовиводами, оцінюванням тощо);
- 4) наявність елементарних вмінь й навичок, коли учні вміють застосовувати завчені алгоритми діяльності під час вирішування стандартних географічних завдань і володіють відповідними елементарними вміннями й навичками;
 - 5) здатність до перенесення знань і вмінь, коли учні можуть самостійно вибудувати низку міркувань і доведень (виконувати нестандартні завдання, для вирішування яких самостійно розробляють алгоритми), встановлювати географічні причинно-наслідкові зв'язки та користуватися джерелами різноманітної географічної інформації, продуктивно застосовуючи знання й вміння;
 - 6) наявність досвіду здобування й застосування знань і вмінь, коли учні мають і використовують досвід здобувати географічні знання, опановувати певні способи дій, самостійно оцінювати й обґрунтовувати сутність географічних об'єктів, процесів і явищ, вибудувати особисту позицію щодо них, а також аналізувати географічні проблеми й знаходити шляхи їхнього розв'язання [3].

Формується компетентність на основі зумовлених освітніми потребами компетенцій. За своєю суттю компетенції – це виклики, зумовлені освітніми потребами суспільства, що конкретизуються у державних стандартах і навчальних програмах. До різновидів компетенцій належать ключові, міжпредметні (загальнопредметні) та предметні (галузеві) [2, с. 134].

Ключові компетенції учнів ґрунтуються, по-перше, на концептуальних засадах шкільної географічної освіти; по-друге, на основних видах діяльності учнів, необхідних для формування їхнього географічно-орієнтованого світогляду, оволодіння соціальним досвідом і набуття вмінь, навичок та установок практичної діяльності в сучасному суспільстві. Такі компетенції поділяються на навчально-пізнавальні, здоров'язбережувальні, загальнокультурні, комунікативні, соціально-трудові та інформаційні [1].

Міжпредметні компетенції передбачають володіння способами універсальних навчальних дій і можуть застосовуватися при навчанні різним шкільним предметам. Вони відповідають здатності школярів до саморозвитку й самовдосконалення за свідомого засвоєння соціального досвіду, опанування нових знань і вмінь, оперування інформацією й орієнтації в світі професій [3]. Крім того, до міжпредметних географічних компетенцій доцільно віднести інтегровані, які формуються на уроках з різних шкільних предметів, а саме: природничо-математичні, країнознавчі, картографічні, краєзнавчі тощо.

Формування предметної географічної компетентності учнів забезпечує опанування ними предметних географічних компетенцій, які є певними нормами, що свідчать, при їхньому досягненні, про можливість правильного вирішення школярами будь-якого завдання на основі застосування результатів здобутої географічної освіти. Отже, предметні географічні компетенції мають за змістову основу емпіричні й теоретичні географічні знання, які повинні бути сформовані в учнів, а за операційну – вміння, навички, прийоми навчально-пізнавальної діяльності й досвід їхнього застосування, спрямовані на вирішення теоретичних і практичних

завдань з географії [2, с. 202].

До різновидів предметних географічних компетенцій належать: географічні знання, географічні вміння й навички, географічне бачення світу, емоційно-ціннісне ставлення до довкілля й людської діяльності в ньому та досвід творчої діяльності учнів з географії. Такі компетенції мають формуватися в учнів і конкретизуватися безпосередньо при організації та реалізації навчального процесу з географії [3]. Предметні географічні компетенції доцільно поділити на п'ять груп як це показано у таблиці 1.

Знання, що формуються в учнів на уроках географії поділяються на емпіричні та теоретичні. До різновидів емпіричних знань належать географічні факти, географічна номенклатура й географічні уявлення (див. таблицю 2).

Такі знання відіграють роль підґрунтя, на якому будується система відповідних теоретичних географічних знань, відбувається аналіз і систематизування географічних фактів, їхнє узагальнювання й формування уявлень щодо просторово розміщених географічних об'єктів вивчення. До складу теоретичних географічних знань входять географічні поняття, причинно-наслідкові зв'язки, географічні закономірності, гіпотези й теорії, які закладають фундамент географічної освіти в школі.

До другої підгрупи предметних географічних компетенцій належать географічні вміння й навички учнів. Зазначимо, що формування географічних знань учнів безпосередньо поєднане з формуванням і розвитком їхніх умінь. Географічні вміння – це здатності до виконання певних дій, які набулі учнями на основі знань і попереднього досвіду, а навички – саморушні здатності до виконання певних дій, які реалізуються учнями без обмірковування алгоритму такого виконання [2]. З метою конкретизування цих компетенцій доцільно виділити три типи таких умінь і навичок, а саме: інтелектуальні (пізнавальні), навчальні та предметно-географічні.

Інші географічні компетенції – географічне бачення світу, емоційно-ціннісне ставлення учнів до довкілля й людської діяльності у ньому та досвід творчої діяльності учнів з географії – також є визначальними предметними компетенціями саме географічної освіти (див. таблицю 1).

Предметна географічна компетентність учнів визначається рівнем сформованості їхніх предметних компетенцій. Отже, задля оцінювання предметних компетенцій учнів потрібно визначити їхній зміст відповідно до чинної навчальної програми та розробити критерії такого оцінювання. Відсутність конкретизації змісту предметних компетенцій не дозволяє забезпечити, поперше, спрямування педагогічної діяльності вчителів географії на досягнення конкретного наперед визначеного результату; по-друге, не уможливило наскрізний контроль рівня сформованості предметної географічної компетентності учнів на всіх етапах навчання. Обґрунтування та визначення змісту предметних географічних компетенцій учнів, як підґрунтя прогнозування результативної складової навчання, забезпечить адекватні зміни у системі оцінювання навчальних досягнень учнів.

Таблиця 1. Групи предметних географічних компетенцій учнів

| Географічні знання | Вміння й навички | Географічне бачення світу | Емоційно-ціннісні ставлення до довкілля й людської діяльності в ньому | Досвід творчої діяльності учнів з географії |
|--------------------------------|---|---|---|---|
| 1) емпіричні; 2) теоретичні | 1) інтелектуальні; 2) навчальні; 3) предметно-географічні | 1) здатність до науково зумовленого відображення довкілля; 2) розуміння природних, демографічних та соціально-економічних об'єктів і процесів; 3) здатність мислити просторово й комплексно | 1) переконання й погляди; 2) установки; 3) правила поведінки у довкіллі; 4) світогляд школярів | здатність учнів до: 1) використання вже сформованих знань і вмінь з пошуковою метою; 2) самостійного комбінування й перетворення вже відомих прийомів пізнавальної діяльності; 3) створення принципово нових способів розв'язання географічних проблем |

Таблиця 2. Різновиди географічних знань і вмінь

| Географічні знання | | Географічні вміння й навички | | |
|--|--|--|--|--|
| емпіричні | теоретичні | інтелектуальні | навчальні | предметно-географічні |
| 1) географічні факти; 2) географічна номенклатура; 3) географічні уявлення | 1) географічні поняття; 2) географічні причинно-наслідкові зв'язки; 3) географічні закономірності; 4) гіпотези й теорії | 1) розпізнавати; 2) аналізувати; 3) зіставляти та порівнювати; 4) встановлювати географічні причинно-наслідкові зв'язки; 5) давати комплексні характеристики об'єктам вивчення; 6) систематизувати, узагальнювати та робити висновки тощо | 1) працювати з текстом і ілюстраціями підручника; 2) конспектувати шкільну лекцію; 3) здійснювати бібліографічний пошук; 4) працювати з комп'ютером; 5) планувати свою навчальну діяльність тощо | 1) прикладні; 2) графічно-знакового моделювання; 3) картографічні; 4) геоінформаційні |

Ефективного оцінювання рівня сформованості предметних географічних компетенцій учнів вимагає розробки критеріїв такого оцінювання, що має забезпечити його багатфакторність і об'єктивність.

Складність поставленої задачі полягає у тому, що задля оцінювання рівня сформованості предметних компетенцій, що належать до різних груп, потрібно застосовувати різні критерії. Зокрема, провідними критеріями оцінювання географічних знань є їх повнота, глибина, гнучкість, міцність та системність. Повнота знань учня визначається їх відповідністю обсягу, що визначений навчальною програмою. Глибина знань – ступенем розуміння учнів існуючих зв'язків у структурі знань компетенції (взаємопов'язаності різновидів емпіричних і теоретичних знань). Гнучкість – умінням учня застосовувати набуті знання у стандартних і нестандартних ситуаціях, знаходити варіативні способи використання знань. Системність знань полягає в усвідомлення структури знань, їх ієрархії і послідовності, тобто спроможності учнів застосовувати одні знання як базові для формування інших. Міцність знань визначається тривалістю їх збереження у пам'яті, спроможністю їх відтворення в необхідних ситуаціях.

При оцінюванні рівня сформованості предметних компетенцій учнів другої групи – географічних умінь й навичок за основні критерії править спроможність учнів:

- 1) відтворювати географічні вміння у відомій ситуації та виконувати їх за зразком (репродуктивний рівень);
- 2) застосовувати географічні вміння у змінених аналогічних і/або нових умовах задля виконання завдань, що спрямовані на здобуття нових знань і способів дій (продуктивний рівень);

- 3) застосовувати географічні вміння за умов виникнення суперечностей у заданій проблемній ситуації (реальній чи змодельованій) (проблемний рівень);

- 4) застосовувати географічні вміння у проблемній ситуації, яка є прихованою, і яку слід виявити із зазначенням і/або запропонованим шляхів її вирішення (творчий рівень).

Географічне бачення світу належить до третьої групи предметних географічних компетенцій, які завбачають здатність учнів до історично зумовленого цілісного відображення та суспільно-економічних процесів в ньому і ґрунтується, передусім, на знаннях про природу Землі, її населення, світову економіку та їхню взаємодію [4]. Формування цієї компетенції учнів зумовлено взаємодією їхнього індивідуального сприйняття довкілля та сучасного науково-географічного інтегрованого відображення світу, з яким вони знайомляться на уроках. Тобто, у процесі навчання географії має відбуватися поступовий перехід від побутового бачення світу до географічного, а вчитель повинен спрямовувати свої зусилля на організацію навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованої на забезпечення такого переходу. Критерії оцінювання рівня сформованості цієї компетенції мають носити індивідуалізований характер, а контролюватися інтегровано із знань компетенцією.

Аналогічний підхід передбачає оцінювання й предметних географічних компетенцій учнів, що належать до четвертої групи – емоційно-ціннісні ставлення до довкілля та людської діяльності у ньому. Ця компетенція втілюється у переконаннях, поглядах, нормах поведінки та світогляді учнів. Основним критерієм визначення її сформованості є рівень здатності учня оцінювати географічні об'єкти, процеси та явища з точки

зору того, наскільки вони цікаві й значущі. Здатність до оцінювальних суджень і умовиводів має вирішальне значення для формування переконань, поглядів і етичних норм поведінки учнів.

Оцінювання рівня сформованості досвіду творчої діяльності учнів (п'ята група предметних компетенцій учнів) має ґрунтуватися на визначенні здатності учнів до:

- 1) використання, при виконанні географічних навчальних завдань з пошуковою метою;
- 2) виділення нових рис або змін у відомих географічних об'єктах вивчення і зосередження на визначенні сутності таких рис або змін (тобто бачення нової проблеми у знайомій ситуації);

- 3) самостійного комбінування й перетворення уже відомих способів діяльності задля виконання нових завдань;
- 4) створення принципово нових способів розв'язання навчальних географічних проблем.

Насамкінець варто зазначити, що обґрунтування та визначення змісту предметних географічних компетенцій учнів дозволить ефективно формувати їхню географічну компетентність. Визначення чітких критеріїв оцінювання рівня сформованості предметних компетенцій учнів, як показника їхньої географічної компетентності, забезпечить запровадження компетентнісного підходу до навчання географії на теренах України і, як наслідок, входження в Європейський освітній простір.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Хуторского. – М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 33-44.
2. Самойленко В.М. Навчання географії: Понятійно-термінологічний словник (з грифом МОН України) / В.М. Самойленко, Я.Б. Олійник, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2014. – 352 с.
3. Топузов О.М. Загальна методика навчання географії: підручник [з грифом МОНМС України] / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К.: ДНВП «Картографія», 2012. – 512 с.
4. Самойленко В.М. Дидактика географії: монографія / В.М. Самойленко, О.М. Топузов, Л.П. Вішнікіна, О.Ф. Надтока, І.О. Діброва. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 586 с.
5. Хлебосолова О.А. Качество школьного географического образования и способы его оценки: монография / О.А. Хлебосолова; Ряз. Гос. Ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань, 2007. – 152 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Zimniaya I.A. Key competences - a new paradigm of modern education results / I.A. Zimniaya // Competence in Education: Designing experience: collection of scientific works / Ed A.V. Hutorysky. – M.: Research and Innovation Enterprise "INEC", 2007. – P. 33-44.
2. Samoilenko V.M. Teaching geography: conceptual and terminological dictionary (classified by MES of Ukraine) / V.M. Samoilenko, Ya.B. Oliynyk, L.P. Vishnikina, I.O. Dibrova – K.: Nika-Tsentr, 2014. – 352 p.
3. Topuzov O.M. General methods of teaching geography: tutorial (classified by Ministry of Education, Science, Youth and Sport of Ukraine) / O.M. Topuzov, V.M. Samoilenko, L.P. Vishnikina – K.: DNVP "Kartographiya", 2012. – 512 p.
4. Samoilenko V.M. Didactics of Geography: monograph / V.M. Samoilenko, O.M. Topuzov, L.P. Vishnikina, O.F. Nadтока, I.O. Dibrova – K.: Pedagogichna dumka, 2014. – 586 p.
5. Khlebosolova O.A. The quality of school geographic education and means of its evaluation: monography / O.A. Khlebosolova, Riazan' SU n.a. S.A. Yesenin. – Riazan', 2007. – 152 p.

Vishnikina L.P. The evaluation of subject geographic competency of pupils

The following notions "geographic competency of pupils" and "geographic cognizance of pupils" have been characterized in the article like the major categories of competency building approach in teaching geography, as well as the varieties of geographic cognizance of pupils have been determined. The article highlights the main criteria of appraising the level of development of subject geographic competency of pupils as the basis for the evaluation of their geographic competency.

Keywords: *competency building approach, competency of pupils, subject cognizance, level of development, control, criteria of appraising, competency index*

Вишнікіна Л.П. Оценивание предметной географической компетентности учащихся

Аннотация. В статье охарактеризованы понятия «географическая компетентность учащихся» и «географическая компетентность учащихся» как основные категории компетентностного обучения географии, определены разновидности географических компетенций учащихся. В работе отображены основные критерии определения уровня сформированности предметной географической компетенции учащихся как основа оценивания их географической компетентности.

Ключевые слова: *компетентностный подход, компетентность учащихся, предметные компетенции, уровни сформированности, контроль, критерии оценивания, показатель компетентности*

Дібрівна І.Е.

Удосконалення підготовки студентів аграріїв в момент вивчення математичних дисциплін із застосуванням комп'ютерних технологій

*Дібрівна Емілія Іванівна кандидат педагогічних наук
старший викладач кафедри вищої математики ім. М.П. Кравчука
Національний університет біоресурсів і природокористування України, м. Київ, Україна*

Анотація. Проаналізовано теоретичну і практичну частину математичної підготовки майбутніх фахівців аграріїв. Виокремлено основні функції застосування комп'ютерних технологій у освіті: організація пізнавальної діяльності методом внутрішнього і зовнішнього моделювання; створення нових методик навчального процесу; впровадження системи освітніх дій, а також своєчасна їх корекція і контроль; моделювання спільної діяльності студента і викладача. Застосування систем комп'ютерних технологій в момент вивчення математичних дисциплін підвищить математичну освіченість студентів агротехнологічного спрямування у ВНЗ.

Ключові слова: комп'ютерні технології, математична підготовка

До актуальних питань науково-технічного і соціально-економічного розвитку сучасного суспільства відносяться проблеми розвитку, вдосконалення і повну реалізацію в повсякденну практику новітніх інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), використання яких дозволяє значно збільшити ефективність комп'ютерних процесів: систематизації, збирання, опрацювання, аналізу, зберігання, узагальнення, пошуку, передавання і подання різноманітних даних і відомостей. Систематизовану сукупність документованих даних і відомостей, призначену для задоволення комп'ютерних потреб споживача, називають **інформаційним** ресурсом. Від досконалості засобів і методів, використання і опрацювання **комп'ютерних** технологій в повній мірі залежить ефективність функціонування освіти, економіки, науки, охорони здоров'я і інших соціальних і виробничих підсистем.

Особливістю трактування змісту новітніх комп'ютерних ресурсів є те, що він являє подвійну структуру: з одного боку, це є ресурс еволюції техніки і науки, значимість якого зростає з пришвидшенням науково-технічного прогресу, а з іншого – є якісною характеристикою еволюції суспільства. Другий аспект розуміння комп'ютерного ресурсу став фундаментом становлення новітньої концепції інформаційного суспільства.

На думку Комісії Європейського Союзу інформаційне суспільство – це суспільство, в якому діяльність людей здійснюється на основі використання послуг, що надаються за допомогою комп'ютерних технологій і технологій зв'язку. З точки зору філософії, інформаційне суспільство це соціологічна концепція, що виокремлює головним чинником еволюції суспільства виробництво та реалізації науково-технічних й інших комп'ютерних ресурсів. Початки даної концепції знаходяться в положеннях теоретичних доктрин постіндустріалізму, що відзначають головну роль знання в розвитку соціуму і виокремлюють збільшений рух від виробництва товарів до виробництва в сфері послуг та комп'ютерних ресурсів.

Визначного значення набуває проблематика постійної відповідності культурного і освітнього рівня індивіда швидкій еволюції техніки й науки, еволюції у соціально-економічних відносинах. Це тягне за собою відповідну зміну системи освіти, яка повинна забезпечувати вище вказану відповідність методом безперервного оновлення та поповнення знань, удосконалення методів навчання, розвитку і виховання молоді. Від рівня

системи вищої освіти, також й математичної, певною мірою залежить культурний і загальноосвітній рівень соціуму, стан його економічної еволюції і добробуту.

Вища математика і математика в теперішніх умовах відіграють визначну роль у навчанні майбутніх фахівців у галузі математики, інформаційних та комп'ютерних технологій, управління, інформатики, економіки, виробництва, техніки, сільського господарства не тільки стосовно формування певного рівня математичної освіченості, інтелектуальної еволюції, так і щодо становлення наукового світогляду, оволодіння інструментами математичного моделювання, розуміння основ практичної спрямованості математичних дисциплін.

В цей час рівень такої підготовки міг би дозволити студентам у наступному створювати також впроваджувати новітні технології, теоретична основа яких могла бути, не розробленою під час навчання.

В останній час вимоги до математичної освіченості фахівців з вищою освітою вище зазначених категорій суттєво змінилися: у певній мірі зменшилась роль окремих секторів класичної вищої математики і збільшилась значущість зовсім інших математичних дисциплін, зокрема: теорії ймовірностей, чисельних методів, математичного моделювання економічних, методів оптимізації, дискретної математики, математичної статистики, теорії прийняття рішень, виробничих і соціальних процесів та ін. Поява **новітніх ІКТ**, їх **швидку еволюцію** і розповсюдження призвели до осмислення вирішення нових проблем вищої освіти, зокрема, інформатизації і комп'ютеризації освітнього процесу, комп'ютерної грамотності та інформаційної освіченості та культури. Інструменти інформатики та ІКТ проникають у основи математики, мають вплив на стиль, зміст і інструменти математичної роботи, збагачують її та поповнюють сфери її впровадження. Здійснювати зміни освіти не є можливим без активної реалізації у освітній процес новітніх технологій навчання, інтерактивних інструментів викладання певних дисциплін із застосуванням нових інформаційних та технологічних інструментів. В зв'язку з таким плином речей розробка науково-методичних засад використання і проектування нових ІКТ у освіті студентів як методу вирішення завдань, визначених у програмних документах зміни освітньої галузі, є актуальним питанням теорії і методології вищої освіти.

Розгляд системи проблем, пов'язаних із впровадженням сучасних ІКТ у освітній процес у вищій і середній

школі, початок закладено в роботах К. Макліна, Р. Вільямса, О. Кузнецова, А. Єршова, М. Жалдака, Ю. Рамського, В. Монахова та інших дослідників. Проблема поліпшення ефективності освіти з реалізацією вказаних вище технологій присвятили дослідження А. Ледньов, В. Беспалько, О. Гокунь, Н. Морзе, А. Верлань, В. Клочко, Ю. Горошко, В. Латиський, Ю. Машбиць, А. Ашерев, С. Раков, В. Паламарчук, В. Руденко, І.Ю. Триус, С. Семеріков та інші дослідники.

Визначення звдань математичної освіти, розробка методичних і теоретичних складових навчання математики в нинішніх умовах вираженні в працях Л. Нічуговської, Г. Євдокимової, М. Бурди, Ю. Колягіна, Т. Крилової, Л. Кудрявцева, В. Тихомирова, Дж. Малаті, Г. Михаліна, М. Ігнатенка, В. Скатецького, З. Слєпкань, О. Скафи, М. Шкіля, В. Швеця та ін. Проблеми впровадження і створення методичних систем освіти природничо-математичних дисциплін, інформатики у вищих і загальноосвітніх навчальних закладах досліджували Ю. Лотюк, Т. Бороненко, О. Коломок, А. Пишло, В. Сергієнко, Л. Черних, О. Співаковський, О. Фомина, В. Шавальова, В. Клочко та ін.

Проблеми використання ІКТ, зокрема інструментів комп'ютерної математики, у вивченні математики в вищій і середній школі аналізувались у роботах А. Ракова, О. Жильцова, Ю. Лотюка, О. Мордковича, В. Дьяконова, М. Голованя, І. М. Забари, Т. Зайцевої, Т. Чепрасової, Г. Цибко, А. Пенькова та ін. Питання визначення основ визначення інформаційної культури та місця її в навчанні вивчали В. Виноградов, Л. Винарик, Г. Воробійов, В. Коган, В. Мілітарьов, А. Гинкул, В. Розін, Е. Семенюк, В. Сухіна, Л. Скворцов та інші.

Метою статті є дослідження та аналіз можливостей еволюції навчання студентів аграріїв під час навчання математичних дисциплін.

Аналіз нинішньої практики й теорії математичної підготовки майбутніх фахівців аграріїв свідчить, що характерним для нинішнього часу є, з одного боку, еволюція математичної науки також її комп'ютеризація, зміна вищої освіти і створення державних стандартів, а з іншого - зменшення кількості годин на аудиторне освоєння дисциплін та винесення більшої частини матеріалу на самостійне опрацювання.

Зважаючи на те, що у ВНЗ України накопичено великий досвід і матеріал щодо вивчення математичних дисциплін, діючі методичні інструменти освіти не відповідають певною мірою новітній освітній парадигмі, положенням Доктрини еволюції освіти України в ХХІ столітті, основним вимогам Болонського процесу, щодо використання ІКТ для інтенсифікації навчального процесу, еволюції творчого мислення студентів, систематизування навичок та вмінь працювати в інформаційно-комунікаційних та проблемно-орієнтованих середовищах. Саме тому реальним є деградація якості професійної підготовки і вищої математичної освіти майбутніх фахівців, а тому є відчутною нагальна потреба в створенні і теоретичному обґрунтуванні концепцій новітніх методичних інструментів вивчення математичних дисциплін, які становляться на засадах ІКТ та сучасних педагогічних технологій, також експериментальній перевірці їхньої ефективності при реалізації у освітній процес ВНЗ.

Потребують зміни методичні інструменти вивчення математичних дисциплін, які відносяться до вибіркової і нормативної частин сучасних освітніх стандартів вищої математичної освіти і відносяться до практичної і професійної підготовки і при вивченні яких застосування ІКТ є необхідним.

Для покращення ефективної роботи системи професійного навчання під час вивчення математичних дисциплін існують широкі можливості. Співвідношення традиційних форм, освітніх методів і нових інструментів має бути урівноваженим. З одного боку, новітні методи освіти, в яких основними є активні форми самостійної освіти, витісняють ілюстративно-пояснювальні й демонстраційні методи та інші традиційні методи, спрямованні на системне сприйняття нової інформації. З іншого боку, йде процес реалізації прикладних програмних засобів для підтримки традиційних методів навчання.

Дослідники зауважують, що важливу роль відіграють ІКТ у фундаменталізації знань, різнобічному і змістовному вивченні відповідної предметної галузі, формуванні умінь та знань, потрібних для фундаментального пояснення відповідних взаємозв'язків аналізованих явищ і процесів, пізнанні, законів дійсності [1; 2].

Застосування сучасних ІКТ у навчанні забезпечує реалізацію трьох основних функцій: реалізацію системи навчальних дій, їх контролю і корекції; організацію пізнавальної діяльності шляхом зовнішнього (наочно-го) і внутрішнього (розумового) моделювання; створення нових форм навчального процесу, моделювання спільної діяльності типу «викладач – студент», «комп'ютер – студент», «комп'ютер – група студентів», «викладач – комп'ютер – група студентів».

Відповідно до освітньо-професійної програми підготовки фахівців напряму «Інженерна механіка» передбачено вивчення наступних дисциплін математичного циклу Комп'ютерне моделювання: «Основи вищої математики», «Математика», «Основи інженерного розрахунку з використанням ПЕОМ».

Структура підготовки майбутнього фахівця аграріїв в галузі математичних дисциплін за кредитно-модульної структури має вигляд: перша фаза – підготовка з елементами профорієнтації у процесі впровадження державного стандарту освіти, що включає вивчення курсу «Математика»; друга фаза – основна підготовка з профорієнтацією, що включає вивчення курсу «Основи вищої математики»; третя фаза - спеціальна підготовка за профілем спеціалізації, що включає вивчення курсів «Основи інженерних розрахунків на ПЕОМ» та «Комп'ютерне моделювання».

Реалізація курсу підготовки фахівця за визначеною структурою розпочинається на I курсі (на основі загальної освіти) з вивченням дисципліни «Математика». Зазначенням того, що вивчення курсу здійснюється із застосуванням ІКТ, доцільно, на нашу думку, назвати його «Математика й інформаційні технології».

Програма дисципліни розрахована на 21 годин та вивчається у двох семестрах I курсу. Пропонується проведення лабораторних занять із застосуванням системи комп'ютерної математики (СКМ MathCad), що є універсальним математичним пакетом, призначеним для виконання наукових і інженерних розрахунків. Математичне забезпечення пакету дозволяє розв'язання

багатьох задач в обсязі технічного вузу. Знайомство з цим пакетом відбувається з найпростіших речей - арифметичних обчислень під час вивчення курсу «Інформатика». Метою проведення лабораторних робіт є навчити студентів легко і швидко з використанням СКМ MathCad вирішувати найпростіші математичні задачі. Після виконання лабораторних робіт, передбачених курсом, студенти отримають уявлення про можливості СКМ MathCad і спроможні приступати до другого етапу підготовки.

Другий етап – головний етап у підготовці майбутнього аграрія. На цьому етапі реалізуються завдання та мета Державного стандарту освіти. Ми вирішуємо проблеми безперервного переходу на новий якісний рівень методологічними поняттями та оволодіння філософськими теоріями математики, з використанням ІКТ, значно змінивши методи формування її змісту, пов'язавши вивчення математики з вивченням курсу «Інформатика».

Результати досліджень в оптимізації методики і змісту викладання даного курсу дозволили виділити головні принципи визначення основ курсу «Основи вищої математики із застосуванням комп'ютерних технологій»: зміст доцільно визначати відповідно до потреб індивіда і суспільства, а також на підставі побудови моделі майбутньої фахової діяльності, застосування математичних інструментів в момент розв'язування типових задач за допомогою комп'ютера, сучасних комп'ютерних технологій також пакетів прикладних програм загального призначення; співвідношення між нормативною частиною курсу, яка містить фундаментальні науково-теоретичні аспекти, та вибірковою, що охоплює сучасні методи та засоби комп'ютерних технологій, повинно сприяти поглибленню застосування теоретичних знань і практичних навичок; зміст дисципліни доцільно будувати на набутих на попередньому етапі основних міждисциплінарних знаннях, особливо під час вивчення інформатики, що створюють цілісне уявлення про процеси навколишнього світу.

Програма курсу «Основи вищої математики із застосуванням комп'ютерних технологій» розрахована на 216 годин та вивчається в III, IV семестрах. Під час вивчення цієї дисципліни курс лабораторних робіт значною мірою ускладнений і містить лабораторні роботи основних задач лінійної алгебри, математичного аналізу функцій однієї і декількох змінних.

Аналіз застосування СКМ Mathcad під час проведення лекцій у процесі вивчення дисципліни «Основи вищої математики» дає змогу зробити висновок, що використання ІКТ на лекціях зменшує час на викладання матеріалу, дозволяє ознайомити студентів не тільки з теоремами, а й загалом зробити процес вивчення математики більш насиченим, дає можливість демонструвати більш наочно різні математичні об'єкти (формули, графіки), надавати додаткові відомості з теми заняття, збільшити точність побудов і показати можливість зміни функцій, формул.

На наступному етапі підготовки доцільно об'єднати комплекс державних вимог з нормативних дисциплін загально-професійної підготовки та вибіркового для технічних спеціальностей.

Під час проведення практичних занять з курсу «Основи інженерних розрахунків на ПЕОМ» та «Комп'ютерне моделювання» незамінну допомогу можуть надати СКМ MathCad через наявність у ній можливос-

тей створення і розв'язування задач математичного моделювання, що основним в момент вивчення вище зазначеного курсу. MathCad – це високоєфективний засіб для вирішення великого спектра обчислювальних завдань і моделювання складних процесів. Також, він простий у застосуванні, тому що виконання великої кількості операцій здійснюється у звичайному середовищі для користувача, що потребує лише знань, які відповідають певній дисципліні [3, с. 15].

Знайомство з системою пропонуємо розпочати під час вивчення курсу «Інформатика» або факультативного курсу. Завдяки цьому студенти зможуть самостійно обирати систему, за допомогою якої будуть розв'язувати математичні, інженерні та задачі математичного моделювання.

Третій етап підготовки ставить завдання поглиблення умінь і знань у професійно орієнтованій галузі з урахуванням спеціалізації в додатковій галузі професійної діяльності і розширення профільної підготовки в сфері ІКТ.

Особливістю пропонованої методики навчання математики у вузах з використанням ІКТ: побудова єдиної структури інформаційної і математичною підготовки для спеціальностей напряму «Інженерна механіка»; безперервність освіти за ступеневим принципом навчання з посиленням міжпредметних зв'язків; посилення практичної складової у фундаментальній частині змісту; посилення практичної складової у вибіркової частині підготовки з метою формування стійких умінь і навичок вирішує професійних завдань.

Варто зазначити позитивні моменти застосування ІКТ на заняттях з зазначених вище (дисциплін: комп'ютер дає змогу не тільки демонструвати нову інформацію, контролювати її засвоєння, а й звільняє студентів від рутинних обчислень, тим самим залишаючи їм час на шанування нового матеріалу або закріплення вивченого; з'являється можливість розв'язувати задачі дослідницького характеру та індивідуалізувати процес навчання; з'являється можливість моделювати процеси, які вивчаються, тобто показувати їх у динаміці, що особливо корисно для успішного запам'ятовування та багато разів повторювати експеримент, змінюючи лише певні дані; збільшується наочність, що полегшує розуміння і запам'ятовування нового матеріалу.

Таким чином, застосування СКМ MATHCAD під час вивчення дисциплін «Математика», «Основи вищої математики», «Комп'ютерне моделювання», «Основи інженерних розрахунків на ПЕОМ» дає можливість підвищити рівень математичної освіти студентів агротехнологічного спрямування у вузах. Використання ІКТ під час вивчення математичних дисциплін сприяє зміні норм, методів і змісту навчання.

Відповідно до завдань підготовки спеціалістів з урахуванням вимог Державного стандарту освіти та з метою удосконалення ефективності навчання нами зроблена структура місту вивчення блоку математичних дисциплін для студентів агротехнологічного спрямування і застосуванням сучасних ІКТ.

Результати дослідження та практичний досвід підготовки і проведення занять свідчить про необхідність подальшого пошуку шляхів та умов ефективного впровадження у навчальний процес нових ІКТ для підвищення якості знань і рівня підготовки майбутніх фахівців.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів / М.І. Жалдак, В.В. Латиський, М.І. Шут. – К: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2004. – 182 с.
2. Клочко В. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: дис... до-ра пед. наук / В. Клочко. – К: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1997. – 396 с.
3. Почговюк С.І. MathCad – математична комп'ютерна система для науково-дослідницьких та технічних розрахунків / С.І. Почговюк – К: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 1999. – 96 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zhaldak NI computer-oriented means of teaching mathematics, physics, computer science: a guide for teachers / M.I. Zhaldak, V.V. Latvian, M.I. Shut. – K : NEA Dragomanov, 2004. – 182 p.
2. Klochko V. New information technologies teaching mathematics in the technical high school: Dis. Dr. Ped. Sc. / V. Klochko. – K : NPU. M Dragomanov, 1997. – 396 p.
3. Pochovyuk SI MathCad – mathematical computer system for scientific research and engineering calculations / S.I. Pochovyuk – K.: NPU M.P. Dragomanov, 1999. – 96 p.

Dibrivna E.I.

Improving farmers prepare students at the time the study of mathematical disciplines using computer technologies

Abstract. Theoretical and practical mathematical training of future specialists farmers. Thesis there is determined the basic functions of the application of computer technology in education: the organization of cognitive activity by internal and external modelling; development of new methods of educational process; introduction of educational activities, as well as their timely correction and control; modelling of joint activity of student and teacher. The use of computer technology at the time the study of mathematical disciplines enhance mathematical erudition in agrotechnological directing students at the university.

Keywords: *computer technologies, mathematical training*

Дибривная Э.И.

Совершенствование подготовки студентов аграриев в момент изучения математических дисциплин с применением компьютерных технологий

Аннотация. Проанализирован теоретическую и практическую часть математической подготовки будущих специалистов аграриев. Выделены основные функции применения компьютерных технологий в образовании: организация познавательной деятельности методом внутреннего и внешнего моделирования; создание новых методик образовательного процесса; внедрение системы образовательных действий, а также своевременная их коррекция и контроль; моделирования совместной деятельности студента и преподавателя. Применение систем компьютерных технологий в момент изучения математических дисциплин повысит математическую образованность студентов агротехнологического направления в вузе.

Ключевые слова: *компьютерные технологии, математическая подготовка*

Жданова-Недилько Е.Г.

Формирование обучающих взаимоотношений в студенческой группе при изучении педагогических дисциплин

*Жданова-Недилько Елена Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры педагогического мастерства и менеджмента*

Полтавский национальный педагогический университет, имени В.Г. Короленко, г. Полтава, Украина

Аннотация. Обосновывается необходимость учёта современных социальных реалий в процессе формирования готовности учителя и преподавателя к профессиональной деятельности. Анализируются конечные и промежуточные цели обучающих отношений, которые должны быть сформированы в студенческой группе в процессе изучения педагогических дисциплин на основе аксиологического подхода, оговариваются особенности взаимоотношений между субъектами обучения. Описывается авторская технология преподавания педагогических дисциплин на аксиологических основах.

Ключевые слова: преподаватель, студент, будущий педагог, педагогические дисциплины, обучающие взаимоотношения, взаимодействие, личностные ценности, профессиональные ценности

Введение. Готовность педагога к профессиональной деятельности не может быть достигнута иначе, чем через приобретение опыта взаимодействия с другими людьми – субъектами процесса обучения. В условиях аудиторных занятий при этом необходимо создать условия, в которых развитие личностных свойств будущего учителя происходило бы наиболее успешно. Они должны касаться основных составляющих дидактической системы – характеристик обучающих и обучаемых, целей, содержания, методов и средств, а также форм обучения. У этих составляющих, при всём разнообразии их сущности и природы, есть, вместе с тем, нечто общее: все они имеют в той или иной мере сопряжены с феноменами общения и взаимодействия.

Анализируя психолого-педагогические исследования последних лет, мы наблюдаем не ослабевающий интерес учёных к проблеме усовершенствования взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса. Как правило, учебное взаимодействие преподавателя и студента педагогического вуза рассматривается с точки зрения подготовки последнего к выполнению функций учителя (В. Гринёв, С. Коломойченко, В. Каплинский, Г. Микитюк, А. Уварова, В. Чайка, М. Чорний, И. Шитова и др.). Но в последние годы всё больше внимания привлекает организация изучения педагогических дисциплин будущими преподавателями в условиях магистратуры педагогического (И. Кривошапка, Н. Мазур и др.), а также непедагогического вуза (А. Капитанец, И. Михайлюк, Т. Приходько, В. Кручек, Б. Шевель и др.). В связи с последним актуализируется, в частности, проблема, которая ранее затрагивалась в отдельных диссертационных исследованиях украинских учёных по отношению к преподавателям, не имеющим базового педагогического образования (Л. Хахулы, С. Шарой и др.), а именно – подготовка к преподавательской деятельности сформированного в процессе профессиональной учёбы (а часто и профессиональной деятельности) специалиста непедагогической отрасли.

Основываясь на трудах видных учёных в сфере общения (Б. Ананьева, А. Бодалёва, Л. Божович, А. Леонтьева, Г. Костюка), известных исследователей коммуникативных аспектов деятельности педагога (В. Грехнева, И. Зимней, В. Канн-Калика, А. Капской, Л. Савенковой, В. Семиченко, В. Стрельникова), большинство авторов сегодня рассматривают коммуникативную подготовку учителя, преподавателя прежде всего

как развитие его личностных качеств, необходимых для успешного профессионального взаимодействия с обучаемыми. Однако нам кажется, что в условиях современной высшей школы следует говорить о формировании студента как субъекта коммуникации в более широком измерении, не ограничиваясь только профессиональными рамками.

Поэтому **целью** нашего исследования явилось теоретическое обоснование, учебно-методическое моделирование и внедрение в учебный процесс системы преподавания педагогических дисциплин на основании доминирующего ценностного (аксиологического) подхода (аксиодидактической технологии), которая предполагает формирование учебного взаимодействия преподавателя и студента как процессуальной и в то же время результативной характеристики обучения. Разработанная технология также учитывает характерную для сегодняшних студентов размытость профессиональных ориентиров, нечёткость перспектив дальнейшей трудовой деятельности, что существенно снижает мотивацию к изучению дисциплин педагогического цикла, и направлена на её повышение в процессе обучения.

Среди **методов**, применяемых в ходе исследовательской работы, следует выделить теоретические (анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы, учебных планов и программ, учебных пособий; изучение и обобщение педагогического опыта, что способствовало установлению нынешнего состояния изученности проблемы и существующих в связи с ней противоречий, а также дало возможность научного обоснования экспериментальной дидактической системы); эмпирические (сбор информации путём наблюдения, собеседований, анкетирования, тестирования; обобщение независимых характеристик; сравнение и анализ выполненных студентами учебных заданий; педагогический эксперимент – подготовительный, констатирующий и формирующий); статистические (определение статистической значимости различий уровней готовности студентов к конструктивному учебному взаимодействию).

Полученные **результаты** исследования позволяют констатировать следующее.

Массовым явлением в современной высшей педагогической школе Украины (в ходе проведённого опроса около 80% первокурсников подтверждают это) является неуверенность студента в том, что после получения

диплома он будет работать в соответствующей сфере. Примерно то же число опрошенных подтвердили предположение о приоритетности для них специальных дисциплин. Психолого-педагогический цикл занимает по своей значимости третье место (после иностранного языка, значимость которого в последние годы возросла). Будущие обладатели дипломов педагога, с одной стороны, пытаются всячески усилить специальную составляющую своего образования, полагая, что будут более конкурентоспособными на рынке труда именно благодаря ей; в то же время, с другой стороны, недооценивая значение общепедагогической подготовки, они ограничивают собственную конкурентоспособность в том случае, если возникнет возможность или необходимость работать по основной специальности.

Имеет значение также то, что для многих студентов, особенно обучающихся на коммерческой основе, обучение как таковое менее ценно, чем диплом. Учебное взаимодействие с такими студентами существенно усложняется тем, что сфера их личных интересов обычно далека от содержания учебной дисциплины, а посещение занятий часто рассматривается как принудительное и малопривлекательное занятие.

Наконец, некоторые молодые люди (их не так много, но с завидным постоянством они ежегодно пополняют ряды студентов) приходят в вуз (практически, любой доступный по результатам ВНО) с единственной целью – получить статус студента и в течение пяти лет демонстрировать видимость сделанного профессионального выбора.

Таким образом, средняя академическая группа состоит из студентов:

- профессионально сориентированных, избравших вуз и специальность по призванию, намеренных работать в учебном заведении. Ко всем дисциплинам, в том числе педагогическим, относятся с интересом, стремятся освоить их на высоком уровне;
- произвольно-целенаправленных, чьи познавательные интересы регулируются в большей мере прагматическими соображениями, хотя не всегда правильными и дальновидными;
- нигилистов, стремящихся свести общение с преподавателем до минимума, однако вынужденных "зарабатывать" баллы для зачёта или экзамена;
- профессионально аморфных, мало задумывающихся о профессиональном будущем и подчиняющихся преимущественно сиюминутным интересам.

Рассматривая академическую группу как социальную микросреду формирования педагогической компетентности, нельзя не отметить, что она существует как бы в двух измерениях: объективно (т.е. как единица структурирования студенческой общности вуза, факультета, курса, чья учебная деятельность устойчиво совмещена по признакам места, времени и содержания), и субъективно (т.е. в восприятии каждого студента как более или менее значимое для его личного и профессионального развития окружение). Таким образом, начиная работать со студенческой группой над изучением педагогической дисциплины, следует учитывать оба эти аспекта и стремиться, чтобы она приобрела характеристики благоприятной для формирования профессиональной компетентности будущего педагога среды.

По мнению украинского педагога А. Макагона, благоприятной в учебно-воспитательном отношении является "среда, в которой взаимодействие всех субъектов педагогического процесса имеет своим результатом их духовное, интеллектуальное, моральное, эстетическое, физическое взаимообогащение, способствует развитию творческого потенциала, самореализации личности, формирует готовность к личностному самосовершенствованию, обеспечивает реализацию сотворчества в границах гуманистической парадигмы" [3, с. 49]. По отношению к микросреде студенческой группы при изучении педагогических дисциплин следует, на наш взгляд, добавить также, что она выступает средой профессионального преобразования личности, актуализации социально-ролевых и функциональных основ будущей профессиональной деятельности.

Первичной задачей, которая стоит перед преподавателем педагогической дисциплины в условиях разнородной с точки зрения ценностных ориентаций группы, является её ценностная интеграция, создание ресурса положительных отношений, на которых в дальнейшем строится эффективное учебное взаимодействие. Поэтому особое значение уделяем стратегии и тактике поведения преподавателя как ведущего субъекта этой интеграции, личности, которая должна организационно, интеллектуально и, что очень важно, эмоционально лидировать в учебном коллективе, задавать конструктивный тон взаимоотношениям будущих педагогов.

В контексте решения этой проблемы особо важной, в частности, видим целенаправленную организацию первого занятия (как правило, лекционного). Первая лекция – это всегда особенный тип учебного занятия, функции которого выходят далеко за пределы обычного дидактического процесса. Именно здесь преподаватель устанавливает правила совместной работы над освоением учебного содержания, нацеливая на его ключевые моменты, корректирует поведение студентов, изначально стимулируя одни способы поведения на занятии и тормозя проявление других. При этом важным для всей дальнейшей работы обстоятельством является формирование его имиджа как профессионала, личности и коммуниканта, которое получает мощные импульсы именно на этом занятии.

Мы отдельно выделяем третью составляющую как значимый компонент имиджа, подчёркивая, что она играет особую роль в формировании учебного взаимодействия как особого типа отношений в учебно-воспитательном процессе. Если профессиональные и личностные качества в условиях делового общения представлены опосредованно, раскрываются постепенно, то качества преподавателя как коммуниканта воспринимаются и оцениваются студентами немедленно, с первых минут общей работы. Исследуя особенности этого восприятия, мы выявили, что среди наиболее значимых характеристик преподавателя, данных студентами разных специальностей и курсов, – именно оценки его коммуникативного мастерства. Описывая абстрактных "хорошего" и "плохого" преподавателя, рядом с базовыми профессиональными требованиями (образованность, глубокое знание предмета, методики его преподавания, научно-исследовательская компетентность и т.д.) и личностными характеристиками (внимательность, доброжелательность, толерантность,

пунктуальность, справедливость, уравновешенность, обязательность, тактичность) студенты перечисляли такие положительные качества, как креативность, чувство юмора, внешняя привлекательность, культура и выразительность речи, отточенная техника поведения, обходительность, отсутствие занудности, монотонности в общении и т.п. Важно, чтобы первое занятие произвело как можно лучшее впечатление, а сам преподаватель предстал личностью, общение с которой является интересным и психологически комфортным. Большое внимание следует также уделить профилактике свойственных процессу обучения психологических барьеров – когнитивных, эмоциональных и собственно коммуникативных как следствия ощущения студентом неготовности включиться в общение в качестве равноправного партнёра [7, с. 14].

С первых моментов общей учебной деятельности в группе должно формироваться представление об этике учебного взаимодействия при изучении педагогических дисциплин – поведенческой норме, которая корректирует способы учебного поведения, расширяя в нём конструктивные и ограничивая деструктивные тактики. Важно как можно раньше определить наиболее профессионализированных студентов, которые способны изначально демонстрировать конструктивное поведение, и акцентировать его значимые черты, всячески стимулируя к аналогичному самовыявлению других членов группы. Не следует, однако, забывать о саморефлективном характере освоения педагогических дисциплин (Л. Кравец), который предполагает осознание себя субъектом жизнетворчества, осмысления и проявления собственных сущностных признаков, характерных для педагогической деятельности [4, с. 6]. Это, во-первых, объясняет скованность самовыявления студента в учебном взаимодействии, т.к. оно касается достаточно интимных процессов в общем становлении личности будущего профессионала, а во-вторых, предполагает педагогическую поддержку не только в психологическом, но и в методическом плане. Ведь, как отмечает украинский психолог В. Семиченко, у выпускников педагогического вуза даже на этапе вхождения в практическую профессиональную деятельность наблюдаются порой суженное профессиональное сознание, неспособность рефлексивного отношения к событиям, собственной деятельности, к постоянному соотношению поточных действий с базовыми психологическими требованиями, к творческому выполнению профессиональных обязанностей [6, с. 51]. Естественно, что эти же проблемы, и в больших масштабах, наблюдаются у студентов, особенно у тех, кто относится к перспективе профессиональной педагогической деятельности отрицательно или индифферентно, и не преодолеваются в одночасье.

Мощной основой для внутренней стимуляции профессионального развития и отражения этого процесса в учебной деятельности является сформированность соответствующей системы ценностей. Об этом неоднократно говорилось в психолого-педагогических исследованиях профессионализирующей среды высшей школы, выделялись и анализировались наиболее значимые ценности профессиональной деятельности педагога [8]. Однако в современных условиях возникает необходимость посмотреть на проблему с другой сто-

роны. Если для студента данная профессиональная сфера не актуальна, то и соответствующие ценности присутствуют у него в разрозненном, полуабстрактном виде. Каким же образом они могут стать опорой для последовательного профессионального становления?

Поиск ответа на поставленный вопрос привёл нас к необходимости моделирования дидактической системы, возможной в практике высшей школы именно при изучении психолого-педагогических дисциплин, которые в этом аспекте могут позиционироваться как научно интерпретированное отражение объективных социопсихологических феноменов – формирования и развития личности, её адаптации в социальной среде. Каждая личность причастна к этому процессу в субъективном плане, и её базовые ценности неминуемо будут касаться самопознания, самооценки, самореализации в обществе в целом и в значимых для неё социальных группах в частности, которые в этом плане следует рассматривать как источник развития личностных ценностей члена группы. Но определяющей на этапе освоения группы делового взаимодействия всегда выступает уже сформированная система ценностей, и именно на неё мы предполагаем опираться в начале формирования учебного взаимодействия при изучении педагогических дисциплин.

В иерархической концепции личности Б. Братусь выделяет четыре уровня её развития: эгоцентрический, группоцентрический, просоциальный (гуманистический) и духовный (эсхатологический) [9, с. 36-37]. Естественно, каждый из них предполагает сформированность определённой группы ценностей, которая способна в дальнейшем трансформироваться, развиваться, приобретать отпечаток более высокого уровня. Принимая данную концепцию как ориентировочную для становления личности не только в социальном, но и в общемировом контексте, не можем однако полностью согласиться с автором в отрицательной трактовке эгоцентрического уровня развития как построенного исключительно на потребительской морали в отношении к миру и другим людям. Скорее всего, следует говорить о восприятии себя в единстве своих потребностей, интересов, намерений как приоритетных по сравнению с остальными людьми, что не обязательно приобретает линейный вид, делая человека эгоистичным манипулятором. Забота о себе, своём внутреннем мире и жизненно важной микросреде не может оцениваться как потенциально отрицательное явление: она лишь отражает объективные закономерности существования человека как биосоциального существа. При этом человеческая личность с младенчества является производным от культурного уровня общества, степени его гуманности, поэтому даже на элементарном уровне личностного развития человек может рассматривать как ценные и важные для себя доброжелательные отношения с близкими, сопереживать и сострадать людям и животным, испытывать эстетические чувства, не имеющие прямого отношения к личной выгоде, и т.п. Таким образом, мы не оспариваем возможность положительной роли эгоцентрических ценностей в развитии личности и считаем закономерным и естественным на этапе первичного вхождения в содержание педагогической дисциплины обращение именно к узко личностным ценностям студентов, которые могут и не соотно-

ситься ими с ценностями профессионально-педагогического становления.

С этой точки зрения цель изучения педагогической дисциплины может в личностном аспекте поэтапно структурироваться как формирование положительного отношения к ситуации взаимодействия (доверие к преподавателю и группе, удовольствие от общения, принятие изучаемых реалий как лично значимых); формирование уверенности в себе как субъекте контактного общения (наличие необходимого содержательного и процессуального ресурса); принятие профессиональных ценностей как личных; активное освоение содержания учебной дисциплины как важная составляющая собственного профессионального, социального и личностного самосовершенствования, когда в мироощущении будущего педагога "из общей системы ценностей выделяется главнейшая – ученик со своим мировосприятием, внутренним миром и индивидуальными особенностями" [2, с. 92].

В соответствии с обозначенной иерархией целей нами была обоснована и внедрена в практику изучения педагогических дисциплин дидактическая технология, в которой ведущее место занял аксиологический подход к подготовке педагога в сочетании с акмеологическим, деятельностным, личностным, синергетическим, системным, средовым подходами.

Предлагаемая технология рассчитана на двуединую связь при изучении педагогических дисциплин аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы, поскольку усвоение базовой информации курса почти полностью выносится за рамки непосредственного взаимодействия преподавателя и студентов. Это оправданный шаг. Как отмечают российские учёные М. Бершадский и В. Гузеев, "предмет нашей законной гордости большой объём предметных знаний – в изменившемся мире практически потерял свою ценность, поскольку информация стала легкодоступной, а объём её в мире быстро растёт... Необходимыми становятся не сами знания, а знание о том, где и как их применять. Но ещё важнее – знание о том, как информацию добывать, интегрировать или создавать. И то, и другое, и третье – результаты деятельности, а деятельность – это решение задач!" [1, с. 66].

Основополагающим для отбора и конструирования форм и методов взаимодействия в рамках аксиодидактической технологии являлось положение о том, что в современных технологиях учебного взаимодействия "каждый участник акта взаимодействия имеет множество возможностей в той или иной мере реализовать

свою субъектную активность" [5, с. 218]. Поэтому её процессуальной основой являлись интерактивные методики, в частности игровые, а также учебное моделирование, взаиморецензирование, анализ и самоанализ профессиональных реалий в соответствии с содержанием изучаемого курса. Однако по мере возможности мы постоянно подчёркивали общекультурную значимость приобретаемых умений и навыков взаимодействия, применение педагогических знаний в семье, трудовом коллективе и т.п.

Акцентировалась инструментальная роль учебных методик именно как методик конструктивного взаимодействия. К примеру, одну из решающих для эффективности аксиодидактической технологии задач решал преподаватель, применяя направляющие, корректирующие, гармонизирующие приёмы в общей структуре учебного взаимодействия студентов. При анализе итоговых творческих работ будущих педагогов (моделирование фрагмента занятия, беседы, игрового действия и т.д.) как показательный результат отмечаем профессиональную идентификацию и заимствование ими этих приёмов в практику собственного конструирования педагогического взаимодействия).

Ещё более важно то, что использование аксиодидактической технологии позволяет обеспечивать формирование направленности студентов на овладение основами педагогической деятельности как желательный результат получаемого образования. Сопоставление данных констатирующего и формирующего эксперимента показало положительную динамику этого показателя в экспериментальной группе, которая существенно превосходила аналогичные изменения в контрольной.

Выводы. Таким образом, аксиодидактическая технология, разработанная и внедрённая нами как специфическая система организации изучения педагогических дисциплин, представляется перспективным способом расширения их функций в структуре высшего педагогического образования с точки зрения развития личности как субъекта социального взаимодействия в целом и педагогического взаимодействия в частности, повышения мотивации к приобретению психолого-педагогических знаний, ориентации студента на качественное освоение педагогической профессии, созданию предпосылок для дальнейшего профессионального самоусовершенствования. Актуальным направлением исследований видим адаптацию этой технологии в условиях дистанционного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бершадский М.Е., Гузеев В.В. Дидактические и психологические основания образовательной технологии. – М.: Центр "Педагогический поиск", 2003. – 256 с.
2. Волик Л. Інноваційне навчання студентів педагогічних вишів: Тезаурус, обриси, приклади // Витоки педагогічної майстерності: Зб. наукових праць ПНПУ імені В.Г. Короленка. – 2013. – № 1. – С. 90-95.
3. Макагон О.Е. Організаційно-педагогічні умови створення сприятливого навчально-виховного середовища у загальноосвітньому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. – Х., 2006. – 226 с.
4. Кравець Л.М. Виховання саморефлексії у студентів вищих педагогічних навчальних закладів Автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.07 – Теорія і методика виховання – Луганськ, 2009. – 20 с.
5. Норкіна О. Педагогічні технології взаємодії викладача і студентів // Вісник Львівського університету : Серія педагог. – 2009. – Ч. 2, Випуск 25. – С. 216–222.
6. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності. – К.: Вища школа, 2004. – 335 с.
7. Сопілко Н.В. Особливості подолання психологічних бар'єрів у студентів під час навчання: Автореф. дис. канд. псих. наук 19.00.07 – Педагогічна та вікова психологія — Хмельницький, 2008. – 16 с.
8. Гушева В. Цінності у структурі педагогічної культури майбутнього вчителя. – URL:<http://vuzlib.com/content/view/279/>
9. Яблонко В.Я. Психолого-педагогічні основи формування особистості: навч. посібник – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 220 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bershadskiy M.E., Guzeev V.V. Didactic and psychological foundations of educational technology. – M.: Center "Teaching Search", 2003. – 256 p.
2. Volik L. Innovative teaching students of pedagogical universities: Thesaurus, outline, butt// The origins of pedagogical skills: Coll. scientific papers PNPV n.a. V.G. Korolenka. – 2013. – № 1. – P. 90-95.
3. Makahon O.E. Organizational-pedagogical conditions create a favorable educational environment in secondary schools: Dis. cand. ped. sc.: 13.00.01. – H., 2006. – 226 p.
4. Kravetz L.M. Raising self-reflection among students of higher educational institutions. Thesis dis. cand. ped. sc.: 13.00.07 – Theory and Methods – Lugansk, 2009. – 20 p.
5. Norkina O. Pedagogical technologies of interaction of the teacher and students// Visnik L'vivs'kogo universitetu : Seriya pedagog. – 2009 – Part 2 – 25. – P. 216-222.
6. Semychenko V.A. Psychology teaching activities. – K.: Vishcha shkola, 2004. – 335 p.
7. Sopilko N.V. Features overcoming psychological barriers at students while studying: Thesis cand. psychol. sc.: 19.00.07 – Pedagogical and Developmental Psychology – Khmelnytsky, 2008. – 16 p.
8. Tusheva V. Values in the structure of pedagogical culture of the future teacher. – URL: <http://vuzlib.com/content/view/279/>
9. Yablonko V.Y. Psychological and Pedagogical Foundations of personality: teach. guide – K.: Center of educational literature, 2008. – 220 p.

E.G. Zhdanova-Nedilko. Formation of educational relations in the student group in the study of pedagogical disciplines

Abstract. The necessity of taking into account the current social realities in the process of formation of readiness of the teacher. Analyzes the final and intermediate objectives of educational relations, which should be formed in the student group in the course of studying of pedagogical disciplines based on axiological approach specifies particular relationship between the subjects of study. Describes the author's technique of teaching of pedagogical disciplines in the axiological foundations.

Keywords: *teacher, student, future teacher, teaching discipline, training relationships, cooperation, personal values, professional values*

Милушева-Бойкина Д.В., Милушев В.Б.

Формиране на умения за прилагане на анализ и синтез при решаване на задачи по геометрия

*Милушева-Бойкина Добринка Василева, доктор, доцент
Милушев Васил Борисов, доктор на педагогическите науки, професор,
Пловдивски университет „Паусий Хилендарски”, Пловдив, България*

Резюме: Тази статия се явява продължение на нашата работа „Относно използването на методи и евристики при решаване на задачи от позициите на рефлексивно-синергетичния подход”, публикувана в журнала Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – Vol. II(14), Issue 27. – 2014. – P. 52-56. e-ISSN 2308-1996, p-ISSN 2308-5258, където са разработени теоретичните основи на разглежданата тема, които могат да служат като база за изграждане на съответна методика на обучение. В настоящата статия представяме конкретна реализация на съвременна методика за обучение на прийоми на умствена дейност, които допринасят за развиване на евристични умения и рефлексивни способности при решаване на задачи по геометрия. Запознаването на учениците с общологически и частни методи за доказателство, а също и с евристични схеми за търсене и намиране на решения, се явява ефективно средство за самоорганизиране, самоуправление и саморегулиране на мисловната им дейност. Разработката е апробирана в учебната практика.

Ключови думи: *умение, решаване на задачи, общологически методи – анализ и синтез, евристични схеми*

Въведение. Както сме посочили в [1], независимо от това, че съществуват доста публикации, свързани с обучението в решаване на задачи, този проблем продължава да е актуален, защото непрекъснато се развива и може да се изследва от различни позиции. Там са разработени главните теоретични постановки на разглежданата тема, които се основават на принципите на синергетиката [3]. Процесът обучение в решаване на математически, най-вече неалгоритмични задачи се явява сложна, нелинейна, отворена динамична система, поради което неговата реализация има връзка с рефлексивно-синергетичния подход [4] и се базира на знания за общологическите и някои частни методи за доказване на твърдения.

Целта на статията е да представим конкретна реализация на съвременна методика за формиране на умения за прилагане на общологическите методи анализ и синтез, включително и паралелното им използване, както и на някои частно-математически методи за решаване на неалгоритмични задачи по геометрия.

Изложение на основния материал. Ясно е, че този проблем е твърде сложен, няма еднозначно решение и зависи от подготовката на обучаваните и обучаващите както по отношение на фактическия материал, така и върху същността и особеностите на прилагане на различните методи за решаване на задачи. Ще отбележим, че многократните преходи от анализ към синтез и обратно, при паралелното, а още повече при съвместното им прилагане за търсене на решения на математически задачи, превръщат, по същество, паралелното и съвместното използване на анализа и синтеза в продуктивни евристични прийоми [5], които са частни случаи на известния прием „анализ чрез синтез”. Те са основно средство за обособяване на задачите-компоненти, решаването на които играе ключова роля за реализиране на решението на изходната задача. Много често задачите-компоненти се решават въз основа на частно-математически методи, овладяването на които позволява на решаващият задачата в доста случаи да използва синтетични разсъждения в голяма част от процеса на нейното решаване. Аналогично може да се каже, че ориентирането към използване на някои специални евристики [5] в много случаи се основава на изградени умения за аналитико-синтетична дейност. Поради посочените предимства на тези прийоми, тяхното овладяване се разглежда като главна цел на обучението, а

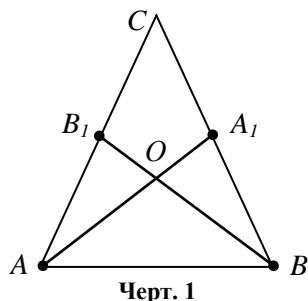
развиването на умения за директно синтетично търсене на решение и паралелното прилагане на анализ и синтез подпомагат изпълнението на главната цел.

Ще отбележим, че при обучението на учещите субекти (ученици или студенти) една и съща задача съзнателно може да се използва както за илюстриране на приложението на различни общологически методи за решаване (директно прилагане на синтез; последователно прилагане първо на несъвършен анализ, а след това на синтез; възходящ анализ; метод на еквивалентност), така и с оглед по-явно и ясно да се открият специфичните особености и различия между тях, а също и, за да се оцени кой метод е по-рационален в конкретния пример. Опитът показва, че това има силен рефлексивно-обучаващ ефект, тъй като допринася за формиране на рефлексивни способности. Във връзка с това ще посочим, че решаването, например, на задачата за доказване на неравенството на Коши чрез посочените по-горе методи превръща това неравенство в толкова популярно за учещите, че те го приемат като основно твърдение (задача-теорема) и могат да го използват наготово при решаване на разнообразни задачи. По този начин даже може да се обособи нов частен метод (основаващ се на неравенството на Коши) за решаване на задачи от определени видове, които могат да бъдат организирани в специални подсистеми с ефективна многофункционалност (затвърдяване на знанията и уменията за прилагане на един или повече общологически методи, на един или повече частно-математически методи, в т.ч. и обособения вече метод и др.).

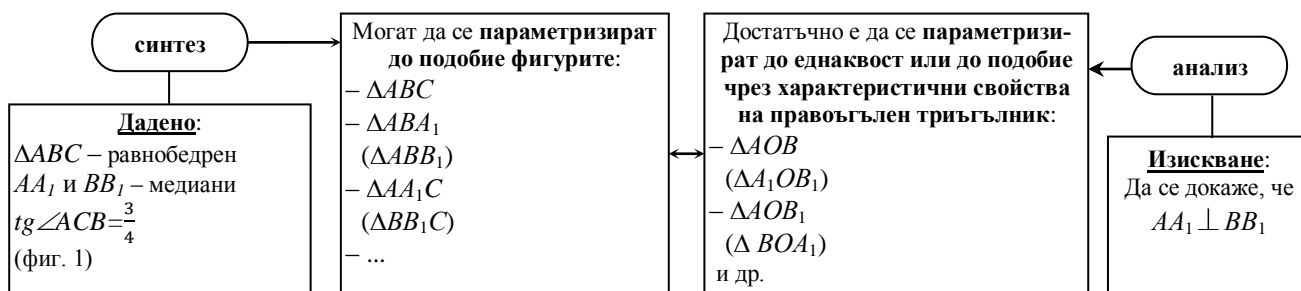
В учебната практика запознаването на учениците с основните общологически методи анализ и синтез, както и с техните предимства и недостатъци, обикновено се извършва върху задачи за доказване на тъждества или неравенства от алгебрата. Това е приемливо, понеже в повечето случаи техните доказателства са подостъпни и лесно се извяват позитивните и негативните им страни, както например при доказване на вече споменатото неравенство на Коши.

С оглед създаване на възможности учещите субекти да пренасят уменията си за извършване както на несъвършен, така и на възходящ анализ и при решаване на геометрични задачи (не само за доказване, но и за изчисление или построение) и, за да се убедят те, че за такива задачи използваният анализ дори може да се окаже по-продуктивен, е уместно задачите да се орга-

низират в система $\{A\}$, на която предназначението е овладяване на тези методи. В нея могат да се включат следващите задачи, тъй като те допускат решаване по различни начини, при всеки от които е приложима и схемата на Пап. От друга страна ще отбележим, че тези задачи, освен за овладяване на основните общологически методи, са подходящи и за вкарване в зоната на близкото развитие (ЗБР) на учещите на уменията им да извършват по-сложната дейност – паралелно прилагане на анализ и синтез.



Черт. 1



Фиг. 1. Разсъждения на паралелно прилагане на синтез и анализ

От схемата се забелязва, че трудно може само чрез синтез да се стигне от даденото в задачата до изискването, а също и само чрез анализ да се стигне от изискването до даденото, т.е. като че ли в случая не е целесъобразно да се използва само един от посочените варианти на прилагане на анализ или синтез. Затова е целесъобразно да се използва друг вариант за търсене на решение, например, паралелното прилагане на анализ и синтез.

3. Детайлизиране на етапите и стъпките на процеса на търсене на решение от гледна точка на очерталия се, в предходния етап, вариант на прилагане на основните общологически методи.

За тази задача е характерно, че в хода на прилагане на тези методи се продуцира допълнителна информация, въз основа на която възникват в “движение” нови идеи за търсене на решение.

Доказателството, че медианите AA_1 и BB_1 са взаимно перпендикулярни може да се реализира по два различни начина. При единия начин е достатъчно да се параметризира до еднаквост $\triangle AOB$, а при другия – $\triangle AOB_1$ (или $\triangle BOA_1$). Тук представяме, при това схематично, откриването на решението на задачата само по първия начин при паралелно прилагане на възходящ анализ и синтез.

Решение (по първи начин). За краткост, представяме схематично само резултата от проведената (с наша помощ) аналитико-синтетична дейност от обучаващите субекти (студенти и/или ученици).

Задача 1. Даден е равнобедрен триъгълник ABC ($AC=BC$). Ако $tg\gamma = \frac{3}{4}$, където $\gamma = \angle ABC$ (черт.1), да се докаже, че медианите AA_1 ($A_1 \in BC$) и BB_1 ($B_1 \in AC$) са взаимно перпендикулярни.

Тъй като тази задача е първа от разглежданата система, при решаването на която се използва паралелното прилагане на анализ и синтез, то методическата работа по търсене на нейно решение с ученици е подходящо да се проведе по следния план:

1. Актуализиране знанията за ключовите елементи от теоретичния базис на задачата – формулата за медиана в триъгълника, косинусовата теорема, характеристикните свойства на понятието правоъгълен триъгълник. Също така трябва да се припомнят и знания за метода на параметризацията.

2. Ориентиране към подходящ вариант на прилагане на аналитико-синтетични разсъждения при търсенето на решение. За целта е полезно да се конструира схема като тази на фиг. 1, с което се обособяват и обектите на мисловната дейност.

Възходящ анализ – I стъпка: $AA_1 \perp BB_1 \Leftrightarrow \angle AOB = 90^\circ \Leftrightarrow AB^2 = AO^2 + BO^2$ (където O е пресечната точка на медианите).

Синтез – I стъпка: От AA_1 и BB_1 – медиани $\Rightarrow AO = \frac{2}{3}AA_1$, $BO = \frac{2}{3}BB_1$, $AA_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2c^2 + a^2}$ и $BB_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2c^2 + a^2}$ (където a е бедрото, а c е основата на $\triangle ABC$) $\Rightarrow AO = \frac{1}{3}\sqrt{2c^2 + a^2}$ и $BO = \frac{1}{3}\sqrt{2c^2 + a^2}$.

Възходящ анализ – II стъпка:
 $AB^2 = AO^2 + BO^2 \Leftrightarrow c^2 = \frac{1}{9}(2c^2 + a^2) + \frac{1}{9}(2c^2 + a^2) \Leftrightarrow 9c^2 = 4c^2 + 2a^2 \Leftrightarrow 5c^2 = 2a^2$.

Синтез – II стъпка:
 От $tg\gamma = \frac{3}{4} \Rightarrow \cos\gamma = \frac{4}{5}$, а по косинусовата теорема $-c^2 = 2a^2 + 2aa\frac{4}{5} \Rightarrow 5c^2 = 2a^2$.

С оглед създаване на условия за развиване на рефлексивните им способности, предлагаме на обучаемите да сравнят направените дотук разсъждения с разсъжденията, които се извършват при решаване на алгебричната задача: „Да се докаже, че ако $a^2 + b^2 + c^2 - ab - bc - ca = 0$, то $a = b = c$ ” и да изявят съществуващите прилики и разлики между тях. /Тук отваряме една скоба, за да споменем, че тази задача е решавана от тях по-рано чрез прилагане както на несъвършен анализ (по схемата на Евклид), така и чрез възходящ анализ (по схемата на Пап), а след това, въз основа на аналитичните разсъждения, са оформили решението синтетично./ С наша помощ те отбелязват, че сега при тази геометрична задача за откриването на

решение трудно може да се приложи само анализ или само синтез. Иначе казано, тук се прилага ту анализ, ту синтез, поради което, за да е възможно оформяне на синтетично решение, трябва, проследявайки съответните символи за по-кратко записване (\Rightarrow и \Leftarrow), да е възможна, в крайна сметка, някаква „среща“ на аналитичните и синтетичните разсъждения. Тъй като в представените по-горе разсъждения тази „среща“ е налице, може да се направи следното

4. Синтетично оформяне на решението.

$$\text{От } tgy = \frac{3}{4}, tgy = \frac{\sin \gamma}{\cos \gamma} \text{ и } \sin^2 \gamma + \cos^2 \gamma = 1 \Rightarrow \\ \cos \gamma = \frac{4}{5} \Rightarrow c^2 = a^2 + c^2 \Rightarrow 5c^2 = 2a^2 \Rightarrow 9c^2 = 4c^2 + 2a^2 \Rightarrow c^2 = \frac{1}{9}(2c^2 + a^2) + \frac{1}{9}(2c^2 + a^2).$$

От друга страна, тъй като AA_1 и BB_1 са медиани, то са изпълнени равенствата $AO = \frac{2}{3}AA_1$, $BO = \frac{2}{3}BB_1$,

$$AA_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2c^2 + a^2} \text{ и } BB_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2c^2 + a^2}.$$

$$\text{Следователно } AO = \frac{1}{3}\sqrt{2c^2 + a^2} \text{ и } BO = \frac{1}{3}\sqrt{2c^2 + a^2} \\ \Rightarrow AO^2 = \frac{1}{9}(2c^2 + a^2) \text{ и } BO^2 = \frac{1}{9}(2c^2 + a^2).$$

От последните две равенства и равенството $c^2 = \frac{1}{9}(2c^2 + a^2) + \frac{1}{9}(2c^2 + a^2)$ следва, че е изпълнено $AB^2 = AO^2 + BO^2 \Rightarrow \triangle ABO$ е правоъгълен с прав ъгъл при върха $O \Rightarrow AA_1 \perp BB_1$.

Задачата е решена.

В контекста на идеята за „окупнените теоретични единици“ (по Ердниеви), а също с оглед развиване на умения за самоосъзнаване (интелектуални рефлексивни умения) и самоорганизация, в етапа Е4 „Поглед назад“ от методиката за решаване на задачи [2] предлагаме на учещите да се съставят, колективно, и да се реши задача, обратна на горната. Тук ще посочим една от съставените обратни задачи и нейно решение, основаващо се на общата ѝ информация.

Задача 2. Даден е равнобедрен триъгълник ABC ($AC=BC$). Ако медианите AA_1 ($A_1 \in BC$) и BB_1 ($B_1 \in AC$) са взаимно перпендикулярни, да се намери $\cos \gamma$, ($\gamma = \angle AOB$).

Решение. От $AA_1 \perp BB_1 \Rightarrow \angle AOB = 90^\circ \Rightarrow AB^2 = AO^2 + BO^2$ (където O е пресечната точка на медианите). Понеже AA_1 и BB_1 са медиани $\Rightarrow AO = \frac{2}{3}AA_1$, $BO = \frac{2}{3}BB_1$, $AA_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2c^2 + a^2}$ и $BB_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2c^2 + a^2}$ (където a е бедрото, а c е основата на $\triangle ABC$) $\Rightarrow AO = \frac{1}{3}\sqrt{2c^2 + a^2}$ и $BO = \frac{1}{3}\sqrt{2c^2 + a^2} \Rightarrow AO^2 = \frac{1}{9}(2c^2 + a^2)$ и $BO^2 = \frac{1}{9}(2c^2 + a^2)$.

Тогава от равенството $AB^2 = AO^2 + BO^2$ се получава $5c^2 = 2a^2$. Като се използва този резултат и косинусовата теорема за $\triangle ABC$, се намира $\cos \gamma = \frac{4}{5}$.

В същия етап Е4 се коментира и въпросът може ли да се решат тези две задачи с използване на основната информация в тях – дадените елементи във всяка от задачите определят разглежданата фигура до релация подобност. Изтъкна се, че и при двете задачи може да се приложи методът на параметризация, като се въведе подходящ линеен параметър. Но докато при задача 1 такъв се явява бедрото, защото чрез него лесно се изразяват всички елементи в триъгълника, то при задача 2 по-подходящо е за параметър да се

избере отсечката $OA_1 = OB_1 = x$. Понеже методът на параметризация не е цел на разглеждане в тази статия, няма да представяме решенията на двете задачи чрез него. Разработен бе и трети начин за решаване на задача 2, като се използва специфичната информация в нея, а именно фактът, че $\triangle ABC$ е равнобедрен. Тогава, като се построи и третата медiana CC_1 , следва, че тя същевременно е и височина, и ъглополовяща в триъгълника. Следователно $tg \frac{\gamma}{2} = \frac{AC_1}{OC_1}$. Но $AC_1 = OC_1$, затова $tg \frac{\gamma}{2} = \frac{AO}{CC_1} = \frac{1}{3}$. От тук и формулата $\cos \gamma = \frac{1 - tg^2 \frac{\gamma}{2}}{1 + tg^2 \frac{\gamma}{2}}$ се получава $\cos \gamma = \frac{4}{5}$.

Повечето обучаеми оценяват този начин като по-рационален.

В етап Е4 се разглежда и четвърти начин за решаване на задача 2, основаващ се на векторния апарат. Тук е удобно да се избере векторна база, съставена от векторите \overline{CA} и \overline{CB} , понеже скаларното им произведение съдържа $\cos \gamma$. Без ограничение на общността, може да се приеме, че базисните вектори са единични. Чрез тях се изразяват векторите $\overline{AA_1}$ и $\overline{BB_1}$, след което се използва, че скаларното произведение на последните е равно на нула, тъй като те са перпендикулярни. От полученото равенство се намира $\cos \gamma = \frac{4}{5}$.

Заслужава да се отбележи, че векторният метод може да се приложи и за решаване на задача 1.

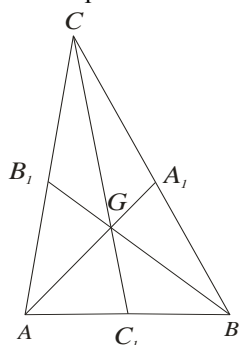
С обучаемите се обсъжда и въпросът кой от разглежданите начини за решаване на задачите е по-рационален, което също съдейства за развиване на техните рефлексивни способности.

С оглед поддържане на уменията за прилагане на общологическите методи в ЗБР, е уместно да се провежда аналогична работа и с други сходни задачи (които тук няма да описваме). Тук ще се спрем на методиката на обучение на тези методи и в рамките на зоната на актуалното развитие (ЗАР) на учещите, като за целта ще разгледаме един представител на съответната подсистема /Б/ от задачи.

Задача 3. Ако a , b и c са страните на триъгълник ABC и те удовлетворяват равенството $a^2 + b^2 = 5c^2$, да се докаже, че медианите му AA_1 и BB_1 са взаимно перпендикулярни.

Методически коментари, свързани с етапи Е1 и Е2 от методиката за решаване на задачи [2]. Обикновено в началния етап от търсенето на решение на дадена задача проблем за учениците се оказва изборът на общологически метод, чрез който тя да бъде „атакувана“. При начална обработка на информацията в задача 3 се забелязва, че много трудно би се открило решение чрез директно прилагане на синтез, тъй като не е ясно как да се използва даденото равенство $a^2 + b^2 = 5c^2$. От друга страна, съществуват сравнително много признаци за перпендикулярност на две прави, както и следствия от твърдението, че две прави са взаимно перпендикулярни, поради което при избора на аналитичен метод е за предпочитане да се „върви напред“ чрез схемата на Евклид, „хвърляйки“ непрекъснато поглед към условието на задачата. Разбира се, би могло да се приложат и разсъждения по схемата на Пап, но тук, с оглед да се усъвършенстват

уменията на учещите да използват схемата на Евклид, е целесъобразно те да се насочат да приложат несъвършен анализ.



Черт. 2

Несъвършен анализ. Да допуснем, че медианите AA_1 и BB_1 в $\triangle ABC$ са взаимно перпендикулярни и G е пресечната им точка, т.е. G е медицентърът му (черт. 2). Тогава $\triangle ABG$ е правоъгълен. Затова, ако се построи третата медiana CC_1 на $\triangle ABC$, то GC_1 се явява медiana към хипотенузата в правоъгълния $\triangle ABG$ и значи $GC_1 = \frac{1}{2}AB = \frac{c}{2}$.

От друга страна, от свойството на медицентъра следва, че $CC_1 = 3GC_1 = \frac{3c}{2}$. Така страните на $\triangle BCC_1$ се изразиха чрез параметрите a и c и следователно е целесъобразно за него да се приложи косинусовата теорема

$$\cos\beta = \frac{BC^2 + BC_1^2 - CC_1^2}{2 \cdot BC \cdot BC_1} = \frac{a^2 + \frac{c^2}{4} - \frac{9c^2}{4}}{4a \cdot \frac{c}{2}} = \frac{4a^2 - 8c^2}{4ac} = \frac{a^2 - 2c^2}{ac}$$

т.е.

$$\cos\beta = \frac{a^2 - 2c^2}{ac} \quad (1)$$

Аналогично, по косинусовата теорема за $\triangle ABC$ следва, че

$$\cos\beta = \frac{a^2 + c^2 - b^2}{2ac} \quad (2)$$

Тогава, съгласно равенства (1) и (2), е изпълнено $\frac{a^2 - 2c^2}{2ac} = \frac{a^2 + c^2 - b^2}{2ac} \Rightarrow 2a^2 - 4c^2 = a^2 + c^2 - b^2 \Rightarrow a^2 + b^2 = 5c^2$.

Сега вече става ясно как ще се оформи съответното решение чрез прилагане на синтез, но поради ограничения в обема на статията, тук няма да го описваме.

В етап Е4 „Поглед назад” първо се разисква въпросът за намиране на други решения на базата на други теоретични бази. Някои ученици се ориентират към използване на формулата за медианата:

$$AA_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2b^2 + 2c^2 - a^2}, \quad BB_1 = \frac{1}{2}\sqrt{2a^2 + 2c^2 - b^2},$$

свойството на медицентъра и факта, че $\triangle ABG$ е правоъгълен. Тази идея те осъществяват, провеждайки последователно несъвършен анализ и синтез, каквато е и

целта на разглеждане на задача 3. Подробното оформление на този анализ и синтез тук няма да представяме.

На следващо място в етап Е4 се разглежда и въпросът дали е вярно обратното твърдение. С активно участие на учениците се формулира и аналогично се решава обратната задача на дадената, поради което се налага да се постави и изискването да формулират и задача, която да обединява тези две задачи. Уместно е да се постави и дидактическо задание: последната задача да бъде решена чрез възходящ анализ, с което за пореден път да бъдат осъзнати сходствата и различията между двата вида анализ. По такъв начин се осъществява богата комплексна дейност, включваща: решаване на задачата по няколко начина с използване на различни теоретични бази, конструиране на обратни задачи и отново прилагане на използвания метод, а накрая, обединяване в синергетичен аспект [6] двете задачи в една, решаването на която по схемата на Пап се явява найестествено за учениците.

Накрая ще представим само условието на още една задача (давана на конкурсен кандидатстудентски изпит в България) от подсистемата /Б/: „Да се намерят остриите ъгли на правоъгълен триъгълник, ако радиусите съответно на вписаната в него и описаната около него окръжности се отнасят както 2:5.”

Изводи. Реализирането на такава комплексна дейност с многократно прилагане на схемата на Евклид, при една и съща геометрична ситуация или при различни ситуации, както и на схемата на Пап, а също и паралелното прилагане на анализа и синтеза, допринася съществено за понататъшно самоусъвършенстване на уменията на обучаемите за разсъждения по тези схеми и вкарването им в тяхната зона за актуално развитие (ЗАР). Всичко това е предпоставка за подейно и самостоятелно участие на учещите при решаването и на други задачи от подсистемата /Б/.

Благодарност. Изследванията са направени с финансовото съдействие на фонд „Научни изследвания” при ПУ „Паисий Хилендарски”. Договор на проект НИ15-ФМИ-004.

ЛИТЕРАТУРА

1. Милушева-Бойкина, Д.В., Милушев, В.Б. Относно използването на методи и евристики при решаване на задачи от позициите на рефлексивно-синергетичния подход. // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2014. – Vol. II(14), Issue 27. – P. 52-56. e-ISSN 2308-1996, p-ISSN 2308-5258.
2. Милушев, В., Д. Бойкина. О методике решения задач школьного курса математики. // Вісник Черкаського університету ім. Богдана Хмельницького Серія Педагогічні науки. – Вип №8 – Черкаси. – 2013 – С. 95-107.
3. Милушев, В.Б. Принципы синергетики и их конкретизация при обучении математике. // Didactics of mathematics: Problems and Investigations. – n. 32. – Donetsk. – 2009. – С. 7-15.
4. Милушев, В.Б. Рефлексивно-синергетичен подход в обучението. // Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски”. – т. 45. – кн. 2. – Методика на обучението. – 2008. – С. 43-53.
5. Скафа, Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. – Донецк. – 2004. – 439 с.
6. Grozdev, S. For High Achievements in Mathematics. The Bulgarian Experience. – Sofia. – 2007. – 295 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Milusheva-Boikina, D.V., V.B. Milushev. About Using Methods and Heuristics in Solving Problems from the Perspective of Reflexive-synergetic Approach. // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. II(14), Issue 27. – 2014. – P. 52-56. e-ISSN 2308-1996
2. Milushev, V., D. Boikina. About the Methodics of Solving Problems from the School Course in Mathematics // Bulletin of Cherkasy University n.a. Bogdan Hmelniysky, Pedagogical sc. – Vol. № 8 (261). – Cherkasy. – 2013. – P. 95-107.
3. Milushev, V.B. Principles of Synergetics and Their Concretization in Teaching Mathematics // Didactics of mathematics:

- Problems and Investigations (International Collection of Scientific Works). – n. 32. – Donetsk. – 2009. – P. 7-15.
4. Milushev V. A Reflexive-synergetic approach in the Education // Nauchni trudove na PU "Paisii Hilendarski". – T. 45. – kn. 2. – Metodika na obuchenieto. – 2008. – S. 43-53.
5. Skafa, E.I. Heuristic Education in Mathematics: Theory, Methodology, Technology. – Doneck: Publ. DonNU. – 2004. – 439 p.

Millousheva-Boykina D.V., PhD & Milloushev V.B., DSc.

Forming Skills for the Application of Analysis and Synthesis in Solving Problems in Geometry

Abstract. The article is a continuation of our work „About Using Methods and Heuristics in Solving Problems from the Perspective of Reflexive-synergetic Approach”, published in the magazine Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. II(14), Issue 27. – 2014. – P. 52-56. e-ISSN 2308-1996, p-ISSN 2308-5258, where we have worked out the theoretical bases of the theme, which can be used as a base for the elaboration of methodic of education for solving problems. In the present paper we suggest a certain realization of modern methodic for education of students in methods of intellectual activity, which contribute to the development of heuristics skills and reflexive abilities in students in solving problems in geometry. The acquaintance of students with heuristics schemes for looking for and finding out solutions, as well as the knowledge of generally logical and private methods for proof are effective means for self-organization, self-government and self-regulation of the thinking activity of students. This elaboration is piloted in the educative practice.

Keywords: skill, solving problems, generally logical methods – analysis and synthesis, heuristics

Милушева-Бойкина Д.В., Милушев В.Б.

Формирование умений для применения анализа и синтеза при решении задач по геометрии

Аннотация: Эта статья является продолжением нашей работы „Относно използването на методи и евристики при решаване на задачи от позицията на рефлексивно-синергетичния подход”, опубликованной в журнале Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. II(14), Issue 27. – 2014. – P. 52-56. e-ISSN 2308-1996, p-ISSN 2308-5258, где разработаны теоретические основы рассматриваемой проблемы, которые могут послужить как база для построения соответствующей методики обучения. В настоящей статье представлена конкретная реализация современной методики обучения приемам умственной деятельности, которые способствуют развитию эвристических умений и рефлексивных способностей при решении задач по геометрии. Ознакомление учащихся с общелогическими или частными методами доказательства, а также с эвристическими схемами для поиска и нахождения решения, является эффективным средством самоорганизации, самоуправления и саморегулирования их мыслительной деятельности. Разработка апробирована в учебной практике.

Ключевые слова: умение, решение задач, общелогические методы – анализ, синтез, эвристические схемы

Мірошник І.В.

Методичні рекомендації щодо формування англомовної граматичної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи

Мірошник Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри мов і методики їх викладання Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

Анотація. У статті наведено методичні рекомендації щодо формування англомовної граматичної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи з урахуванням стадій засвоєння ними англомовного граматичного матеріалу. Запропоновано дотримуватися науково обґрунтованих принципів під час навчання молодших школярів англомовного граматичного матеріалу; критерії аналізу підручників / навчально-методичних комплексів з англійської мови для початкової загальноосвітньої школи; етапи формування граматичної навички; першочергове ознайомлення учнів початкової школи з видо-часовою формою Present Progressive порівняно з Present Simple; здійснювати ознайомлення молодших школярів з новим англомовним граматичним матеріалом засобами автентичного навчального відеофільму та евристичної бесіди.

Ключові слова: англомовна граматична компетентність, англомовний граматичний матеріал, початкова загальноосвітня школа, молодші школярі, стадії, принципи, навчально-методичний комплекс, етапи, автентичний навчальний відеофільм, евристична бесіда

Однією з характерних рис сучасної загальноосвітньої школи є впровадження навчання іноземної мови (ІМ) у початковій школі. Молодші школярі мають оволодіти іноземною комунікативною компетентністю рівня А1, (інтродуктивний або рівень “відкриття”) згідно з Загальноєвропейськими Рекомендаціями з мовної освіти [1], однією з основних складових якої є граматична компетентність. Під *граматичною компетентністю* ми розуміємо здатність молодшого школяра до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань і розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка ґрунтується на складній і динамічній взаємодії відповідних знань, навичок та граматичної усвідомленості (здатність учнів початкової школи реєструвати й розпізнавати граматичні явища в усному і писемному мовленні, їхні особливості та закономірності їх утворення і функціонування) [2, с. 15-16]. Основними компонентами мовної граматичної компетентності виступають, таким чином, граматичні знання, граматичні навички і граматична усвідомленість. Отже, метою формування іноземної граматичної компетентності учнів початкової загальноосвітньої школи (ПЗШ) є оволодіння *граматичними знаннями* (форми й значення), *граматичними рецептивними та репродуктивними навичками* мовлення, а також *граматичною усвідомленістю*.

Формування англомовної граматичної компетентності (АГК) учнів ПЗШ супроводжується певними особливостями: врахування стадій засвоєння англомовного граматичного матеріалу (АГМ) учнями ПЗШ, вибір раціонального способу ознайомлення молодших школярів з новим АГМ, визначення послідовності засвоєння ними видо-часових форм Present Simple і Present Progressive, реалізація цієї послідовності у чинних навчально-методичних комплексах (НМК) з англійської мови (АМ) для ПЗШ.

Проблемі навчання АГМ учнів початкової школи приділяли увагу багато методистів. Так, Т.В. Бабенко (2002), О.Б. Бігич (2005, 2006) та В. Г. Куліш (1999) ілюструють особливості навчання молодших школярів АГМ майбутніми вчителями АМ початкової школи; М.В. Біболетова (1985) розглядає граматичний аспект говоріння АМ учнів 1–3-їх класів загальноосвітньої школи; К.Л. Крутій (1996) досліджує активізацію вживання службових частин мови у мовленні старших дошкільників. У свою чергу, В.М. Філатов (2004) деталь-

но розглядає особливості вивчення іноземного граматичного матеріалу молодшими школярами згідно з етапами формування граматичної навички; О.О. Коломінова (2002) і Дж. Уінгейт (J. Wingate, 2000) розглядають різні способи ознайомлення учнів початкової школи з новими граматичними явищами (ГЯ) і навчання нового АГМ; Р.П. Періна (2003) акцентує увагу на використанні відео під час презентації граматичного матеріалу на початковому ступені навчання АМ; С.В. Роман (2003, 2005) наголошує на раціональності використання рідної мови під час вивчення іноземної, особливо на етапі ознайомлення з новим іноземним граматичним матеріалом і на використанні ляльок, іграшкових тварин, масок, предметів побуту, кубиків, іграшкових телефонів, малюнків, дій та особливо автентичних відео, тобто графічних та ілюстративних опор під час навчання граматичного матеріалу молодших школярів. На доцільності використання допоміжних засобів навчання, таких як роздавальний матеріал, на початковому ступені навчання АМ наголошують Г.В. Рогова та І.М. Верещагіна (2000); С.І. Ізмайлова (1999) для закріплення граматичних навичок учнів на уроках АМ пропонує використовувати віршовані матеріали (1999), М. Рінволукрі (M. Rinvoluceri, 1985) – граматичні ігри; А.В. Трусова (1972) пропонує шляхи подолання морфолого-синтаксичних труднощів в учнів 2–3-їх класів під час засвоєння ними різноструктурних зразків мовлення (ЗМ).

Отже, хоча питанню формування АГК на початковому ступені оволодіння АМ і приділяється значна увага методистів, проте особливості формування АГК учнів 1–4-х класів загальноосвітньої школи з урахуванням стадій засвоєння ними іноземного матеріалу, а також визначення раціонального способу ознайомлення молодших школярів з новим АГМ залишаються недослідженими. Крім того, залишається необґрунтованою послідовність вивчення молодшими школярами видо-часових форм Present Simple і Present Progressive. Ці не вирішені питання і зумовили проведення нами ґрунтовного наукового дослідження [2], методичні рекомендації за результатами якого ми сформулюємо у цій статті.

Метою статті є надати методичні рекомендації вчителям АМ щодо ефективного формування АГК учнів ПЗШ.

З метою успішного формування АГК учнів ПЗШ, необхідно, перш за все, визначити інтереси, потреби, мотиви, можливості та здібності, а також психофізіологічні характеристики учнів цього вікового періоду (розвиток сензитивності та гнучкості мислення – від наочно-образного, конкретного, понятійного до словесно-логічного, абстрактного; розвиток таких якостей уваги, як адаптивність, вибірковість і стійкість; розвиток їхньої довільної логічної, моторної, зорової та довготривалої пам'яті; підвищення здатності заучувати і відтворювати вивчене; зростання продуктивності та міцності запам'ятовування навчального матеріалу; розвиток творчої уяви, а також цілеспрямованого сприймання мовлення) на різних стадіях їхнього психічного розвитку, і як саме останні співвідносяться зі стадіями засвоєння АГМ молодшими школярами, щоб запобігти виникненню можливих граматичних помилок. Адже починаючи вивчати ІМ (1–2 кл.), молодші школярі засвоюють ГЯ ІМ імпліцитно. Знання про форму і значення цих явищ вони одержують пізніше (3–4 кл.), коли починають їх розуміти, здатні викликати певні ЗМ з довготривалої пам'яті і виконувати нескладні операції скорочення ЗМ, доповнення ЗМ, підстановки у ЗМ і заміщення елементів ЗМ. Особлива увага звертається на виведення учнями знань у результаті аналізу нового АГМ і формулювання ними самостійних висновків та узагальнень шляхом стимулювання пізнавальної активності молодших школярів за допомогою навідних запитань. Такі виведені знання будуть міцнішими, відповідно мовна компетенція буде вищого рівня (О.І. Вовк 2005; О. С. Кубрякова 2004).

Наукові дослідження в галузі вікової психології та фізіології, а також дослідження віденських учених А. Пельтцер-Карпф і Р. Цангл дають підстави для виділення трьох стадій у навчанні ІМ учнів ПЗШ: початкової, реорганізаційної і стадії зв'язного мовлення [3]. Учні початкової школи, зазвичай, не досягають рівня третьої стадії оволодіння іншомовним матеріалом. Тому доцільно говорити лише про дві перші стадії, які корелюються з періодизацією психічного розвитку дітей Ж. Піаже, згідно з якою учні 1–2-го класів (6–7-ми років) знаходяться на стадії доопераціонального розвитку: початковій або дограматичній, а учні 3–4-го класів (8–9-ти років) – на стадії конкретних операцій: реорганізаційній або граматичній.

Розглядаючи проблему формування АГК учнів ПЗШ, на нашу думку, доцільно розрізнити стадії засвоєння АГМ учнями початкової школи: початкову (дограматичну) стадію і реорганізаційну (граматичну) стадію, а також проміжні рівні іншомовної комунікативної компетентності рівня А1 у відповідності до стадій засвоєння АГМ учнями ПЗШ, з урахуванням періодизації інтелектуального розвитку молодших школярів і, відповідно, видів початкового іншомовного спілкування, згідно з якими починати свідоме формування іншомовної граматичної компетентності варто тоді, коли учні наблизяться до реорганізаційної (граматичної) стадії засвоєння АГМ, тобто до стадії конкретних операцій (рівень А1.2.1) [2, с. 39-40].

По-друге, з метою ефективного формування граматичних навичок мовлення учнів ПЗШ варто дотримуватися певних науково обґрунтованих принципів: диференційованого підходу, ситуативності, функціональ-

ності, комунікативності, свідомості, структурного принципу [2, с. 23-27].

По-третє, необхідно слідкувати за тим, щоб граматичний матеріал, представлений у НМК, забезпечував формування у молодших школярів граматичної навички і розвиток умінь реалізовувати її в різних видах мовленнєвої діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні і письмі. Головними критеріями аналізу підручників / НМК з АМ для ПЗШ, на нашу думку, мають бути наступні: 1) відповідність граматичного матеріалу підручника / НМК чинній Програмі для ПЗШ; 2) контекстуальні чи неконтекстуальні (в окремих фразах / реченнях) подача й ознайомлення з новим граматичним матеріалом; 3) комунікативна орієнтованість вправ на етапі практики у вживанні нового граматичного матеріалу [2, с. 65].

По-четверте, розробляючи підсистему вправ для формування АГК учнів ПЗШ, слід враховувати етапи формування граматичної навички: I – етап ознайомлення з новим ГЯ і набуття та виведення учнями знань про його значення і форму, II – етап тренування у вживанні ГЯ, III – етап практики у вживанні ГЯ [2, с. 114-127].

1. *Етап ознайомлення з новим ГЯ і набуття та виведення учнями знань про його значення і форму* передбачає ознайомлення молодших школярів з новими ГЯ АМ (у нашому випадку – Present Simple і Present Progressive) шляхом демонстрації, виявлення і контрастування учнями їхніх формальних і функціональних особливостей під час евристичної бесіди, оскільки, на нашу думку, під час навчання молодших школярів нового АГМ: в результаті його аналізу і формулювання ними певних висновків, – слід звернути особливу увагу на *виведеному учнями знанні* про значення нових ГЯ і їхню форму. Таке виведене знання буде міцнішим, відповідно мовна компетентність буде вищого рівня. Слід зазначити, що на цьому етапі особливо доцільною є опора на знання ГЯ у рідній (українській) мові під час набуття молодшими школярами знань про форму і значення ГЯ АМ. Цей етап характеризується початком формування мовленнєвої граматичної навички, основними видами мовленнєвої діяльності є аудіювання і читання, а говоріння реалізується лише на рівні імітації. Оскільки молодші школярі краще сприймають і усвідомлюють граматичний матеріал в усному контексті, то з метою демонстрації ГЯ доцільно використовувати фрагменти дитячих навчальних відеофільмів, цікавих за змістом, які демонструють реальні ситуації спілкування у побуті. Для ознайомлення молодших школярів з новими ГЯ доцільно відбирати автентичні навчальні відеофільми, які відповідають тематиці та меті навчання, містять типові ситуації спілкування, є доступними за змістом, обсягом та характером мовного матеріалу тощо. Проаналізувавши 13 автентичних дитячих навчальних відеокурсів, загальною тривалістю ≈ 71 година, ми зупинили увагу на відеокурсі "Wizadora", оскільки він найбільш повно моделює реальні ситуації спілкування, в яких задіяні не лише казкові герої, але й люди, а також відповідає усім висунутим нами критеріям: автентичності, змістової відповідності, доступності, стилістичної диференціації, співвідношення візуальної і слухової інформації, реальності та типовості [2, с. 87].

Після презентації ГЯ Present Simple / Present Progressive слід перевірити рівень розуміння загального змісту відеофрагмента шляхом відповідей на твердження вчителя, а потім під час евристичної бесіди дати можливість учням самостійно сформулювати висновок про функціональні особливості ГЯ, що вивчається. Оскільки значення ГЯ засвоюється в нерозривній єдності з формою, ми пропонуємо здійснити контрастування функціональних особливостей обох видо-часових форм Present Simple і Present Progressive для виявлення учнями суттєвих функціональних відмінностей між ними. Формальні особливості цих видо-часових форм доцільно розглядати з використанням спеціально створених опор – таблиць порядку слів у реченнях різних за формою. Слідкуючи за особливостями утворення різних за формою речень, учні з'ясовують, яке слово стоїть на першому, другому місці, на якому саме місці у заперечних реченнях знаходиться заперечна частка *not*. Після формулювання молодшими школярами відповідних висновків про утворення різних за формою речень і вживання ГЯ, що вивчається, ми пропонуємо перевірити за допомогою тестування, особливості якої видо-часової форми Present Simple чи Present Progressive учні усвідомлюють і засвоюють краще. Вивчення психофізіологічних особливостей молодших школярів, результати цілеспрямованого наукового спостереження за уроками АМ у ПЗШ, а також особливості реалізації етапу ознайомлення з новими ГЯ і набуття та виведення учнями знань про їх значення і форму під час експериментального навчання свідчать про те, що на цьому етапі учням доцільно виконувати некомунікативні рецептивні та рецептивно-репродуктивні вправи на сприйняття нових ГЯ у контексті, комунікативні рецептивні вправи, які в свою чергу можуть бути з повним керуванням, виконуватися у фронтальному чи хоровому режимі, на комунікативно-ігровій основі зі штучно створеними опорами. На цьому етапі доцільно використовувати фрагменти автентичних навчальних відеофільмів з казковим / фабульним сюжетом, який динамічно розвивається, прийоми персоніфікації стосовно низки ГЯ (наприклад, наділення тварин, предметів, загальних понять – ГЯ, – людськими якостями і властивостями), виділення граматичних форм, використання схем тощо. Неприділення на цьому етапі належної уваги перекладу, відмова від пояснення мовного матеріалу, комплексне, глобальне засвоєння ЗМ впливає на точність їх розуміння, можливість аналізу їх структурних особливостей, стає причиною відсутності у молодших школярів чіткої уяви про смислові та функціональні особливості ЗМ та вміння помічати у потоці мовлення різницю у структурних елементах висловлювання. Це призводить до того, що молодші школярі змушені осмислювати їх по-своєму, відбувається внутрішньомовна або міжмовна інтерференція.

2. **Етап тренування у вживанні ГЯ** передбачає продовження формування рецептивних і початок формування репродуктивних граматичних навичок: молодші школярі продовжують вчитися розпізнавати форму і розуміти значення ГЯ, виконуючи вправи для формування рецептивних граматичних навичок (вправи на впізнавання, ідентифікацію і диференціацію ГЯ), а також виконують вправи для формування репродуктивних граматичних навичок (умовно-комунікативні ре-

цептивно-репродуктивні вправи на імітацію ЗМ, підстановку до ЗМ, трансформацію ЗМ, постановку запитань і надання відповідей на них, розширення і завершення ЗМ, породження ЗМ на рівні фрази), які можуть виконуватися у фронтальному, хоровому, іноді парному режимах з повним або частковим керуванням. Варто зазначити, що на цьому етапі необхідно визначити ступінь керування виконанням вправ з боку вчителя з поступовим послабленням від повного керування до часткового, а також поступовим зняттям штучно створених опор.

3. **Етап практики у вживанні ГЯ** характеризується вдосконаленням граматичної навички; відбувається подальша автоматизація мовленнєвих операцій у варіативних умовах для вдосконалення мовленнєвої навички і формування її гнучкості. Учні виконують комунікативні та умовно-комунікативні продуктивні вправи на об'єднання ЗМ у понадфразові єдності діалогічного і монологічного характеру. Вправи в індивідуальному та парному режимах можуть виконуватися з частковим або іноді з мінімальним керуванням.

Крім того, усі вправи повинні відповідати сучасним вимогам: до завдання – вмотивованості, наявності ігрового компонента, комунікативності, спрямованості на отримання і видачу інформації; до виконання завдання – врахування ступеня керованості вправами, вибору оптимальної форми організації вправ, використання опор, необхідних для їх виконання [2, с. 97-110]. Також під час розробки вправ доцільно використовувати штучно створені та природні опори, пісенний, віршований та ігровий матеріал.

Ураховуючи психофізіологічні особливості оволодіння молодшими школярами АГМ, етапи навчання граматичного матеріалу, а також висунуті Н.К. Склярєнко (1999) вимоги до вправ, слід дотримуватися підсистеми вправ для формування АГК учнів ПЗШ [2, с. 115-116], до якої входять такі групи вправ: 1) для оволодіння учнями граматичними знаннями; 2) для формування граматичних навичок; 3) для вдосконалення граматичних навичок. До першої групи входять підгрупа вправ для ознайомлення з новим ГЯ (вправи на сприйняття нових ГЯ у контексті) і підгрупа вправ для набуття і виведення учнями знань про значення і форму ГЯ (вправи з використанням прийому евристичної бесіди). До другої групи відносяться підгрупа вправ для формування рецептивних граматичних навичок (вправи на впізнавання, ідентифікацію і диференціацію ГЯ) і підгрупа вправ для формування репродуктивних граматичних навичок (вправи на імітацію ЗМ, підстановку до ЗМ, трансформацію ЗМ, постановку запитань і надання відповідей на них, розширення і завершення ЗМ, породження ЗМ на рівні фрази). Третю групу складають вправи для вправління у вживанні ГЯ (вправи на об'єднання ЗМ у понадфразові єдності діалогічного і монологічного характеру).

На основі підсистеми вправ нами було розроблено комплекси вправ для формування АГК учнів ПЗШ з таких тем: *"In the Greenwood's Summer Camp"*, *"At Grandparents"*, *"We Come Back to School"*, *"We Are Different"*, *"Home, Sweet Home"*, *"It's My World"* [2, с. 299-433]. Оскільки формування граматичної компетентності є невід'ємною частиною навчання іншомовного спілкування в цілому, і ця складова є дуже важли-

вою і значною, ми вважаємо, що впровадження розроблених підсистем вправ, як і врахування такого порядку вивчення форм речень у видо-часових формах Present Simple і Present Progressive: 1) стверджувальна форма речень; 2) заперечна форма речень; 3) питальна форма речень, суттєво підвищить рівень формування АГК учнів ПЗШ.

Отже, наведені вище методичні рекомендації (доцільність опори на знання ГЯ у рідній (українській) мові під час набуття молодшими школярами знань про форму і значення ГЯ АМ; дотримання певних етапів формування АГК учнів ПЗШ: 1) ознайомлення з новим ГЯ і набуття та виведення учнями знань про його значення і форму; 2) тренування у вживанні ГЯ; 3) практика у вживанні ГЯ під час розробки підсистеми вправ для формування АГК учнів ПЗШ; врахування стадій засвоєння молодшими школярами АГМ: стадії доопераціонального розвитку (початкової або дограматичної), на якій знаходяться учні 1–2-го класів (6–7-ми років), а також стадії конкретних операцій (реорганізаційної або граматичної), на якій перебувають учні 3–4-го класів (8–9-ти років); дотримання науково обґрунтованих принципів: диференційованого підходу, ситуативності, функціональності, комунікативності, свідомості, структурного принципу; забезпечення відповідності граматичного матеріалу підручника / НМК чинній Програмі для ПЗШ, контекстуальних подачі й ознайомлення з новим граматичним матеріалом, комунікативної орієнтованості вправ на етапі практики у вживанні нового граматичного матеріалу; використання фрагментів автентичного навчального відеофільму та прийому “евристичної бесіди” на етапі ознайомлення молодших школярів з новим АГМ; першочергове вивчення молодшими школярами видо-часової форми Present Progressive порівняно з Present Simple; дотримання такого порядку вивчення форм речень у видо-часових формах Present Simple і Present Progressive: 1) стверджувальна форма речень; 2) заперечна форма речень; 3) питальна форма речень) сприятимуть суттєвому підвищенню ефективності формування АГК учнів ПЗШ і можуть бути використані вчителями АМ, інших ІМ, авторами підручників / НМК з АМ для ПЗШ, а також у дослідженнях, присвячених проблемі навчання АГМ учнів ПЗШ. Перспективним напрямком подальших досліджень може стати розробка методики навчання молодших школярів фонетичного і лексичного аспектів АМ з використанням відеофільму та прийому “евристична бесіда”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Мірошник І.В. Методика формування англомовної граматичної компетенції в учнів початкової загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Наук. кер. канд. пед. наук, доц. М. Л. Писанко / Мірошник Ірина Василівна. – К., 2013. – 439 с.
3. Peltzer-Karpf A. Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs / A. Peltzer-Karpf ; R. Zangl. – Tübingen : Narr, 1998. – 187 S.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 260 p.
2. Miroshnyk I.V. The Methods of Forming Primary Comprehensive School Pupils' Grammatical Competence in English: dis. cand. ped. sc.: 13.00.02 / Sc. edv. cand. ped. sc., doc. M.L. Pysanko / Miroshnyk Iryna Vasylyivna. – K., 2013. – 439 p.

Miroshnyk I.V. Methodical Recommendations for Forming Primary Comprehensive School Pupils' Grammatical Competence in English

Abstract. The article presents the methodical recommendations for forming primary comprehensive school pupils' grammatical competence in English based on the stages of mastering English grammar by young learners. It has been suggested to follow scientifically grounded principles while teaching English grammar material to primary school pupils; to distinguish the criteria of analysis of textbooks / course series in English for primary comprehensive school; stages of forming grammatical skills; to implement the priority presenting of the Present Progressive tense form comparatively with the Present Simple tense form to primary school learners; to take into consideration the following sentence forms order while learning the Present Progressive and the Present Simple tense forms: 1) affirmative sentences; 2) negative sentences; 3) interrogative sentences; to accomplish the presenting new English grammar material to young learners by means of an authentic video and a heuristic conversation.

Keywords: *grammatical competence in English, English grammar material, primary comprehensive school, young learners, stages, principles, course series, an authentic video, a heuristic conversation.*

Мірошник І.В. Методические рекомендации по формированию англоязычной грамматической компетентности учащихся начальной общеобразовательной школы

Аннотация. В статье изложены методические рекомендации по формированию англоязычной грамматической компетентности учащихся начальной общеобразовательной школы с учетом стадий усвоения ими англоязычного грамматического материала. Предложено учитывать научно обоснованные принципы при обучении младших школьников англоязычного грамматического материала; критерии анализа учебников / учебно-методических комплексов по английскому языку для начальной общеобразовательной школы; этапы формирования грамматического навыка; первоочередное ознакомление учащихся начальной школы с видо-временной формой Present Progressive по сравнению с Present Simple; осуществлять ознакомление младших школьников с новым англоязычным грамматическим материалом средствами аутентичного учебного видеофильма и приема “эвристической беседы”.

Ключевые слова: *англоязычная грамматическая компетентность, англоязычный грамматический материал, начальная общеобразовательная школа, младшие школьники, стадии, принципы, учебно-методический комплекс, этапы, аутентичный учебный видеофильм, эвристическая беседа*

Себало Л.І.

Структура самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів

Себало Людмила Ігорівна, старший викладач

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

Анотація. В статті описана структура самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів та охарактеризовані її компоненти.

Ключові слова: механізм самоосвітньої діяльності, форми взаємодії самоосвітньої діяльності

Постановка проблеми. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкових класів є однією з важливіших складових процесу його професійної підготовки, набуття необхідних знань, умінь, навичок, особистісних якостей та компетентностей.

Мета статті. Метою даної статті є розкриття структури самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Спираючись на основні положення теорії особистості К. Платонова та теорії діяльності О. Леонтєва й, враховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів початкових класів до професійно педагогічної діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі, на нашу думку, доцільно запропонувати таку структуру самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи (Рис. 1.1). Розглянемо детальніше компоненти визначеної нами структури.

Як зазначалося вище, самоосвітня діяльність майбутнього педагога початкової школи є багатовекторною, що обумовлено кількома чинниками. Ці чинники пов'язані з тими сферами, у яких здійснюється життєдіяльність людини, вчителя, а у нашому випадку вчителя початкових класів.

Як зазначалося вище, самоосвітня діяльність майбутнього педагога початкової школи є багатовекторною, що обумовлено кількома чинниками. Ці чинники пов'язані з тими сферами, у яких здійснюється життєдіяльність людини, вчителя, а у нашому випадку вчителя початкових класів.

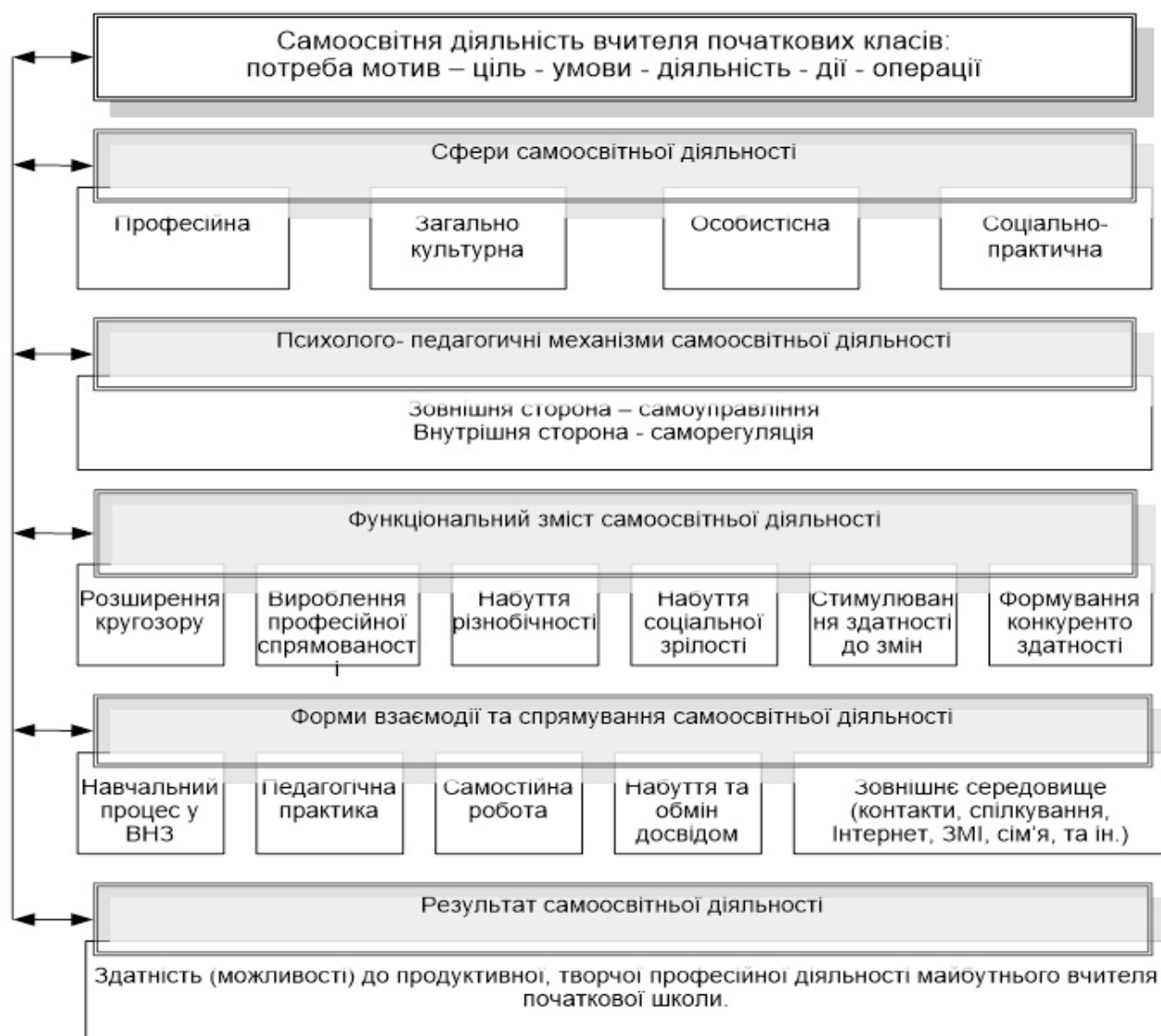


Рис. 1.1 Структура самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів

Умовно ми визначили чотири такі *сфери*: професійна, загальнокультурна, особистісна, соціально-практична. Перш за все, слід підкреслити, що сама по собі майбутня професія вчителя початкових класів є багатовекторною. У певному розумінні вчитель початкових класів є універсалом. Він має володіти достатньо широким об'ємом знань з різних навчальних предметів й володіти достатньо різноманітними методиками викладання, виховання та розвитку молодших школярів та технологіями.

Загальнокультурна сфера включає як потреби професійні, так і потреби особистісні і спрямована на підвищення загальної культури особистості, її обізнаності у галузі науки, культури, мистецтва, творчості, моралі, духовності тощо. У цій сфері професійне та особистісне тісно взаємопов'язане, оскільки високий рівень загальної культури, різнобічність інтересів вчителя початкової школи виступає запорукою його професіоналізму, а у подальшій професійній діяльності сприяє уникненню такого складного явища як професійна замкненість, яка приводить до зниження рівня компетентності фахівця.

Особистісна сфера охоплює широке коло особистісних інтересів і потреб майбутнього вчителя початкових класів. Враховуючи той факт, що підготовка майбутнього фахівця до самоосвітньої діяльності у вищому педагогічному навчальному закладі спрямована у майбутнє цього фахівця, то у процесі навчання досить часто акценти робляться на ті знання, вміння й навички, які мають бути корисними у подальшій професійній діяльності. Але на час навчання ці освітні здобутки є мало востребуваними, вони активуються переважно під час складання чергової сесії та у період педагогічної практики. Більшою мірою ці освітні здобутки, так би мовити, чекають своєї активізації у професійній діяльності. Але молода людина має й свої власні особисті інтереси та потреби, що обумовлені її віком, індивідуальністю, життєвим досвідом, кругом спілкування тощо. Це також мотивує самоосвітню діяльність у особистісній сфері. Окрім того, самоосвіта є засобом самопізнання і самовдосконалення особистості. У процесі самоосвіти людина постійно виявляє свою думку про незнання. Цей вид знання був усвідомлений свого часу Сократом у процесі дослідження самого себе та інших людей: «Я знаю те, що я нічого не знаю» - крилатий вислів, що відображує людську потребу у безперервному розширенні своїх знань і усвідомлення своїх можливостей щодо їх поповнення. Знання про незнання вносить у свідомість особистості незадоволеність собою, змушує сумніватися в повноті і непогіршеності наявних знань. Цей вид знання виступає як джерело саморозвитку, а отже й особистісну сферу структури самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів можна вважати потужним джерелом самомотивації особистості до самоосвіти та самовдосконалення.

В самоосвіті майбутнього вчителя початкової школи особливе місце займає суспільно-практична сфера. Майбутній вчитель є громадянином країни, він бере участь у житті громади, спілкується з іншими людьми, є членом родини, включається у вирішення певних соціальних проблем, комунікує за допомогою всесвітньої мережі Інтернет. До речі, останнім часом

студентська молодь і органи студентського самоврядування відіграють все помітнішу роль в управлінні навчальним закладом, активніше включаються у політичні процеси, виявляють свою зацікавленість демократичними перетвореннями в країні. Без сумніву ця сторона життя молодої людини потребує нових знань, умінь, досвіду, які не завжди можна отримати у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Значна їх частина здобувається самостійно і шляхом самоосвітньої діяльності й має постійно розширюватися, оновлюватися і поповнюватися. Тому дана сфера самоосвітньої діяльності виступає і як стимул самоосвіти, і як її джерело і є вагомим фактором збільшення освітніх потреб майбутнього фахівця.

Наведені основні сфери самоосвітньої діяльності взаємоперетинаються і взаємообумовлені, вони відображують структуру особистості, їх вплив на різні її підструктури не можна жорстко відокремити.

Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи здійснюється за допомогою певного механізму. Незважаючи на різноманітність підходів до даного феномену і безлічі його трактувань, зазвичай у будь-якій галузі науки *під механізмом розуміють докладне розкриття сутності явища*. Виходячи з нашого дослідження, виникає необхідність пояснення суті досліджуваних процесів, відповіді на питання: як це відбувається?

Слід зазначити, що самоосвіта з точки зору діяльнісного підходу (а ми розглядаємо самоосвітню діяльність) проявляється у тих діях, які складають її механізм. Зовнішній бік самоосвітньої діяльності відображує *самоуправління*, внутрішній – *саморегуляція*.

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття психолого-педагогічного механізму самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкової школи з позицій самоуправління: як сукупність дій, відповідних засобів, методів і умов, що визначають як саму можливість, так і ефективність самоосвітньої діяльності. Самоуправління як зовнішній бік механізму самоосвітньої діяльності виконує функції планування та реалізації плану і означає включення майбутніх учителів у процедуру управління власним освітнім процесом. Одним з істотних факторів розвитку самоуправління є підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації власної діяльності. Самоуправління має прямий аналог в психології у вигляді поняття саморегуляції. Саморегуляція відображує внутрішній (внутрішньо особистісний) бік психолого-педагогічного механізму самоосвітньої діяльності. Під саморегуляцією ми розуміємо регуляцію, що здійснюється суб'єктом і спрямована на адаптацію самоосвітньої діяльності, з одного боку, до вирішуваних нею завдань, і з іншого боку, до одержуваних результатів [1, с. 103-106].

Сукупність самоосвітніх дій, що забезпечують функціонування психолого-педагогічного механізму самоосвітньої діяльності, можна згрупувати залежно від виконуваних ними ролей, від їх спрямованості: орієнтування; планування; здійснення (або реалізацію); контроль; оцінка.

Орієнтування реалізується через самоаналіз, самопізнання, самоспостереження. Зовнішньою формою прояву механізму виступає самоспостереження. *Само-*

спостереження – це спостереження людини за зовнішнім планом власного життя, що дозволяє фіксувати його прояви, які виникають у процесі спілкування з іншими людьми, засвоєння соціального досвіду і засобів його осмислення. Самоспостереження відіграє важливу роль у формуванні апарату самосвідомості та самоконтролю особистості. Внутрішньою формою орієнтування у механізмі самоосвітньої діяльності є *самоаналіз* (рефлексія) як пізнання й аналіз особистістю власної свідомості та діяльності, тобто погляд на власну думку і дії зі сторони [2, с. 398-399]. Рефлексія – спостереження, яке спрямоване на внутрішні дії свідомості, увага до того, що відбувається від нас. Рефлексія є сутнісною основою самосвідомості, саморозвитку особистості, механізмом самопізнання, самоаналізу, самоконтролю, самоорганізації та самооцінки людини.

Планування також реалізується у зовнішньому і внутрішньому планах. Зовнішній план має вираз *самоорганізації*, яка є одним з основних структурних компонентів самоуправління. В основі цілеспрямованої самоорганізації лежить свідоме відображення і оцінка умов, а також алгоритмізація діяльності з метою її успішного здійснення. Внутрішня сторона планування реалізується через самопізнання. Під *самопізнанням* слід розуміти вивчення особистістю власних фізичних і психічних особливостей.

Здійснення відбувається у зовнішньому плані через *самонавчання*, в основі якого пізнавальний процес, який індивід організовує і здійснює сам для себе. Тобто навчання у якому суб'єкт і об'єкт виступають в одній особі. Пізнавальний процес має приводити до оформлення позитивного знання, і результатом такого процесу стає прогрес особистості, що обумовлений постійним прагненням людини до пізнання та розвитку.

Внутрішнім планом здійснення складової механізму самоосвітньої діяльності є *самовдосконалення*. Самовдосконалення або самовиховання як свідомо і цілеспрямована дія людини стосовно самої себе, з метою розвитку певної свідомості, моральності та особистісних якостей, відповідно до уявлень про моральний ідеал.

Контроль у механізмі самоосвітньої діяльності відбувається у зовнішньому та внутрішньому плані як *самоконтроль*. Зовнішній план самоконтролю має прояв у навчальній діяльності як особливий вид діяльності майбутнього вчителя початкової школи, що породжується і направляється цілями самоуправління та самовдосконалення особистості своєї навчальної роботи, здійснюється системою розумових дій, що мотивовані на самостійний контроль і корекцію ходу і результатів навчання, на аналіз і попередження недоліків у своїй навчальній роботі і в її організації. Внутрішній план самоконтролю спрямований на контролювання своїх емоцій, почуттів та ін.

Оцінка у механізмі самоосвітньої діяльності у зовнішньому і внутрішньому планах відбувається як самооцінка. *Самооцінка* – оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей, освітніх надбань – знань, умінь, навичок, компетентностей і свого місця серед інших людей (зовнішній план). Від самооцінки залежать взаємини людини з оточуючими, її критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач (внутрішній план). Тим самим самооцінка

впливає на ефективність діяльності людини і подальший розвиток її особистості.

Зміст самоосвітньої діяльності виступає необхідним її компонентом. У даному випадку ми ведемо мову про сутнісний, функціональний характер змісту самоосвітньої діяльності як основне спрямування даного виду діяльності щодо формування і розвитку компетентного вчителя початкової школи. Тому основними складовими змісту самоосвітньої діяльності доцільно вважати наступні: розширення кругозору; вироблення професійної спрямованості; набуття різнобічності; набуття соціальної зрілості, стимулювання здатності до змін; формування конкурентоздатності.

Кругозір – це обсяг, широта уявлень, знань та інтересів. *Розширення кругозору* майбутнього вчителя початкової школи є необхідною умовою становлення і розвитку майбутнього фахівця. Цього можна досягти у вищому педагогічному навчальному закладі, але враховуючи тенденції постійного оновлення і поповнення інформації з різних галузей знань, забезпечити неухильне розширення кругозору тільки через навчальний процес не можливо. Тому самоосвітня діяльність виступає найбільш дієвим засобом розширення загальнокультурного і професійного кругозору майбутніх учителів початкових класів. Розширення кругозору особистості також є підґрунтям для її творчої діяльності, надає можливість порівнювати свої можливості та освітні надбання зі здобутками інших. Таким чином розширення кругозору майбутнього вчителя початкової школи з одного боку виступає як результат самоосвітньої діяльності, а з іншого – як її стимул, що доповнюється глибиною мислення, здатністю розмірковувати та аналізувати.

Вироблення професійної спрямованості майбутніх учителів початкової школи є одним з основних завдань вищого педагогічного навчального закладу. *Професійна спрямованість* – це розуміння і внутрішнє прийняття особистістю цілей і завдань професійної діяльності, а також відповідних їй інтересів, настанов, переконань і поглядів. Професійна спрямованість являє собою важливу складову спрямованості особистості, що конкретизується у професійній діяльності. Як властивість, що виявляється в активному і стійкому прагненні займатися певною професійною діяльністю, вдосконалюватися в ній, професійна спрямованість характеризується стійкістю (нестійкістю), домінуванням соціальних або вузько особистісних мотивів, далекою чи близькою перспективою. Професійна спрямованість є динамічною й постійно змінюється у процесі навчання майбутнього вчителя, оскільки змінюється розуміння студентами соціальної значущості професії, розширюються уявлення про обрану діяльність, про професійно значущі якості професіонала, а також змінюється ставлення студентів до професії та до себе як вчителя початкової школи.

Таким чином можна зробити висновок, що під впливом освіти й самоосвіти професійна спрямованість та її зміст змінюються разом з особистісним зростанням майбутніх учителів початкової школи.

Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи сприяє набуттю ним *різнобічності*. Різнобічно розвинена особистість – гармонійна особистість, вона знаходиться в єдності зі світом, людьми та

самою собою. Гармонія означає узгодженість між тим, чого вона вимагає від інших, і тим, що вона здатна і повинна їм дати. Для вчителя початкової школи різнобічність є обов'язковою умовою професіоналізму, оскільки тільки різнобічно розвинений вчитель може виховати різнобічно розвинених учнів на основі виявлення їх задатків і здібностей, формування ціннісних орієнтацій, задоволення інтересів і потреб. Специфіка педагогічної діяльності у початковій школі передбачає не тільки широкий кругозір вчителя, а і його різнобічний розвиток, коли дорослий індивід свідомо займається самоосвітою і не зупиняється в своєму професійному і культурному розвитку. Власне, таке ставлення до життя, тобто, прагнення до гармонії і гарантує різнобічний розвиток особистості.

Соціальна зрілість як соціально і психологічно обумовлений етап розвитку особистості, що традиційно характеризується набуттям людиною властивостей самостійності і самодостатності, не відбувається раптово. Це достатньо довгий і складний процес – процес дорослішання, який набувається людиною завдяки кропіткій праці над собою. Соціально зріла людина здатна не тільки усвідомлювати власні економічні і громадянські права та обов'язки, не тільки ефективно засвоювати групові та суспільні норми, але також і критично ставитися до наявного стану справ у рамках соціуму, приймати рішення стосовно себе та інших людей, нести відповідальність. Окрім того, соціальна зрілість – це комплекс особистісних якостей суб'єкта, а також сформованих у процесі виховання і навчання знань, умінь та етичних якостей, що дозволяють йому взаємодіяти з іншими людьми в процесі досягнення спільних цілей. Набуттю соціальної зрілості майбутніми вчителями початкової школи сприяє самоосвітня діяльність, але й свідомо самоосвіта особистості, з огляду на майбутню самостійну професійну діяльність є свідченням рівня соціальної зрілості молодої людини.

Стимулювання здатності до змін означає стимулювання і підтримку прагнення особистості до саморозвитку. Постійна зміна навколишнього світу, що викликана як його власною природою, так і тим, що в ньому робить людина, вимагає гнучкості та мінливості форм і способів взаємодії з навколишнім світом, у тому числі і з людьми. Здатність до змін – це здатність людини до набуття, оновлення та розвитку знань, вмінь, адаптації до змін в оточуючому середовищі. Для вчителя початкової школи здатність до змін сприяє підтриманню високого рівня компетентності упродовж професійної діяльності, відкритість до нового і готовність до неперервної освіти, яка забезпечується свідомою самоосвітою. Таким чином, здатність до змін – це процес всебічного удосконалення людини протягом всього життя. Цей процес здійснюється за допомогою самоосвіти, але й самоосвіта можлива тільки тоді, коли людина здатна до змін. Тому самоосвітня діяльність майбутнього вчителя початкової школи одночасно виступає як фактор і засіб формування здатності до змін у майбутніх фахівців.

Формування конкурентоздатності у майбутніх вчителів початкової школи є багатоаспектним системним процесом, який триває упродовж усього періоду навчання у вузі та продовжується у післядипломний період. Конкурентоздатність – це динамічне особисті-

сне утворення, що забезпечує внутрішню впевненість у собі, гармонію з собою і навколишнім світом, характеризується вищим рівнем прояву здібностей як можливостей людини для досягнення конкурентних переваг в конкретній соціальній сфері. Конкурентоздатний учитель – це особистість, для якої характерне прагнення і здатність до високої якості та ефективності своєї професійної діяльності в умовах змагальності. Для конкурентоздатного учителя початкової школи характерними будуть такі риси і властивості: високий рівень працездатності; наполегливість; творче ставлення до справи; прагнення до професійного самовдосконалення; здатність приймати відповідальні рішення; комунікабельність, здатність до співпраці; здатність до самоосвіти, самореалізації, саморозвитку. Конкурентоздатність учителя є його спрямуванням до успіху, професіоналізм з яскраво вираженою потребою в досягненні успіху, збагаченні знань і їх застосуванні у професійній діяльності, оновленні педагогічного досвіду, творчому самовираженні. Процес формування конкурентоздатності здійснюється за допомогою самоосвітньої діяльності студентів.

Потреби у самоосвітній діяльності майбутнього вчителя початкової школи, її мотивування та спрямування відбуваються у різних формах взаємодії. Умовно можна виділити такі п'ять форм взаємодії, що є найбільш впливовими на спрямування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів: навчальний процес у вищому педагогічному навчальному закладі; педагогічна практика; самостійна робота; набуття та обмін досвідом; зовнішнє середовище.

Навчальний процес являє собою цілеспрямовану взаємодію викладача й студентів, у ході якої вирішуються завдання освіти, розвитку і виховання майбутніх учителів початкових класів та здійснюється організація навчання у взаємозв'язку всіх компонентів. Як форма взаємодії, початковий процес мотивує і спрямовує самоосвітню діяльність майбутніх фахівців. Розрізняють дві взаємопов'язані сторони навчального процесу: навчальна і навчально-виховна. Спрямування самоосвітньої діяльності майбутніх вчителів відбувається як у процесі навчальної, так і у процесі навчально-виховної роботи.

Основу навчання складають знання, вміння, навички. Названі елементи виступають з боку викладача в якості базових компонентів змісту, а з боку студентів – в якості продуктів засвоєння. У процесі взаємодії викладача і майбутніх фахівців через знання, вміння та навички прямо та опосередковано відбувається й спрямування та мотивація самоосвітньої діяльності студентів. Окрім того передаються та засвоюються знання, вміння та навички щодо самої самоосвітньої діяльності та процесу її здійснення.

Повідомляючи студентам ті чи інші знання, викладачі завжди надають їм необхідну спрямованість, формуючи мов би опосередковано, найважливіші світоглядні, соціальні, ідеологічні, моральні, самоосвітні та інші установки. У цьому має вираз навчально-виховний характер навчального процесу, що також забезпечує розвиток особистісних якостей важливих для самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів.

Педагогічна практика як форма взаємодії та спрямування самоосвітньої діяльності надає можливість майбутнім учителям початкових класів взаємодіяти не тільки з викладачами, а й з учнями, вчителями-практиками, що також можна розглядати як стимулюючий фактор самоаналізу та самоосвіти студентів. У результаті взаємодії під час педагогічної практики майбутні фахівці мають можливість на практиці застосувати набуті знання, уміння, навички, зробити перші свої «педагогічні кроки», досягти своїх перших успіхів і пізнати перші невдачі. Але саме ці успіхи і невдачі спрямовують і мотивують роботу над собою, самоосвіту, прагнення професійного розвитку і вдосконалення.

Самостійна робота як форма спрямування самоосвітньої діяльності майбутнього вчителя початкових класів базується на взаємодії викладача (який дає завдання, консулює, контролює та оцінює його), студента (який самостійно шукає необхідні інформаційні джерела, застосовує певні методи та інструменти для виконання завдання, коректує та контролює свою роботу). Але це й певна форма взаємодії студента із самим собою, коли майбутній фахівець аналізує свої можливості, знання, вміння, навички, що необхідні для виконання даного завдання, визначає певні прогалини, приймає рішення, спрямовує власний пошук і проявляє певні особистісні якості, наприклад, наполегливість, допитливість, ретельність тощо. Самостійна робота є особливою формою взаємодії та спрямування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкової школи, вона найближче підводить майбутніх фахівців до усвідомлення своїх освітніх потреб і наявних можливостей. Фактично самостійна робота, так би мовити, запускає в дію психолого-педагогічний механізм самоосвітньої діяльності з його зовнішньою стороною – самоуправлінням та внутрішньою – саморегулюванням.

Обмін досвідом як форма взаємодії та спрямування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів охоплює не тільки царину майбутньої професії молоді людини, вона включає й процес набуття нею життєвого, соціального досвіду. Слід підкреслити, що обмін досвідом двобічний процес, а це передбачає ознайомлення з досвідом інших людей, зокрема викладачів, педагогів-практиків, колег по навчанню та

ін., та можливість поділитися власним досвідом. Тобто обмін досвідом стимулює осмислення власної практичної діяльності, аналіз своїх знань, умінь і навичок, виокремлення найбільш цікавого для інших. Таким чином, обмін досвідом наштовхує майбутнього фахівця на думки щодо розширення своїх можливостей і освітніх потреб та самоосвітню діяльність як ефективний шлях їх задоволення. Окрім того у процесі обміну досвідом самоосвітня діяльність студентів може стати окремим предметом обговорення, зокрема її зміст, форми і методи, джерела інформації тощо.

Зовнішнє середовище як форма взаємодії та спрямування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів відображує широке коло спілкування молодих людей і вплив багатьох зовнішніх факторів, які спрямовують освітні потреби і відповідно самоосвітню діяльність майбутніх фахівців. Взаємодія із зовнішнім середовищем включає усі контакти молоді людини, спілкування з членами родини, друзями, спілкування за допомогою Інтернету, вплив засобів масової інформації (преси, радіо, кіно, телебачення) та ін. Така взаємодія суттєво розширює кругозір майбутнього вчителя початкових класів, сприяє його різнобічності і стимулює зростання освітніх потреб та актуалізує необхідність звернення до самоосвіти.

Визначені форми взаємодії та спрямування самоосвітньої діяльності майбутніх учителів початкових класів з різною інтенсивністю впливають на формування їх потреб і мотивів, по різному вони відображуються у спрямуванні змісту самоосвіти і виборі форм її здійснення. Окремі форми взаємодії відрізняються більшими можливостями коригуючого впливу з боку викладача, (навчальний процес, самостійна робота), з боку педагога-практика (педагогічна практика, обмін досвідом), інші (самостійна робота, взаємодія із зовнішнім середовищем) – коригуючому впливові піддаються менше. Це свідчить про необхідність у процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи особливу увагу приділяти формуванню світогляду, свідомості, моральності, цілеспрямованості, професійних інтересів та ін., що сприятиме досягненню бажаного результату – розвиненої здатності до продуктивної творчої професійної діяльності майбутнього вчителя початкових класів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Медведев И.Ф. Понятие самообразования в отношениях с родственными педагогическими понятиями // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 7 (19). – С. 103-106.
2. Педагогичний словник. / За ред. Ярмаченка М.Д. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Medwedew IF Das Konzept der Selbst in Beziehungen zu nahe stehenden pädagogischen Konzepten // The Welt der Wissenschaft, Kultur und Bildung. - 2009 - № 7 (19) .- S.103-106.
2. Pedagogichny Wortschatz. / Für Ed. Yarmachenka MD - K.: Pedagogichna Dumka 2001. – 516 p.

Sebalo L. The structure of self-education of future primary school teachers

Abstract. The article describes the structure of self-future primary school teachers and characterized its components.

Keywords: mechanism of self-education, self-education forms of interaction

Себало Л.И. Структура самообразовательной деятельности будущего учителя начальных классов

Аннотация. В статье описана структура самообразования будущего учителя начальных классов и охарактеризованы ее компоненты.

Ключевые слова: механизм самообразования, формы взаимодействия самообразования

Тищенко І.А.

Акмеологічний підхід до професійної самореалізації особистості зрілого віку

Тищенко Іванна Анатоліївна, аспірант
Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

Анотація. Стаття присвячена дослідженню акмеологічного підходу до професійної самореалізації особистості зрілого віку на основі використання акмеологічних педагогічних технологій, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня професіоналізму особистості та професіоналізму діяльності, професійної зрілості та професійного акме у процесі життєвого шляху.

Ключові слова: самореалізація, професійна самореалізація, акме, акмеологічний підхід, професіоналізм, професійне акме, професійна зрілість, акмеологічні технології

Вступ. Розвиток людини як суб'єкта життя являє собою процес самореалізації та становлення здатності зберігати свою визначеність, сутність у часі та взаємодії з обставинами, змінюючи та удосконалюючи її. Людина своїми діями безперервно змінює ситуації, в яких знаходиться, і разом з тим безперервно виходить за межі самої себе. З кінця ХХ століття з'явився великий інтерес до психології розвитку людини в цілому і до вивчення її зрілості. Дослідження самореалізації особистості на етапі зрілості, обумовлено в першу чергу тим, що даний віковий період є періодом найвищого розвитку духовних, інтелектуальних і фізичних здібностей людини. Саме в цей період особливої гостроти набула соціальна потреба у фахівця різного профілю із високим рівнем професіоналізму і майстерності.

Короткий огляд публікацій з теми. Проблемою самореалізації особистості у руслі акмеологічних досліджень займалися такі вчені, як Б.Г. Ананьєв [4], О.О. Бодальов [6], Л.С. Виготський [7], А.О. Деркач [1, 2, 8], О.І. Єфремова, В.М. Зазикін, Є.О. Клімов, Н.В. Кузьміна [9], А.К. Маркова [10], В.М. Мясичев, Ю.П. Поваренков [11], Є.І. Степанова, А.О. Реан, В.Е. Чудновський та ін.

Мета – визначити із позицій комплексного підходу поняття професійної самореалізації у руслі акмеологічних досліджень, обґрунтувати актуальність використання акмеологічного підходу до вивчення професійної самореалізації особистості у період зрілості.

Матеріали і методи. Об'єктом акмеологічних досліджень є особистість, яка прогресивно розвивається, самореалізується в конкретному виді діяльності, і яка досягає в цій діяльності вершини професіоналізму. Предметом є закономірності, механізми, умови і фактори, які сприяють високим професійним досягненням в конкретній галузі діяльності, а також розвитку професіоналізму особистості і діяльності [6].

Основними характеристиками акмеологічного підходу виступають: орієнтація на оптимізацію процесу професійної самореалізації дорослих, високий рівень продуктивності й професійної зрілості; вектор на реалізацію особистістю себе у професійній діяльності, досягнення найвищого ступеня професійної зрілості. У процесі побудови концептуальної моделі професійної самореалізації пропонуємо керуватися наступними принципами акмеологічного підходу:

1. Принцип вершинної орієнтації у формуванні готовності до професійної діяльності. Критерій «вершинності» полягає у спрямованості на формування високого рівня професійної самореалізації.

2. Системно-функціональний принцип базується на вивченні процесів становлення творчого потенціалу людини, які призводять до успіху в професійній діяльності.

3. Рефлексивно-акмеологічний принцип. Для професіонала в сфері практичної психології, з метою досягнення успіху творчої діяльності важливо не тільки засвоєння всіх видів рефлексії, але й розвиток їх оптимальної взаємодії.

4. Принцип комплексності – передбачає готовності психолога-консультанта єдиній формуванню цілісної особистості практичного психолога, що забезпечує успішність консультативної роботи.

5. Принцип особистісної зрілості. Критерій «особистісна зрілість» полягає у належній мотивації досягнень, ставленні до свого «Я», наявності життєвих установок, здатності до психологічної близькості з іншою людиною тощо [8].

Результати та їх обговорення. Категорія «самореалізація» вперше з'явилась у гуманістично орієнтованих концепціях розвитку особистості та відповідних їм психотерапевтичних практиках. У руслі цього напрямку слід відзначити таких вчених, як А. Маслоу, Ф. Перлз, В. Райх, К. Роджерс, К. Хорні та ін. Яких об'єднує розуміння особистості як здорової, активної, здатної до самоствердження, наділеної можливостями і потребами самоактуалізації, зрілості, автентичності та іншими способами вираження прагнення до досягнення цілей або до акме. Так, самореалізація у розумінні К.А. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, С.Л. Рубінштейна – це реалізація діяльності особистості, спрямована на досягнення життєвих цілей. «Вміння ставити та утримувати цілі (починаючи від сенсожиттєвих до ситуативно-тактичних) забезпечує вищу форму зміни особистості – її розвиток і творчість» [5, с. 10].

Акмеологічні ідеї про розвиток особистості висловлювались багатьма філософами стародавності. Зокрема, базові акмеологічні поняття про самореалізацію потенціалу особистості тісно пов'язані у смислового відношенні із поняттям «саморух», введеним ще Платоном. Акмеологічний по своїй суті підхід щодо набуття творчої майстерності яскраво та образно викладав Леонардо да Вінчі у своєму знаменитому трактаті «Навчання живописця».

Сучасні дослідники визначають акме (у перекладі з грецької – «вершина», «найвищий ступінь розквіту») як вершину життєвого розвитку особистості, як єдиний творчий акт, спрямований на досягнення найбільш складних життєвих завдань у будь-яких сферах життя,

реалізація яких потребує від неї значних зусиль [4, 6, 7, 8 та ін.].

Направленість і масштабність прояву акме у різних людей суттєво відрізняється. Це природно, адже люди від народження неоднакові за своїми задатками та здібностями, в них різні можливості розвитку. Однак серед цього великого різноманіття можна виділити як мінімум чотири магістральні шляхи розвитку, які відповідають відомому методологічному принципу вивчення людини (Ананьєв Б.Г., Бодальов О.О., Мясичев В.М. та ін.): 1) «пік» у прогресивному розвитку людини як індивіда; 2) найвище досягнення в особистісному розвитку; 3) видатні результати у праці (тобто пов'язані з розвитком людини як суб'єкта діяльності); 4) досягнення вершин у розвитку людини як індивідуальності [4, 6].

Визначаючи акме через призму зрілого віку доцільно розглянути позицію Б.Г. Ананьєва, який, у процесі онтогенетичного розвитку виділяв дві фази. Перша – характеризується загальним фронтальним прогресом функцій, то під час другої – еволюція супроводжується їх спеціалізацією щодо визначеної діяльності. Тривалість другої фази визначається ступенем активності людини як суб'єкта та особистості [4]. Тому «досягнення високих рівнів розвитку у зрілому віці є можливим внаслідок того, що психічні функції знаходяться в умовах оптимального навантаження, підсиленої мотивації, операційних перетворень» [14, с. 92].

Акмеологія як наукова галузь, що вивчає феноменологію та механізми розвитку людини на щаблі її зрілості, досягнення нею найбільш високого рівня в цьому розвитку також передбачає аналіз зрілості людини, маючи на увазі оволодіння конкретною професією, досягнення в ній найвищої майстерності [9]. Професійна самореалізація у руслі акмеологічних досліджень визначається як складний, багаторівневий процес досягнення вершин реалізації особистісно-професійного потенціалу з наступним його опредметненням у професійній діяльності [1]. Критерієм професійної самореалізації є досягнення особистістю як суб'єкта діяльності високого рівня професіоналізму.

О.О. Бодальов визначає професіоналізм як інтегральну психологічну характеристику праці, яка відображає рівень і характер оволодіння людиною професією, високий рівень виконання трудової діяльності [12].

А.К. Маркова виділяє 5 рівнів та 9 етапів становлення професіонала: допрофесіоналізм (етап первинного ознайомлення з професією); професіоналізм (включає 3 етапи: адаптація до професії, самоактуалізація в ній та вільне володіння професією); суперпрофесіоналізм (складається з 3 етапів: вільне володіння професією у формі творчості, оволодіння суміжними професіями, творче самопроекування себе як особистості); непрофесіоналізм (здійснення діяльності за професійно невірними нормами на фоні деформації особистості); післяпрофесіоналізм (завершення професійної діяльності) [10].

А.К. Маркова вважає головним завданням акмеології виявлення умов просування людини до вершин, у визначенні шляхів досягнення зрілою особистістю професіоналізму [10]. Рівні професіоналізму згідно А.К. Марковій:

I. Рівень оволодіння професією, адаптація до неї – засвоєння сутності професійної діяльності, освоєння практичних способів здійснення діяльності, формування умінь і навичок для виконання професійних завдань на хорошому рівні передового інноваційного досвіду.

II. Рівень професійної майстерності – впровадження набутих знань, умінь і навичок у практичну площину. Розвиток креативних і рефлексивних умінь в рамках професійної діяльності, необхідних для створення власних інноваційних проектів.

III. Рівень самоактуалізації в професії – розробка, апробація та впровадження авторських досліджень, спрямованих на підвищення якості виконання професійної діяльності.

IV. Рівень професійної творчості – написання авторських програм, навчальних посібників, методичних рекомендацій, публічний захист [10].

Згідно акмеологічним дослідженням А.О. Деркача, Н.В. Кузьміної, А.О. Реана та інших професіоналізм включає в себе професіоналізм особистості та професіоналізм діяльності.

Професіоналізм особистості тлумачиться як якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і особистісно-ділових якостей, адекватний рівень домагань, мотиваційну сферу і ціннісні орієнтації, спрямовані на прогресивний розвиток фахівця. Професіоналізм діяльності – системна якість суб'єкта праці, що відображає високу професійну кваліфікацію та компетентність, різноманітність ефективних професійних навичок і вмінь, володіння сучасними алгоритмами і способами вирішення професійних задач, що дозволяє виконувати діяльність із високою продуктивністю [11].

Професійна зрілість є складовою професіоналізму (Деркач А.О., Зазикін В.Г.). В.О. Бодров зазначає, що професійну зрілість можна визначити як «властивість суб'єкта праці, що характеризується вищим рівнем особистісного та професійного розвитку і проявляється у високому професіоналізмі, кваліфікації та компетентності, а також у гармонійному розвитку моральних, етичних, культурних, соціальних і професійно значущих якостей і рис особистості» [8].

В основі акмеологічного підходу закладена проблема реалізації себе у професійній діяльності, досягнення найвищого ступеня особистісної та діяльнісної зрілості – професійного акме. Професійна зрілість стає необхідною умовою досягнення професійного акме особистості, його мотивом і базовою цінністю професіонала та складається з таких структурних компонентів: професійної спрямованості особистості як відповідності здібностей і вмінь людини вимогам професії, розвиненої професійної свідомості, наявності власної професійної філософії, розвиненої професійної рефлексії, позитивної професійної «Я»-концепції, професійної мобільності як постійної готовності до навчання, відповідності сенсожиттєвих орієнтацій професійним цілям, сформованої професійної ідентичності [9].

А.О. Деркач визначає професійне акме як високий рівень професійних досягнень індивіда, визнаний професійним суспільством як соціально бажаний результат, який помітно перевищує нормативний рівень, залучаючи інноваційні прийоми і технології у професійній діяльності особистості [8]. Іншими словами акме –

це кульмінація, пік в професійному розвитку індивіда на певному відрізку життєвого шляху.

Слід зазначити, що прикладний аспект використання акмеологічного підходу до професійної самореалізації особистості передбачає застосування акмеологічних педагогічних технологій. Методологічною основою акмеологічних технологій є активізація внутрішнього потенціалу особистості (мотиваційно-цільової сфери, здібностей, вольових якостей, самосвідомості), як умови досягнення акме-рівня.

Акмеологічні технології становлять сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, які сприяють досягненню високого рівня особистісно-професійного розвитку та професіоналізму [8]. Головним методом акмеологічних технологій є внутрішній або внутрішньо здійснюваний акмеологічний вплив, який сприяє розкриттю творчого потенціалу особистості. Науковці відзначають, що засобами акмеологічного впливу є: спеціальні тренінги; практичні, ділові або рольові ігри; індивідуальна робота із саморозвитку за допомогою спеціальних програм і методик, зокрема

технології ігromodelювання, психолого-акмеологічного консультування, розвитку аутопсихологічної компетентності тощо [2; 3; 8; 13].

Висновки. Акмеологічний підхід до професійної самореалізації дасть можливість у процесі майбутніх досліджень оптимізувати процес професійного і особистісного зростання, самоактуалізації та самоствердження особистості зрілого віку. У межах даного підходу особистість розглядається як якість, що пов'язана зі становленням, розвитком і досягненням людиною вищого рівня реалізації особистісного потенціалу у професійній сфері. Знання закономірностей, механізмів, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку зрілої особистості та її високим особистісно-професійним досягненням, дозволить надавати більш істотну допомогу в досягненні нею вершин у фізичному, духовно-моральному і професійному розвитку. Вважаємо, що саме акмеологія, яка є наукою про механізми вдосконалення людської діяльності на базі новітніх інноваційних технологій, повною мірою може сприяти зазначеним цілям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Акмеологический словарь / [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М. : РАГС, 2004. – 161 с.
2. Акмеология / [под общ. ред. А.А. Деркача]. – М. : РАГС, 2002. – 650 с.
3. Акмеология профессиональной деятельности педагога : [сб. науч. тр. / отв. ред. В.Н. Максимова]. – СПб. : ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2005. – 172 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Анциферова Л.И. Личность с позиции динамического подхода / Л.И. Анциферова ; под ред. К.А. Абульхановой-Славской, Б.Ф. Ломова // Психология личности в социалистическом обществе. Личность и её жизненный путь. – М. : Наука. – 1990. – С. 7-17.
6. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека / А.А. Бодалев. – М. : Флинта : Наука, 1998. – 167 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития / Л.С. Выготский ; под ред. М.Г. Ярошевского. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО Мидэн, 1996. – 512 с.
8. Деркач А.А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А.А. Деркач, Л.Э. Орбан ; Рос. акад. гос. службы при Президенте РФ. – М., 1995. – 208 с.
9. Деркач А.А. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М. : РАУ, 1993. – 23 с.
10. Маркова А.К. Педагогическая акмеология / А.К. Маркова // Акмеология : Учебник / под общ. ред. А.А. Деркача. – М. : РАГС, 2004. – 650 с.
11. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М. : УРАО, 2002. – 160 с.
12. Рабочая книга практического психолога : пособие для специалистов, работающих с персоналом / под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева ; Институт Психотерапии. – М., 2001. – 640 с.
13. Таранов П.С. Приемы влияния на людей / П.С. Таранов. – Симферополь : Таврия, 1995. – 496 с.
14. Ямницький В.М. Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : [монографія] / В.М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2006. – 362 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Acmeological dictionary / [Under the General Ed. A Derkach]. – М. : RAPA, 2004. – 161 p.
2. Acmeology / [Under the General Ed. A Derkach]. – М. : RAPA, 2002. – 650 p.
3. Acmeology of professional activity of an educator : [coll. of scient. works / exec. ed. V.N. Maksimov]. – SPb. : Leningrad State University of A.S. Pushkin, 2005. – 172 p.
4. Ananiev B.G. A man as an object of knowledge / B.G. Ananiev. – SPb. : Piter, 2001. – 288 p. – Series «Masters of Psychology».
5. Antsyferova L.I. Personality from the perspective of the dynamic approach / L.I. Anciferova; Under the General Ed. K.A. Abulkhanova-Slavskaya, B.F. Lomov // Personality psychology in a socialist society. Personality and its path of life. – М. : Nauka. – 1990. – P. 7-17.
6. Bodaliev A.A. The peak of the development of an adult / A.A. Bodaliev. – М. : Flinta : Nauka, 1998. – 167 p.
7. Vygotskiy L.S. Developmental Psychology / L.S. Vygotskiy; Under the General Ed. M.G. Yaroshevskiy. – М. : Institute of Applied Psychology ; Voronezh : SPA Miden, 1996. – 512 p.
8. Derkach A.A. Acmeological principles of formation of psychological and professional maturity of the personality / A.A. Derkach, L.E. Orban ; Rus. Acad. of the state service with the President of the Russian Federation. – М., 1995. – 208 p.
9. Derkach A.A. Acmeology : towards the peak of professionalism / A.A. Derkach, N.V. Kuzmina. – М. : RAU, 1993. – 23 p.
10. Markova A.K. Educational Psychology / A.K. Markova // Acmeology : Textbook / Under the General Ed. A.A. Derkach. – М. : RAPA, 2004. – 650 p.
11. Povarenkov U.P. Psychological content of the professional formation of a human / U.P. Povarenkov. – М. : URAE, 2002. – 160 p.
12. Workbook of a practical psychologist : A guide for professionals working with staff / ed. A.A. Bodaliev, A.A. Derkach, L. G. Laptiev; Institute of Psychotherapy. – М., 2001. – 640 p.
13. Taranov P.S. Techniques to influence people / P.S. Taranov. – Simferopol : Tavriia, 1995. – 496 p.
14. Yamnytskyi V.M. The development of life-giving activity of the individual : theory and experiment : [monograph] / V.M. Yamnytskyi. – Odessa : SSC APS Ukraine, 2006. – 362 p.

Tyshchenko I.A. Acmeological approach to professional self-realization of the mature-aged personality

Abstract. The topicality of this subject is connected with the necessity of forming in specialists the ability and need for constant renewal of their professional knowledge and skills, creative self-development, and ambition to reach professionalism. The article defines such notions as «self-realization of the personality», «professional self-actualisation», «acme», «professional acme», «acmeological approach», «professionalism», «professional maturity», «acmeological technologies» basing upon the comprehensive approach according to the national and foreign researches. The article analyzes the subject, the object and the principles of the acmeological approach, and proves the usage of acmeological technologies within the acmeological paradigm.

Keywords: *self-fulfillment, professional self-realization, acme, professional acme, acmeological approach, professionalism, professional maturity, acmeological technology*

Тищенко И.А. Акмеологический подход к профессиональной самореализации личности зрелого возраста

Аннотация. Актуальность темы связана с необходимостью формирования у специалистов способности и потребности в постоянном обновлении профессиональных знаний и умений, в творческом саморазвитии, в направленности на достижение вершин профессионализма. В статье с позиций комплексного подхода определено понятие «самореализация личности», «профессиональная самореализация», «акме», «профессиональное акме», «акмеологический подход», «профессионализм», «профессиональная зрелость», «акмеологические технологии». Проанализированы принципы акмеологического подхода, обосновано использование акмеологических технологий в русле акмеологической парадигмы.

Ключевые слова: *самореализация, профессиональная самореализация, акме, профессиональное акме, акмеологический подход, профессионализм, профессиональная зрелость, акмеологические технологии*

Уйсімбаєва Н.В.

Проблеми особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя у системі професійної освіти

Уйсімбаєва Наталія Василівна

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Кіровоградського державного педагогічного університету ім. В. В. Винниченка, Україна, Кіровоград*

Анотація. У статті визначається зміст та значення самовдосконалення особистості майбутнього вчителя; обґрунтовується необхідність підготовки майбутнього вчителя до безперервного особистісного та професійного самовдосконалення; доводиться, що ступінь активності майбутнього педагога у самовдосконаленні залежить від мотивації цієї діяльності; самовдосконалення розглядається як поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів самовиховання та самоосвіти.

Ключові слова: *активність, діяльність, самовдосконалення, особистісне самовдосконалення, ціннісні орієнтації, процес самовдосконалення, мотивація, самоосвіта*

Постановка проблеми. Метою української системи виховання є створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, формування поколінь здатних навчатися впродовж життя. Завданням вищої школи на сучасному етапі є перенесення центру ваги освітнього процесу на окрему особистість з метою створення умов для розвитку і самореалізації кожної особистості, забезпечення виявлення і розвитку її здібностей, інтелектуального та творчого потенціалу. Особливого значення такий підхід набуває під час формування особистості майбутнього педагога який в подальшому буде впливати на формування особистості вихованців. Для вищих педагогічних навчальних закладів першочерговим завданням є формування особистості майбутнього вчителя здатного до постійного особистісного та професійного самовдосконалення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові засади розуміння самовдосконалення як фактора розвитку особистості із урахуванням ідеї визнання унікальності й цінності особистості, яка має бути суб'єктом освітнього процесу визначили в своїх роботах Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Євтух, В. Лозова, О. Савченко, А. Сущенко, А. Троцько, Л. Хомич та ін.

Самовдосконалення як найвища форма усвідомленого саморозвитку особистості досліджувалося Н. Маркцем, В. Тертичною.

Проблеми актуалізації особистісного потенціалу майбутнього педагога в процесі його самовдосконалення досліджували О. Анісімов, В. Гриньова, А. Деркач, Т. Кириленко, В. Кузь, Н. Кузьміна, Л. Кулікова, О. Пехота, В. Хомич та ін.

Професійне самовдосконалення майбутніх учителів в контексті вирішення проблеми розвитку особистості щодо реалізації завдань професійної діяльності розглянуто у наукових працях Л. Виготського, Г. Костюка, О. Леонтєва, Л. Рубінштейна, Б. Теплова та ін.

Разом з там, як засвідчує аналіз наукових досліджень останніх років найбільша питома вага їх присвячена дослідженню проблем професійного самовдосконалення. Вивченню різних аспектів професійного самовдосконалення вчителя присвячені дисертаційних дослідженнях останніх років Л. Сущенко, І. Скіяренко, О. Прокопової, Т. Шестакової.

На єдність особистісного та професійного самовдосконалення звертають увагу у своїх дослідженнях І. Донцов, В. Лозовий, В. Тертична.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення та особливостей особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя.

Виклад основного матеріалу. Самовдосконалення є найважливішим шляхом формування себе не тільки як професіонала, а перш за все як особистості. На думку О. Леонтєва самовдосконалення – цілеспрямована діяльність людини щодо зміни особистості, вищий рівень само змін. Але не будь-яка діяльність, що сприяє зміні особистості є самовдосконаленням оскільки діяльність не завжди спрямована на самовдосконалення, оскільки не завжди має виховний характер. Він вважав, що разом з народженням дії, цієї головної «одиниці» діяльності людини, виникає й основна, суспільна за своєю природою «одиниця» людської психіки – розумний зміст для людини того, на що спрямована її активність. «Розуміння значення дії і відбувається у формі відображення його предмету як свідомої мети» [7, с. 211].

Розглядаючи самовдосконалення як діяльність і вищу форму активності особистості, не можна забувати, що ця діяльність, як і будь-яка інша, є своєрідним соціальним досвідом. Самовдосконалення має соціальну природу оскільки саме у процесі соціалізації індивід засвоює цінності, культурні образи, формує ті якості які вважає прийнятними для свого соціального оточення. Самовдосконалення виникає в результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем і забезпечує нову сходинку в розвитку особистості. Самовдосконалення як соціальний процес базується на вимогах суспільства та професії до особистості фахівця.

Особистісне самовдосконалення, звертає увагу О. Орлова, розглядається як оволодіння способами діяльності у власних інтересах з використанням власних можливостей, що виражається у неперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині якостей, формування культури мислення та поведінки. Виходячи з цих міркувань, продовжує науковець, можна зробити висновок, що особистісне самовдосконалення – це така робота над собою, яка передбачає усвідомлений розвиток своїх (власних) здібностей, свідоме прагнення удосконалення свого (власного) особистісного потенціалу, формування здатності до самопізнання, самопроекування, самореалізації в процесі цілеспрямованої творчої самостійної діяльності та супроводжується прийняттям рішень [8, с. 191].

Особистісне самовдосконалення майбутнього вчителя визначаємо 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.

Управління особистістю процесом самовдосконалення, на думку А. Фурмана, «базується на адекват-

них, далеко перспективних планах і прогнозах, осягненні особистістю своїх сенсожиттєвих і ціннісних орієнтацій» [13, с.115].

Система ціннісних орієнтацій особистості визначає рівень її особистісного та професійного самовизначення. На основі сформованої системи ціннісних орієнтацій виникає потреба в особистісному самовдосконаленні, яка у подальшому підтримується особистим джерелом активності (переконаваннями, почуттям обов'язку, відповідальності, професійної честі, здорового самолюбства тощо) [9].

Ціннісні орієнтації регулюють мотиваційну сферу особистості майбутнього вчителя оскільки саме мотиваційна система – потреби, інтереси, ідеали-цінності – є джерелом активності особистості. Під час організації навчально-виховного процесу необхідно підтримувати постійне ефективне стимулювання особистісного розвитку, потребу у цілеспрямованій самостійності, формування відповідних психологічних якостей майбутнього вчителя. Це відбувається в процесі вибору цінностей для задоволення потреб особистості та в процесі формування ціннісних якостей особистості для її життєдіяльності. Механізм формування ціннісних орієнтацій пов'язаний з вирішенням конфліктів і суперечностей у мотиваційній сфері людини, проблемою вибору орієнтирів, на які вона могла б спиратись у своїй діяльності. Розвинені ціннісні орієнтації – ознака зрілої особистості, здатної на певні дії, що вимагають волі та цілеспрямованості для досягнення поставленої мети.

Мотивація вміщує в себе ціннісні орієнтації, пізнавальні установки, пізнавальні потреби, інтелектуальні мотиви, цілі самостійної пізнавальної діяльності, які необхідно сформувати з метою спонукання студентської молоді до постійної роботи щодо самоосвіти, самовиховання. Показники мотиваційної сфери фіксують прагнення особистості до самовдосконалення, готовність здійснювати цілеспрямовану діяльність щодо саморозвитку, міру адекватності оцінки власних якостей, наявність програми самовдосконалення [10, с. 254].

Ми визначаємо мотивацію як система спонукань які зумовлюють активність організму і визначають її спрямованість. Спрямованість розуміємо як сукупність мотивів, які впливають на поведінку людини, незалежно від ситуації. Спрямованість розглядають як систему «взаємопов'язаних між собою потреб (програм особистості) в певних відношеннях до оточуючого світу (переконань, ідеалів, інтересів, мрій і т. ін.)», яка визначає ставлення особистості до оточуючого середовища [12, с.14].

Саме від мотивації залежить ступінь активності майбутнього педагога, з яким він буде прагнути досягти кращих результатів особистісного самовдосконалення. Здійснення процесу самовдосконалення передбачає оволодіння «ефективними способами і засобами просування до поставлених цілей само зміни» [3, с. 54].

У процесі самовдосконалення провідне місце посідає проблема вибору мети. Під час підготовки майбутнього вчителя відбуваються суттєві зміни у ціннісній сфері особистості студентів, їх образу «Я». Тому важливою є смислотворююча функція, що «забезпечує утворення особистісного смислу дій з самовдосконалення завдяки відображенню у свідомості педагога

відношення мотивів до мети його самовдосконалення» [2, с. 177].

Стійкість мотивації саморозвитку залежить від стійкості ідеалу (образів ідеальних особистостей, ідеального «Я» і стійкості самооцінки). Відповідно процес самовдосконалення особистості відбувається з урахуванням уявлень особистості про ідеальний образ (рівень моральної, фізичної, духовної, розумової, професійної та іншої досконалості) та порівняння себе з цим ідеалом з метою подальшого розвитку. Відповідно самовдосконалення виявляється у прагненні довести розвиток власної особистості до образу ідеального «Я», пізнати та проконтролювати себе.

Самовдосконалення це поєднання взаємопов'язаних і взаємозалежних процесів: **самовиховання** як цілеспрямованої активної діяльності, що зорієнтована на формування і вдосконалення у себе позитивних і усунення негативних якостей, та **самоосвіти** як цілеспрямованої роботи щодо розширення і поглиблення своїх знань, удосконалення та набуття відповідних навичок та умінь.

Самовиховання є універсальним засобом розв'язання протиріч між бажаним і наявним, ідеальним і реальним у розвитку особистості майбутнього вчителя, між необхідністю діяльності для задоволення власних та професійних потреб та здатністю її здійснювати, між соціальними вимогами та самооцінкою. Особливістю самовиховання є те, що майбутній вчитель виступає у цьому процесі і як об'єкт і як суб'єкт виховного впливу, визначаючи мету, напрями та здійснюючи самокерування.

Самовиховання на рівні самовдосконалення, на думку О. Кучерявого, є вищим рівнем самовиховної діяльності, якому притаманний високий ступінь свідомості і повна самостійність роботи особистості над собою. До основних понять теорії самовиховання він відносить рівні самовиховання, самоаналіз, самооцінку і засоби самовиховної діяльності. Глибоко усвідомлюючи потребу в самовихованні цілого комплексу якостей особистості, людина самостійно висуває і реалізує цілу програму удосконалення якостей, а всю необхідну інформацію технології самовиховання добуває за допомогою самовиховання. Процес самовиховання якостей особистості цілісний і тривалий. У відповідності до результатів самоаналізу за допомогою адекватної самооцінки, людина виробляє мету самовиховання. Для її досягнення треба поставити задачу-самозобов'язання [6, с. 5-8].

Важливою формою особистісного самовдосконалення майбутнього учителя є самоосвіта. Відповідно до проведеного аналізу самоосвіту можна розглядати як цілеспрямований, безперервний, особливим чином організований процес спрямований на задоволення освітніх потреб особистості. Самоосвіта є однією з фундаментальних потреб особистості, вона набуває сенсу в той момент, коли людина переконується в необхідності систематичних дій, спрямованих на вдосконалення власних знань, умінь, поглядів і переконань, духовному розвитку. Стійка потреба в самоосвіті, яка стала якістю особистості, включає в себе потребу у особистісно-професійному розвитку [11, с. 206].

Самоосвіта педагога має певні особливості і визначаються як постійна діяльність учителя, спрямована

на розширення й поглиблення знань і вмінь, підвищення рівня предметної підготовки, постійне вдосконалення своєї професійної діяльності з акцентом на її соціалізацію. Головною цінністю самоосвіти стає розвиток у майбутнього учителя здатності до самореалізації творчого потенціалу, спрямованості на саморозвиток протягом усього життя.

У контексті дослідження проблеми особистісного самовдосконалення суттєвим є зауваження А. Авдєєва, який визначає самоосвіту не як діяльність, а як «природний процес, спрямований на задоволення пізнавальної потреби. Хоча цей процес обумовлений вимогами суспільства, за своєю природою він носить індивідуальний характер, тому що спрямований на задоволення пізнавального інтересу й потреби окремих індивідів» [1, с. 45].

Самостійність студентів – це активність, критичність, відповідальність та адекватна самооцінка. А все це пов'язано з умінням систематизувати, планувати, контролювати та регулювати свою діяльність без посередньої допомоги й керівництва викладача. Тільки активний студент, який самостійно організовує свою діяльність може стати повноправним суб'єктом педагогічної взаємодії, який буде готовий і здатний до педагогічного спілкування й до пошуково-евристичної діяльності [5].

Самостійна діяльність виховує не тільки самостійність як якість характеру особистості, а й такі важливі якості, як дисциплінованість, організованість, цілеспрямованість, уміння долати труднощі, відповідальність, наполегливість, пізнавальну активність [14].

Підготовлений і самостійний студент як майбутній фахівець повинен уміти:

- самостійно встановлювати та систематизувати порядок своєї роботи;
- самостійно планувати послідовність своїх дій;
- самостійно контролювати й коректувати ці дії, а саме: слідкувати за їх ходом, вносити поправки та уточнення [4, с. 35].

Формування готовності до самоосвіти передбачає розвиток у майбутніх учителів потреби у самоосвіті, прагнення до неї, вироблення умінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, удосконалення вміння, застосовувати набуті знання на практиці. Разом з тим, вона не повинна зводитися до відновлення знань набутих у вищі. Самоосвітня діяльність педагога повинна бути спрямована на ознайомлення з новітніми педагогічними технологіями, педагогічними та психологічними дослідженнями, пошуком нових напрямків у методиці та організації навчально-виховного процесу, аналіз та впровадження педагогічних інновацій.

Самовдосконалення розглядається як можливість особистісного росту людини і її самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості, оволодіння тими видами діяльності, якими вона поки що не володіє. Тому самовдосконалення має особливу роль у становленні особистості оскільки впливає на здатність людини пізнання власного «Я», а відповідно до рефлексії над собою. Усвідомлюючи свої досягнення і недоліки, особистість виявляє прагнення до самовдосконалення, до самоосвіти і самовиховання. Створюючи нові цінності, вона сама особистісно зростає, стає суб'єктом власного розвитку.

Висновки. Виховання у майбутніх учителів прагнення до постійного особистісного самовдосконалення протягом усієї педагогічної діяльності є актуальним завданням сучасної педагогічної освіти. Провідними формами особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя є самовиховання та самоосвіту як взаємозалежні взаємообумовлені процеси. Слід враховувати діяльнісний характер самовдосконалення оскільки поза власної активної діяльності, бажання і власних зусиль в роботі над собою особистісне формування неможливе. Внутрішніми стимулами особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя є потреби, мотиви, інтереси та установки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Авдеев А.П. Влияние дифференцированного подхода к учащимся в процессе обучения на развитие у них стремления к самообразованию / А.П. Авдеев // Формирование у учащихся стремления к самообразованию. – Волгоград: ВГПИ, 1976. – С.43-49.
2. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки [Текст] : дис. ... д-ра 3. пед. наук : 13.00.01 / Галина Ивановна Аксенова. – М., 1998. – 448 с.
4. Баженова Л.В. Мотивация профессионального самосовершенствования учителя [Текст] / Л.В. Баженова // Практик. психология та соц. робота. – 2002. – № 1. – С. 36-38.
5. Балицька Т.В. Теорія і практика підготовки студентів до самостійної роботи у системі кредитно-модульного навчання / Т.В. Балицька // Наук. часоп. Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова. Сер. 11. Соціологія. Соціальна робота. Управління : зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 5 (Ч.1). – С. 33 – 40.
6. Ігнатюк О.А. Формування готовності майбутнього інженера до професійного самовдосконалення: теорія і практика: [монографія] / О.А. Ігнатюк. – Харків: НТУ «ХП», 2009. – 432 с.
7. Кучерявий О.Г. Організація самовиховання майбутніх дошкільних педагогів і вчителів початкової школи / О.Г. Кучерявий. – К.: ІЗМН, 1997. – 152 с.
8. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 565 с.
9. Орлова О. Особистісне самовдосконалення учня основної школи: аналіз категорій та понять / О. Орлова // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. – 2013. – Ч. 1. – С. 188-196.
10. Северіна Т.М. Ціннісна детермінація особистісного самовдосконалення студентів у навчально-виховному процесі вищих педагогічних навчальних закладів [Текст]: дис... канд. пед. наук: 13.00.07 / Тетяна Миколаївна Северіна; Державний педагогічний університет ім. П. Тичини. – Умань. – 2012. – 225 с.
11. Уйсімбаєва Н. До проблеми мотивації особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя / Н. Уйсімбаєва // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Ялта: РВВ КГУ, 2014. – Вип.44. – Ч.3. – С.250-258.
12. Уйсімбаєва Н. Самоосвітня діяльність майбутнього вчителя: теоретичний аспект / Н. Уйсімбаєва // Наукові записки / Ред. кол.: В.В. Радул, С.П. Величко та ін. – Випуск 131. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. – С. 204-208 – (Серія: Педагогічні науки.)
13. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука – учителю / Л.В. Фридман, К.В. Волков. – М.: Просвещение, 1985. – 224 с.

14. Фурман А.А. Ціннісно-орієнтаційні чинники особистісного розвитку майбутніх психологів [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Анатолій Анатолійович Фурман ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К. Д. Ушинського. – Одеса, 2009. – 224.
15. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательной политики / В.Д. Шадриков. – М. : Логос, 1993. – 181 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Avdeev A.P. The impact of a differentiated approach to students in the learning process to develop in them the desire for self-education / A.P. Avdeev // Development of students' aspirations for self-education. – Volgograd: VHPY, 1976. – P. 43-49.
2. Aksenova H.Y. The formation of the subject position of the teacher in the process of professional training [Text] : dys. ... dr. ped. sciences : 13.00.01 / Halyna Yvanovna Aksenova. – M., 1998. – 448 p.
3. Bazhenova L.V. Motivation for professional improvement of teachers [Text] / L.V. Bazhenova // Practical psychology and social work. – 2002. – № 1. – P. 36-38.
4. Balytska T.V. Theory and practice of training students to work independently in the system of credit-modular training / T.V. Balytska // The scientific journal of the National Pedagogical Dragomanov University. Series 11. Sociology. Social work. Management : teams of scientific papers – K. : NATIONAL National Pedagogical Dragomanov University, 2007. – Rel. 5 (Ch.1). – P. 33 – 40.
5. Ihnatiuk O.A. The formation of readiness of future engineers to professional self-perfection: theory and practice [monograph] / O.A. Ihnatiuk. – Kharkiv: NTU «KPI», 2009. – 432 p.
6. Kucheriavyi O.H. Orhanizatsiia Organization of self-upbringing of future preschool teachers and primary school teachers / O.H. Kucheriavyi. – K.: IZMN, 1997. – 152 p.
7. Leontev A.N. Problems of development of the psyche / A.N. Leontev. – M.: MGU, 1972. – 565 p.
8. Orlova O. Personal self-perfection of the student of the primary school: an analysis of the categories and concepts / O. Orlova // Proceedings of the Uman state pedagogical University. – 2013. – Ch. 1. – P. 188-196.
9. Severina T.M. Value determination of personal self-perfection of students in the educational process of higher educational institutions [Text]: dys... kand. ped. nauk: 13.00.07 / Tetiana Mykolaivna Severina; Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University. – Uman. – 2012. – 225 p.-
10. Uisimbaeva N. To the problem of motivation of personal self-perfection of future teachers / N. Uisimbaeva // Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology. – Col. of. articles: Yalta: RF KSU, 2014. – Vol.44. – Part 3. – P. 250-258.
11. Uisimbaeva N. To the problem of motivation of personal self-perfection of future teachers / N.Uisimbaeva // Scientific notes / Editorial board: V.V.Radul, S.P.Velychko and others. – Release 131. – Kirovohrad: RVV KSPU named after V. Vinnichenko, 2014. – P. 204-208 – (Serii Series: Pedagogical science.)
12. Frydman L.M., Volkov K.N. Psychological science – teacher / L.V. Friedman, K.V. Volkov. – M.: Education, 1985. – 224 p.
13. Furman A.A. Value-orientation factors of personal development of future psychologists [Text] : dis. ... cand. psychol. sciences : 19.00.07 / Anatoly A. Furman; The South Ukrainian National Pedagogical University named after K. Ushynsky. – Odesa, 2009. – 224 p.
14. Shadrykov V.D. Philosophy of education and educational policy / V.D. Shadrikov. – M: Logos, 1993. – 181 p.

Uisimbaeva N.V. The problems of personal self-perfection of future teachers in the system vocational education

Abstract. The article defines the content and importance of self-perfection of future teachers; the necessity of training future teachers to continuous personal and professional self-perfection; it is proved that the degree of activity of the future teacher in the improvement depends on the motivation of this activity; self-perfection is seen as a combination of interrelated and interdependent processes of self-education and self-upbringing.

Keywords: active, activity, self-perfection, personal self-perfection, value orientation, the process of self-perfection, motivation, self-education

Уйсимбаева Н.В. Проблемы личностного самоусовершенствования будущего учителя в системе профессионального образования

Аннотация. В статье определяется содержание и значение самоусовершенствования личности будущего учителя; обосновывается необходимость подготовки будущего учителя к непрерывному личностному и профессиональному самоусовершенствованию; доказывается, что степень активности будущего педагога в самоусовершенствовании зависит от мотивации этой деятельности; самоусовершенствование рассматривается как сочетание взаимосвязанных и взаимозависимых процессов самовоспитания и самообразования.

Ключевые слова: активность, деятельность, самоусовершенствование, личностное самоусовершенствование, ценностные ориентации, процесс самоусовершенствования, мотивация, самообразование

Хропата С.І.

Комплекс прагматики складного речення як підґрунтя для використання мовних конструкцій у процесі спілкування

Хропата Світлана Іванівна, викладач кафедри української мови і літератури філологічного факультету Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

Анотація. Статтю присвячено проблемі дослідження інтегрованих пошуків у галузі методики викладання української мови, а саме практичному застосуванню мовних конструкцій під час спілкування.

Ключові слова: вища школа, прагматика, синтаксис складного речення, комунікативні завдання.

Постановка проблеми. Державотворчі процеси в Україні, розвиток українського суспільства на засадах гуманізації та демократизації зумовили суттєві зміни пріоритетів і цінностей у сучасній освіті, метою якої є становлення духовно багатой особистості, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися виражальними засобами мови, її типами, стилями, жанрами, формами в усіх видах мовленнєвої діяльності, орієнтується в постійно зростаючому інформаційному потоці, уміє самостійно навчатися і вдосконалюватися. На сьогоднішній мовна освіта в Україні переживає низку актуальних проблем і це вимагає змін у системі навчання.

Розвиток сучасного мовознавства засвідчує, що поглиблене вивчення мови як найважливішого засобу спілкування є неможливим без звернення до комунікативно-прагматичного аспекту її функціонування.

Мета статті – розкрити особливості прагматичного аспекту синтаксису складного речення під час викладання дисципліни «Сучасна українська літературна мова» для студентів педагогічних вишів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прагматика є відносно новим напрямом лінгвістичних досліджень, предметом вивчення якої є мовні засоби, що використовуються для оптимального впливу на адресата та досягнення комунікативної мети в умовах заданої ситуації спілкування.

За словником іншомовних слів, прагматика (у широкому розумінні) – це будь-яке вчення про діяльність, практику, тому прагматичний – це той, що є практичним знаряддям чогось, має практичне застосування [6]. У лінгвістиці прагматика – це мовні правила, що керують практичним застосуванням мови у спілкуванні. Тому деякі вчені (М. Кочерган, Ф. Бацевич, Ч. Морріс, Дж. Осгін, Дж. Серль, З. Вендлер) пов'язують її з комунікативною лінгвістикою. У їх розумінні прагматика – це наука, що вивчає комплекс проблем, які стосуються мовця, адресата, їх взаємодії в комунікації, а також у ситуації спілкування [2, с. 23]. Актуалізація прагматичної лінгвістики загалом і теорії мовленнєвих актів зокрема – це прояв тенденції кінця ХХ ст. до вивчення мови не як ідеальної структури, у якій беруть участь ідеальні мовець і слухач, а як структури, що функціонує та видозмінюється в умовах і для цілей суспільної взаємодії людей.

Низку загальних теоретичних питань прагматичного синтаксису висвітлено в роботах К. Долинїна, Л. Кисельової, Г. Почепцова, І. Сусова, К. Шульжука, М. Плющ, С. Омельчука та інших учених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Існує три напрямки визначення прагматики. Прихильники першого напрямку визначають прагматику як вивчення взаємодії мовних форм та контекстів їхнього вживання,

а також інтерпретації мовних засобів в комунікативних контекстах. Інший напрямок розглядає прагматику як реальну ситуацію спілкування, яка обумовлює вибір мовних засобів для вирішення комунікативних завдань. Третій напрямок прагматики трактується як вивчення потенційних можливостей впливу мови на людину. Людський фактор є головним поняттям в прагматичній. Прагматика вивчає всі умови, при яких людина використовує мовні знаки. Під цим розуміють умови адекватного вибору та використання мовних одиниць з метою досягнення кінцевої цілі комунікації – впливу на партнера.

Як бачимо, прагматика охопила багато проблем, які вивчалися в риториці та стилістиці, комунікативному синтаксису, теорії мовленнєвої діяльності, теорії комунікації й функціональних стилів, соціолінгвістиці, теорії дискурсу та ін., з якими прагматика перетинається в дослідницьких інтересах.

Тому прагматика синтаксису – це вдале практичне використання мовних конструкцій у процесі спілкування, що вимагає від мовця знань із стилістики, риторики, культури мовлення і лінгвістики тексту.

Академічні засади сучасного синтаксису розроблено класичною школою (Л. Булаховський, А. Медушевський, І. Білодід та ін.), новою школою (І. Вихованець, А. Загнітко та ін.) і комбінованою школою (І. Слинько, Н. Гуйванок, М. Кобилянська та ін.) Усі ці лінгвісти розглядають суто теоретичний аспект, тоді як практичний (прагматичний) залишається майже не вивченим.

Прагматика займається вивченням функціонування мови у процесі спілкування (комунікації). Оскільки мовні засоби служать для вираження змісту висловлюваного, передачі ставлення мовця до фактів чи явищ, то мовлення має бути, виразним і образним. Стилістика досить часто спирається на синтаксичну систему мови, а тому між ними існує тісний взаємозв'язок: синтаксис вивчає будову словосполучення і речення, а стилістика – влучне їх використання в мовленні, оскільки мова має величезний запас синтаксичних синонімів, тобто паралельних зворотів мови, які розрізняються тонкими відтінками значення.

Стилістичний синтаксис вивчає функціонування синтаксичних конструкцій у різних функціональних стилях мовлення, їхню стилістичну синонімію (варіативність), стилістичні функції членів речення, порядку слів у реченні, варіантність синтаксичних зв'язків, між різними членами речення, синтаксичні стилістичні фігури тощо [3, с. 455].

Спираючись на практику методистів, ми пропонуємо ввести в курс «Сучасна українська літературна мова. Синтаксис складного речення» елементи прагматики. Для цього на практичних заняттях можуть розглядатись такі типи завдань:

I. Прагматика синтаксису на основі шкільного курсу:

1. Завдання із синтаксичними одиницями узагальнювально-трансформативного характеру, а саме такі, якот: вправи на визначення типів речень за метою висловлювання, інтонаційним оформленням та структурою; на розмежування в тексті типів складних речень, визначення типів речень; вправи на з'ясування засобів зв'язку, між смислових зв'язків частинами та їх розрізнення; переклад з російської мови на українську речень з різними типами складених речень, спостереження над вживанням зв'язків в українській мові в порівнянні з російською; виділення з тексту різних типів речень, синтаксичний аналіз їх, вправи на пунктуацію, пунктуаційний аналіз текстів; загальний синтаксичний розбір складного речення тощо.

2. Завдання творчого характеру.

До них належать конструктивні вправи на зіставлення, відновлення, конструювання, моделювання речень (зіставлення та розрізнення простих речень з порівняльним зворотом та складнопідрядних з неповними компаративними; простих ускладнених і складних речень; аналіз неповних речень, з'ясування особливостей їх структури у складі складного речення, аналіз текстів; вправи на моделювання речень (утворення складних конструкцій, використовуючи різні сполучні засоби), вправи на доповнення (Наприклад, доповніть речення підрядними присубстантивно-атрибутивними частинами. Поясніть семантико – структурний ресурс речення такого типу) [6].

II. Елементи стилістики і лінгвістики тексту в синтаксисі.

1. Вправи на аналіз, трансформацію і корекцію синтаксичних одиниць, тобто завдання на редагування речення (усунення стилістичних недоречностей у тексті), вправи на усунення логіко-смислових суперечностей, відновлення логіко структурної послідовності речень у тексті.

2. Завдання творчого характеру (написання творчоздуму, доповнення тексту різними типами сурядних і підрядних речень відповідно до стилю, типу мовлення та задуму автора; побудова зв'язного тексту відповідно до ситуації спілкування; складання зв'язного тексту з використанням різних типів складних речень, написання відгуку (10–15 речень) про улюблену книгу, фільм з використанням у структурі тексту: а) відокремлених додаток; б) означено-особових речень; в) вставних слів чи словосполучень.

III. Застосування інтерактивних методів (дискусії, круглих столів, «мозкового штурму», групового вирішення конкретних ситуацій, ділових ігор, інтерактивних семінарів, експрес-взаємоопитування тощо) для кращого засвоєння теоретичних та практичних засад синтаксису складного речення.

На нашу думку, також доцільне використання на кожному занятті для повторення вивченого тестів (для поточного контролю практичних знань з теми) та квізі (дано судження, і треба вказати – правильне воно чи неправильне) для поточного контролю теоретичного засвоєння матеріалу. Проведення тестів і квізі дозволить за досить короткий час перевірити засвоєні знання та вміння.

IV. Комунікативні завдання.

1. Характеристика комунікативної організації речень у тексті (визначити тему, основну думку, тип, стиль і жанр тексту; правильно і точно підібрати заголовок до

тексту, що відповідає основній його думці; пояснити усі мовні засоби, що беруть участь в організації тексту. З'ясувати всі види простих і складних речень та їх функціонально-стилістичні особливості).

2. Завдання на вироблення комунікативної вправності (вживання синтаксичних одиниць в мовленні).

Наприклад, складіть монолог про вашого друга, однокласника, використовуючи певні типи речень; складіть діалог (телефонну розмову між двома подругами), у яких завтра іспит. Використайте ускладнені прості речення, а потім трансформуйте їх (якщо це можливо) у складні; перебудуйте прості речення у складні. Зіставте тексти та поясніть роль складних речень в організації зв'язного висловлювання; знайдіть у тексті сполучникові складні речення. Перебудуйте їх у безсполучникові. Зіставте обидва тексти й з'ясуйте текстоутворювальну функцію безсполучникових речень; побудуйте зв'язні висловлювання з урахуванням ситуації спілкування та завдань комунікації; напишіть творчоздум за поданим початком («В своїй хаті своя й правда, і сила, і воля. (Т. Шевченко), використовуючи складні речення з різними типами зв'язку); підтвердіть або спростуйте подане положення (Хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не перестав вчитися, хоча б зовні він і здавався бездіяльним (Г. Сковорода).

Формуванню вправ, тестів, квізі, комунікативних завдань ми надаємо проблемний характер для кращого спрямування розвитку пізнавальної і комунікативної активності й самостійності студентів У системі практичних завдань і вправ чільне місце повинні посідати конструктивні й творчі вправи, а саме роботи щодо відновлення деформованого тексту, редагування, виправлення допущених мовленнєвих недоліків і помилок.

Як уже зазначалося, прагматичний аспект синтаксису складного речення на комунікативному рівні майже не досліджено. Методичних розробок із практичних занять замало і вони розкривають окремі аспекти з проблеми вивчення синтаксису, а не синтаксис у цілісній системі.

Звернемося до аналізу збірника вправ для студентів вищих навчальних закладів, які вивчають дисципліну «Сучасна українська літературна мова» (автори М. Плющ, О. Леуга, Н. Гальона) [4].

Цей посібник пропонує завдання для закріплення теоретичних положень синтаксису української мови. Він уміщує завдання різноманітного характеру: знаходження в тексті синтаксичних одиниць, добір синтаксичних синонімів до речень, переклад словосполучень, речень і текстів російською мовою українською; різноаспектна характеристика речень; з'ясування типів складних речень, засобів зв'язку та відношень між предикативними частинами складного речення; синтаксичний аналіз різних типів речень; пояснення розділових знаків у реченні.

Вправи ґрунтуються на аналітико-синтетичних діях з різними синтаксичними одиницями і передбачають завдання типу «спишіть», «зробіть синтаксичний розбір речення», «визначте», «виділіть», «проаналізуйте», «підкресліть». В умовах комунікативного підходу слід доповнити їх такими завданнями: «У наведеному тексті виділіть складні речення; визначте їх роль у побудові тексту; охарактеризуйте доцільність їх розташування»; «Прочитайте текст. Якого типу та стилю мовлення є

текст? Знайдіть у тексті речення з різними типами зв'язку. Поясніть, чому автор надає перевагу саме таким типам речень?» тощо.

У збірнику вправ трапляються конструктивні вправи, за якими пропонуються такі завдання: «Подані речення трансформуйте в ускладнені» (вправа 477), «З поданих простих утворіть складні з сурядним чи підрядним зв'язком» (вправа 501). Уважаємо за необхідне вправи такого типу доповнити завданнями на обґрунтування комунікативної необхідності чи доцільності такої заміни.

У збірнику не вміщено завдань на основі опорного навчального матеріалу: аналіз текстів різних типів, стилів і жанрів мовлення; редагування текстів; створення висловлювань на основі тексту. Вправи, побудовані на текстовій основі представлені переважно художнім і публіцистичним стилями. Зауважимо, що текст виступає дидактичною основою, не мають завдань, спрямованих на аналіз тексту: визначення його типу та стильової приналежності, теми та основної думки (комунікативної спрямованості тексту). Вправи містять однотипні завдання: «Виділіть у тексті складнопідрядні речення, дайте характеристику їм на основі сучасних визначень і класифікацій» (вправа 515), «Запишіть текст. Поставте розділові знаки в безполучникових складних реченнях і поясніть їх уживання» (вправа 548).

На наш погляд, з метою реалізації комунікативного підходу до вивчення синтаксису, доцільно доповнити вправи завданнями такого типу: 1) «Виразно прочитайте текст. Визначте тип та стиль мовлення. Яка основна думка твору? Поясніть роль складнопідрядних речень у побудові тексту»; 2) «Визначте тему та основну думку

твору. Які складні речення переважають у запропонованому тексті? Як це пов'язано з стилем та жанровими особливостями тексту?».

Уведення таких завдань сприятиме формуванню мовної, комунікативної, соціокультурної особистості майбутнього вчителя-словесника.

Отже, вміло дібраний матеріал допоможе виявити знання з певної теми, забезпечить самостійність у роботі, розвине творче мислення.

Під час вивчення синтаксису складного речення можна використовувати елементи стилістики, а саме: ознайомлювати студентів із стилістичними особливостями синтаксичних категорій; працювати над синонімією синтаксичних категорій; аналізувати стилістичну роль синтаксичних категорій.

Тобто, ознайомлення з різними стилями літературної мови доцільно проводити під час з'ясування стилістичних ознак синтаксичних категорій, які вивчаються. Наприклад, опрацюючи період і надфразову єдність, які є найбільш довершеними стилістичними фігурами варто вказати, що найбільше ці синтаксичні категорії поширені в художньому і публіцистичному стилях, використовують їх для вираження емоційності, урочистості, багатоманітності тощо [3, с. 139].

Висновки. Увесь комплекс прагматики синтаксису складного речення дає вагоме теоретичне і практичне підґрунтя з синтаксису для подальшої роботи. Тому курс сучасної української літературної мови, як одна з провідних дисциплін лінгвістичного циклу у фаховій підготовці вчителя-філолога, спрямований на глибоке усвідомлення майбутніми словесниками взаємозв'язків і взаємовідношень між одиницями різних мовних рівнів, закономірностей їх творення і функціонування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабич Н.Д. Практична стилістика і культура української мови : Навч. посібник / Н.Б. Бабич. – Львів : Світ, 2003. – 432 с.
2. Єрмоленко С. Прагматика синтаксису // Українська мова та література. – 2003. - № 35 (339). – С. 23 – 24.
3. Мацько Л.І. Стилiстика української мови / Л.І. Мацько, О.М. Сидоренко, О.М. Мацько – К., 2003. – 462 с.
4. Плющ М.Я. Сучасна українська літературна мова : Збірник вправ : Навч. посіб. / М.Я. Плющ, О.І. Леута, Н.П. Гальона. – 2-ге вид., переробл. і допов. – К. : Вища шк., 2003. – 287 с.
5. Словник іншомовних слів : 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Д.О. Пустовіт та ін. – К. : Довіра, 2000. – 1018 с.
6. Шелехова Г.Т. Рідна мова : Підруч. Для 9 кл. / Г.Т. Шелехова, Я.І. Остаф, Л.В. Скуратівський, Л.І. Піскорська. – 6-те вид., перероб. і доп. – К. : Освіта, 2005. – 288 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Babych N. D. Practical stylistics and culture of the Ukrainian language : Teach.manual / N.B.Babych. – Lviv : Svit,2003. – 432 p.
2. Yermolenko S. Pragmatics Syntax // Ukrainian language and literature. – 2003. – № 35(339). – p. 23-24.
3. Matsko L.I. Stylistics of Ukrainian language / L.I. Matsko, O.M. Sidorenko, O.M. Matsko – K., 2003. – 462 p.
4. Plyushch M.Ya. Modern Ukrainian literary language : Collection of exercises : Teach.manual / M.Ya. Plyushch, O.I. Leuta, N.P.Halona. – 2nd ed., processing and expanded – K. : Vyshcha sk., 2003. – 287 p.
5. Shelekhova G.T. Native language : Textbook for grade 9 / G.T. Shelekhova, Ya.I.Ostaf, L.V.Skurativskyi, L.I. Piskorska. – 6th ed.,processing and expanded – K. : Osvita, 2005. – 288p.
6. The dictionary of foreign words : 23000 words and terminological phrases / Compiled D.A.Pustovit and others. – K. :Dovira, 2000 – 1018 p.

Khropata S. Complex pragmatists complex sentence as a basis for the use of language structures in the process of communication

The article is devoted to the study of research in the field of integrated methods of teaching Ukrainian language, namely, the practical application of language structures during communication.

Keywords: high school, pragmatics, syntax of a complex sentence, communicative tasks

Хропата С.И. Комплекс прагматики сложного предложения как основа для использования языковых конструкций в процессе общения

Статья посвящена проблеме исследования интегрированных поисков в области методики преподавания украинского языка, а именно практическому применению языковых конструкций во время общения.

Ключевые слова: высшая школа, прагматика, синтаксис сложного предложения, коммуникативные задания

PSYCHOLOGY

Варга В.С.

Процедура та методи дослідження етнопсихологічних чинників адаптації дитини до шкільного середовища

Варга Вікторія Степанівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна

Анотація. У статті представлено опис етапів емпіричного дослідження стилів виховання різних етносів як основного етнопсихологічного чинника адаптації дитини до шкільного середовища, подається загальна процедура організації дослідження, обґрунтовується комплекс застосовуваних методів і прийомів. Стаття спрямована на дослідження адаптації молодших школярів до шкільного середовища в контексті етнопсихологічних особливостей та на визначення основних етнопсихологічних чинників, здатних істотно впливати на становлення особистості дитини. Насамперед, аналізувати емоційні психічні стани, невротизованість, тривожність, агресивність, комунікативні проблеми і відповідність поведінкових проявів у шкільному середовищі та ставлення до нього.

Ключові слова: етнопсихологічна адаптація, процеси адаптації, психічні процеси, гендерні особливості виховання, етнічні особливості виховання

Вступ У наш час у психологічній науці існує проблема цілісного дослідження етнопсихологічних аспектів адаптації школярів. Перш за все, вона пов'язана із кількісною обмеженістю психологічних методів щодо пристосованості особистості до довколишнього середовища. До того ж, переважна більшість психотехнік не вирішує завдання комплексного дослідження адаптації особистості. Як відомо, остання постає універсальною здатністю особистості гармонізувати свої взаємини зі світом, тобто постійно відновлювати і збагачувати відносини: а) зовнішньо – між власним ментальним досвідом й оточенням; б) внутрішньо – між цілями і результатами, ставленнями і психічними образами, переживаннями і Я-концепцією. Саме ці два аспекти взаємодії особистості із довкіллям дають змогу у повному обсязі дослідити психологічні особливості адаптації.

Метою цієї статті стало емпіричне дослідження та обґрунтування діагностичного інструментарію для дослідження етнопсихологічних чинників адаптації дитини до шкільного середовища.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Основні психологічні чинники адаптації до шкільного середовища можна поділити за критерієм локалізації на зовнішні, що ним задаються і внутрішні. До перших відносяться: норми і правила поведінки; система комунікативних зв'язків у шкільному середовищі. До внутрішніх чинників відносяться: індивідуальні характеристики (біогенні складові); емоційно-вольова структура (особливості афективних проявів і рівень самоконтролю); особливості мотиваційної сфери; самооцінка і самоставлення; ціннісні орієнтації. При наявності значної кількості досліджень чинників і проявів шкільної адаптації ми не знайшли жодного, в якому б доводився зв'язок між конкретними чинниками і проявами. Відзначимо, що такі чинники адаптації до школи як вимоги до виконання провідної діяльності, особливості когнітивної сфери у зв'язку з вище вказаними причинами нами не розглядалися.

З аналізу оброблених досліджень випливає, що більшість вищевказаних внутрішніх чинників адаптації до шкільного середовища дитини першого класу (саме, соціогенних) залежать від більш глибокого чинника –

особливостей батьківського впливу, який виявляється у стилі сімейного виховання. Тому, в структурі психологічних чинників, чинник особливостей сімейного виховання є провідним у визначенні характеру процесу адаптації першокласника до школи.

Стилі сімейного виховання дитини в етнічному середовищі являють собою етнопсихологічний чинник її адаптації до шкільного середовища, оскільки саме такими стилями опосередковується її етнічна приналежність. Це означає, що у випадку ускладнень адаптації домінуючі дисфункції у стилях сімейного виховання маргіналізуються специфічно, відповідно до етнічної приналежності сім'ї.

Визначити гендерні особливості сімейного виховного впливу в різних етнічних родинах із дітьми, в яких утруднено адаптацію до шкільного середовища. Дослідницька робота із дітьми та їхніми батьками тривала протягом трьох років. На першому етапі було проведено пілотне дослідження, здійснено підбір методик, адекватних поставленим завданням, і їхня апробація на вибірках дітей і батьків українського та угорського етносів. На другому етапі вивчався рівень адаптованості дітей-першокласників з різних етносів до шкільного середовища. В основі дослідницької бази були два загальноосвітні навчальні заклади Закарпатської області: Великодоброньська ЗОШ І-ІІІ ст. та Анталовська ЗОШ І-ІІІ ст. Ужгородського р-ну. Досліджувалися діти, які навчаються у 1-му класі, та їхні батьки. У дослідженні взяли участь 169 сімей: із них – 86 угорських, 83 – українських. Усього до обстеження було залучено 338 батьків та 169 дітей. Загалом у дослідженні взяли участь 507 осіб. Враховуючи початок навчального року і труднощі, що виникають у перший місяць навчання, дослідження проводилося в жовтні, листопаді та грудні.

Насамперед аналізувалися емоційні психічні стани, невротизованість, тривожність, агресивність, комунікативні проблеми і відповідність поведінкових проявів у шкільному середовищі, ставлення до нього тощо. Вивчення відбувалося за допомогою психодіагностичних методів, бесід із батьками («Анкета для батьків першокласників»), класними керівниками і шкільними психологами. Результатом даного етапу було виділення із групи першокласників угорського й українського етно-

сів, так званих, проблемних дітей. Серед угорців виявилось проблемних дівчат – 7, хлопців – 13. В українській вибірці проблемних дівчат виявилось 11, а хлопців – 7.

Для уникнення впливу чинника готовності до навчання у школі, при її оцінці ми обирали дітей тільки з високим та середньо-високим рівнем інтелектуальної готовності (наявність основних уявлень про природні і соціальні явища, розвинені форми наочно-образного, наочно-схематичного мислення, творчої уяви, високий рівень доступних узагальнень; фонематичний розвиток та увага); вольова готовність (сформованість певного рівня довільної регуляції поведінки) [2; 3; 5].

Досліджуючи дітей, ми використовували наступні проєктивні методики: «Казка» – Л. Дюсс; тест «Тривожність» – Р. Теммла, М. Доркі, В. Амена; «Паровозик» – С.В. Велієва; «Будинок. Дерево. Людина» – Дж. Букком; «Малюнок сім'ї» – А.Л. Венгер.

Враховуючи особливості змісту та частоту прояву у молодшому шкільному віці, нами було виділено окрему групу негативних психічних станів. До неї було віднесено: стани тривоги, страху, невпевненості. За своїм змістом та походженням вони мають чіткі критерії диференціації та істотні ознаки.

Показник тривоги (методика «Казка») [1] в дітей з обох етносів загалом різючої різниці не виявляє, але у проблемних угорських дітей показники негативних психічних станів значно вищі, ніж у проблемних українських дітей (3,32 проти 2,25). Тривожність є суттєво вищою у проблемних дівчат-угорок порівняно із українками (3,71 проти 2,18). Подібну ситуацію із тривожністю спостерігаємо і в результатах за методикою «Дім. Дерево. Людина» (4,29 проти 3,25). Також, значно більш вираженою є тривожність угорських проблемних хлопців (5,09 проти 3,75). Схожу ситуацію маємо із почуттям незахищеності, яке значно більше виявляється в угорських проблемних дітях, як дівчаток (4,71 проти 2,91), так і хлопців (4,27 проти 3,25). З іншого боку, труднощі у спілкуванні в значно більшій мірі притаманні проблемним першокласникам із українських родин (див. табл. 1). У випадку незахищеності, тривожності і труднощів у спілкуванні щодо проблемних дітей у цілому маємо статистично значущу різницю (рівень значущості $b < 0,05$). Відзначимо, що для окремих сукупностей проблемних хлопців і проблемних дівчат з різних етносів ми не маємо можливості застосовувати методи статистичного узагальнення у зв'язку із малим обсягом відповідних вибірок.

Таблиця 1. Усереднені показники симптомокомплексів емоційної сфери у «проблемних» дітей (за методикою «Дім. Дерево. Людина»)

| | | Незахищеність | Тривожність | Труднощі у спілкуванні |
|----------|---------|---------------|-------------|------------------------|
| Угорці | дівчата | 4,71 | 4,29 | 2,00 |
| | хлопці | 4,27 | 5,09 | 2,73 |
| | разом | 4,47 | 4,74 | 2,58 |
| Українці | дівчата | 2,91 | 3,25 | 3,45 |
| | хлопці | 3,25 | 3,75 | 3,75 |
| | разом | 2,93 | 3,47 | 3,64 |

На третьому етапі було проведено дослідження батьків українського та угорського походження. Визначено специфіку і характерні ознаки їхніх стилів виховання. Також було з'ясовано особливості у вихованні дівчаток і хлопців в українських і угорських родинах. Для дослідження групи батьків та вияву переважаючих стилів виховання та їхнього впливу на процес адаптації дитини до шкільного середовища ми використали методики «Шкала сімейного оточення» Р.Г. Муси та «Аналіз родинних взаємовідносин» Е.Г. Ейдеміллера, В.В. Юстіцкіса [4, с. 63-90].

За одержаними результатами (за методикою ШСО) можна стверджувати наступне: виявлено суттєві розбіжності в змінах показника рівня контролю в угорських і українських сім'ях. Так, якщо для українських проблемних хлопців даний показник зменшується на 0,75 (тобто контроль знижується), то в сім'ях угорських проблемних хлопців даний показник суттєво збільшується (на 1,4). Схожу ситуацію спостерігаємо й у випадку згуртованості угорських сімей із проблемними і не проблемними хлопцями. В українців цей показник знижується (на 0,5), а в угорців – стає вищим (на 1,3). Показник моральності піддається суттєвим аналогічним змінам як серед проблемних хлопців, так і серед дівчат. В угорських родинах для проблемних дітей він є досить високим у порівнянні із не проблемними дітьми (різниця у дівчат –1,0; у хлопців –0,3), тоді як в українських сім'ях із проблемними дітьми спостерігаємо зворотну ситуацію – моральність падає (на 0,78 і

1,05 відповідно). Різниця у змінах показника інтелектуально-культурного розвитку притаманна родинам із проблемними дівчатами. Так, в українських сім'ях він знижується (на 0,74), а в угорських – підвищується (на 0,68). Окремо звертає на себе увагу показник експресивних проявів. Він протилежно змінюється в родинах з різних етносів як у випадку проблемних дівчат, так і у випадку проблемних хлопців. Однак, зміни ці протилежні. Тобто: в угорських проблемних хлопців і українських проблемних дівчат він зростає (на 0,84 і 0,42 відповідно), а в українських проблемних хлопців і угорських проблемних дівчат – навпаки спадає (на 0,9 і 0,6 відповідно).

Отже, можна бачити, що відхилення у родинних взаєминах в угорських і українських проблемних хлопців і дівчат є відносними. Відбувається певна «маргіналізація» сімейних впливів, причому даний процес має явно виражену етнічну специфіку (див. рис. 1, 2). Показники організації і незалежності для проблемних дітей суттєво відмінні від “нормального” випадку, однак характер змін і в угорських, і в українських сім'ях аналогічний.

Статистичні методи обробки даних включали методи факторного аналізу та статистичної перевірки значущості емпіричних даних (обробка даних методами багатомірної статистики проводилася в статистичному пакеті SPSS). Факторний аналіз здійснювався за методом головних компонентів з обертанням Varimax Normalized; оптимальна кількість факторів, що виділилися, та їхня статистична значущість перевірялися за

критерієм «кам'янистого осипу» Р. Кеттелла. Отримані факторні структури дали можливість увиразнити особливості стилів виховання, притаманних етносам українців та угорців.

Інтерпретація результатів факторного аналізу проводилася на основі групування показників, які мають

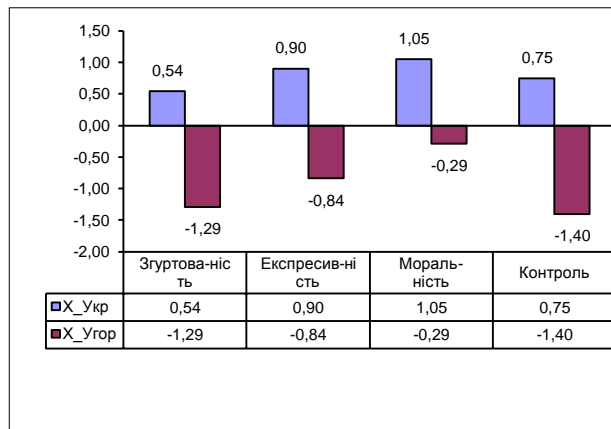


Рис. 1. Відхилення у показниках сімейних взаємин у проблемних хлопців різних етносів

найбільші вклади в сумарну дисперсію, та відшукання спільної гіпотези, що пояснює статистичну близькість або розбіжність показників, які об'єдналися у факторі. Висновки факторної процедури за результатами дали підстави для порівняльного аналізу стилів виховання українців та угорців.

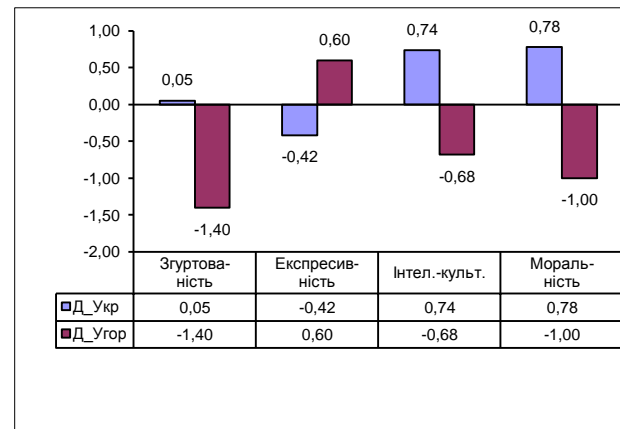


Рис. 2. Відхилення у показниках сімейних взаємин у проблемних дівчат різних етносів

Було побудовано п'ятифакторну структуру, в якій п'ять головних компонентів є статистично стійкими. Максимальні коефіцієнти факторних навантажень зберігають свою факторну структуру, хоча не зовсім однакові за значеннями. Запропонована структура диференціює суттєві когнітивні аспекти характеристик психологічних стилів виховання українських і угорських батьків. Сумарна дисперсія за результатами факторного аналізу дорівнює: у вибірці з українських родин – 53,9%, з угорських – 60,4%.

Загальні факторні моделі стилів виховання в угорських і українських сім'ях подана у таблицях 2 і 3.

Таблиця 2. Факторна модель стилів виховання в українських сім'ях

| Фактор | Внесок у загальну дисперсію (%) |
|--|---------------------------------|
| згуртованість і організованість – недостатність вимог-обов'язків | 15,5 |
| підпорядкована позиція батьків | 10,7 |
| перевага жіночих якостей | 10,6 |
| нерозвиненість батьківських почуттів | 9,1 |
| конструктивність | 8,1 |

Таблиця 3. Факторна модель стилів виховання в угорських сім'ях

| Фактор | Внесок у загальну дисперсію (%) |
|------------------------------|---------------------------------|
| нестійкість стилю виховання | 16,6 |
| емоційне відторгнення дитини | 12,8 |
| конструктивність | 12,1 |
| інфантильність | 10,6 |
| суворість | 8,2 |

Перший фактор визначає два протилежних стилі виховання в українських сім'ях. Природності, гармонійності, організованості й упорядкованості взаємин із дитиною протиставляється недостатність уваги, вимог і захисту з боку батьків. Другий фактор характеризує стиль, в якому батьки «не відчують права» вимагати чи карати дитину, потурають її потребам. Третій фактор представляє традиціоналістський підхід у вихованні

таких якостей, які притаманні «справжній дівчинці». Зокрема це слухняність, залежність, несамоствійність. Дівчинці зазвичай приділяється надмірно уваги, де суворі заборони поєднуються із мінімумом покарань. Четвертий фактор можна характеризувати як порушення у вихованні, які пов'язані з невмінням батьків проявляти власні почуття до дитини, надмірністю чи недостатністю вимог-заборон, страхом втрати дитини, залучення дитини до подружніх конфліктів тощо. П'ятий фактор ми характеризуємо як конструктивний. Він пов'язаний із орієнтацією батьків у вихованні дитини на моральні й етичні цінності, досягнення, інтелектуально-культурний розвиток.

У стилях виховання угорських родин було виділено наступні фактори. Домінантою у виховному впливі в угорських сім'ях є нестійкість, яка відображена у першому факторі. Тут поєднуються надмірність вимог-заборон, недостатність вимог-обов'язків, потурання потребам дитини. В основі – різка зміна прийомів виховання від надмірної суворості до ліберальності. Другий фактор характеризує нерозвиненість батьківських почуттів, обов'язків. Тут відбувається поєднання ігнорування потреб дитини, проєкції на неї власних небажаних якостей, страху втратити дитину. Третій фактор ми визначили як конструктивність, що ґрунтується на турботі і повазі до усіх членів родини. Основний прийом виховання дитини – заохочування, а не покарання. Характеризується даний стиль згуртованістю, орієнтацією на досягнення, незалежність, мінімальність санкцій, заохоченням у прояві почуттів. Четвертий фактор можна назвати інфантильністю як стиль виховання. Він виявляється у баченні в дитині максимально несамоствійної людини і пов'язується із розширенням батьківських почуттів, нехтуванні моральними аспектами чи, навіть, надання переваги аморальним діям. Зазвичай, у таких сім'ях один з батьків ігнорує дорослішання дитини, заохочує інфантилізм, як запоруку власної затребуваності. Для нього дитина «ще зовсім маленька» та потребує значної участі, уваги в усіх справах. П'ятий фактор визначено як суворість у взаєминах із дитиною.

У цьому випадку батьки орієнтуються на перевищені вимоги до дитини і, відповідно, перебільшені покарання. Досить часто можливості дитини не відповідають заданим батьками вимогам, тому підвищують ризик психологічної травматизації.

Аналізуючи та порівнюючи результати дослідження українських та угорських батьків, слід відзначити, що для обох етносів є характерним «конструктивність» у вихованні. Напевне, конструктивний стиль виховання можна визначити як найбільш сприятливий для розвитку дитини. Проте він має свої особливості прояву в двох групах. Так, для українців більшого значення набувають морально-етичні аспекти сімейної взаємодії, у той час як для угорців – згуртованість, за якою криється взаємна турбота та відчуття приналежності до родини. Українці зорієнтовані на інтелектуально-культурний розвиток сім'ї, угорці його нівелюють, не визнаючи за цінність, важливу для родини. Серед пріоритетів українських батьків є активний відпочинок усією

сім'єю, для угорців важливіша емоційно-чуттєва атмосфера в родині.

Висновки. В результаті проведеного аналізу емпіричним дослідженням виявлено, що наявність значної кількості негативних психічних станів у молодших школярів є першопричиною ускладнень у процесі адаптації особистості першокласника. Ці зміни мають етнопсихологічну специфіку. А саме, українським школярам більш властиві: порушення процесу спілкування, деструктивні зміни у взаємовідносинах з іншими (опозиційність, негативізм, нонконформізм або абсолютний конформізм). Тоді як діти з угорських сімей є більш тривожними і відчують більшу незахищеність, що виявляється у страху школи, зниженні статусного положення в межах дитячого колективу, ізольованості тощо. Дані особливості обумовлені різними типами деструктивних сімейних впливів, які знайшли відображення у відповідних стилях виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Велиева С.В. Диагностика психических состояний дошкольного возраста : Учебно-методическое пособие / Светлана Витальевна Велиева. – СПб. : Речь, 2007. – 240 с.
2. Венгер А.Л. Психологическая готовность ребенка к школе / А.Л. Венгер // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 39-41.
3. Венгер А.Л. Психологические рисуночные тесты : Иллюстрированное руководство / Александр Леонидович Венгер. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 159 с.
4. Эйдемиллер Э.Г. Семейный диагноз и семейная психотерапия / Эдмонд Георгиевич Эйдемиллер, Игорь Валерьевич Добряков, Ирина Михайловна Никольская – СПб. : Речь, 2007. – 352 с.
5. Эльконин Д.Б. Психология личности и деятельности дошкольника / Д.Б. Эльконин / Под ред. А.В. Запорожца, Д.Б. Эльконина. – М.: Просвещение, 1965. – 248 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Velieva S.V. Diagnosis of mental states of preschool age: Study guide / Svetlana Vitalevna Valiyev. – SPb. : Speech, 2007. – 240 p.
2. Venger A.L. Psychological readiness of the child to school / A.L. Venger // Questions of psychology. – 1984. – № 4. – P. 39-41.
3. Venger A.L. Psychological tests picturesque: Illustrated Guide / Alexander Leonidovich Wenger. – M.: Publishing house VLADOS PRESS, 2005. – 159 p.
4. Eydemiller E.G. Family diagnosis and family therapy / Edmond Eidemiller, Igor Dobryakov, Irina Nikolskaya – St. Petersburg.: Speech, 2007. – 352 p.
5. Elkonin D.B. Psychology of personality and activity preschooler / D.B. El'konin / Ed. A.V. Zaporozhets, D.B. Elkonin. – M.: Education, 1965. – 248 p.

Varga V.S. The procedure and methods ethno-psychological factors of adaptation of the child to the school environment

Abstract. The article describes the stages of empirical research of family upbringing styles in different ethnic groups as the main factor of ethno-psychological adaptation of the child to the school environment, there is served the general procedure of investigation and justified the complex of the methods and techniques is justified. Our paper is aimed at primary school children study adaptation to the school environment in the context of ethno-psychological characteristics and to determine the main ethno-psychological factors that can significantly influence the formation of the child. Firstly, it is to analyze emotional mental states, neurotic features, anxiety, aggression, communication problems and behavioral manifestations in compliance with the school environment and attitude. Number of negative mental states in primary school children is the root that causes complications in the process of their individual adaptation. These changes ethno-psychologically specify. Particularly for the schoolchildren it is more common to experience the disruption of communication, destructive changes in relationships with others (opposition, negativism, non-conformism or absolute conformism). While other kids are more anxious and feel greater insecurity that results in fear of school, lower status position within children's community, isolation and so on. These are caused by different types of destructive influences of family, which is reflected in the style of education.

Keywords: ethno-psychological adaptation, processes of adaptation, mental processes, gender differences in education, ethnic characteristics of education

Варга В.С. Процедура и методы исследования этнопсихологических факторов адаптации ребенка к школьной среде

Аннотация. В статье представлено описание этапов эмпирического исследования стилей воспитания различных этносов как основного этнопсихологического фактора адаптации ребенка к школьной среде, подается общая процедура организации исследования, обосновывается комплекс применяемых методов и приемов. Статья направлена на исследование адаптации младших школьников к школьной среде в контексте этнопсихологических особенностей и на определение основных этнопсихологических факторов, способных существенно влиять на становление личности ребенка. Прежде всего, анализировать эмоциональные психические состояния, невротизованность, тревожность, агрессивность, коммуникативные проблемы и соответствие поведенческих проявлений в школьной среде и отношение к нему.

Ключевые слова: этнопсихологическая адаптация, процессы адаптации, психические процессы, гендерные особенности воспитания, этнические особенности воспитания

Вдовіченко О.В.

Поведінкові прояви особистості ризику у кризі на різних етапах онтогенезу

Вдовіченко Оксана Володимирівна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теорії та методики практичної психології
Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

Анотація. У дослідженні розкрито поняття особистості ризику, яка характеризується через інтегровану здатність до діяльності у ситуаціях невизначеності та небезпеки, яка функціонує у континумі «готовність до ризику – схильність до ризику», «імпульсивність – раціональність», «прагнення до ризику – ризик як копінг та захист». У статті представлено відмінності у самооцінці стратегій імпульсивної поведінки у конфліктних ситуаціях, а також моделей поведінки у стресових ситуаціях особистості на кризових етапах онтогенезу – під час підліткової кризи, кризи 30 років та кризи середнього віку.

Ключові слова: особистість ризику, ризик, самооцінка стратегій імпульсивної поведінки у конфліктних ситуаціях, моделі поведінки у стресових ситуаціях, криза

Вступ. Вимоги сучасного суспільства вимагають від особистості розвитку якостей, які дозволяють бути ефективним у ситуаціях ризику, що розглядаються індивідом як суб'єктивно небезпечні або наділені якостями невизначеності, вірогідності. Проблема психологічних особливостей особистості, пов'язаних із діяльністю в ситуаціях ризику, є мало розробленою.

Схильність та готовність до ризику, основні цінності, мотиви, які лежать в основі прийняття ризикових рішень та реалізації ризикової поведінки особистості утворюють певну «ризикову сферу особистості», тому для концептуалізації такої особистісної сфери, пов'язаною з ризиком, та визначенні її змістової наповненості та структури ми пропонуємо поняття «особистість ризику».

Короткий огляд публікацій за темою. У психологічній науці ризик розглядається як можлива небезпека несприятливого завершення ситуації (О.М. Яницький, Н.О. Альшина), як активність людини у ситуації невизначеності (В.Ф. Капустін, К.К. Платонов, О. Ренн), як прогностична оцінна категорія у ситуації невизначеності (Т.В. Корнілова, Г.М. Солнцева, А. Тверські), як вибір з багатьох альтернатив (В.С. Ібрагімова, В.А. Ойгензіхт), як дії навмання (Є.П. Ільїн).

Мета статті – визначити відмінності поведінкових проявів особистості ризику у кризі на різних етапах онтогенезу.

Матеріали та методи. Методичний комплекс дослідження склали наступні методики:

1. Методика діагностики стратегій імпульсивної поведінки у конфліктних ситуаціях, яка діагностує схиль-

ність до адаптивних та паліативних поведінкових стратегій [2].

В інтерпретації результатів ми виходили з положення про існування двох основних типів вирішення внутрішнього конфлікту – адаптивного та паліативного, перший з яких спрямований на активну зміну конфліктних стосунків, реальне усунення конфліктної ситуації (стратегії пошуку інформації, поетапного вирішення, переосмислення, звернення за допомогою), а другий – паліативний – означає внутрішнє психологічне пристосування до конфлікту з метою обмеження його нервових, емоційних та інших витрат за допомогою таких поведінкових форм, як пряме вираження почуттів, розрядка, що заміщає діяльність (сублімація), фантазія, гумор, стримування, відсторонення.

2. Методика «Моделі поведінки у стресових ситуаціях – шкала SACS» С. Хобфолла, створений на основі багатовимірної моделі поведінки, модифікований Н.Є. Водоп'яною [1].

У дослідженні взяли участь 345 підлітків у віці 14-15 років, 119 осіб віком 28-35 років та 134 особи у віці 45-50 років.

Результати та їх обговорення. Розглянемо результати дослідження зв'язку між показниками самооцінки стратегій імпульсивної поведінки та моделей поведінки у стресі у досліджуваних, які перебувають на різних кризових етапах онтогенезу.

З рис. 1 видно, що існують достовірні зв'язки між досліджуваними показниками, причому найбільш виражена значущість зв'язків спостерігається для стратегій та моделей поведінки, що характеризуються адаптивністю.

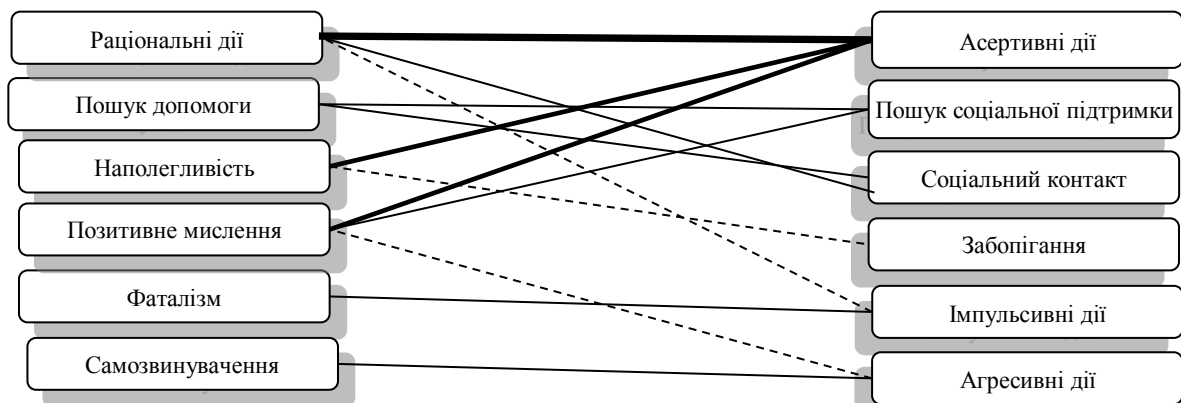


Рис. 1. Зв'язок між показниками стратегій поведінки у конфлікті та моделей поведінки у стресових ситуаціях

Примітка:

————— – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,00001$;
————— – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,001$;

————— – пряма кореляція на рівні значущості $p < 0,0001$;
- - - - - зворотня кореляція на рівні значущості $p < 0,001$.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками раціональних та асертивних дій (0,54, $p < 0,00001$), що свідчить про те, що в основі впевненої у собі поведінки лежить раціональність. Існує зв'язок між показниками раціональних дій та пошуком соціальної підтримки (0,18, $p < 0,001$), що також підтверджує зв'язок адаптивних стратегій поведінки особистості у кризі. Раціональні дії як поведінка у конфлікті має негативний зв'язок з імпульсивністю у стресових ситуаціях (-0,17, $p < 0,001$), що також свідчить про ірраціональну природу імпульсивного вирішення стресових ситуацій.

Встановлено позитивний зв'язок між показниками пошуку допомоги як стратегії імунітивної поведінки та пошуком підтримки та соціальним контактом як моделей поведінки у стресі (0,19 та 0,18, $p < 0,001$ відповідно). Зазначені зв'язки свідчать про конструктивну природу виходу з кризи за допомогою звернення індивіда за допомогою. Наполегливість як стратегія поведінки у конфліктних ситуаціях має позитивний зв'язок з асертивними діями (0,24, $p < 0,0001$) та негативний – з імпульсивними діями (-0,15, $p < 0,001$). Отже, раціональність та впевненість у собі взаємообумовлені з наполегливістю та заперечують імпульсивні дії у стресі.

Позитивне мислення як адаптивна стратегія конфліктної поведінки має зв'язок з асертивними діями (0,25, $p < 0,0001$) та пошуком соціальної підтримки (0,17, $p < 0,001$). Оптимізм та переконаність у сприятливе вирішення конфлікту передбачає здатність до впевнених

дій та спроможність звернутись за допомогою. Позитивне мислення також має негативний зв'язок з агресивними діями у стресі (-0,13, $p < 0,001$), що свідчить про деструктивність агресії як стратегії виходу зі стресу. Фаталізм як стратегія поведінки у конфліктних ситуаціях має позитивний зв'язок з імпульсивними діями (0,14, $p < 0,001$), що свідчить про те, що особистість, яка виявляє екстернальність, іноді виучувану безпорадність, схильна у більшій мірі до імпульсивних варіантів виходу зі стресу. Самозвинувачення як стратегія поведінки у конфліктних ситуаціях передбачає високий рівень агресивних дій у боротьбі зі стресом (0,16, $p < 0,001$). Такі дані говорять, про аутоагресію досліджуваних на кризових етапах онтогенезу.

Розглянемо результати порівняння показників самооцінки стратегій імунітивної поведінки у досліджуваних, які переживають підліткову кризу, кризу 30 років та кризу середнього віку (45-50 років). З таблиці 1 видно, що досліджувані, які переживають кризу 30 років, віддають перевагу такій адаптивній стратегії, як раціональні дії, у більшій мірі, ніж інші категорії досліджуваних. Тобто у вирішенні складних життєвих ситуацій, 30-річні досліджувані виявляють більшу раціональність, ніж підлітки, яким властива більша імпульсивність, або 40-50-річні досліджувані, які, як виявилось, вже менш здатні до раціональних вчинків, що може бути пояснене їх більшою ригідністю та меншою гнучкістю у поведінці у стресових ситуаціях.

Таблиця 1. Середні значення показників самооцінки стратегій імунітивної поведінки у конфліктних ситуаціях

| Показники | Групи досліджуваних | | | Н | р |
|--------------------|---------------------|----------------|----------------|-------|---------|
| | Підліткова криза | Криза 30 років | Криза 45 років | | |
| Раціональні дії | 0,93±0,24 | 2,56±0,34 | 1,16±0,83 | 24,21 | <0,0001 |
| Пошук допомоги | 2,06±0,76 | 1,54±0,96 | 3,06±0,54 | 32,38 | <0,0001 |
| Наполегливість | 0,52±0,24 | 1,07±0,56 | 0,86±0,38 | 12,54 | 0,005 |
| Відсторонення | 0,76±0,21 | 0,96±0,53 | 1,43±0,47 | 15,41 | 0,0007 |
| Фаталізм | 2,28±1,01 | 2,32±1,08 | 4,21±1,39 | 10,21 | <0,0001 |
| Вираження почуттів | 1,68±0,948 | 0,97±0,21 | 0,95±0,20 | 10,21 | 0,006 |
| Позитивне мислення | 0,54±0,11 | 1,47±0,54 | 0,56±0,23 | 48,54 | <0,0001 |
| Відволікання | 0,49±0,19 | 1,67±0,62 | 0,76±0,32 | 43,52 | <0,0001 |
| Заперечення | 1,78±0,56 | 0,58±0,12 | 0,85±0,15 | 46,41 | <0,0001 |
| Самозвинувачення | 1,89±0,53 | 0,65±0,14 | 0,73±0,13 | 45,87 | <0,0001 |
| Поетапні дії | 0,24±0,08 | 0,47±0,13 | 0,26±0,09 | 21,55 | <0,0001 |
| Набуття сили | 0,43±0,13 | 1,54±0,63 | 0,73±0,34 | 33,53 | <0,0001 |
| Відхід | 0,34±0,12 | 0,37±0,15 | 0,96±0,39 | 36,72 | <0,0001 |
| Стримання | 1,01±0,38 | 1,27±0,23 | 2,23±1,03 | 39,63 | <0,0001 |
| Гумор | 0,64±0,38 | 1,42±0,75 | 0,96±0,49 | 26,15 | <0,0001 |
| Віра | 0,21±0,04 | 0,77±0,11 | 0,56±0,19 | 16,34 | <0,0001 |

Встановлено, що досліджувані, які переживають кризу середнього віку, виявляють вищі показники пошуку допомоги як стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях. Найдоросліша категорія досліджуваних особистості ризику прагне отримати допомогу від інших, здебільшого значущих, мати підтримку близьких людей, в той час як підлітки та 30-річні досліджувані у стресових ситуаціях прагнуть до більшої автономності. Існують відмінності у вираженості такої стратегії імунітивної поведінки, як наполегливість, яка у більшій мірі властива особам 30-річного віку. Саме в цей час особистість прагне більших кар'єрних результатів, що виявляється у її працьовитості, наполегливості, стійкості у діяльності та взаємодії з іншими. Відстороненість властива 40-50 річним досліджуваним, які прагнучи отри-

мати допомогу від інших, в той же час виявляють певну відстороненість, образливість. Цієї ж категорії досліджуваних притаманний фаталізм як віра у долю, екстернальність у конфліктних та стресових ситуаціях, яка обґрунтовується переконаністю у власній мудрості. Вираження почуттів як стратегія імунітивної поведінки у більшій мірі властива підліткам, які у кризових ситуаціях виявляють більшу емоційність, чутливість до образ, агресивність та тривожність.

Така адаптивна стратегія поведінки у стресових ситуаціях, як позитивне мислення, властива 30-річним досліджуваним. Ціннісно-сміслова криза дорослості, яка припадає на 30-річний вік характеризується використанням більш адаптивних форм поведінки, ніж підліткова або криза середнього віку. 30-річні досліджу-

вані більш оптимістично ставляться до життя та свого майбутнього, ніж підлітки, які не можуть адекватно оцінити масштаб власних проблем, або дорослі досліджувані, які переживають передпенсійну екзистенціальну кризу життя.

Відволікання властиве 30-річним досліджуваним у кризі як засіб відійти від проблем, переключивши увагу на інші сфери життя – так, негаразди у кар'єрі та роботі можуть бути причиною переключення на сімейні справи, а розлучення, сімейні конфлікти можуть спричинити надмірний трудовоголізм, поринення у роботу. Заперечення як стратегія поведінки у конфліктних ситуаціях є типовим для підліткового віку способом виходу з конфлікту. Підлітки прагнуть заперечувати видимі причини конфліктів, уникнути очевидного, покинутись у фантазійний світ, в той час як дорослі категорії досліджуваних у більшій мірі здатні «дивитись правді в очі». Самозвинувачення як паліативний вихід з конфліктної ситуації також у більшій мірі властивий підліткам, які здебільшого характеризуються неадекватною низькою самооцінкою, комплексом неповноцінності, при цьому егоцентричність їх мислення сприяє думкам про те, що вони є причиною власних життєвих труднощів.

Такі адаптивні стратегії поведінки, як поетапні дії та набуття сили властиві досліджуваним у 30-річній кризі життя, що свідчить про їх більший ресурсний потенціал життя та вміння адаптуватись у складних ситуаціях, в той час як підлітки ще не здобули його, а 40-50-річні досліджувані поступово втрачають його. Відхід як стратегії поведінки у конфлікті властивий досліджуваним 40-50-річного віку і характеризує їх схильність відходити від проблем, ізолюватись, поринути у свій

внутрішній світ. Досліджуваним цих категорій також властива стратегія стримання, яка дозволяє їм стримувати емоції, щоб не зруйнувати стосунки з іншими. У меншій мірі ця стратегія властива підліткам, які схильні демонструвати свої емоції, відкрито їх проявляти у вирішенні конфліктів. Гумор як паліативна стратегія вирішення конфліктів властива 30-річним досліджуваним, які застосовують почуття гумору як захисний механізм та альтернативну раціональним стратегіям ведення переговорів у конфліктах. Віра також у більшій мірі властива 30-річним досліджуваним, у цей час особистість звертається до Бога у вирішенні життєвих проблем, саме тому криза 30-річного віку та ті ціннісно-сміслові трансформації, які припадають на цей вік, називаються «вік Христа».

Таким чином 30-річним досліджуваним у більшій мірі властиві конструктивні (як адаптивні, так і паліативні) стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях, в той час як підлітки схильні до стратегій, які передбачають більше емоційне реагування та відхід від реальності, а дорослі у кризі середнього віку характеризуються екстерналізованістю стратегій конфліктної поведінки. Відмінностей у рівні розвитку таких стратегій, як розрядка, самозімня та порівняння встановлено не було, слід зазначити, що всі категорії досліджуваних в значній мірі характеризуються цими стратегіями поведінки у вирішенні конфліктів, в той час як для всіх досліджуваних характерними є низькі показники заспокоєння та обережності як стратегій поведінки у конфлікті.

Розглянемо результати порівняння показників моделей поведінки у стресових ситуаціях, подані у табл. 2.

Таблиця 2. Середні значення показників моделей поведінки у стресових ситуаціях

| | Групи досліджуваних | | | Н | р |
|----------------------------|---------------------|----------------|----------------|-------|---------|
| | Підліткова криза | Криза 30 років | Криза 45 років | | |
| Асертивні дії | 16,34±3,52 | 19,25±3,21 | 25,31±4,56 | 32,11 | <0,0001 |
| Соціальний контакт | 21,52±3,31 | 28,32±3,26 | 23,15±3,23 | 59,17 | <0,0001 |
| Пошук соціальної підтримки | 20,24±3,26 | 19,56±3,71 | 26,52±4,08 | 33,58 | <0,0001 |
| Імпульсивні дії | 21,55±3,41 | 17,22±3,34 | 14,52±3,57 | 23,13 | <0,0001 |
| Маніпулятивні дії | 17,55±3,53 | 19,14±4,23 | 25,78±2,21 | 62,14 | <0,0001 |
| Асоціальні дії | 15,24±2,26 | 10,11±3,31 | 14,23±3,11 | 32,14 | <0,0001 |
| Агресивні дії | 25,15±4,26 | 20,55±3,26 | 13,28±3,26 | 80,11 | <0,0001 |

Асертивні дії як стратегія опанування стресом у більшій мірі властива досліджуваним 40-50-річного віку, які є більш впевненими у собі та власних діях. Причому отримані показники свідчать про позитивну вікову динаміку асертивності у поведінці. Підлітки, відповідно, характеризуються найнижчим рівнем асертивності як стратегії опанування стресом, є більш вразливими, не володіють прийомами та засобами переконливої впевненої у собі поведінки. Прагнення до соціальних контактів у вирішенні конфлікту властиве особам, які досягли 30-річного віку, саме в цей час особистість виявляє найвищу соціальну спрямованість у власній життєдіяльності і соціальні контакти є ресурсом для вирішення життєвих проблем. Пошук соціальної підтримки як модель виходу зі стресу притаманна досліджуваним 40-50-річній категорії досліджуваних. Отже, криза середнього віку, яка припадає на цей віковий період, характеризується прагненням отримати підтри-

мку від оточення при переживанні стресу. Вікова динаміка показників імпульсивних дій є негативною: для підлітків імпульсивність характеризується найвищими показниками і далі зменшується від етапу до етапу кризи. Така саме динаміка характеризує показники агресивних дій. Маніпулятивні дії характеризуються позитивною віковою динамікою: з віком особистість частіше звертається до маніпуляцій у вирішенні стресових ситуацій. Асоціальні дії властиві як підліткам, так і особам, які переживають кризу середнього віку, в той час як 30-річні досліджувані обирають більш сприятливі у соціальному плані моделі поведінки. За результатами дослідження також встановлена негативна вікова динаміка показників агресивних дій: у підлітків ця модель є вираженою, потім агресивність спадає. Відмінностей у рівні розвитку показників обережних дій та запобігання як моделей поведінки у стресових ситуаціях встановлено не було.

Висновки. Кризові етапи онтогенезу передбачають вікові особливості функціонування поведінки особистості ризику, зокрема стратегій оволодіння стресом та вирішення конфліктних ситуацій. Узагальнюючи результати дослідження слід відмітити, що криза 30-річчя характеризується конструктивними (як адаптивними, так і паліативними) стратегіями поведінки у конфліктних ситуаціях, в той час як підліткова криза тяжіє до

використання стратегій, які передбачають більше емоційне реагування та відхід від реальності, а дорослі у кризі середнього віку характеризуються екстерналізованістю стратегій конфліктної поведінки. Вікова динаміка показників імпульсивних та агресивних дій у подоланні стресу є негативною, а для маніпулятивних дій – позитивною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.
2. Диагностика стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануй-

лов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М., Изд-во Института Психотерапии, 2002. – С. 438-442.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vodopyanova N.E. Psychodiagnostics of stress / N.E. Vodopyanova. – SPb.: Peter, 2009. – 336 p.
2. Diagnosis strategies of impunitive behavior in situations of conflict / N.P. Fetyskyn, V.V. Kozlov, G.M. Manuilov Socio-

psychological diagnosis of personality development and small groups. – M., Publishing House of the Institute of psychotherapy, 2002. – P. 438-442.

Вдовиченко О.В. Поведенческие проявления личности риска в кризисе на разных этапах онтогенеза

Аннотация. В исследовании раскрыто понятие личности риска, которая характеризуется через интегрированную способность к деятельности в ситуациях неопределенности и опасности, которая функционирует в континууме «готовность к риску - склонность к риску», «импульсивность - рациональность», «стремление к риску - риск как копинг и защита». В статье представлены различия в самооценке стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях, а также моделей поведения в стрессовых ситуациях личности на кризисных этапах онтогенеза - во время подросткового кризиса, кризиса 30 лет и кризиса среднего возраста.

Ключевые слова: личность риска, риск, самооценка стратегий импунитивного поведения в конфликтных ситуациях, модели поведения в стрессовых ситуациях, кризис

Vdovichenko O.V. Behavioral manifestation of the risk personality in crisis at different stages of ontogenesis

Abstract. The study revealed the concept of personality of the risk, which is characterized by an integrated capacity for action in situations of uncertainty and danger, which operates in a continuum of "willingness to take risks – risk appetite," "impulsivity – rationality", "desire for risk - risk of both coping and protection". The article presents the differences in self-assessment strategies of impunitive behaviour in conflict situations, and behaviours in stressful situations identity crisis ontogenesis stages - during the adolescent crisis, the crisis of 30 years and midlife crisis.

Keywords: personality of the risk, risk, self-assessment strategies of impunitive behaviour in conflict situations, behaviours in stressful situations, crisis

Волошина В.В.

Інтеграл професійної цінності як ключовий аспект фаховості майбутнього психолога

Волошина Валентина Віталіївна

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та консультативної психології

Інститут соціології, психології та соціальних комунікацій

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

Анотація. У статті здійснений теоретичний аналіз процесу становлення інтегралу професійної цінності майбутнього психолога. Аргументується необхідність формування зазначеного особистісного утворення на основі ціннісно-особистісної методології, в процесі впровадження психотехнологічного алгоритму активізації аксіологічних та мотиваційних потенціалів майбутнього фахівця. Процес формування інтегралу професійної цінності детермінується синергією ціннісних конструктів особистісної, професійної та соціальної аксіосфери самосвідомості студентів-психологів.

Ключові слова: *майбутній психолог, інтеграл професійної цінності, аксіотехнологія, цінності, ціннісні орієнтації*

Вступ. Ідея пошуку інтеграла особистості в психології не нова. Науковці завжди прагнули віднайти те ядро чи стрижень, який виступає базисом для людини в процесі її розвитку й життєствердження. Наукові розвідки збагатили теорію типологіями особистості, де у якості особистісного інтегралу розглядаються різні психологічні феномени чи характеристики людини. До прикладу таких можна навести «потреби особистості» у А. Маслоу, «архетипи» у К.-Г. Юнга, «пропріум», як організуюча й об'єднуюча сила формування унікальності життя людини у Г. Оллпорта, «ядро особистості» у С.Л. Рубінштейна, «семантичний інтеграл» активності особистості у К.О. Абульханової-Славської, «сутнісний код» онтогенетичних перетворень особистості у В.О. Татенка тощо [1;6;9;13].

Огляд публікацій по темі. Щодо професійної діяльності практичного психолога, то пошуки шляхів підвищення її ефективності призвели до виокремлення вченими певних симптомокомплексів [І.М. Юсупов] [11] та базисних факторів [М.В. Молоканов] [4], які виникають у результаті інтеграції окремих фахових властивостей, як-от: каузальності, саморегуляції, інтересу до іншого тощо. Подібні ідеї знаходимо у А. Адлера [2]. Вчений джерелом успішності діяльності психолога вважав «фактор інтересу до іншого», де поєднуються емпатія, соціальний інтерес і особистісна орієнтація психолога на взаємодію з клієнтом. Та у О.О. Бодальова, який визначав «інтегральний критерій професійної діяльності психолога» як поєднання професіоналізму, результативності сукупної праці та ефективності професійної діяльності психолога тощо [5].

Досліджуючи проблему професійної підготовки майбутніх психологів, ми прийшли до висновку про те, що успішність та ефективність їхньої професійної діяльності прямопропорційні рівню сформованості в них особистісних та професійних цінностей. Опора на аксіосферу особистості у професійній підготовці майбутніх фахівців нам видається більш ґрунтовною, оскільки для цінностей характерна певна стабільність, на протилежність тим же потребам особистості, які постійно змінюються чи професійним властивостям і якостям, котрі мають неухильно розвиватись і удосконалюватись тощо. Водночас цінності слугують означеним дороговказом для досягнення поставленої мети та обрання способу й засобів її досягнення. Як зазначала К.О. Абульханова-Славська [1], формування цінностей мало б випереджати когнітивний розвиток особистості, що автоматично надавало б процесу оволодіння теорією професійної

діяльності студента ціннісної саморегуляції та самокоригованності знань, як відносно власної особистості, так і обраного професійного шляху. За таких умов майбутній психолог відчував би особистісну включеність, зацікавленість і відповідальність за процес творення власного професійного майбутнього. Адаже знайомлячись з професією і засвоюючи її специфіку, студент-психолог апелював би до аксіологічного поля, яке включало б власні здібності, значущість й корисність знань для себе та можливість їх використання в процесі надання допомоги іншим.

З огляду на вище зазначене нами було висловлене припущення про те, що психотехнології підготовки майбутнього психолога мають формувати у нього «інтеграл професійної цінності», який слугував би своєрідним аксіологічним каркасом майбутньої професійної діяльності.

Мета. Розкрити сутність інтегралу професійної цінності як складової процесу набуття фаховості майбутнім психологом.

Виклад основного матеріалу та результати досліджень. ґрунтовні розробки проблеми інтегралу особистості були здійснені К.О. Абульхановою-Славською, О.Б. Старовойтенко та ін. [1;8]. А. Маслоу [13] належить думка про те, що «інтегрованих» особистостей відрізняє від «неінтегрованих» наявність тісного взаємозв'язку, співробітництва та синергійності між вольовими, пізнавальними, емоційними та моторними функціями їхньої психіки. За ствердженням О.Б. Старовойтенко [8] особистісний інтеграл людини передбачає, що інтелектуальне, етичне й рефлексивне ставлення виступають конкретними формами її загальних особистісних властивостей, вони перебувають у координаційних і субкоординаційних взаємозв'язках один з одним і розвиваються через структурні й функціональні зміни загальної системи стосунків особистості. Семантичний інтеграл особистості К.О. Абульханова-Славська позначила як співвідношення рівня домагань, саморегуляції і задоволень особистості. Наявність подібного семантичного інтегралу свідчить про віднайдіння людиною в процесі життєдіяльності способу взаємозв'язку зовнішнього і внутрішнього й визначення рівня організації психіки, а саме, стилю використання власних психічних ресурсів. Інтеграл, як основа свідомості, за висловом вченої, виступає своєрідною особистісною інтерпретацією власного способу життя, уявлень про свою професію, місце та соціальну роль у суспільстві тощо [1].

Наше розуміння інтегралу професійної цінності майбутнього психолога виходить з того, що це стійке психологічне утворення, яке поєднує в собі ціннісні конструкти особистісної, професійної та соціальної аксіосфери студента-психолога, має структурну організацію, характеризується стабільністю та поліфункціональністю й виконує координуючу функцію. Наявність у самосвідомості інтегралу професійної цінності забезпечує цілісність особистості, її змістовність, автономність, процесуальність й відкритість до пізнання нового. Також інтеграл може створювати своєрідну психологічну безпеку майбутньому психологу. Остання проявляється у тому, що вже на початкових етапах професійної діяльності психолог буде спроможний визначати межі свого впливу й власну зону професійного комфорту, уникати хаотичних пошуків і порівнянь себе з іншими, не підлаштовуватись під систему, яка працює, а пропонувати нові, оригінальні технології розвитку особистості, відчуваючи соціальну значущість, власну затребуваність та задоволення від надання допомоги тим, хто її потребує.

Стабільність інтегралу професійної цінності нами розуміється як здатність особистості майбутнього психолога, не дивлячись на соціально-економічні, політичні зміни в суспільстві, професійному середовищі чи особистому житті, зберігати цілеспрямованість у досягненні поставленої мети, стійкість переконань та цілісність професійної позиції. А також, здатність дотримуватись лінії професійного шляху, гідно пронести через будь-які випробовування цінність власної професії, не «розплескати» себе як фахівця і зберегти ціннісне ставлення до іншого. Поліфункціональність інтегралу професійної цінності нам вбачається в можливості оволодіння й застосування особистістю у своїй професійній діяльності широкого функціоналу вмінь та навичок, що сприяло б її самореалізації, задоволенню власних потреб і прояву себе у різноманітних сферах життєдіяльності як фахового психолога.

Процес оволодіння студентом теоретичними професійними знаннями не може бути позбавлений емоційно-ціннісного наповнення. Матеріал, який торкається глибинних емоційно-ціннісних структур самосвідомості особистості, активізує ряд психологічних механізмів, зокрема, ідентифікації, ціннісної рефлексії тощо. Цікавий, особистісно зорієнтований матеріал викликає інтерес та внутрішні дискусії, породжує бажання самостійного пошуку відповідей, дає можливість замислитись над проблемою і систематизувати власні переконання, наміри й очікування від професії. Це одна із форм аксіологічної активності самосвідомості майбутнього психолога. В такий спосіб навчальний матеріал набуває для майбутнього психолога ціннісно-особистісної значущості. А отже, відбувається прогресивне переструктурування системи особистісних цінностей та з'являються нові професійні ціннісні орієнтації, які утворюють певну систему, сприяють інтеріоризації нормативно заданих професійних цінностей та появі варіативних форм професійних уявлень, на основі чого й вибудовується аксіологічна перспектива фахового становлення студента-психолога та його професійності в цілому. Це може означати, що отриманні знання у формі ціннісних орієнтацій спочатку набувають ознак ціннісних мотивованих переконань та осо-

бистісної усвідомленої значущості й у подальшому трансформуються у професійні цінності.

Нам можуть зауважити, що для формування професійних цінностей психолог-початківець має заглибитись у ментальне середовище професії і тривалий час займатися практикою. На це ми чітко можемо стверджувати, що професійна підготовка таких психологів не була аксіологічно орієнтованою. Такі студенти, перекладаючи В.Е. Франкла [10], в процесі навчання не мали можливості сформувати власний стрижневий інтеграл професійної цінності. В результаті оволодіння знаннями у вищому навчальному закладі, на час отримання диплому, у їхній професійній аксіосфері домінували лише ціннісні орієнтації, які не можуть забезпечити повноцінної профієнтичності, чітких професійних установок чи переконань. На жаль, дотепер більшість систем професійної підготовки психологів по завершенню навчального курсу залишають їх ніби на роздоріжжі, коли домінуючими складовими професійної аксіосфери є ціннісні орієнтації, які, за визначенням В.А. Ядова й А.А. Табуна [12], є лише інтелектуальними аспектами свідомості й не завжди стають мотивами поведінки та реальними діями. Безперечно, ціннісні орієнтації створюють аксіологічний потенціал особистості, але поряд з професійним профілем психолога, вони з подібним успіхом можуть скласти основу професійних цінностей будь-якого іншого фахового напрямку, який обере особистість після отримання диплому про вищу освіту. Що й пояснює, на нашу думку, значний відсоток відтоку людей із професії. А ті, хто прагне залишитись у психологічній діяльності, змушені продовжувати навчання на додаткових курсах, освітніх програмах, тренінгах тощо, з метою віднайдіння «професійної опори», якою, на нашу думку, й виступають професійні цінності. Натомість, аксіологічно спрямована професійна підготовка майбутніх психологів суттєво прискорює час фахового становлення студентів, оскільки ще на етапі усвідомлення професійних цінностей надається можливість визначитись із правильністю професійного вибору, а психотехнології етапу становлення професійних цінностей у Я-концепції особистості сприяють усвідомленню майбутнім психологом ціннісно-сислової основи обраного фаху та власної особистісно-професійної значущості й корисності для суспільства себе як психолога-консультанта, психолога-тренера, соціального психолога тощо. Система професійних цінностей творить образ майбутнього психолога, за допомогою якого фахівець немовби презентує себе соціуму, пред'являючи оточуючим власну точку зору, оцінку ситуації й особливості ціннісного ставлення до іншого. Стрижнем такого аксіологічного базису виступає інтеграл професійної цінності психолога, сформований за допомогою психотехнологій, спрямованих на розкриття аксіологічного та мотиваційного потенціалів студентів-психологів, визначення рівня синергійності їхніх професійних та особистісних цінностей, з метою подальшої трансформації останніх у смисложиттєві орієнтири майбутніх фахівців.

Безперечно, для майбутнього психолога властива ціла множина характеристик особистісно-професійних вмінь і навичок, але інтеграл професійної цінності утворюють стійкі, ціннісні переконання і форми пове-

дінки (патерни), які властиві лише йому і в інший спосіб він діяти просто не може, оскільки його свідомі й несвідомі процеси не «включаються» по-іншому. Водночас формування інтегралу професійної цінності слугує для особистості динамічним координуючим вектором особистісного розвитку і самовдосконалення. У майбутнього психолога з'являється можливість перебудувати світосприйняття, намітити аксіологічні перспективи подальшого розвитку, наблизити ідеальний професійний Я-образ до реального, виробити необхідні якості й уміння та позбутися того, що заважає професійному становленню.

В інтегралі професійної цінності майбутнього психолога ми виокремлюємо три складові, які інтегрують дев'ять аксіологічних компонентів особистості, а саме: в особистісній аксіосфері – цінність пізнання власної особистості (Po), цінність ставлення до власної особистості (So), цінність дієвості (активності / результативності) відносно власної особистості (Do); у професійній аксіосфері – цінність пізнання професії (Pp), цінність ставлення до професійної діяльності (Sp), цінність дієвості (активності / результативності), як способів впливу на іншого (Dp) за допомогою умінь та навичок; у соціальній аксіосфері – цінність пізнання особистості іншого (Pc), цінність ставлення до особистості іншого (Sc), цінність дієвості (активності/результативності) відносно іншого (Dc). На рис. 1 нами презентована модель інтегралу професійної цінності майбутнього психолога.



Рис.1. Модель інтегралу професійної цінності майбутнього психолога

В процесі професійної підготовки студент-психолог заглиблюється у професійне ментальне середовище і його система особистісних цінностей «переплітається» з системою нормативних заданих професійних та соціальних цінностей, на основі чого виникає сукупна множинність професійних ціннісних орієнтацій пізнання, ставлення та дієвості в аксіосфері самосвідомості особистості.

У формуванні інтегралу професійної цінності майбутнього психолога простежується певна етапність набуття конструктивних цінностей. Так на першому і другому етапах професійної підготовки у майбутнього

психолога означається цінність пізнання (когнітивний рівень та самоусвідомлення). На другому та третьому етапі – цінність ставлення (рівень ідентичності та пізнання іншого). На третьому й четвертому етапі – домінантності набуває цінність дієвості (рівень інтеріоризації й трансформації), який виявляється в активному ставленні до іншого, професії та власного професійного Я-образу через призму ціннісного ставлення до професійної діяльності та іншого як об'єкта цієї діяльності.

Критеріями, які б характеризували рівень сформованості інтегралу професійної цінності майбутнього психолога ми вважаємо наступні: в особистісній сфері: усвідомлення структури власної аксіосфери, прийняття себе, та прагнення до самовдосконалення; у професійній аксіосфері: усвідомлення структури нормативно заданих цінностей професії, усвідомлення власної значущості як психолога для інших та професії для самого себе, рівень сформованості професійних умінь та навичок (вибір спеціалізації); у соціальній аксіосфері: активний пізнавальний інтерес до особистості іншого, усвідомлення сутності іншого як найвищої цінності, наявність бажання допомогти чи полегшити життя іншому. Узагальнюючи характеристику особистості майбутнього психолога, якому властивий високий рівень сформованості інтегралу професійної цінності можемо стверджувати про наявність у структурі його самосвідомості міцного взаємозв'язку між трьома «V» - впевненості, вмотивованості, визначеності, а саме: впевненості у правильності вибору професійного шляху; вмотивованості на надання психологічної допомоги іншому; визначення у власних спроможностях, а, отже, усвідомленні ставлення до форм здійснення психологічних впливів на іншого у вигляді психологічного консультування, тренінгу, моделювання соціальної ситуації, реабілітації тощо.

Таким чином, інтеграл професійної цінності є стійким утворенням самосвідомості особистості й об'єднує окремі конструкти аксіосфери майбутнього психолога, у відповідності його фаховості. Він дозволяє майбутньому фахівцю постійно прагнути до професійного зростання, самовдосконалюватись, набувати власного стилю професійного надання психологічних консультацій чи ведення тренінгів, зберігати власну самобутність, усвідомлювати професійні й особистісні обмеження, не зраджувати собі, займатись улюбленою справою, дарувати благо людям й собі. Засвоений ним теоретичний матеріал не залишається на рівні постулатів, а перетворюється у особистісно-професійні переконання та компетентності, які легко реалізуються у фаховій діяльності й доступні для реалізації в пересічному житті. І чим більше зусиль майбутній психолог вносить у процес оволодіння професійними знаннями, тим більш ціннісними вони для нього виявляються. Цінність професійної діяльності підтверджується можливістю бути значущим і корисним для іншого.

Характеризуючи майбутнього психолога, який має високий рівень сформованості інтегралу професійної цінності, перефразовуючи Ю.А. Клейберга [3], ми можемо презентувати не особистість, яка відрізняється від інших специфічним поєднанням окремих умінь, якостей і властивостей, а особистість, якій властива інтегрована система ставлень і особистісно-професій-

них стосунків, соціальних взаємин і психологічних впливів, які виявляються в соціально-психологічних ситуаціях, умовах і обставинах її життєтворчості. Інтеграл професійної цінності, слугує для майбутнього психолога певною системою координат, дорожньою картою, яка допомагає орієнтуватися в ментальному професійному просторі, задає вектори руху, забезпечуючи його значущістю і змістом, дозволяє утриматись і не схилити у критичні моменти й послідовно наблизитись до намічених «зірок» - цінностей-цілей особистісної та професійної самореалізації. А головне, зберегти у межах координат цієї системи цінностей власну цілісність, що за висловом Р.Н.Ремен [7] є найвищим даром, який може запропонувати психолог клієнтові у процесі взаємодії.

Висновки. Формуючи інтеграл професійної цінності майбутнього психолога, ми прагнемо змінити наявну ситуацію у його професійній діяльності, переінакшити умови професійної підготовки і змінити систему функціоналу ціннісного ставлення з позиції як студентів так і викладачів. Володіючи сформованим інтегралом професійної цінності психолог більшою мірою чітко уявлятиме на що він здатен, що може запропонувати суспільству й обрати найбільш ефективний напрямок результативності професійної діяльності, і в наданні допомоги оточуючим, і задовольняючи власні потреби. Таким чином, сформований на етапі фахової підготовки інтеграл професійної цінності забезпечує успішність і цілісність базису аксіологічної перспективи професійної діяльності майбутнього психолога.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славська К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Адлер А. Понять природу человека. СПб.: «Академический проект», 2000. – 207с.
3. Клейберга Ю.А. Психология девиантного поведения. Уч. пособ. для вузов. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт-М», 2001. – 160с.
4. Молоканов М.В. Личность бизнес-тренера. Некоторые результаты экспериментального исследования // Отдел кадров / HR Department, 2002, № 12, с. 22-24.
5. Рабочая книга практического психолога: Пособие для специалистов, работающих с персоналом / Под ред. А.А. Бодалева, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2001. – 640 с.
6. Рубинштейна С.Л. Человек и мир, – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
7. Remen R.N. Kitchen Table Wisdom: Stories that Heal / Rachel Naomi Remen., M.D., P. 26-28
8. Старовойтенко Е.Б. Культурная психология личности: [монография], «Академический проект». – Москва, 2007. – 318с.
9. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: [монография] / В.А.Татенко.– К.: Просвіта, 1996. – 404 с.
10. Франкл В.Е. Человек в поисках смысла. Москва, Прогрес, 1990. – 196с.
11. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов.– Казань: Татарское кн. изд-во, 1991. –192 с.
12. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: Диспозиционная концепция. 2-е расш. изд. – М.: ЦСПиМ, 2013. – 376 с.
13. Maslow A. Motivation and personality. Rev. ed. New York: Harper and Row. 1970. – 217 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abulkhanova-Slavaska K.A. The strategy of life. – M.: Thought, 1991. – 299 p.
2. Adler A. To understand the nature of man. Saint-Petersburg : "Academic Project", 2000. – 207 p.
3. Kleyberga Yu.A. Psychology of deviant behavior. Textbook for high schools. – M.: TC Sphere, with the participation of "Yurayt-M", 2001. – 160 p.
4. Molokanov M.V. Personality business coach. Some results of experimental studies // Human Resources / HR Department, 2002, № 12, P. 22-24.
5. Working book of practical psychologist: A guide for professionals working with Human Resources / Ed. A.A. Bodaleva, A.A. Derkacha, L.G. Lapteva. – M.: Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2001. – 640 p.
6. Rubinshteyna S.L. The man and the world – St.-Petersburg: Peter, 2003. – 512 p.
8. Starovoytenko E.B. Cultural Personality Psychology: [monograph], "Academic Project". – Moscow, 2007. – 318 p.
9. Tatenko V.A. Psychology in the subject dimension: [monograph] / K.: V.A. Tatenko.– Prosvita, 1996. – 404 p.
10. Frankl V.E. Man's Search for Meaning. Moscow, Progres, 1990. – 196 p.
11. Yusupov I.M. Understanding Psychology / I.M. Yusupov.– Kazan Tatar book. Publishing House, 1991. –192 p.
12. Yadvov V.A. Self-control and prediction of social behavior of the person: the concept of dispositional. 2nd ext. ed. – M.: TsSPiM, 2013. – 376 p.

Voloshyna V.V. Integral of professional values as a key aspect of competence of the future psychologist.

Abstract. This article provides a theoretical analysis the process of the integral formation of professional values of the future psychologist. Being argued the necessity of modeling of mentioned personal formation based on personal valuable methodology in the process of activation the vocational psychological algorithm of axiological and motivational potential of future specialist. The formation of integral of professional values is determined by synergy of values constructs of personal, professional and social spheres of consciousness of students psychologists.

Keywords: future psychologist, aksionsychology, values, integral of professional values, vocational psychology

Волошина В.В. Интеграл профессиональной ценности как ключевой аспект профессиональности будущего психолога

Аннотация. В статье осуществлен теоретический анализ процесса становления интеграла профессиональной ценности будущего психолога. Аргументируется необходимость формирования интеграла профессиональной ценности как личностного образования с учетом положений ценностно-личностной методологии, в процессе реализации алгоритма психологической технологии активизации аксиологических и мотивационных потенциалов будущего специалиста. Процесс формирования интеграла профессиональной ценности детерминирован синергией ценностных конструкторов личностной, профессиональной и социальной аксиосфер самосознания студентов-психологов.

Ключевые слова: будущий психолог, интеграл профессиональной ценности, аксиотехнология, ценности, ценностные ориентации

Гера Т.І.

Психологическое сопровождение преодоления будущими педагогами дискомфортных ситуаций

Гера Татьяна Игоревна, старший преподаватель кафедры психологии
Дрогобычский государственный педагогический университет имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина

Аннотация. Статья посвящена содержательному и процессуальному моделированию психологического сопровождения будущих педагогов в процессе преодоления дискомфортных ситуаций. Дифференцированы типы реакций педагогов на сложности противоречивой ситуации. Описано три этапа психологического сопровождения: пропедевтический тренинг, духовно-психологическое выведение клиента из сложной ситуации (алгоритм гетероуправления), интеграция личностно-профессионального опыта.

Ключевые слова: психологическое сопровождение будущих педагогов, переживание трудностей, преодоление дискомфортной ситуации

Вступление. Психологическая работа с человеком в дискомфортной ситуации направлена на преодоление сложностей и противоречий. Поскольку зона комфорта имеет относительную ценность из-за отсутствия источника развития, потребности в творческом действии и мотива самоактуализации, то чрезмерная задержка в ней приводит к эмоциональному застою, потере вдохновения, информационному вакууму, скуке. Учитывая это, приемлемым для человека является ритмическое чередование ситуаций комфорта (для ощущения стабильности, спокойствия, умиротворения) и дискомфорта (для динамики изменений, остроты жизни, ощущения движения, толчка к творчеству и саморазвитию). Поэтому однозначно трактовать дискомфортные ситуации как негативные не целесообразно – в них источник личностного роста. Такое видение является позитивной установкой на все проявления жизни, вводит человека в состояние готовности действовать и совершенствовать себя и мир. Отсюда, выход из ситуации, вызывающей трудности из-за противоречий, может иметь два вектора: с одной стороны – ее овладение и использование как ситуации развития; с другой – ее эмоциональное преодоление как бегство от трудностей из-за пассивной личностной позиции. Эта двойная направленность целесообразна в любом случае – и для обеспечения жизненной фазы стабилизации (тогда психозащита провоцирует отступление назад в зону комфорта), и для динамики жизненных и личностных изменений (тогда ситуация воспринимается азартно как вызов и вдохновляет на творческий акт, деятельность, поступок).

Такой подход к психологическому анализу поведения личности в дискомфортной ситуации предполагает, что существует еще третий вектор – противоположный к указанным. Это паническое деструктивное реагирование на трудности и противоречия, когда сами ситуативные переживания личности имеют разрушительное воздействие.

Короткий обзор публикаций по теме. Проблема универсального средства психологического сопровождения будущих педагогов и, одновременно, их подготовки к овладению сложных и противоречивых ситуаций не представлена в современной психологической литературе в чистом виде. Но исследования в этой области можно разделить на несколько направлений.

Во-первых, методика психологической помощи людям в сложных (кризисных, экстремальных, чрезвычайных) ситуациях разработана И. Пых-Малкиной, Н. Осуховой, Ю. Шойгу, О. Тимченком, Дж. Батлер,

М. Мюллер, Н. Тарабриной и др. [6; 8; 11; 5; 1; 7; 13]. Но в этих исследованиях нет специфики сложных педагогических ситуаций и технология психологической помощи не касается учителей и студентов педагогических специальностей.

Во-вторых, тема психологического сопровождения педагогов и будущих педагогов охватывает мониторинг образовательного процесса [10], психологическую поддержку учителя [9; 12], сопровождение педагогической практики [2] и др. актуальные проблемы. Но в этих исследованиях не представлены особенности преодоления учителями и будущими педагогами дискомфортных ситуаций, а также не описаны способы соответственной пропедевтики.

В-третьих, общая проблема личностного развития охватывает вопросы отношения к обстоятельствам и к себе (например, locus контроля, эффекты Келли и проявления), а также специфику саморегуляции и методы психологической самопомощи. Важно для нашего исследования определить адекватные для профессионального поведения способы психологического самовоздействия и личностного самовозобновления педагога, что не представлено в указанных трудах.

Итак, вопрос психологического сопровождения педагога в сложной ситуации, а также подготовка будущих педагогов к оказанию психологической самопомощи и сопровождения учеников в дискомфортной педагогической ситуации остается не решенным в современной психологической практике.

Цель. Статья направлена на создание содержательного-процессуальной модели психологического сопровождения будущих педагогов, переживающих трудности и противоречия дискомфортной ситуации. С этой целью необходимо определить задачи психологической помощи личности в ее конструктивно-продуктивном выходе из сложной ситуации «здесь и теперь» и в здоровом и зрелом переживании жизненных трудностей.

Материалы и методы. Пилотажный этап исследования (анкетирование) позволил дифференцировать такие типы реакций педагогов и будущих педагогов на сложности противоречивой ситуации: 1) азартно-рискованные (личность провоцирует противоречивые ситуации, наслаждаясь риском); 2) панические (переживает неудержимый страх перед любой опасностью и неконтролируемо стремится избежать дискомфортной ситуации); 3) инфантильно-ранимые (переживает обиду, тревогу, стыд, вину, отвращение и печаль в дискомфортной ситуации, подобно раненному ребенку);

4) устрашающе-агрессивные (из-за психологической защиты человек озлобляется и нападает на других); 5) импульсивно-недисциплинированные (быстро разочаровывается от непринятия какой-либо фрустрации); 6) самоубийственно-критический (наказывает себя за свою нескромную и недостойную потребность в безопасности); 7) уступчиво-покорные (без веры и пассивно нуждается во внешнем утешении и боится конфликтов); 8) отстраненные (безэмоционально самостоятельно действует, избегая внешней помощи); 9) самовозвеличивающие (запускает показательное поведение или унижение других для внешней похвалы или в конкурентной позиции); 10) перфекционистские (чрезмерно контролирует ситуацию во избежание неудачи); 11) подозрительные (слишком внимательно сканирует других участников ситуации с недружелюбным отношением к ним); 12) инфантильно-беспечные (легко приспосабливается к новым условиям, ощущая силу и свою ценность из-за удовлетворенности других базовых потребностей); 13) зрелые (проявляет интерес и действует творчески для конструктивного выхода из сложной ситуации). Как видим, двенадцать из тринадцати типов реакций присущи личностям, склонным к деструктивному поведению в ситуации за пределами комфорта.

Это позволяет предвидеть ситуативное поведение, а значит – и предпринять профилактические меры. Речь идет о психологической подготовке к сложным ситуациям, а также об автоматизации нужных моделей действий с помощью пропедевтического тренинга, который должен направляться на учет личностью своих индивидуальных особенностей в анализе противоречивой ситуации. Готовность осознать себя как источник дополнительных факторов ситуации запускает саморегуляцию: торможение деструктивных паттернов и замещение их отработанными навыками адекватного реагирования.

Эмпирические данные определили содержательную направленность психологического сопровождения, а также необходимость пропедевтического этапа в его процедуре. Такое обобщение – необходимая часть моделирования процесса сопровождения будущих педагогов.

Результаты. Целью психологического сопровождения ситуации за пределами комфорта является духовно-психологическая помощь личности в ее конструктивно-продуктивному выходе из противоречивых условий «здесь и сейчас», а также в здоровом и зрелом переживании жизненных трудностей. Психологосопроводительные задачи, направленные на достижение этой цели можно обозначить как алгоритм действий: 1) обеспечение конструктивного выхода из трудной ситуации через синхронизацию внутреннего и внешнего личностных миров, интеллектуальной, эмоционально-волевой и мотивационной сфер человека, а также оздоровление межличностных отношений и отношений к себе; 2) обеспечение продуктивности выхода из противоречивой ситуации посредством прямого и сублимационного творчества, а также стимулирования интеллектуальных, моральных, волевых, эмоционально-культурных личностных новообразований; 3) обеспечение здорового переживания жизненных трудностей с помощью духовно-психологического закаливания и

исцеления от разрушительных эмоциональных переживаний, деструктивных когнитивных схем и манипулятивных моделей поведения; 4) обеспечение зрелого переживания личностных трудностей посредством преодоления инфантилизма и внутриличностных «родительских» дисфункций, а также активации «взрослой» логики и ответственного поведения.

На предыдущем этапе исследования нами определены духовносопроводительные и психологосопроводительные средства овладения ситуацией вне зоны комфорта, которые включены в содержательную модель сопровождения. Духовносопроводительные средства – ценностная поддержка личности: а) иерархирование ценностей: истина, благополучие, свобода, справедливость, добро, красота, любовь (к ближним и к себе); б) уравнивание временной (ситуативной) и жизненной (стратегической) ценностей; в) согласование общечеловеческого, широко- и близкосocialного с индивидуальным в ценностях. Сугубо психологическими средствами сопровождения являются пять: а) осознание переживаний и принятие их как данность здесь и сейчас; б) возникновение понимания причинно-следственных связей между составляющими события и упорядочивание интеллектуальной обработки информации о событии; в) идентификация и принятие противоречий как объективной части реальности; г) геймизация (проигрывание) процесса и виртуальное переживание результата преодоления противоречий и возвращение к душевному комфорту; д) реальное волевое преодоление кризиса как обострения противоречий. Исходя из такого понимания сопроводительных возможностей психологической помощи человеку в ситуации за пределами комфорта, процедура выхода охватывает минимум 32 техники (4 задачи по 8 сопроводительных средств – 3 духовных (ценностных) и 5 психологических). Но по запросу пилотажного исследования необходимы еще 8 пропедевтических техник – для формирования готовности встретиться с трудностями, установок на конструктивные действия и добрые помыслы; а учитывая терапевтическое требование завершения гештальта, необходимо добавить и 8 интегративных методик – для обобщения опыта самоэффективного поведения. В общей сложности трехэтапная процедура психологического сопровождения овладения дискомфортной ситуацией охватывает около 50 техник.

Таким образом, процессуальная модель сопровождения является психотерапевтическим упорядочиванием техник: во-первых, пропедевтических (психопрофилактический тренинг готовности к встрече с трудностями или, по необходимости, психокоррекция с целью послабления невротических и психотических реакций акцентуированной личности или человека в пограничном состоянии); во-вторых, когнитивно-эмотивных и поведенческих техник (тренинг конструктивного, продуктивного, здорового и зрелого преодоления личностных сложностей и противоречий дискомфортной ситуации); в-третьих, интегративных техник (тренинг обобщения опыта и личностной самоэффективности).

Пропедевтические техники – это предупредительный тренинг введения личности в систему психологической самопомощи и самодостаточности в ситуациях дискомфорта. Это – подготовительные упражнения для

формирования установок личности на адекватную оценку ситуации, самообладание, конструктивные когниции и неманипулятивное поведение в условиях переживания трудностей и противоречий. В пропедевтической работе нуждаются личности с разными типами реакций на трудности в противоречивой ситуации вне зоны комфорта. Например, пропедевтические упражнения для панических личностей должны прорабатывать правила поведения в толпе. При этом, учитывая специфику снижения их интеллектуального контроля ситуации и резкое повышение эмоционального потенциала и внушаемости, пропедевтический тренинг должен отработать до автоматизма их действия в определенных условиях: сформировать навык занимать места в больших помещениях далеко от проходов, стен, микрофонов; отказ от колющих и режущих предметов, шарфиков и высоких каблуков в толпе; избегание центра толпы; уклонение от неподвижных преград на пути (столпов, труб, деревьев и т.п.); автоматическое освобождение рук и сцепление их в замок на груди; движение правым плечом под острым углом вправо и т.д. Для этих личностей одно дело знать правила техники безопасности, а другое – придерживаясь их в напряженной ситуации, когда переживания трудностей запускает панические реакции. Примером работы с невротическими личностями является овладение техникой разминания кистей рук (пальцев) и другими «отвлекающими» и «тормозящими» методиками преодоления невротической реакции, выраженной вегетативно; а также формирование установки «Не принимать решений, пока мокрые ладони. Сначала успокоиться» (или, по методике О. Геры, перед решающим действием пить чай для успокоения вегетатики с помощью желудочно-кишечного тракта и ритуальных действий). Ежедневный самомассаж пальцев, растирание ладоней и переключение внимания с переживаний на содержание проблемы посредством автоматизации алгоритма осознаний «влажные ладони – растирание пальцев – самодиагностика состояния – решение интеллектуальной задачи – принятие решения» – один из вариантов психологической подготовки тревожных личностей к преодолению трудных ситуаций.

Поэтому важно выработать сначала контролируемые модели конструктивного поведения, а потом тренировками довести их до автоматического замещения деструктивных паттернов.

Универсальные телесноориентированные техники – такие как методика зеркала, техника расслабления лица, мудры руками и пр. – могут снять тревожность и другие реакции на противоречивую ситуацию еще до идентификации проблемы. Их применение освобождает ум для принятия не импульсивно-эмоциональных, а взвешенных – ценностно-интеллектуальных – решений.

Пропедевтический этап тренинга может обеспечить овладение техникой расслабления лица. Формулы самоприказа, раскрепощая мышцы лица, снимают определенное психосоматическое напряжение, освобождая заблокированные эмоции. Аутогенная тренировка по этим формулам может довести до автоматизма выключение и включение определенной эмоции с помощью расслабления конкретной части лица (психолог помогает только идентифицировать специфику мгновенного

расслабления конкретного типа личности по реакции на противоречивую ситуацию). Техника расслабления лица – аутогенная визуализация с целью релаксации мышц лица для снятия «характерной маски», которая со временем становится узким каналом восприятия, потому что закрепляет паттерны реагирования на определенные ситуации и выключает другие эмоции из картины мира. Важным для человека является не закрепить эмоции в теле (лице), а прожить, проявляя их в реагировании на ситуацию, а также постепенно трансформировать их, приходя к настройке, когда практически ничто не может вывести нас из гармоничного состояния [4]. При таком настрое трудные ситуации будут провоцировать появление эмоций и их отход без следа на теле и личности. Поскольку за каждым переживанием стоит ситуация, событие, отношения, сформированное убеждение, а переживание отображается на коже, мышцах и надкостнице, то постепенное снятие зажатий в «характерной маске» с соответственным осознанием может привести к целостной гармонизации состояния, а также к реконструктивной коррекции личности. Самый простой способ мгновенного расслабления лица – это сильное напряжение в гримасе и резкое освобождение мышц. Можно также вместе с несколькими глубокими вдохами и выдохами медленно пройти вниманием горло, язык, челюсти, губы, щеки, глаза, веки, брови лоб – и постепенно расслабить эти части лица. Но наиболее терапевтическое действие в самоприказах, основанных на психосоматике. Исходя из психосоматической специфики мышечной блокировки определенных областей, мы разработали алгоритм визуализации по психокоррекционным формулам.

Текст оздоровительной аутовизуализации приблизительно такой: «Я чувствую свое горло, осознаю, что оно расслабляется. Я разрешаю себе шуметь; мое самовыражение свободно и радостно; я легко могу постоять за себя; я демонстрирую свою способность к творчеству; я готов и хочу измениться. Мое горло полностью расслаблено... Я ощущаю свой язык, осознаю, как он расслабляется. Я радуюсь великой щедрости моей жизни; я способен благодарно вкушать все удовольствия жизни. Мой язык расслаблен полностью... Ощущаю свои челюсти, осознаю, как они расслабляются. Я очень хочу изменить в себе то, что держит гнев, обиду и месть; я люблю и ценю себя, осознаю, что ничто мне не грозит. Мои челюсти расслаблены полностью... Я ощущаю свои губы, они расслабляются. Я создаю только радостные события в любящем мире и прощаю себя за сдержанные ядовитые слова, отпустив их в небытие. Отныне я питаюсь любовью, приветствую новые идеи и новые концепции, я готов их усвоить, непредвзято открывая свой ум. Мои губы и рот полностью расслаблены... Я ощущаю свои щеки; они расслабляются. Мне безопасно быть собой; я выражаю то, что я есть. У меня прекрасный баланс женской энергии и я легко воспринимаю и поглощаю все, что мне нужно. Левая щека расслаблена. У меня уравновешивается мужская энергия и я легко уступаю и отказываюсь от ненужного тогда, когда это необходимо. Моя правая щека расслаблена. Я легко демонстрирую себя миру. Мои щеки расслаблены полностью... Я ощущаю свои глаза и расслабляю их. Я смотрю с любовью и радостью. Я ясно вижу прошлое, настоящее и

будущее. Отныне я создаю жизнь, на которую мне нравится смотреть. Отныне я хочу видеть свою собственную красоту и величие в истинном свете. Я принимаю Божественное руководство и я всегда в безопасности. Я смотрю на все с любовью и нежностью. Здесь и сейчас я в безопасности и ясно вижу, что мне ничто не грозит. Меня окружают гармония, красота и радость. Жизнь вечна и полна радости. Я люблю и одобряю себя прямо сейчас. Видеть – совершенно безопасно для меня ибо в моей душе покой. Я расслабляю верхние... и нижние веки, нормализую кровеносное давление. Я расслабляю свои брови, доверяя своей внутренней защите. Мои глаза, веки и брови расслаблены полностью... Я ощущаю, как расслабляется мой лоб. Мои мысли светлые. Мой лоб расслаблен полностью... Я чувствую себя настоящим и мне безопасно быть собой. Я свободно демонстрирую себя миру. Мое лицо расслаблено полностью...».

Особую группу участников пропедевтического тренинга составляют христиане-практики, чья подготовка к трудным ситуациям связана непосредственно с укреплением веры и надежды на помощь Высших Сил. Декларированная этим вероисповедованием любовь к ближнему переносит доминанту беспокойства с эгоцентрированного вектора поведения на помощь другим, наполняя мысли добротой и надеждой, стабилизируя эмоциональное состояние доверием к Богу, людям и себе. Молитвенные техники преодоления трудных ситуаций сдерживают импульсивные разрушительные реакции. Важным при этом является их предметная направленность на качество принимаемого решения о последующей активности и отказ от пассивного недеяния. Это подчеркивает ценность и смысловую наполненность человеческой жизни и личную ответственность каждого за этот дар в каждой ситуации.

Философское принятие ситуации как части личной жизни не позволяет отстраниться от нее с помощью психозащитных механизмов, одновременно расширяя видение конкретных условий как постоянных переменных конкретной задачи. Это своеобразное «подружиться с болью» способствует преобразованию эмоциональной энергии в когнитивную силу вместо деструктивных мыслительных игр. Примером принятия дискомфортной ситуации в отличие от отвержения ее может быть готовность конструктивно воспринимать не всегда адекватную критику вышестоящих руководителей, что подразумевает такой набор установок: а) я чувствую, как что-то в моем поведении привело к неудовлетворенности общей работой (вместо «я прав – он предвзят»); б) я осознаю, что не все могут адекватно выражать словами настоящий предмет своего неудовлетворения, и готов простить человеку его несовершенство (вместо цепляния за слова в поисках обвинения «сам виноват»); в) хочу понять, чего действительно от меня хотят и как это соотносится с моими действиями (взаимосвязь профессиональных задач, коммуникативной комфортности, личных отношений, ценностно-ориентационного единства, функциональной сплоченности и т.д.); г) хочу адекватно решить проблему, а не убежать от нее (уточняю формулировку задачи, выбираю методы и средства ее решения); д) стремлюсь к личностному развитию через усвоение уроков каждой трудной ситуации (чего меня научил конкретный ин-

цидент, какие личностные качества были проявлены, какие сильные стороны личности я укрепил, что я дальше хочу и должен сделать, чтобы жить в мире с собой).

Главная задача психологического сопровождения в переживании трудных ситуаций, связанных с дискомфортом деловых отношений, является не столько эмоциональная разрядка (катарсис и раскрепощение), сколько способствование согласованию когнитивного взаимодействия – рационального достижения максимального удовлетворения сторон с наименьшими потерями (выбор наиболее адекватной к ситуации стратегии выхода – компромисс, доминирование, подстраивание, игнорирование, уход и пр.).

Цель пропедевтики переживаний трудных ситуаций – готовность личности к адекватному реагированию (эмоционально-чувственному, когнитивному, вербальному и поведенческому) на сложные и противоречивые воздействия. Это предусматривает духовно-психологическую готовность подчинять свое поведение здравому смыслу и нравственным требованиям, исходя из рационально обработанных данных чувственного сканирования условий и осознания собственных инстинктивных реакций. Осознанность действий зависит от того, какие убеждения личности направляют эти действия – с одной стороны – и – с другой – каковы особенности социального взаимодействия (насколько критически усвоены человеком нравственные представления окружающих). Важной задачей сопровождения является помощь в переводе действий в сложной ситуации с непосредственно мотивированных в произвольные целесообразные, ценностно-ориентированные, подчиненные нравственной воле. При этом учитывается внушаемость и восприимчивость человека к социальному влиянию, а также сила влияния образцов поведения. Исходя из того, что первосигнальное действие преобладает над словесным обобщением в нестандартной ситуации из-за простоты кодирования, имитация является первым механизмом пропедевтических упражнений (отработка действий по аналогии и доведение их до автоматизма). Поэтому яркий пример адекватного поведения смелого, волевого, находчивого, физически сильного, коммуникабельного, симпатичного (с приятной внешностью) человека эмоционально подкрепляет формирование пассивно-созерцательного идеала, а имитация его действий в игровой и жизненной ситуациях переводит мечтательный образ в побуждение к действию. Второй механизм закрепления адекватной модели поведения в дискомфортной ситуации – объединение личного и социального (общего с другим участником событий) внимания. Поэтому адекватному сканированию обстоятельств можно научиться так: а) концентрация внимания на изменениях в пространстве и времени ситуации; б) сосредоточение на социальном окружении и осознание его специфики; в) установление социального внимания через обмен данными об обстоятельствах; г) объединение когнитивных действий – генерирование идей, моделирование возможных вариантов проверки гипотез; д) объединение реальных действий всех участников ситуации. Третий механизм моделирования адекватного поведения в дискомфортной ситуации – выработка интеллектуальных, волевых физических действий че-

рез усвоение алгоритмов идентификации и решения проблем, а также навыков коммуникации и принятия группового решения. Примером объединения когнитивных действий может быть использование метода шести шляп Эдварда Боне. Важной также является подготовка личности к индивидуальному проживанию сложной ситуации, которой посвящено описание ауто-тренинга и релаксационных визуализаций, учитывая тип реакции на сложности (по результатам пилотажного исследования). Готовность к трудным ситуациям у будущих учителей формируется под влиянием первой педагогической практики – поэтому проигрывание типичных моделей поведения предупреждает ошибочные действия в реальной профессиональной обстановке (проработка боязни аудитории, проблем с дисциплиной на уроке, установления авторитета среди школьников и доброжелательных отношений с ними, трудностей в общении, неумения справляться со стрессом, эмоциональной неустойчивости и др. трудностей [2]).

Непосредственное сопровождение переживаний личностью трудной ситуации – редкое явление, присутствующее в телефонном консультировании или в работе экстренных служб, что почти не встречается в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов. Такое экстренное духовно-психологическое сопровождение предусматривает конструктивное, продуктивное, здоровое и зрелое выведение клиента из противоречивой ситуации, вызывающей переживание трудностей. Ведение клиента, переживающего трудности в противоречивой ситуации, охватывает такой алгоритм гетеро-влияния, переходящего в осознание личностью своего бытия в ситуации «здесь и сейчас»: первый этап – «*Стоп!* Где я? Что я чувствую? Что хочу сделать?» – осознание собственных эмоций через майндфулнес; второй этап – «*Почему* участники оказались в этой ситуации (в т.ч. педагогической, конфликтной, дискомфортной и т.п.)?» – осознание причин обстоятельств и мотивов действий других людей в этой ситуации; третий этап – «*Что* я хочу увидеть в идеале как результат выхода из этой ситуации?» – осознание своей цели (в т.ч. целей педагогического воздействия), направленность своих действий (в т.ч. профессиональных) не на личность, а на поступки (например, учитель в сложной педагогической ситуации стремится к оптимизации поведения учеников через одобрительную или неодобрительную оценку их поступков, а не добивается деформации их личностей посредством чувства страха, вины и т.п.); четвертый этап – «*Как* прекратить действие ситуативных противоречий, сохраняя здоровье участников и адекватное взаимодействие?» – осознанное использование социально-психологического инструментария (в т.ч. педагогических средств обучающего, воспитательного и развивающего влияния, оптимальных в конкретных условиях); пятый этап – «*Действуй!* Я решил, уверен и сделаю эту ситуацию продуктивной!» – осознание собственных движений, операций, действий, слов, взаимодействия с обстоятельствами и другими участниками (например, вовлечение ученика в совместное преобразование пространства, времени, предмета спора и пр.) [12]; шестой этап – «*Снятие стресса.* Как помочь себе расслабиться?» –

осознание необходимости выйти из пространства трудной ситуации, снятие напряжения через майндфулнес (мысленно описать любой предмет, сканировать помещение, осознавать процесс глотания воды и т.д.), визуализация защищенной обстановки или приятного события из жизни (в саду, на берегу моря, в присутствии близкого человека и т.п.), проговаривание вслух или прокрикивание оставшихся эмоций для снятия блока, дарц, траатака на свечу или другой предмет, медитация, чаепитие, посещение релаксационной комнаты, мытье рук в проточной воде и т.д.; седьмой этап – «*Рефлексия!* Анализ взаимодействия и личной активности. Каков результат и как изменилась ситуация? Как этот опыт меня усовершенствовал?» – осознание личного опыта и оценка эффективности своего взаимодействия с ситуацией (в т.ч. педагогического воздействия и профессиональных действий), предусмотрительные умозаключения об улучшении алгоритма своих действий в сложной ситуации, а также о повышении личностной и профессиональной самоэффективности). Но даже после непосредственного катарсиса и рефлексии необходимо зафиксировать опыт, обратившись к нему через некоторое время – в интеграционном тренинге.

Интеграционный тренинг призван осознать и обобщить переживания трудной ситуации, проанализировать последствия правильных и неправильных поступков и действий, извлечь выводы из личного опыта. Этот алгоритм психологических механизмов отображен в последовательности психологосопроводительных упражнений: а) катартические (проживание и освобождение эмоционального напряжения, ощущая телесные реакции и сублимируя переживания в творчестве); б) аналитические (осознание и обобщение деталей случившегося – ощущений, переживаний, мыслей, действий, последствий, эмоциональных состояний); в) практические (закрепление положительных поведенческих паттернов, повторение эффективных действий в виртуальных ситуациях); г) интегративные (психосинтетическое исцеление личности – интеграция эмоционального, когнитивного и поведенческого опыта как осознание гармонии внутреннего мира с внешним); д) положительное подкрепление самостоятельности личности в трудной ситуации и ее подчинение своего поведения жизненным смыслам и моральным принципам, укрепление нравственных убеждений, утверждение веры, надежды, любви, доброты, красоты как общечеловеческих ценностей. Важным итогом интеграционного тренинга является фиксация в сознании личности ее способности не фрагментарно-поверхностно, увлекшись и впечатлившись своими переживаниями, а конструктивно, продуктивно, здраво и зрело (повзрослому) преодолевать трудности противоречивой ситуации.

Выводы. Содержательно-процессуальная модель психологического сопровождения будущих педагогов, переживающих трудности и противоречия дискомфортной ситуации, охватывает процедуры психологической помощи личности в ее конструктивно-продуктивном выходе из сложной ситуации «здесь и теперь» и в здоровом и зрелом переживании жизненных трудностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Батлер Джиллиан. Подолати соціальну тривогу / Переклад з англ. Діани Бусько. – Л.: УКУ, Інститут психічного здоров'я, 2014. – 96с.
2. Бобылев Е.Л. Психологическое сопровождение педагогической практики студентов / Евгений Леонидович Бобылев. – URL на 03.04.2015: <http://www.psyhodic.ru/arc.php?page=4661>
3. Копытин А.И., Корт Б. Техники телесно-ориентированной арт-терапии. / Александр Копытин, Беверли Корт. – М.: Психотерапия, 2011. – 128с.
4. Ильчук С. Психосоматика. Лицо моей жизни. / Сергей Ильчук. – URL на 15.07.2014: http://samopoznanie.ru/articles/psihosomatika_lico_moej_zhizni/
5. Кризова психология / За заг.ред проф. О.В.Тімченка. – Харків: НУЦЗУ, КП «Міська друкарня», 2010. – 383с.
6. Малкина-Пых И.Г. Психологическая помощь в кризисных ситуациях / И.Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2005. – 960 с. – Справочник практического психолога
7. Мюллер М. Якщо ви пережили психотравмуючу подію / Мартіна Мюллер. – Л.: Вид-во УКУ, 2014. – 120 с. – Серія «Сам собі психотерапевт»
8. Осухова Н.Г. Психологическая помощь в трудных и экстремальных ситуациях / Н.Г. Осухова. – М.: Академия, 2007. – 288 с.
9. Панина Г. Психологическая помощь учителям в решении личных проблем / Галина Панина. – URL на 02.04.2015: <http://nsc.1september.ru/article.php?ID=200401404>
10. Приходько В.М. Парадигми моніторингу якості освіти і педагогічного процесу: (У запитаннях і відповідях). Науково-методичний посібник. – Запоріжжя: Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, 2010. – 215 с.
11. Психология экстремальных ситуаций для спасателей и пожарных / Под общ.ред. Ю.С. Шойгу. – М.: Смысл, 2007. – 319 с.
12. Родионова Е.В. Профессиональное здоровье учителей. / Елена Вячеславовна Родионова. – URL на 05.04.2015: http://elr.ucoz.ru/load/dlja_uchitelja/psikhologicheskaja_podderzhka_uchitelja/33-1-0-87
13. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. – СПб: Питер, 2001. – 272 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Butler Gillian. To overcome social anxiety / Translate from English: Diana Bus'ko. – L.: UKU, Institute of Mental Health, 2014. – 96 p.
2. Bobylev, E.L. Psychological support pedagogical practice of students / Evgeny Bobylev. – URL on 03.04.2015: <http://www.psyhodic.ru/arc.php?page=4661>
3. Kopytin A.I., the Court B. Equipment body-orientovannoi art therapy. / Alexander Kopytin, Beverly Court. – M.: Psychotherapy, 2011. – 128 p.
4. Ilchuk C. Psychosomatics. The face of my life. / Sergey Ilchuk. – URL on 15.07.2014: http://samopoznanie.ru/articles/psihosomatika_lico_moej_zhizni/
5. Crisis psychology / ed. prof. O.V. Timchenko. – Kharkiv: NUCZU, KP «City printing», 2010. – 383 p.
6. Malkina-Pykh I.G. Psychological help in crisis situations / I.G. Malkina-Pykh. – M.: Eksmo, 2005. – 960 p. – A Handbook of a practical psychologist
7. Muller M. If you have experienced a traumatic event / Martina Myuller. – L.: Publ. House of UKU, 2014. – 120 p. – Series "Own therapist"
8. Osuxova N.G. Psychological assistance in difficult and extreme situations / N.G. Osuxova. – M.: Akademy, 2007. – 288 p.
9. Panina G. Psychological assistance to teachers in solving personal problems / Galina Panina. – URL on 02.04.2015: <http://nsc.1september.ru/article.php?ID=200401404>
10. Prykhod'ko V.M. Paradigm of monitor the quality of education and pedagogical process: (questions and answers). Scientific handbook. – Zaporozhye, Zaporizhzhya Regional Institute of Postgraduate Education, 2010. – 215 p.
11. Psychology of extreme situations for the rescuers and firefighters / ed. by Y.S. Shoigu. – M: Meaning, 2007. – 319 p.
12. Rodionova E.V. Professional health teachers. / Elena V. Rodionova. – URL on 05.04.2015: http://elr.ucoz.ru/load/dlja_uchitelja/psikhologicheskaja_podderzhka_uchitelja/33-1-0-87
13. Tarabrina N. In. Workshop for psychologists post-traumatic stress disorder. – St. Petersburg: Piter, 2001. – 272 p.

Gera T.I. Psychological support to overcome of uncomfortable situations by future teachers

Abstract. The article is devoted to substantive and procedural modeling of psychological support future teachers in the process of overcoming uncomfortable situations. Differentiated types of reactions of teachers to the complexity of the conflicting situation. Described three stages of psychological support: propaedeutic training, spiritual and psychological withdrawal of the client from a difficult situation (algorithm of impact), integration of personal and professional experience.

Keywords: *psychological support of future teachers, experience difficulties, to overcome uncomfortable situations*

Дін Сінь, Стоянова Т.В., Цзінь Лулу
Адаптація іноземних студентів в Україні

Дін Сінь, кандидат психологічних наук, завідувач навчально-методичним кабінетом

Стоянова Тетяна Володимирівна, лаборант

Цзінь Лулу, викладач

кафедра перекладу і теоретичної та прикладної лінгвістики

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

Анотація. Стаття присвячена теоретико-практичним аспектам адаптації китайських студентів в Україні. Проведено теоретичний аналіз існуючих підходів до вивчення проблеми адаптації китайських студентів. Описані труднощі та визначено систему методів і прийомів психологічного супроводу процесу соціальної адаптації китайських студентів до навчання у вищій школі на в Україні.

Ключові слова: адаптація китайських студентів, соціальна адаптація, вища школа, психологічний супровід

Як відомо, в Україні навчається велика кількість студентів-іноземців. Останнім часом простежується збільшення кількості студентів з Китаю, і, оскільки вони тимчасово стають частиною українського суспільства, необхідно дослідити проблеми їх адаптації в полікультурному середовищі та визначити оптимальні шляхи їх розв'язання.

З одного боку, адаптація іноземних студентів до нової соціальної ситуації розвитку підпорядкована загальним закономірностям адаптаційних процесів, а з іншого – має низку специфічних характеристик, зумовлених етнічними особливостями.

У вітчизняній психології проблеми соціальної адаптації розроблялися О.В. Кузнєцовою, О.П. Санніковою, І.М. Соколовою, О.Г. Солодуховою, А.В. Фурманом, У.М. Ямницьким та іншими.

В останні роки зазначена проблематика набуває нового значення через висунення на перший план її соціального аспекту. Розширилося коло досліджень саме соціальної адаптації – пристосування людини як особистості до існування в суспільстві відповідно до його вимог і особистих потреб, мотивів, інтересів, що й обумовлює **актуальність** даного дослідження.

Метою статті є виділення та обґрунтування системи методів і прийомів психологічного супроводу процесу соціальної адаптації китайських студентів до навчання у вищій школі в Україні.

Досягнення поставленої мети передбачає вирішення наступних **завдань**:

- дослідити наукові джерела з проблем адаптації іноземних студентів з Китаю в українському суспільстві;
- проаналізувати існуючі дослідження з питань адаптації іноземних студентів;
- описати труднощі і визначити систему методів і прийомів психологічного супроводу процесу соціальної адаптації китайських студентів до навчання у вищій школі в Україні.

Об'єктом дослідження є соціальна адаптація китайських студентів в Україні засобами психологічного супроводу.

Предметом дослідження є психологічні особливості та фактори ефективності соціальної адаптації китайських студентів.

Розуміння феномена «адаптація» зазнало значних змін та розширилося від трактування його як пристосування будови і функцій організму до зовнішніх умов, до розуміння його як процесу та результату внутрішніх змін, зовнішнього активного пристосування та самостійної зміни індивіда до нових умов існування [6].

Ф.Б. Березін розглядає адаптаційну концепцію як один з перспективних підходів до комплексного вивчення людини і дає таке визначення: «психічну адаптацію можна визначити як процес встановлення оптимальної відповідності особистості і навколишнього середовища в ході здійснення властивої людині діяльності, який дозволяє індивідууму задовільняти актуальні потреби і реалізувати пов'язані з ними значимі цілі, забезпечуючи в той же час відповідність психічної діяльності людини, її поведінки вимогам середовища» [1; 2].

Є.А. Донченко зазначає, що соціальна адаптація – це неоднозначне, складне і багатоаспектне явище. У такому розумінні автор трактує соціальну адаптацію як: «тип соціальної поведінки, за допомогою якого особистість не стільки привласнює собі бажану цінність, скільки конструює власну життєву реальність, той спільний між людиною та суспільством простір сенсу, у разі втрати якого настає криза і актуалізується потреба безперервної логіки життя» [4].

Соціально-адаптаційні процеси обумовлені об'єктивними і суб'єктивними чинниками, які своєю взаємодією і взаємозумовленістю визначають характер соціальної адаптації, а також її механізми, способи і головне – її результати.

Теоретичний аналіз проблеми соціальної адаптації розкриває даний феномен як особливий вид взаємодії особистості із середовищем в новій для нього ситуації розвитку. У ході цього розвитку особистість обирає різні стратегії (механізми) реагування відповідно до своїх особистісних особливостей, що проявляються в адаптивності, для вирішення протиріч, що виникли

між вимогами середовища і внутрішніми можливостями їх дотримання (виконання), для зняття когнітивного та емоційного дискомфорту. Основними характеристиками цієї взаємодії є: інтерактивність, безперервність, комплексність, динамічність. При цьому, детермінація здійснюється як зовнішніми (середовищними), так і внутрішніми (особистісними) факторами.

Результатом взаємодії особистості із середовищем в адаптивній ситуації є адаптованість особистості, яка може проявлятися в різних формах – від дезадаптованості до активної соціальної адаптації, що пов'язано зі специфікою вираженості або когнітивного, або емоційно-оцінного, або інструментально-поведінкового компоненту.

Виділені в результаті аналізу труднощі, з якими стикаються іноземні студенти в цей період, дають підстави визначити специфічність соціальної адаптації іноземних студентів. Ця специфічність виявляється в подоланні ними крім дидактичних бар'єрів, насамперед, комунікативних, культурних бар'єрів, які призводять до зміни статусу іноземного студента і самовідносини.

Узагальнюючи доступні нам результати досліджень про своєрідність соціальної адаптації китайських студентів за кордоном, можна схарактеризувати своєрідність китайського студентського контингенту, які розкриваються в етнічних, психологічних і педагогічних аспектах. Розглянемо їх детальніше. Китайські студенти частіше за інших іноземців відчувають культурне стомлення, не люблять переміщень в просторі.

Іноземні студенти, у більшості випадків, розглядають правила і норми суспільства як моральний кодекс особистого життя (етнічний аспект). У них переважно розвинене образне мислення; вони інтроверти; відрізняються некоммунікбельністю; не виділяють себе як особистість з групи; мають завищену самооцінку, низький рівень мотивації до пізнавальної діяльності та змістовних життєвих стратегій (психологічний аспект), насилу засвоюють фонетичний і граматичний лад української мови, якою ведеться навчання. В їх навчанні та вихованні переважають колективістські стратегії й орієнтація переважно на некоммунікативне навчання.

М.І. Вітківська та І.В. Троцук уважають, що процес адаптації студентів-іноземців до нового мовного середовища включає кілька етапів: входження в студентське середовище; засвоєння основних норм інтернаціонального колектива, вироблення особистої поведінки; формування стійкого позитивного відношення до майбутньої професії, подолання «мовного бар'єру», посилення відчуття академічного рівноправ'я [3, с. 4].

Критеріями успішної адаптації китайських студентів виступають особистісно-смысловий, професійний і

навчальний критерії. Зміст особистісно-смыслового критерію розкривається в системі ціннісних установок, переконань, в діалогових відносинах студента до себе, до однокурсників, викладачів, в його позитивній позиції у навчанні. Показниками цього критерію є:

- активна участь у житті групи та університету;
- об'єктивна самооцінка;
- вміння ставити перед собою цілі і досягати їх (когнітивний аспект);
- внутрішні мотиви пізнавальної діяльності, наявність власної життєвої концепції, цілісної системи особистісно-смыслових настанов, прагнення реалізувати життєво важливі стратегії (мотиваційно-смысловий аспект) у навчальному процесі.

Професійний критерій визначає ставлення студента до обраної професії. Його показниками виступають: сформованість мотивів професійної діяльності, позитивне ставлення до обраної професії і університету, бажання в майбутньому зайнятися професійною діяльністю.

Навчальний критерій включає здатність до серйозної розумової діяльності під час вивчення різних навчальних дисциплін, вдале використання раніше отриманих знань, бажання самостійно добувати нові знання. Показниками критерію є: загальнонавчальні вміння (робота з джерелами інформації, прийоми організації навчальної діяльності та ін.) та навички самоорганізації навчальної діяльності (самоконтроль, самоосвіта, самооцінка, саморефлексія).

Для створення моделі психолого-педагогічного супроводу адаптації китайських студентів в українській вищій школі різні автори ґрунтуються на різних критеріях. Одні виходять з логіки процесу надання психологічної допомоги особистості, інші на перше місце ставлять організаційні моменти, треті спираються на основні види діяльності, що здійснюються практичним психологом.

Процес адаптації китайських студентів до української вищої школи є досить складним, оскільки студенти стикаються з низкою проблем (незнання державної мови, якою ведуться заняття, культури, відмінність процесу світосприйняття). Психологічний супровід китайських студентів, зокрема, можна визначити як комплексний процес вивчення та аналізу, розвитку особистості китайських студентів у полікультурному освітньому середовищі і профілактиці емоційних зривів, психологічної перенапруги в умовах нерівного соціального оточення.

Отже, процес адаптації китайських студентів в українському суспільстві є складним процесом, який потребує створення умов для його оптимізації. Успішність адаптації визначається відповідними параметрами та критеріями, дотримання яких дозволяє китайським студентам не тільки успішно пройти процес адаптації, а й успішно навчатися в українській вищій школі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березин Ф.Б. Методика многостороннего исследования личности: структура, основные интерпретации, некоторые области применения / Ф.Б. Березин, М.П. Мирошников, Е.Д. Соколова – М: Форум, 1994. – 175с.
2. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф.Б. Березин; АН СССР. Дальневост. отд-ние. Ин-т биол. пробл. севера, и др. – Л: Наука, Ленингр.отд-ние, 1988. – 267 с.
3. Вітківська М.І., Троцюк І.В. Адаптація іноземних студентів до умов життя. Вісник РУДН, серія Соціологія, 2004, № 6-7.
4. Донченко Е.А. Социальные состояния и процессы / Е.А. Донченко // Филос. и социол. мысль. – 1994. – № 3-4. – с. 15-28.
5. Кузнецова О.В. Психологическая характеристика адаптивной личности (на примере исследования личности студента) / О.В. Кузнецова // Науковий вісник Південно-українського державного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського, Зб. наук. пр. – Вип.11-12. – Одеса, 2002. – с. 278-283.
6. Реан А.А. Психология адаптации личности: анализ, теория, практика / А.А. Реан, А.Р. Кудашев, А.А. Баранов. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006, – 479 с. – (Проект Психология: лучшее).
7. Соколова И.М. Методы исследования адаптации студентов / И.М. Соколова; Харьк. гос. мед. ун-т. – Харьков: ХГМУ; Севастополь: Искра, 2001. – 276 с.
8. Ямницький В.М. Соціально-психологічна адаптація особистості: сучасні підходи / В.М. Ямницький// Наука і освіта. – 2001., № 6. – с. 82-86.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Berezin F.B. Methodology of the multilateral research of the personality: the structure, main interpretations, some spheres of usage / F.B. Berezin, M.P. Miroshnikov, E.D. Sokolova – M: Forum, 1994. – 175 p.
2. Berezin F.B. Psychological and psychophysiological adaptation of a human / F.B. Berezin; USSR SA. Far eastern dep. Institution of Biological Problems of the North, etc. – S.-P: Science, S.-P. dep., 1988. – 267 p.
3. Vitkovska M.I., Trotsuk I.V. Adaptation of foreign students to the living conditions. Visnyk, RUDN, Sociology series, 2004, #6-7.
4. Donchenko E.A. Social states and processes / E.A. Donchenko // Filis. And social. Idea. – 1994. – # 3-4. – P. 5-28.
5. Kuznetsova O.V. Psychological Characteristic of an adaptive personality (on the example of the student identity research) / O.V Kuznetsova // Naukovyi visnyk of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Col. of scient. works – Edition 11-12. – Odesa, 2002. – p. 278-283
6. Rean A.A. Psychology of personality's adaptation: analysis, theory, practice / A.A Rean., A.R. Kudashev, A.A. Baranov. – Saint-Petersburg: Prim-EVROZNAK, 2006, – 497 p. (Psychology project: the best)
7. Sokolova I.M. Rasearch methods of students' adaptation / I.M. Sokolova; Khark. Nat. Med. Univ. – Kharkov: KNMU; Sevastopol: Iskra, 2001. – 276 p.
8. Yamnytskyi V.M. Social and psychological adaptation of the personality: modern approaches / V.M. Yamnytskyi // Science and education. – 2001., # 6. – p. 82-86.

Ding Xin, T. V. Stoianova, Jin Lulu

Adaptation of foreign students in Ukraine

Abstract. The article is devoted to the theoretical and practical aspects of adaptation of foreign students in Ukraine. Theoretical analysis of the existing approaches to studying the problem of adaptation of Chinese students is held. The difficulties are described and the system of psychological maintenance methods and receptions of the Chinese students' social adaptation process to the studying in institutions of higher education in Ukraine is defined.

Keywords: adaptation of Chinese students, social adaptation, institution of higher education, psychological maintenance

Дин Синь, Т. В. Стоянова, Цзинь Лулу

Адаптация иностранных студентов в Украине

Аннотация. Статья посвящена теоретико-практическим аспектам адаптации китайских студентов в Украине. Проведен теоретический анализ существующих подходов к изучению проблемы адаптации китайских студентов. Описаны трудности и определена система методов и приемов психологического сопровождения процесса социальной адаптации китайских студентов к обучению в высшей школе в Украине.

Ключевые слова: адаптация китайских студентов, социальная адаптация, высшая школа, психологическое сопровождение

Кулеша Н.П.

Психологічні проблеми адаптації підлітків із дистантної сім'ї до умов навчання у ВНЗ

*Кулеша Наталія Петрівна, аспірант кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія», м. Острог, Україна*

Анотація. У статті розглянуто проблему адаптації до навчання, яка широко обговорюється в системі вищої освіти. Це питання не є випадковим, адже навчання у вищому навчальному закладі для молоді людини є можливістю її зростання та становлення як фахівця. Метою даного дослідження є характеристика психологічних проблем, які впливають на процес адаптації підлітків із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі. У статті автором з'ясовується основні соціально-психологічні проблеми підлітків із дистантних сімей, що впливають на адаптацію до умов навчання у ВНЗ, а саме: проблеми у взаєминах та спілкуванні з однолітками; потреба у спілкуванні з батьками; погіршення загального емоційного стану, підвищена тривожність; невпевненість у собі, занижена самооцінка; потреба у самопізнанні; проблема статусу у колективі; професійне самовизначення.

Ключові слова: адаптація, підліток, дистантна сім'я, особистість, психологічна адаптація

Актуальність теми. Навчання у вищому закладі освіти для сучасної молоді людини один з найважливіших періодів її життєдіяльності, особистісного зростання та становлення як фахівця з вищою освітою. Пошук шляхів успішної адаптації до змінених соціальних умов та нової діяльності є нагальною проблемою для кожного, хто переступив поріг ВНЗ[2].

Труднощі адаптації студентів на початкових етапах навчання у ВНЗ обумовлені низкою особливостей. У ВНЗ система навчання характеризується великим обсягом матеріалу, самостійністю і відповідальністю студентів. Особливості переходу із середньої школи до ВНЗ пов'язані не тільки з перебудовою провідного типу діяльності, але і з входженням особистості в новий колектив. Вступ до ВНЗ є переломною подією в житті молодих людей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи сучасний стан проблеми, можна виділити декілька напрямів, за якими здійснювалися дослідження адаптації студентів до умов вищого навчального закладу. Серед них: вивчення труднощів початкового етапу навчання і чинників, що впливають на адаптивний процес (А.Д. Андреева, С.А. Гапонова, Л.Н. Гаценко, Л.А. Ефімова, Ю.А. Кустов, А.Н. Леонтьев, А.І. Рувинський, Р.Л. Шевченко); узагальнення передового досвіду роботи колективів з проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності (Т.Р. Шишигіна, Л.Г. Вяткін, В.І. Слободчиков, В.В. Арнаутов, Л.С. Космогорова, Н.А. Ісаєва, Т.А. Леонтьєва, Ж.П. Філіпова, Б.І. Брудний та ін.); визначенням поняття адаптації та вивчення основних аспектів цього процесу займалися А. Ренан, А. Кудашев, А. Баранов, М. Яницький; над питанням особливостей адаптації студентської молоді до навчання у ВНЗ працювали такі вчені, як В. Казміренко, Е. Научитель, Н. Хазратова. Психологічна адаптація розуміється як один із провідних чинників і як необхідна умова соціалізації. Саме так її розглядав Л.С. Виготський, аналізуючи процес входження дитини у нові соціальні ситуації та процес формування у неї певного ставлення до суспільного оточення. Проблему дистантних сімей досліджували О. Безпалько, К.Б. Левченко, Ф.А. Мустаєво, В.С. Торохтія, І.М. Трубавіної, Д.І. Пенішкевич та ін. Не дивлячись на значну увагу до цього питання, серед дослідників відсутнє однозначне розуміння феномену адаптації, а відтак чинників та умов її успішного проходження, зокрема у підлітків із дистантних сімей.

Метою статті є характеристика психологічних проблем адаптації підлітків із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу. Процес адаптації підлітків до умов навчання є складним та багатограним, психологічних, соціологічних і біологічних факторів.

У навчальній діяльності проблему адаптації розглядають у контексті взаємодії суб'єкта освітнього процесу з певним освітнім середовищем. В.О. Якунін вважає, що в процесі пристосування до умов середовища (і освітнього також) людина засвоює нові моделі й стратегії поведінки [12].

Сучасні вимоги до особистості студента та його рівня потребують посилення досліджень у сфері психологічної адаптації як частини всього процесу розвитку повноцінної особистості, з метою розробки ефективних практичних методик адаптації студентів.

Здобутки вікової психології вказують на те, що саме підлітковий період розвитку особистості є інтенсивно спрямованим на самоактуалізацію ("прагнення людини до як найбільш повного виявлення та розвитку своїх особистісних можливостей"), розвиток та становлення самооцінки підлітка як "ядра особистості" [7]. Від його самооцінки залежить "взаємовідношення з людьми, які оточують, його критичність, вимогливість до себе, відношення до успіху та невдач, "...ефективність діяльності, ...подальший розвиток особистості. Цей період також характеризується активізацією саморегуляції, яка має складну структуру, а саме: "...прийнята суб'єктом ціль його довільної активності, програма власних виконуючих дій, система критеріїв успішної діяльності, інформація про дійсно досягнуті результати, оцінювання відповідності реальних результатів стосовно критеріїв успіху, рішення про необхідність і характер корекцій діяльності. Самооцінка являє собою замкнений контур регулювання та є інформаційним процесом, носіями якого виступають різні психічні форми відображення дійсності" [7].

І. Булах у своїх роботах звертає увагу на певні "параметри психологічного становлення підростаючої особистості, які кваліфіковані, віддані справі психолога не залишають поза своєю увагою. А саме підлітковий вік, як напружений період формування особистості. На сучасному етапі така напруженість підсилюється багатьма об'єктивними обставинами соціалізації підлітків. До того ж, основу суперечностей між соціалізацією та індивідуалізацією становлять процеси входження в доросле життя, засвоєння моральних норм і

цінностей, складних соціальних ролей, зовнішніх стилів поведінки, художніх смаків і симпатій, вибору друзів, майбутньої професії та свого місця в житті” [1; с. 69].

Тому саме в цей віковий період розвитку можна, на нашу думку, при успішній адаптації, забезпечити такий розвиток та взаємодію особистості з оточуючим її середовищем, що перш за все вони будуть спрямовані на самоактуалізацію, самореалізацію, здібності, творчість, мобільність особистості. Це стає особливо актуальним тоді, коли у житті людини настає період кардинальних змін. Саме такий період життя настає у підлітків, які поступили в нові (для кожного з них) навчальні заклади. Ця подія дуже сильно відхиляє їх від сталого, звичного життя – рівноваги – в якому вони знаходилися, змінює їх поведінку. Зміни, які відбуваються, зачіплюють усі їх рівні адаптації – від біологічного до когнітивного. Підліток (він же студент) відчуває зміни у своїх потребах, внутрішньо готується до навчальної діяльності та сподівається на успіхи в навчанні, в системі взаємодії “студент – викладач”, “студент – студент” тощо.

До того ж, як відомо, такі умови життєдіяльності, коли відчуження від старої ціннісно-нормативної системи і втрата особистісної ідентичності не підкріплені певними адаптивними здібностями, висувають підвищені вимоги до адаптивних механізмів людини. Особливо у великому дефіциті, як визначають дослідники (І. Булах, Т. Драгунова, Л. Жезлова, А. Захаров, Л. Закуцька, В. Каган, І. Кон, М. Кле, О. Личко, Н. Максимова, О. Новикова, С. Подмазін, А. Полегенько, А. Прихожан, М. Раттер, І. Сабанадзе, Н. Толстий, Г. Чуткіна, Т. Юферева, О. Яковлева та інші) ці здібності у підлітків. Підлітковий вік визначається періодом частих життєвих криз (кризовим) саме тому, що у цей період конфліктна ситуація (конфлікт) може виникнути завдяки тому, що у підлітка з’являється власний внутрішній світ, власна система цінностей і здатність відчувати провину. Кризові стани у цьому віці породжуються критичними ситуаціями в сім’ї і школі і є специфічними для підлітків. Специфічною стає і ситуація переходу до нових навчальних закладів (Л. Закуцька, Н. Колизаєва, Г. Чуткіна) та професійна зорієнтованість підлітків, що визначає міру індивідуальних можливостей і з урахуванням цієї міри особистість має змогу або швидко адаптуватися до нових соціально-психологічних умов навчання та успішно навчатися, або, у випадку виникнення труднощів адаптації, відмову від того про що мріяла, на що немає сил, можливостей [3].

За думкою А. Брушлінського, труднощі залежать від уявлення особистості про себе, системи цінностей, особистісної значущості негативних подій, здатності когнітивно оцінювати і гнучко переосмислювати важкі ситуації, та від рівня духовно-морального розвитку людини. Тому, на нашу думку, головні причини дезорганізації адаптивної поведінки студента-підлітка полягають у відсутності ефективних способів подолання труднощів і в переживанні загрози для нього.

Таким чином, все це дає підстави вважати, що освітня практика повинна враховувати соціальні та внутрішні умови розвитку даного віку, а також “повинна бути орієнтована на створення умов для розгортання повно-

го циклу авторської дії, тобто на побудову проектної діяльності в навчальних закладах” [5].

Важливим моментом у житті підлітків є пошук моральних цінностей, смислу життя. У цьому віці вони – максималісти. Часто підліток у своєму пошуку стає “самотнім подорожнім”. Особливе значення у процесі самовизначення і самоствердження підлітка відіграє соціальне середовище, зокрема сім’я, оскільки саме в підлітковому віці дітям як ніколи потрібний приклад батьків, їхня порада та підтримка. Відсутність одного чи обох батьків негативно впливає на вищезазначені фактори.

Аналізуючи літературу з питань сім’ї, можна сказати, що ця проблема сьогодні є найактуальнішою в нашому суспільстві. Феномен дистантної сім’ї виступає безсумнівно як соціально значуща проблема сучасності. За визначенням сучасних науковців, дистантна сім’я – це сім’я, члени якої тривалий час перебувають на відстані через те, що один або обидва батьки працюють за кордоном. [11; с. 1]. Тобто *дистантна* сім’я – це мала соціальна група людей, поєднаних родинними відносинами (шлюбу, кровної спорідненості, усиновлення, опіки), спільністю формування й задоволення біологічних і соціально-економічних потреб, любов’ю і взаємною моральною відповідальністю. Це сім’я, котра офіційно вважається повною, а насправді члени родини не отримують належного емоційного спілкування один з одним.

Негативними наслідками виховання дитини в умовах дистантної сім’ї можуть бути: закомплексованість, підвищений рівень тривожності, почуття ворожості, несформованість Я-образу, статево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність та ін. [10].

Особистість підлітка – доволі складний феномен. Важливими соціально-психологічними новоутвореннями підліткового віку є особистісне самоутвердження, дорослість, потреба у спілкуванні, інтенсифікація контактів, перегляд попередніх переконань та уявлень, формування нового світогляду, засвоєння цінностей і норм підліткового середовища. У різноманітних міжособистісних стосунках підліток намагається з’ясувати, як до нього ставляться інші. У ставленні до батьків виявляє ознаки емансипації (відстоювання своєї точки зору, втеча з дому тощо). Підлітковий вік нелегко пережити кожній людині, а особливо батькам – це час складних психофізіологічних змін. Природно дитина потребує тісного емоційного контакту з батьками, відсутність якого створює незадоволеність життєво важливої потреби в любові, а це обертається в поведінці агресивністю, роздратованістю, стурбованістю, симптомами боязливості і тривожності. Тривожність негативно впливає не лише на емоційне самопочуття підлітка, а й у подальшому його житті порушує функціональні можливості психіки – занижена самооцінка, низький рівень навальності в силу ригідності мислення, відсутності креативу уяви, продуктивності пам’яті – відбувається деструкція і гальмування розвитку особистості. Так звані „хронічні тривоги” здебільшого перетворюються на патопсихологічні розлади. Значна кількість тривожних підлітків мають проблеми зі здоров’ям [6].

У дистантних сім'ях відбувається відчуження дітей від батьків у зв'язку з втратою постійних контактів. Потреба в емоційній близькості з оточуючими у підлітка повністю не задовольняється. У дітей постійний дефіцит прояву позитивних почуттів, як по відношенню до себе, так і по відношенню до інших (батьків), їм не вистачає відчуття ніжності, лагідності, батьківського тепла та любові, відчуття себе цінним для значущих дорослих.

Отже, підлітки з дистантних сімей можуть втратити потребу у спілкуванні з батьками, стати егоїстичними, замкненими, конфліктними, впертими, озлобленими, невпевненими в своїх силах, недисциплінованими, мати неадекватну самооцінку та ін. Власне, від'їзд матері/батька - це травматична ситуація для всіх дітей, незалежно від віку, статі та інших особливостей [9].

У дітей втрачається тісний емоційний та тілесний зв'язок, який давав їм відчуття безпеки, захищеності, без оціночного прийняття та любові, формував базову довіру до світу й людей довкола.

Ще однією психологічною характеристикою даного віку є те, що авторитет батьків чи іншого важливого дорослого після тривалої ідеалізації – знецінюється (що є природнім), а суперечливий приклад та "класне" життя "сміливих" та "дорослих" однолітків стає все більш привабливим. Власне мова йде про можливу схильність до крайнощів: від наслідування негативної, адитивної поведінки, до надмірної замкненості та закритості [8].

Неочікуваною може стати й ситуація повернення та зустрічі батьків із власними дітьми. Адже, як одні так і другі за період розлуки стали „іншими". Натомість, мати/батько очікують повернення "старих добрих часів", яким діти зазвичай активно чинять опір. І знову багато взаємних образ, звинувачень, злості та демонстративної байдужості.

Таким чином, діти із дистантних сімей, окрім природних вікових та соціально-психологічних труднощів, переживають стрес та психологічну травму в момент виїзду батьків, далі – повільно й болісно пристосовуються до існуючої ситуації, так чи інакше навчаючись жити самостійно й знову, можуть, переживати стрес в момент повернення [4].

Практична психологія виділяє наступні проблеми, що виникають у дітей, які тривалий час залишаються без опіки батьків або одного з батьків:

- формування особистісної тривожності;
- перебування у негативних емоційних тонах, депресивні стани;
- соціальна неадаптованість або дезадаптованість;

- не сформованість відповідальності за власні дії;
- посттравматичні стресові симптоми;
- хворобливість організму;
- афективні поведінкові реакції;
- негативна "Я - концепція";
- проблема самостійності.

Відсутність поруч батьків також посилює вплив інших соціально-негативних факторів розвитку і становлення дитини – підлітково-юнацькі авторитети, асоціальні групи, вживання наркотичних речовин, ціннісних пріоритетів молодіжної субкультури [9].

Якісний аналіз дослідження дозволив визначити основні соціально-психологічні проблеми підлітків із дистантних сімей (у рейтинговому порядку):

- проблеми у взаєминах та спілкуванні з однолітками;
- труднощі у взаєминах з одним з батьків (або опікуном);
- потреба у спілкуванні з батьками;
- погіршення загального емоційного стану, емоційні розлади;
- підвищена тривожність;
- невпевненість у собі, занижена самооцінка;
- особистісні проблеми, у т.ч. ті, які стосуються взаємин з протилежною статтю;
- проблеми у взаєминах з учителями, конфлікти;
- конфлікти і непорозуміння в сім'ї;
- потреба у самопізнанні;
- проблема статусу у колективі;
- професійне самовизначення [10].

Висновок. Отже, найбільшою проблемою адаптації підлітків із дистантних сімей до умов навчання у вищому навчальному закладі є проблеми, такі як: закомплексованість, підвищений рівень тривожності, почуття ворожості, несформованість Я-образу, ставево-рольової ідентичності, домінування залежності в поведінці, імпульсивність, занижена самооцінка. Усе це певним чином впливає на статус у колективі, успішність, поведінку, взаємостосунки з однолітками, викладачами.

В подальшому ми плануємо розробити теоретико-методологічні підходи до вивчення особистості підлітків з дистантних сімей; визначити діагностичні критерії порушень емоційної сфери підлітків, які перебувають в ситуації відсутності одного з батьків; розробити психологічні засади системи соціальної роботи з підлітками з дистантних сімей та форм дистанційного впливу на батьків щодо збереження рівноваги емоційної сфери підлітків. Ці питання будуть подальшою тематикою наших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Булах І.С., Хомич Г.О., Винагородский А.М., Сабанадзе І.О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів (навчально-методичний посібник) / І.С. Булах, Г.О. Хомич, А.М. Винагородский, І.О. Сабанадзе. – Київ: УДПУ ім. М.П. Драгоманова, Переяслав-Хмельницький ДТІ ім. Г.С. Сковороди, 1997. – 180 с.
2. Войтович Н.П. Відмінності шкільного та студентського колективів як аспект проблеми адаптації першокурсників до умов ВНЗ / Н.П. Войтович. – Луцьк: держ. Ун-т Лесі Українки, 1999. – 315 с.
3. Левченко М.В. Психолого-педагогічні проблеми вивчення особистості учня і учнівського колективу / М.В. Левченко. – К., 1988. – 120 с.
4. Пенішкевич О. Подолання важковихованості у дітей із дистантних сімей / О. Пенішкевич. – К.: Сяйво, 2004. – 520 с.
5. Поливанова Н.М. Психологическое содержание подросткового периода / Н.М. Поливанова // Вопросы психологии, 1996, №4. – С. 24-27.
6. Проблеми дітей трудових мігрантів: аналіз ситуації. – К., 2006. – 63 с.
7. Психология: Словарь [Под ред. Петровського А.В.]. – М., 1990. – 494 с.
8. Романовська Д.Д. Складні життєві ситуації: психологічний аналіз проблем, ресурсів та стратегій подолання труднощів

- / Д.Д. Романовська // Організація соціально-педагогічної допомоги в закладах освіти. – Чернівці, 2008. – С. 1-7.
9. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми трудових мігрантів: навч.-метод. посібник / За ред. К.Б. Левченко, І.М. Трубавіної, І.І. Цушка. – К.: ФОП “Купріянова”, 2007. – 240 с.
10. Трубавина І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю. Навчальний посібник / І.М. Трубавина. – К.: ДЦССМ, 2003. – 125с.
11. Трубавина І.М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю / І.М. Трубавина. – К.: Фоліо, 2003. – 114 с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб.пособие / В.А. Якунин. – Изд.2 – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000. – 349 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Bulakh I.S., Khomych H.O., Vynahorodskyi A.M., Sabanadze I.O. Socio-psychological aspects of adaptation of students (Textbook) / I.S. Bulakh, H.O. Khomych, A.M. Vynahorodskyi, I.O. Sabanadze. – Kyiv: UDPU n.a. M.P. Drahomanova, Pereiaslav-Khmelnytskyi DTP n.a. H.S. Skovorody, 1997. – 180 p.
2. Voitovych N.P. Differences school and student groups as an aspect of the problem of adaptation to the conditions of university freshmen / N.P. Voitovych. – Lutsk: SU n.a. Lesya Ukrainka, 1999. – 315 p.
3. Levchenko M.V. Psycho-pedagogical problems of studying individual student and student collective / M.V. Levchenko. – K., 1988. – 120 p.
4. Penishkevych O. Overcoming difficult-educating children from distant families / O. Penishkevych. – K.: Syayvo, 2004. – 520 p.
5. Polyvanova N.M. Psychological content adolescence / N.M. Polyvanova // Questions of psychology, 1996, № 4. – P. 24-27.
6. Problems of children of migrant workers: analysis of the situation. – K., 2006. – 63 p.
7. Psychology: Dictionaries [Ed. Petrovsky A.V.]. – M., 1990. – 494 p.
8. Romanovska D.D. Difficult life situations: psychological analysis of problems, resources and coping strategies // The social and educational assistance in educational institutions. – Chernivtsi, 2008. – P. 1-7.
9. Social pedagogical and psychological work with children of labor migrants: Textbook / ed. K.B. Levchenko, I.M. Trubavina, I.I. Tsushka. – K.: FOP “Kupriianova”, 2007. – 240 p.
10. Trubavyna I.M. Social pedagogical work with dysfunctional families. Textbook / I.M. Trubavyna. – K.: DTSSM, 2003. – 125 p.
11. Trubavina I.M. Social pedagogical work with dysfunctional families / I.M. Trubavina. – K.: Folio, 2003. – 114 p.
12. Yakunyn V.A. Educational Psychology: Textbooks / V.A. Yakunyn. – 2nd ed. – SPb.: Publ. Mykhailov V.A., 2000. – 349 p.

N.P. Kulesha

Psychological problems of adaptation of teenagers with distant family to the learning environment at the university

Abstract. The problem of adaptation to studies, which is widely discussed in higher education system, is a main issue of the article. That is not accidental statement, because study in higher educational establishments for young person become a perfect opportunity of growth and development as a professional. The aim of this research work is definition of characteristics of psychological problems that affect the process of adaptation of teenagers from distant families to the learning environment in the higher educational establishments. The author of the article identifies the main socio-psychological problems of teenagers from distant families that affect them in conditions of study at the university: problems in relationships and communication with peers, need to communicate with parents, deterioration of general emotional state, increased anxiety, insecurity, self-depreciation, self-cognition need, the problem of status in the group, professional identity.

Keywords: adaptation, teenager, distant family, personality, psychological adaptation

Кулеша Н.П.

Психологические проблемы адаптации подростков с дистантного семьи к условиям обучения в вузе

Аннотация. В статье рассмотрена проблема адаптации к обучению, которая широко обсуждается в системе высшего образования. Этот вопрос не является случайным, ведь обучение в высшем учебном заведении для молодого человека является возможностью ее роста и становления как специалиста. Целью данного исследования является характеристика психологических проблем, влияющих на процесс адаптации подростков с дистантных семей к условиям обучения в высшем учебном заведении. В статье автором выясняются основные социально-психологические проблемы подростков с дистантных семей, влияющие на адаптацию к условиям обучения в вузе: проблемы во взаимоотношениях и общении со сверстниками; потребность в общении с родителями; ухудшение общего эмоционального состояния, повышенная тревожность; неуверенность в себе, заниженная самооценка; потребность в самопознании; проблема статуса в коллективе; профессиональное самоопределение.

Ключевые слова: адаптация, подросток, дистантная семья, личность, психологическая адаптация

Мельниченко В.Є.
Формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків
із порушеннями розумового розвитку

*Мельниченко Валерія Євгенівна, аспірант, практичний психолог
Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна*

Анотація. У статті представлені результати дослідження агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку в різних соціальних системах: "підліток – підліток", "сім'я – підліток", "педагог – підліток". Проводиться порівняльний аналіз функціонування агресивної поведінки підлітків із легкими та помірними порушеннями розумового розвитку. Представлена модель та алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Ключові слова: підлітки з порушеннями розумового розвитку, соціально-регулятивна система, агресивна поведінка, саморегуляція, об'єкт агресії, зміщення агресії

Проблема агресивної поведінки була актуальною протягом усього часу існування людства. Пропаганда насильства у програмах теле- та інтернет-простору, прогресуюча відчуженість, підвищена тривожність, духовна спустошеність – особливо на етапі підліткового віку – продукують цинізм, жорстокість і є причиною можливої агресивності, що набуває характеру стійких особистісних рис. Особливої уваги та допомоги потребують підлітки з порушеннями розумового розвитку. Прояви агресивної поведінки, проблеми становлення особистості, проблеми соціальної адаптації на часі та вимагають термінового вирішення. Неоднозначне ставлення соціуму до такої категорії підлітків, стрімкий темп розвитку в усіх сферах сучасного життя ставлять цю вікову групу в позицію психологічної вразливості, що обумовлюється незбалансованістю та незрілістю основних нервових процесів, нестійкістю психіки та особистісними характеристиками. Своєчасна психологічна діагностика та корекція дають змогу виявити й виправити вже сформовані форми агресивної поведінки, створити умови для ефективної адаптації таких підлітків у соціумі. Отже, профілактика та корекція проявів агресивної поведінки є одним із основних завдань у процесі соціальної інтеграції підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Проблема агресивної поведінки як прямого вираження агресії завжди привертала до себе увагу педагогів і психологів, тому що порушення розумового розвитку суттєво впливає на стан емоційно-вольової сфери та призводить до порушень соціальної поведінки (Л.С. Виготський, В.І. Лубовський, М.С. Певзнер, В.М. Синьов, Л.М. Шипіцина та ін.). Характер саморегуляції підлітків із порушеннями розумового розвитку, що виявляється у стосунках із оточенням, визначає можливість правильного вибору способів подолання труднощів, контролю за своїми діями, усвідомлення ситуації (І.О. Коробейников, К.С. Лебединська, Г.Г. Запрягаєв, А.Є. Лічко, В.М. Синьов та ін.).

Агресивна поведінка – складний феномен, що є не лише реактивною реакцією на стимули оточуючого середовища, а й виступає як соціально зумовлений фактор формування такої поведінки. Поряд із реактивними реакціями виділяється позиція "вчинку", коли підліток усвідомлено чи неусвідомлено вчиняє певні агресивні дії. Зокрема йдеться про негативізм, руйнування, конфлікт, фізичну та вербальну агресію. Агресивна поведінка підлітка, здебільшого, виступає як соціально-регулятивний фактор при побудові стосунків із зовнішнім оточенням. Якщо підлітки без порушень розумового розвитку можуть контролювати чи регулювати свої

агресивні дії, то підлітки з порушеннями розумового розвитку, як правило, не регулюють і не контролюють їх. Тому, перш ніж розглядати агресивну поведінку як компонент психологічної структури, необхідно врахувати ті соціально-регулятивні фактори, що впливають на її формування в оточенні підлітка. Йдеться про структуру порушень, низьку здатність до усвідомлення, специфіку родинної взаємодії, специфіку взаємодії з однолітками, особистісну взаємодію в системі шкільного навчання. Тому були виділені та досліджені три основні системи соціально-регулятивної взаємодії підлітків із порушеннями розумового розвитку за специфікою встановлення контактів у системах типу: "підліток – підліток", "сім'я – підліток", "педагог – підліток". За результатами дослідження були встановлені такі форми прояву агресії:

- система "підліток – підліток" – фізична агресія чи погроза нею, вербальна агресія, непрямая агресія;
- система "сім'я – підліток" – фізична агресія чи погроза нею, вербальна агресія, непрямая агресія, негативізм (пасивний або активний), роздратування;
- система "педагог – підліток" – вербальна агресія, негативізм (пасивний або активний), роздратування.

Матеріали діагностики у системах "сім'я – підліток" і "педагог – підліток" дали змогу виявити, що педагоги вважають сім'ю відповідальною за агресивну поведінку підлітка (98 %); а один із батьків (мама чи опікун) вважають відповідальним за агресивну поведінку підлітка – батька, який усунувся від виконання батьківських обов'язків (85 %). За результатами дослідження соціально-регулятивних і психологічних особливостей агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку за специфікою встановлення контактів у системах "підліток – підліток", "сім'я – підліток", "педагог – підліток" було встановлено: агресивна поведінка підлітків обумовлюється стратегією родинної та шкільної взаємодії.

У підлітків із легкими порушеннями розумового розвитку функціонування агресії (вона виражається в нестабільних емоційних, поведінкових проявах та спрямуванні її на вибіркові об'єкти) є наслідком її формування в підлітковому віці і не завжди призводить до психічних порушень. Їхня агресія застосовується як засіб для досягнення результату, тобто є мотиваційною. У підлітків із помірними порушеннями розумового розвитку функціонування агресії (вона виражається в нестабільних емоційних, поведінкових проявах та спрямуванні її на різні об'єкти) є наслідком стійкого сформованого та деструктивно спрямованого стану агресії як стану внутрішнього функціонування індиві-

да. Їхня агресія є реактивною і застосовується як засіб для емоційної розрядки чи засіб досягнення потреби. Особливостями прояву агресивної поведінки є домінантність реактивних утворень. При цьому в підлітків із помірними порушеннями розумового розвитку агресивні дії, в основному, є реактивними. Результати діагностики дали можливість встановити появу та прояви агресії, її формування та функціонування як стійкої поведінкової стратегії.

Необхідність саморегуляції та самоконтролю власної поведінки зумовлена соціальною взаємодією суб'єкта. Поступово включаючись у суспільне життя, він повинен виконувати загальноприйняті норми і правила, що й зумовлюють його поведінку. А якщо ні, то життя в суспільстві буде неможливим або ускладненим. Самоконтроль безпосередньо включений у всі види діяльності людини: ігрову, навчальну, трудову, наукову, спортивну тощо. Самоконтроль – це усвідомлення й оцінка суб'єктом власних дій, психічних процесів і станів. Поява та розвиток самоконтролю визначається вимогами суспільства щодо поведінки людини. [6]

Специфіка волі полягає у свідомому подоланні людиною труднощів і перешкод на шляху до поставленої мети. Психічна саморегуляція здобуває вольовий характер, коли її звичний, нормальний хід із тих або інших причин ускладнений, і тому досягнення кінцевої мети вимагає від суб'єкта додаткових сил, підвищення власної активності для подолання перешкоди. [5] Отже, воля як психічний феномен знаходить своє конкретне вираження через здійснення вольового зусилля.

Самооцінка, як складова саморегуляції, лежить у сфері когнітивної діяльності та є одним із важливих регуляторів поведінки особистості. Самооцінка – це оцінка суб'єктом своїх можливостей, дій, рис характеру, місця в соціумі. Від адекватності самооцінки залежать взаємини підлітка з оточуючими, критичність, вимогливість до себе, ставлення до успіхів і невдач. Вона впливає на ефективність діяльності підлітка та на подальший розвиток особистості. Самооцінка – це набір когнітивних переконань, які узагальнюють попередній досвід особистості та структурують нову інформацію щодо власного «Я». [7] Загалом самооцінка підлітка з порушеннями розумового розвитку лежить у площині співвідношення рівня домагань (самостійно сформованих або сформованих вимогами оточення) із об'єктивними результатами своїх досягнень або ж у площині співставлення себе з іншими однолітками. Для співставлення обираються підлітки з близького оточення, які є успішними (часто без порушень розумового розвитку), тобто знаходиться ідеальний зовнішній об'єкт для порівняння. Самооцінка підлітків із порушеннями розумового розвитку загалом неадекватно завищена, що є компенсаторним механізмом і вимагає особливих психологічних впливів, що, в свою чергу, дасть можливість підлітку адекватно співвідносити власні сили з вимогами, що їх висуває оточення.

Аналізуючи результати, пов'язані з дослідженнями самооцінки дітей із порушеннями розумового розвитку, Л.С. Виготський дав їм своє тлумачення. На основі цих досліджень він робить висновки і зазначає, що не критичність розумово відсталого підлітка, його підвищена самооцінка пов'язані із загальним інтелектуальним недорозвиненням. І додає, що підвищена самооці-

нка є проявом загальної емоційної забарвленості оцінок, самооцінок маленької дитини і є наслідком загальної незрілості особистості. Л.С. Виготський вказує, що можливим є ще й інший механізм утворення симптому підвищеної самооцінки, яка може виникати як псевдокомпенсаторне характерологічне утворення характеру у відповідь на низьку оцінку з боку оточуючих. Тому Л.С. Виготський вважає, що саме на ґрунті слабкості, на ґрунті почуття малоцінності й виникає псевдокомпенсаторна переоцінка своєї особистості. [3]

Соціально-когнітивна теорія А. Бандури розглядає специфіку саморегуляції поведінки особистості, що характеризується функціонуванням трьох компонентів: самоспостереження, самооцінка та самозвіт. Науковець визначає "ментальний" самоконтроль як когнітивний засіб саморегуляції поведінки та визначає його як основний фактор саморегуляції, що взаємообумовлюється внутрішньою (сила волі) та зовнішньою (вплив оточення, зовнішнє вмотивування) сферами, проявляється як ретельно запланована взаємодія самосвідомості та саморефлексії. [1]

У процес психічної діяльності щодо формування самооцінки включена рефлексія. Рефлексія (від лат. reflexio – звернення назад) – процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів. Це унікальна здатність людської свідомості у процесі сприйняття діяльності сприймати й саму себе, внаслідок чого людська свідомість постає як самосвідомість (знання про знання, або думка про думку). А.В. Карпов виділяє види рефлексії залежно від функцій, що виконуються рефлексією в різних ситуаціях:

- ситуативна рефлексія – виступає у вигляді «мотивувань» і «самооцінок», що забезпечують безпосередньо включеність суб'єкта в ситуацію, осмислення її елементів, аналіз того, що відбувається. Включає в себе здатність суб'єкта співвідносити власні дії з предметною ситуацією, а також координувати і контролювати елементи діяльності відповідно до мінливих умов;
- ретроспективна рефлексія – служить для аналізу вже виконаної діяльності та подій, що мали місце в минулому.
- проспективна рефлексія – включає в себе роздуми про майбутню діяльність, уявлення про хід діяльності, планування, вибір найбільш ефективних способів її здійснення, а також прогнозування її можливих результатів. [4]

Можемо зазначити, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку процес самопізнання внутрішніх психічних актів і станів слабкорозвинений або взагалі відсутній. Якщо розглядати функціонування видів рефлексії у таких підлітків, то можемо констатувати, що ситуативна, ретроспективна та проспективна рефлексії включені у психічну діяльність підлітка залежно від ступеня порушення розумового розвитку.

На підставі аналізу теоретичного матеріалу та практичних досліджень були виділені основні компоненти, що включені до формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку та розроблено модель формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку (Рис. 1).



Рис. 1. Модель саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку

Саморегуляція агресивної поведінки – це здатність суб'єкта задовольняти потребу чи реалізовувати мотив в усвідомленій психічній діяльності, яка носить адекватний і конструктивний характер. За результатами емпіричного дослідження визначено, що у підлітків із порушеннями розумового розвитку поведінковий компонент характеризується високим рівнем прояву ворожої агресії; мотиваційний компонент характеризується неусвідомленим вибором об'єкта агресії; емоційно-вольовий компонент характеризується низьким рівнем розвитку вольової саморегуляції.

Саморегуляція агресивної поведінки починає формуватися з усвідомлення підлітком власних агресивних дій при комунікації в будь-якій соціальній системі: "підліток – підліток", "сім'я – підліток", "педагог – підліток". Вербальне визначення агресивних дій підлітка дає можливість самоконтролю за власною поведінкою. Наступним кроком формування саморегуляції є прояснення та усвідомлення об'єкта агресії. На кого вона спрямована – на зовнішній (людина, предмет) або на внутрішній (тіло, особистість) об'єкт.



Рис. 2. Алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку.

Основним напрямом формування саморегуляції агресивної поведінки є усвідомлення власних дій та емоційних станів, що сприяє розвитку когнітивної та емоційно-вольової сфери особистості.

Д. Міллер запропонував особливу модель, що пояснює появу зміщеної агресії, тобто тих випадків, коли індивідууми виявляють агресію не по відношенню до своїх фрустраторів, а по відношенню до абсолютно інших людей. Автор припустив, що в таких випадках вибір агресором жертви значною мірою зумовлений трьома факторами: силою спонукання до агресії; силою факторів, що гальмують таку поведінку; схожістю кожної потенційної жертви з фруструючим об'єктом. До того ж Д. Міллер вважав, що фактори, гальмуючі агресію, зникають швидше, ніж спонукання до такої поведінки, у міру збільшення схожості з фруструючим об'єктом. Таким чином, модель визначає, що зміщена агресія, найімовірніше, буде розряджена на тих людях, у відношенні яких сила гальмування є незначною, але в яких відносно висока стимульна схожість із фрустратором. [2] Отже, наступний крок у формуванні саморегуляції агресивної поведінки – це усвідомлення зміщення агресії, тобто, якщо сердиться на одну людину, проте агресивні дії виявляє по відношенню до іншої. Усвідомлення зміщення агресії дає можливість контролю за власними агресивними діями та усвідомлення мотиву агресії. Саме це і є ключовим моментом у формуванні саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку. На цьому етапі – усвідомлення мотивів агресії – ми можемо розрізнити формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із легкими порушеннями розумового розвитку та підлітків із помірними порушеннями розумового розвитку. Неможливість усвідомлення зміщення агресивних дій і неможливість усвідомлення реального мотиву агресії підлітків із помірними порушеннями розумового розвитку обумовлює реактивність прояву агресії.

На підставі проведених досліджень і спираючись на теоретичні основи, створено психологічний алгоритм формування саморегуляції агресивної поведінки підлітків із порушеннями розумового розвитку (Рис. 2). Завдяки такому алгоритму можливе формування саморегуляції агресивної поведінки дітей молодшого та шкільного віку, підлітків із порушеннями розумового розвитку та без порушень. Ефективність формування буде залежати від ступеня порушень і ступеня психологічної сформованості та зрілості.

Вивчивши основні детермінанти агресивної поведінки, необхідно приступити до створення психокорекційної програми, яка включатиме та поєднуватиме в собі когнітивний, поведінковий, мотиваційний і сімей-

но-соціальний компоненти. Когнітивний компонент психокорекції зорієнтований на вивчення дезадаптивних думок, механізмів їх виникнення та на виявлення типових ірраціональних когнітивних припущень і переконань, диференціацію емоційної сфери, вербалізацію власних дій. Поведінковий компонент спрямований на моделювання та отримання підлітком корисних соціальних навичок і засвоєння нових, більш адаптивних зразків поведінки. Мотиваційний компонент дозволяє визначити об'єкт агресії та мотив агресії, усвідомити зміщення агресії. Сімейно-соціальний компонент орієнтований на вивчення та зміну структури сімейно-соціальних відносин в оточенні підлітка. Залежно від специфіки можливостей та особливостей психофізичного розвитку підлітків із легкими та помірними порушеннями розумового розвитку формується корекційно-розвивальна програма. Для підлітків із помірними

порушеннями розумового розвитку найбільш ефективними виявились індивідуальні корекційно-розвивальні програми щодо введення чітких правил та норм поведінки.

Упередження руйнівного впливу проявів агресивної поведінки на розвиток і становлення особистості підлітка можливе шляхом розроблення ефективних психотехнологій діагностики стану її сформованості та виявлення чинників, що сприяють її формуванню. Також своєчасна психологічна діагностика та психокорекція порушень поведінки у цих підлітків забезпечує не лише своєчасне виявлення, але й здійснення відповідної корекційної роботи з метою подолання вже сформованих форм агресивної поведінки, розроблення умов та рекомендацій щодо підвищення ефективної соціальної взаємодії та подальшої інтеграції таких підлітків у соціум.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бандура А. Теорія соціального навчання. // СПб.: Євразія, 2000. – 320 с.
2. Бэррон Р., Ричардсон Д. Агрессия. // СПб.: Питер – (Серия «Мастера психологии»), 2001. – 352 с.
3. Выготский Л.С. Дефект и компенсация. // М.: Издательство «Педагогика». 1983 – с. 368.
4. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. //М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2004. – с. 32.
5. Миллер Н. Исследование физиологических механизмов мотивации // Questions of psychology. 1961. № 4. – Р. 146.
6. Психологический словарь под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. // М.: Педагогика-Пресс, 1996. – 440 с.
7. Синева В.Н. Проблема понимания и личностное развитие учащихся вспомогательной школы // Изучение личности аномального ребенка: тез. докл. науч. конф. 12–13 апреля 1977 г. – М., 1977. – с. 105-106.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED.

1. Bandura A. The theory of social learning // SPb.: Eurasia, 2000. – 320 p.
2. Baron R., Richardson D. Aggression // SPb.: Piter – (The series "Masters of Psychology"), 2001. – 352 p
3. Vygotsky L.S. Defect and Compensation // M.: Pub. House "Pedagogika". 1983 – 368 p.
4. Karpov A.V. Psychology of reflexive mechanisms of action // M.: Izdatelstvo "Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences", 2004. – 32 p.
5. Miller N. The study of the physiological mechanisms of motivation // Voprosi psichologii. 1961. № 4. – Р. 146.
6. Psychological Dictionary, ed. Zinchenko V., Meshcheryakov B. // M.: Pedagogika Press, 1996. – 440 p.
7. Sineva V.N. Problema ponimaniya i lichnostnoe razvitie ychashchixsya vspomogatelnoy shkoli. [The problem of understanding and personal development of pupils of the school] // Izychenie lichnjsti anomalnogo rebenka: tez. dokl. naych. konf. 12-13 Aprelyz 1977 – M., 1977. – P. 105-106.

Melnichenko V.E. The formation of self-aggressive behavior of adolescents with intellectual disabilities

Abstract: The results of the study of aggressive behavior among adolescents with intellectual disabilities in different social systems "teenager-teenager", "family-teenager" and "teacher-teenager" are presented in article. Conducted the analysis of the functioning of aggressive behavior among adolescents with mild intellectual disabilities and adolescents with moderate intellectual disabilities. Presented the model and algorithm of forming self-aggressive behavior of adolescents with intellectual disabilities.

Keywords: adolescents with intellectual disabilities, social and regulatory system, aggressive behavior, self-regulation, the object of aggression, displacement of aggression

Мельниченко В.Е. Формирование саморегуляции агрессивного поведения подростков с нарушениями умственного развития

Аннотация: В статье представлены результаты исследования агрессивного поведения подростков с нарушениями умственного развития в различных социальных системах: "подросток – подросток", "семья – подросток", "педагог – подросток". Проводится сравнительный анализ функционирования агрессивного поведения подростков с лёгкими нарушениями умственного развития и подростков с умеренными нарушениями умственного развития. Представлены модель и алгоритм формирования саморегуляции агрессивного поведения подростков с нарушениями умственного развития.

Ключевые слова: подростки с нарушениями умственного развития, социально-регулятивная система, агрессивное поведение, саморегуляция, объект агрессии, смещение агрессии

Олефір В.О.

Інтелектуальні та особистісні передумови саморегуляції вибору копінг-стратегій

*Олефір Валерій Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія, м. Харків, Україна*

Анотація. У статті представлені результати дослідження впливу двох латентних змінних: 1) інтелектуального потенціалу і 2) особистісного потенціалу, що функціонують як регулятивна система, і пророкують успішність адаптації особистості до впливів зовнішнього світу, усвідомлюваного як психологічне благополуччя. Виявлено медіаторний ефект копінг-стратегій на критеріальну змінну “Психологічне благополуччя”.

Ключові слова: інтелектуально-особистісний потенціал, копінг-стратегії, психологічне благополуччя

Вступ. У сучасному повсякденному житті люди часто зіштовхуються із різного роду ситуаціями, які пред’являють підвищені вимоги до їх оптимального функціонування. Такі ситуації отримали назву стресових. Подолання (копінг) або пристосування до стресових ситуацій змушують суб’єкта задіяти інтелектуальні та особистісні ресурси. Суб’єктивним індикатором успішності процесу подолання ситуацій, що вимагають підвищеної напруги ресурсів, є відчуття психологічного благополуччя.

Незважаючи на багаточисельні дані, що підтверджують важливість інтелектуальних, особистісних характеристик і стратегій подолання стресу, існує не так багато знань про комбінований вплив цих змінних у поясненні психологічного благополуччя. Дослідження того як особистість і копінг взаємодіють у прогнозуванні психологічного благополуччя людини є досить актуальною проблемою.

Огляд публікацій по темі. Благополуччя розуміється як комплексний конструкт, який стосується оптимального досвіду та функціонування. Сучасне поле досліджень благополуччя структуроване у два традиційних підходи – гедоністичний та евдемоністичний [10; 22]. У гедоністичному підході акцент робиться на суб’єктивному благополуччі, який надає особливого значення таким конструктам як щастя, позитивний афект, низький негативний афект і задоволеність життям [9; 14]. У евдемоністичному підході дослідження благополуччя зосереджені на позитивному психологічному функціонуванні і розвитку людини [23, 27].

Незважаючи на те, що гедоністичний та евдемоністичний підходи є концептуально різними, результати емпіричних досліджень, вказують на те що, конструкти евдемонії та гедонії в значній мірі перекриваються [11, 12, 19].

Поряд з пошуками відповіді на питання як люди переживають своє життя позитивним, дослідження благополуччя зосереджується і на питанні чому одні люди більш благополучні ніж інші. Після багаторічних досліджень, психологи прийшли до розуміння, що зовнішні чинники часто пояснюють лише невелику частку дисперсії в показниках благополуччя. Тому багато дослідників звернулися до розгляду особистісних змінних в якості предикторів благополуччя.

Мета-аналітичні дослідження [8; 24] були спрямовані на з’ясування взаємозв’язків між особистісними диспозиціями, представленими моделлю Великої п’ятірки, і показниками суб’єктивного і психологічного благополуччя. Отримані результати свідчать, що суб’єктивне благополуччя сильно передбачали особистісні риси, які в значній мірі залежать від темпера-

менту (тобто екстраверсії і нейротизму) і помірно передбачали особистісні диспозиції, які в значній мірі знаходяться під впливом навколишнього середовища (сумлінність, доброзичливість і відкритість досвіду). Також встановлено, що показники психологічного благополуччя в більшій мірі пов’язані з факторами Великої п’ятірки ніж суб’єктивне благополуччя [25].

Копінг визначається як “постійно мінливі когнітивні і поведінкові зусилля індивіда з метою управління специфічними зовнішніми і внутрішніми вимогами, які надмірно напружують або перевищують ресурси людини” [13, с. 141].

На ранній стадії розвитку своєї теорії подолання стресу Лазарус і Фолкмен розмежовували епізодичні фактори, що впливають на копінг, з особистісними рисами, що представляють стійкі диспозиції і самим копінгом, який розуміється як специфічна поведінка в конкретних ситуаціях. Однак, як виявилось, люди відносно стабільно віддають перевагу і використовують специфічну поведінку подолання труднощів у широкому діапазоні ситуацій [5]. З тих пір було здійснено чимало спроб, щоб концептуалізувати і дослідити відношення між особистістю і копінгом.

Коннор-Сміт та Флесбарт [6] провели мета-аналітичне дослідження взаємозв’язків між особистістю та копінгом. В результаті було виявлено, що копінг-стратегії, що спрямовані на взаємодію зі стресором, позитивно пов’язані з екстраверсією, відкритістю досвіду і сумлінністю, а копінг-стратегії, орієнтовані на уникання стресорів, позитивно пов’язані з нейротизмом і негативно із доброзичливістю та сумлінністю.

Ряд досліджень були спрямовані на вивчення взаємозв’язків копінгів з більш вузькими характеристиками особистості. В мета-аналітичному огляді [19] було виявлено, що диспозиціональний оптимізм позитивно пов’язаний з активними стратегіями подолання з метою усунення, зменшення або управління стресорами або емоціями і негативно – зі стратегіями уникнення подолання стресу, що прагнуть ігнорувати, уникати, або віддалятися від стресорів або емоцій.

Одним із психологічних механізмів, який відіграє вирішальну роль в регуляції поведінки є сприйманий контроль. Дослідження Цукермана і Ганьє [28] було спрямовані на виявлення взаємозв’язку сприйманого контролю, який автори розмежували на реалістичний та нереалістичний, та копінг-стратегіями. Автори показали, що переконання в реалістичному контролі позитивно корелювали з тим, що вони назвали адаптивним кластером оволодіння – самопомога, спроби вирішення проблеми, пристосування і негативно корелювали зі стратегіями, що були віднесені до мало

адаптивного кластеру оволодіння, – уникнення і самопокарання.

В якості предиктора копінг-поведінки неодноразово розглядалася і сприймана самоефективність. Результати емпіричних досліджень підтвердили припущення про те, що люди з високим рівнем самоефективності будуть проявляти більшу активність в подоланні важких ситуацій, продовжувати боротися, навіть стикаючись з невдачами, а особистості з низькими показниками самоефективності будуть намагатися мінімізувати свої зусилля і відійти від проблеми [16, 20, 26].

У області поведінки оволодіння одним із найбільш складних і невизначених є питання про дослідження характеру взаємозв'язків загальних інтелектуальних здібностей та стратегій оволодіння. В отриманих дослідниками даних зафіксовані різні, інколи такі, що суперечать один одному, зв'язки між інтелектуальними властивостями та вибором стратегій оволодіння [1, 3, 4].

З іншого боку, сам копінг розглядається як важливий предиктор благополуччя. Так, було встановлено, що використання суб'єктивно ефективніших стратегій опанування пов'язане з щастям і задоволеністю життям [15]. У іншій роботі показано, що активні спроби вирішити проблему в більшій мірі пов'язані з психологічним здоров'ям і успішною адаптацією до стресору ніж стратегії, спрямовані на відхід, усунення, уникнення проблемної ситуації [18].

У мета-дослідженні взаємозв'язків між копінгом і благополуччям виявлено, що розміри ефекту, як правило, знаходяться в межах від невеликого до помірного. Характерно, що копінг більш сильно пов'язані з психологічними результатами, ніж показниками фізичного здоров'я. Зокрема, у одному із мета-аналізів були розглянуті відношення між активним копінгам та психосоціальним здоров'ям серед молоді [7]. Результати іншого мета-аналітичного дослідження [21] показали, що зосереджені на проблемі копінг позитивно корелював з загальними наслідками для здоров'я, тоді як звикання, конфронтація, дистанціювання, самовладання, пошук соціальної підтримки, прийняття на себе відповідальності, запобігання і прийняття бажаного за дійсне негативно корелювали з загальними наслідками для здоров'я.

В цілому великий обсяг досліджень показує, що продуктивні копінг-стратегії чинять позитивний вплив на настрій і фізичне благополуччя по відношенню до широкого спектру стресових факторів. Непродуктивні стратегії подолання можуть давати короткострокові вигоди, такі як звільнення від негативних емоцій та/або негайне зниження негативного настрою, але можуть привести до довгострокових порушень настрою і фізичного здоров'я.

Таким чином, проведений аналіз відношень особистості, копіngu та благополуччя, показує, що:

- як окремі дослідження, так і мета-аналізи свідчать про невеликі або середні розміри ефектів між вказаними змінними;
- у переважній більшості досліджень особистість представлена факторами Великої п'ятірки. Лише в окремих дослідженнях розглядалися характеристики особистості, які формуються прижиттєво під впливом подій, з якими зіштовхуються люди, та забезпечують гнучкість реакцій на ситуацію (атрибутивні схеми:

самоефективність, оптимізм/песимізм, каузальні орієнтації; стратегії: модус контролю за дією, життєстійкість, толерантність до невизначеності);

- рівневі та стильові властивості інтелекту, як предиктори поведінки оволодіння, демонструють низьку консистентність від дослідження до дослідження;
- вивчалися окремі зв'язки між вказаними змінними, але не досліджувалась поєднана дія особистості і копінгів у зв'язку з психологічним благополуччям.

Ми вважаємо, що необхідні нові дослідження в яких би вивчалися взаємодії між змінними “вищого порядку” (латентними змінними), які інтегрують аналізовані змінні.

В даному дослідженні в якості латентної змінної, яка, як передбачається, визначатиме психологічне благополуччя буде використовуватись конструкт “інтелектуально-особистісний потенціал” (ІОП) Використовуючи конфірматорний факторний аналіз (КФА) нами була верифікована його структурна модель [2]. Компонентами конструкту “інтелектуальний потенціал” стали показники психометричного інтелекту за Амтхауером та основних когнітивних стилів – полезалежність / поленезалежність, рефлексивність/імпульсивність, гнучкість/ригідність пізнавального контролю. Конструкт “особистісний потенціал” утворили фактори першого порядку – це фактор “самовизначення”, індикаторами якого є толерантність до невизначеності та автономна каузальність; фактор “реалізації”, включає показники самоефективності, орієнтації на дію в ситуації невдачі та орієнтації на дію при реалізації; третій фактор – фактор “збереження”, який утворили змінні – життєстійкість та оптимістичний атрибутивний стиль.

Гіпотетично можна виділити три можливих способи взаємодії між ІОП, копінгам та психологічним благополуччям (ПБ): 1) медіаторний – ІОП впливає на вибір групи копінг-стратегій, які в свою чергу, впливають на ПБ; 2) модераторний – копінг може підсилювати / послаблювати зв'язок ІОП з ПБ; 3) комбінований – медіаторно-модераторний вплив ІОП та копіngu на ПБ.

Аналіз концептуальних та емпіричних передумов дозволяє припустити медіаторну модель, в якій копінг-стратегії являються змінними (факторами-медіаторами), що опосередковують вплив ІОП на ПБ.

Мета дослідження – вивчити поєднаний вплив інтелектуальних та особистісних складових регуляції вибору суб'єктом способів вирішення важких ситуацій (копінг-стратегій) у зв'язку із рівнем психологічного благополуччя, як індикатора їх ефективності.

У емпіричному дослідженні перевірялася наступна гіпотеза. Існують дві пов'язаних між собою латентних змінних, що функціонують як регулятивна система, які пророкують стійкість психіки до впливів зовнішнього світу, а успішність адаптації до них усвідомлюється як психологічне благополуччя: 1) інтелектуальний потенціал, 2) особистісний потенціал. Дві латентні змінні – копінг, орієнтований на взаємодію з стресором та копінг, орієнтований на уникання стресору опосередковують вплив ІОП на ПБ.

Матеріали і методи. Учасники. У дослідженні взяли участь студенти вищих навчальних закладів м. Харкова у кількості 350 чоловік (196 – чоловічого і 124 жіночої статі). Середній вік випробовуваних 21,3 роки (SD = 2,6).

Процедура. Всі випробовувані проходили тестування за комплексом психодіагностичних методик. Поряд з методиками оцінки показників ІОП [2], використовувались:

1. Опитувальник “Шкали психологічного благополуччя” К. Ріфф, адаптований Л.В. Жуковською та Є.Г. Трошихіною. Опитувальник включає в себе 54 пунктів, які оцінюють благополуччя за шістьма параметрами: Автономність, Управління оточенням, Особистісне зростання, Позитивні відношення з іншими людьми, Життєві цілі, Самоприйняття. Кожен параметр включає 9 пунктів, оцінених за шкалою Лайкерта з п’ятьма градаціями (1 = категорично не згоден, 5 = повністю згоден).

2. Опитувальник «Способи поведінки оволодіння» Р. Лазаруса. (WCQ – Ways of Coping Questionnaire; Folkman & Lazarus, 1988). Методика призначена для визначення копінг-механізмів, способів подолання труднощів у різних сферах психічної діяльності, копінг-стратегій.

Методика була розроблена Р. Лазарусом і С. Фолкман і адаптована Т.Л. Крюковою. Цей варіант WCQ містить 50 питань, що становлять вісім шкал: Конфронтаційний копінг, Дистанціювання, Самоконтроль, Пошук соціальної підтримки, Прийняття відповідальності, Втеча-уникнення, Планування вирішення проблеми, Позитивна переоцінка.

Результати та їх обговорення. Оцінка надійності за внутрішньою узгодженістю шкал (“альфа” Кронбаха – α) для опитувальника “Шкали психологічного благополуччя” К. Ріфф становить $\alpha = 0,89$ для всього опитувальника. Для шкал α -Кронбаха знаходилась в межах від $\alpha = 0,64$ до $\alpha = 0,72$. Оцінка надійності за внутрішньою узгодженістю шкал опитувальника WCQ була в межах від $\alpha = 0,71$ до $\alpha = 0,81$.

Результати кореляційного аналізу між показниками ІОП, копінг-стратегій та ПБ свідчать про наявність статистично значущих позитивних, але слабких та помірних зв’язків між цими змінними. Всі взаємозв’язки явилися очікуваними та піддаються осмисленій інтерпретації.

Ми провели багатовимірний аналіз з використанням LISREL 9.10 для того, щоб визначити внесок параметрів ІОП та копінг-стратегій у передбачення ПБ. Результати багатовимірного регресійного аналізу в цілому підтверджують результати кореляційного аналізу. Але є й відмінність, яка полягає в тому, що до регресійних рівнянь зі статистично значущими β -коефіцієнтами ввійшли лише ті показники ІОП, які мали найбільші кореляції із прогнозованими показниками. Передбачувана здатність регресійних рівнянь без “поправки на затухання” є невисокою (6% – 25%), але вона суттєво зростає, коли затухання враховується (від 16% до 74%).

Ми виходили з припущення, що стратегії подолання утворюють дві групи. Перша – це копінг-стратегії орієнтовані на активну взаємодію зі стресором, а друга – орієнтовані на уникнення взаємодії зі стресором. Результати КФА підтвердили двох факторну структурну модель копінг-стратегій з наступними показниками відповідності моделі емпіричним даним:

$\chi^2/df = 0,90$; CFI = 1,00; RMSEA = 0,00 (90%-ий довірчий інтервал: 0,000-0,053).

Для верифікації висунутої гіпотези на основі отриманої матриці інтеркореляцій ми побудували структурну модель, яка інтегрує вісім латентних змінних. Результати структурного моделювання представлені на рис. 1. Показники узгодженості емпіричних даних і структурної моделі наступні: $\chi^2/df = 0,067$; CFI = 0,984; RMSEA = 0,017 (90%-ий довірчий інтервал: 0,000-0,033).

Дві головні латентні змінні, “Інтелектуальний” та “Особистісний потенціали”, були пов’язані між собою ($r = 0,28$; $p < 0,010$) і визначали психологічне благополуччя.

Інтерес для нас представляють прямі та непрямі ефекти між латентними змінними. Спочатку розглянемо прямі та непрямі ефекти інтелектуального потенціалу (ІП) на залежні змінні. Так, значення прямого ефекту ІП на ПБ в стандартизованому виді дорівнює 0,21 ($p = 0,043$). Це означає, що два суб’єкти, які відрізняються на одну стандартну одиницю за ІП, але рівні за оцінками копіngu “взаємодія зі стресором”, відрізняються 0,21 одиниць за ПБ. Або, іншими словами, збільшення на одну стандартну одиницю ІП, при контролі копіngu “взаємодія зі стресором”, веде до збільшення ПБ на 0,21 стандартну одиницю. Тобто, спостерігається позитивний статистично значущий вплив ІП на ПБ.

Копінг “взаємодія зі стресором” статистично значуще позитивно впливає на ПБ ($\beta = 0,33$; $p = 0,004$). Отже, виражена поведінка суб’єкта, яка спрямована на вирішення стрес-ситуації за допомогою планування, вироблення можливих рішень, логічного аналізу та оцінки варіантів, реалізації рішень і стійкій зосередженості на задачі позитивно впливає на ступінь успішності подолання важких життєвих ситуацій у процесі адаптації.

Виявлено статистично значущий вплив фактору ІП на усвідомлений вибір копіngu “взаємодія зі стресором” ($\beta = 0,32$; $p = 0,006$). Тобто, виражений рівень ІП сприяє вибору активних стратегій подолання стресової ситуації. В контексті нашого дослідження це: планування ($\beta = 0,64$), конфронтація ($\beta = 0,56$), соціальна підтримка ($\beta = 0,56$), самоконтроль ($\beta = 0,64$), позитивна переоцінка ($\beta = 0,48$). Всі β -ваги статистично значущі при $p < 0,001$. Дещо несподіваним виявився значущий вплив цієї змінної на вибір копіngu “уникання стресору” ($\beta = 0,25$; $p = 0,030$). Ймовірно, що вибір цих стратегій подолання може призводити до короткострокової вигоди, наприклад уникання негативних емоцій, швидке зниження негативного настрою. Але латентна змінна “копінг, орієнтований на уникання стресору” не має значущого впливу на психологічне благополуччя ($\beta = 0,01$; $p = 0,930$), що свідчить про відсутність в довгостроковій перспективі ефекту цих стратегій подолання важких життєвих ситуацій.

В структурній моделі, найбільш цікавою є медіаторна частина моделі, або непрямий ефект. Одна з причин інтересу до тестування опосередкування пов’язана зі спробою зрозуміти механізм, за допомогою якого вихідна змінна впливає на наслідок.

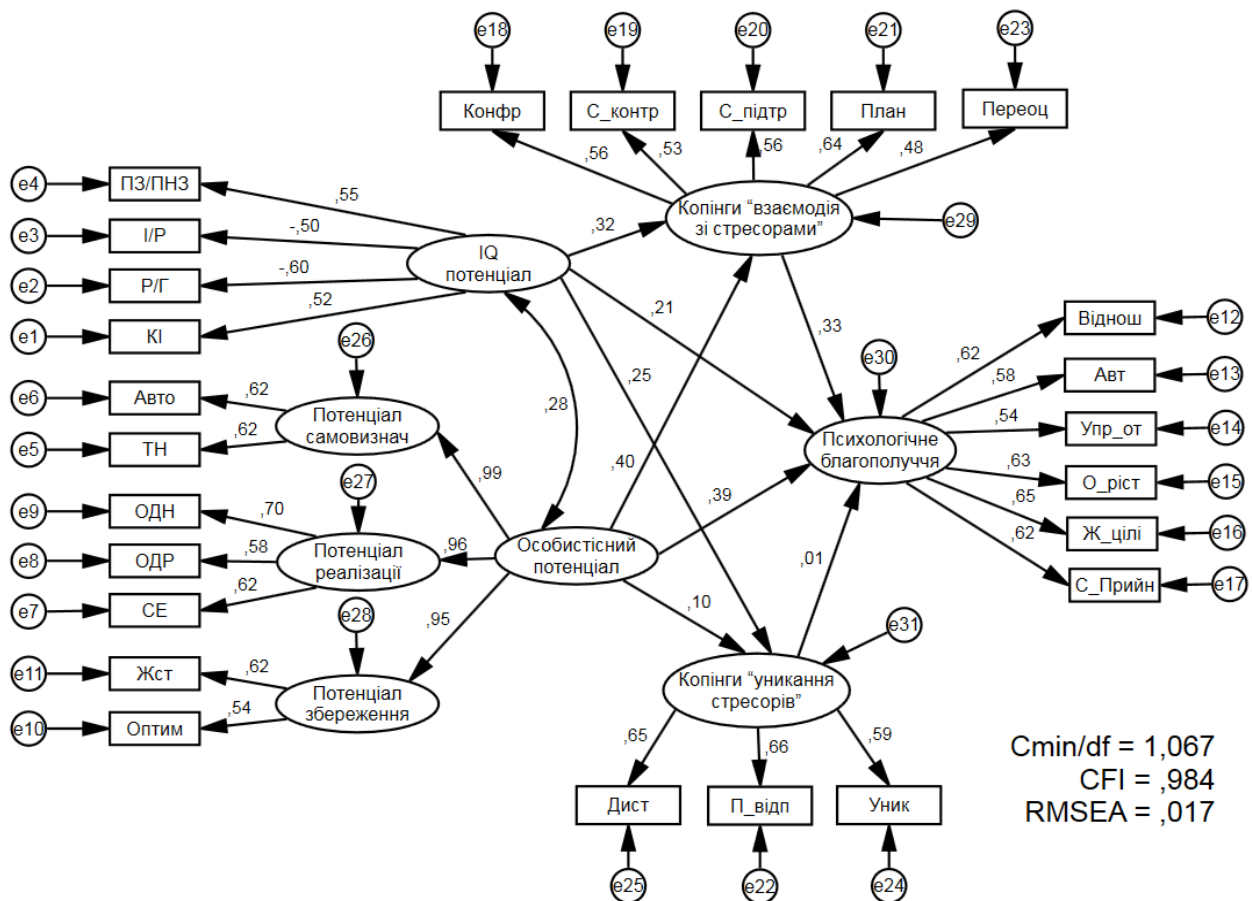


Рис. 1. Модель взаємодії інтелектуально-особистісного потенціалу, копінг-стратегій та психологічного благополуччя

В нашій структурній моделі непрямий ефект відображає відношення між незалежною латентною змінною – “інтелектуальний потенціал” і залежною латентною змінною – “психологічне благополуччя”, що опосередковане однією латентною змінною – “копінг, орієнтований на взаємодію зі стресором”. Непрямий ефект в нестандартизованому вигляді дорівнює 0,13. Оцінка статистичної значущості ефекту за тестом Соубела дорівнює $t_{sob} = 1,99$ ($p = 0,047$). Отже, в нашому випадку мова йде про присутність часткового опосередкування, тому що прямий ефект при цьому не стає нульовим.

Опосередкований ефект ІП на ПБ дорівнює 0,02 і є незначущим, що вказує на відсутність статистично значущого впливу на психологічне благополуччя латентної змінної “інтелектуальний потенціал” через опосередкування копінгом “уникання стресору”.

Отже, механізм впливу ІП на ПБ полягає в тому, що суб’єкт на основі сприйняття, оцінки і розуміння ситуації, обирає копінг-стратегії спрямовані на активні спроби вирішити проблему, що дозволяє йому успішно адаптуватися до стресору. Успішність подолання життєвих ситуацій у процесі адаптації відображається у свідомості як психологічне благополуччя.

Прямі ефекти для іншої ключової латентної змінної – “особистісний потенціал” (ОП) виявилися наступними. Рівень вираженості ОП чинить позитивний статистично значущий вплив на ПБ ($\beta = 0,39$; $p = 0,001$), впливає на вибір копінг “взаємодія зі стресором” ($\beta = 0,40$; $p = 0,001$) і не впливає на вибір копінг “уникання стресору”. Інтерпретувати вплив ОП на ПБ слід наступним чином: збільшення на одну стандарт-

ну одиницю величини ОП, при контролі копінг “взаємодія зі стресором”, приведе до збільшення ПБ на 0,39 стандартних одиниць. Відповідно, збільшення на одну стандартну одиницю величини ОП вестиме до зростання на 0,40 стандартних одиниць частоти вибору копінг “взаємодія зі стресором”. Тобто, чим вище значення у суб’єкта діяльності латентної змінної “особистісний потенціал”, тим більше психологічно благополучним він себе відчуває, частіше обирає активні стратегії подолання стрес-ситуації.

Опосередкований копінг “взаємодія зі стресором” вплив особистісного потенціалу на психологічне благополуччя є статистично значущим ($t_{sob} = 2,24$; $p = 0,025$) і дорівнює 0,165 і, навпаки, опосередкування копінг “уникання стресору” є статистично не значущим ($t_{sob} = 0,09$; $p = 0,921$) і дорівнює 0,001.

В цілому латентні змінні-предиктори, “інтелектуальний потенціал” та “особистісний потенціал” прогнозують, відповідно 34% і 55,5% варіативності залежних латентних змінних – “копінг, орієнтований на взаємодію зі стресором” і “психологічне благополуччя”.

Висновки. У емпіричному дослідженні вдалося встановити відокремлений вплив компонентів ІОП та стратегій подолання стресу на окремі показники ПБ, а також вплив компонентів ІОП на вибір стратегій подолання стресу. На рівні окремих змінних ці впливи виражаються у наступному.

Більш високий рівень психометричного інтелекту та полнезалежність супроводжуються підвищенням рівня ПБ.

Найбільш тісні зв'язки виявилися між показниками особистісного потенціалу та шкалами ПБ, які вимірюють екзистенційні аспекти благополуччя – самоприйняття, життєві цілі та особистісне зростання.

Копінг-стратегії, дистанціювання, втеча-уникання та прийняття відповідальності, не мають статистично значущого впливу на ПБ суб'єкта навчальної діяльності.

Більш високий рівень розвитку психометричного інтелекту суттєво знижує частоту звертання до стратегії втеча-уникання, але сприяє більш частішому використанню позитивної переоцінки та пошуку соціальної підтримки; виражена полнезалежність впливає на більш частий вибір стратегії самоконтроль, а гнучкість пізнавального контролю – пошуку соціальної підтримки.

Високий рівень вираженості змінних, що складають особистісний потенціал, більш сильно сприяє вибору таких копінг-стратегій, як самоконтроль, конфронтаційний копінг, пошук соціальної підтримки, планування вирішення проблеми та позитивна переоцінка і меншій готовності вдаватися до стратегій: дистанціювання, втеча-уникання, прийняття відповідальності.

Змінними-предикторами ІОП в регресійних рівняннях пояснюється від 11% до 25% дисперсії критеріаль-

них змінних – показників ПБ, але від 36% до 74% коли в коефіцієнти кореляції вносилася “поправка на затухання”. Копінг-стратегії пояснюють від 10% до 18% варіативності залежних змінних – показників ПБ і від 33% до 72% з корекцією на надійність вимірювання змінних як предикторних, так і наслідкових. Змінні ІОП передбачають вибір копінг-стратегій від 6% (16% без “затухання”) до 11% (41% без “затухання”).

Виділено дві латентні змінні стратегій подолання стресу. Перша змінна – це “Копінг, орієнтований на взаємодію зі стресором”, утворена стратегіями: пошук соціальної підтримки, конфронтаційний копінг, планування вирішення проблеми, самоконтроль, позитивна переоцінка. Друга латентна змінна – “Копінг, орієнтований на уникання стресору”, до якої ввійшли стратегії: дистанціювання, втеча-уникання та прийняття відповідальності. Фактори корелюють один з одним.

Встановлено як прямий ефект впливу латентних змінних, “Інтелектуального” та “Особистісного потенціалу”, на критеріальну латентну змінну “Психологічне благополуччя”, так і опосередкований “Копінгом, орієнтованим на взаємодію зі стресором”, механізм пояснення латентної змінної “Психологічного благополуччя”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корнилова Т.В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в стратегиях совладания // Вестник Московского ун-та. Сер. 14. Психология. – 2010. – № 1. – С.46-57.
2. Олефір В.О. Интеллектуально-особистісний потенціал: структура та діагностика // Вісник ХНПУ. Психологія. Том 2. – Вип. 44. – Харків: ХНПУ, 2012. – С. 150-160.
3. Хазова С.А. Роль когнитивных факторов в совладании с жизненными трудностями // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы / Под ред. А.Л. Журавлева, Т. Л. Крюковой, Е. А. Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 274-289.
4. Холодная М. А., Алексапольский А.А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. – 2010. – Том 31. – № 4. – С. 59-68.
5. Carver C.S., Scheier M.F., Weintraub J.K. Assessing coping strategies: A theoretically based approach // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 56(2). – P. 267-283.
6. Connor-Smith J.K., Flachsbart C. Relations between personality and coping: a meta-analysis // Journal of Personality and Social Psychology. – 2007. – № 93. – P.1080-1107.
7. Clarke A.T. Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: a meta-analysis // Journal of Youth Adolescence. – 2006. – Vol. 35(1). – P. 10-23.
8. DeNeve K. M., & Cooper, H. The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and well-being // Psychological Bulletin. – 1998. – Vol. 124. – P. 197-229.
9. Diener E. Subjective well-being // Psychological Bulletin. – 1984. – Vol. 95. – № 3. – P. 542-575.
10. Keyes C. L.M. The mental health continuum: From languishing to flourishing in life // Journal of Health and Social Behavior, 2002. – Vol. 43. – P. 207-222.
11. Keyes C.L.M., Shmotkin D., Ryff C.D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions // Journal of Personality and Social Psychology. – 2002. – Vol. 82. – P. 1007-1022.
12. King L.A., Hicks J.A. Whatever happened to “what might have been”? Regrets, happiness, and maturity // American Psychologist. – 2007. – Vol. 62(3). – 625-636.
13. Lazarus R. S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 445 p.
14. Lyubomirsky S., King L., Diener E. The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success // Psychological Bulletin. – 2005. – Vol.131(6). – P. 803-855.
15. MacCrae R. Personality, coping and coping effectiveness in an adult sample / R. MacCrae, P. Costa // Journal of Personality. – 1986. – Vol. 54 (2). – P. 385-405.
16. McNatt B. D., Judge T. A. Self-Efficacy Intervention, Job Attitudes and Turnover: a Field Experiment with Employees in Role Transition // Human Relationship. – 2008. – Vol. 61. – P. 783-810.
17. Moos R.H. , Holahan C.J. Dispositional and Contextual Perspectives on Coping: Toward an Integrative Framework // Journal of Clinical Psychology. – 2003. – Vol. 59. – P. 1387-1403.
18. Nave S.C., Ryne S.A., David C. Beyond self-report in the study of hedonic and eudaimonic well-being: Correlations with acquaintance reports, clinician judgments and directly observed social behavior // Journal of Research in Personality. – 2008. – № 42. – P. 643-659.
19. Nes L.S., Segestroom S.C. Dispositional optimism and coping: a meta-analytic review // Personality and Social Psychology Review. – 2006. – Vol. 10. – P. 235-251.
20. Nicholls A.R., Polman R.C., Levy E.B. The Mediating Role of Coping: a Cross-Sectional Analysis of the Relationship between Coping Self-Efficacy and Coping Effectiveness among Athletes // International Journal of Stress Management. – 2010. – Vol. 17. – № 3. – P. 181-192.
22. Penley J.A., Tomaka J., Wiebe J.S. The association of coping to physical and psychological health outcomes: a meta-analytic review // Journal of Behavioral Medicine. – 2002. – Vol. 25. – № 6. – P. 551-603.
23. Ryan R.M., Deci E.L. On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being // Annual Review of Psychology. – 2001. – Vol. 52. – P. 141-166.
24. Ryff C. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – P. 1069-1081.
25. Steel P., Schmidt J., & Shultz J. Refining the Relationship Between Personality and Subjective Well-Being // Psychological Bulletin. – 2008. – Vol. 134. – № 1. – P. 138-161.

26. Schmutte P.S., Ryff C.D. Personality and well-being: Reexamining methods and meanings // Journal of Personality and Social Psychology. – 1997. – Vol. 73(3). – P. 549-559.
27. Schwarzer R., Boehmer S., Luszczynska A., Mohamed N. E., Knoll N. Dispositional self-efficacy as a personal resource factor in coping after surgery // Personality and Individual Differences. – 2005. – Vol. 39. – P. 807-818.
28. Waterman A.S. Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment // Journal of Personality and Social Psychology. – 1993. – 64, P. 678–691.
29. Zuckerman M., & Gagné M. The COPE revised: Proposing a 5-factor model of coping strategies // Journal of Research in Personality. – 2003. – Vol. 37. – № 3. – P. 169-204.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kornilova T.V. Intellectual and personal potential human coping strategies // Bulletin of Moscow University. Ser. 14. Psychology. - 2010. - № 1. - P. 46-57.
2. Olefir V.O. Intellectual and personal potential, structure and diagnostics // Bulletin HNPU. Psychology. Volume 2 - Issue. 44. - Kharkov: HNPU., 2012. – P. 150-160.
3. Khazova S.A. The role of cognitive factors in coping with life's difficulties // Coping behavior: Current status and prospects / ed . A.L. Zhuravlev , T.L. Kryukova, Ye.A. Sergiyenko. – M.: Publishing House "Institute of psychology RAS", 2008. – P. 274-289.
4. Kholodnaya M.A., Aleksapol'skiy A.A. Intellectual abilities and coping strategies // Psychological Journal. – 2010. – Vol. 31. – № 4. – P. 59-68.

Olefir V.A. Intellectual and personal preconditions of self-selection of coping strategies

Abstract. The article presents the results of studies of the effect of two latent variables: 1) the intellectual potential and 2) personal potential, functioning as a regulatory system, and predicting successful adaptation to the impacts of the individual outside world, and realize how psychological well-being. Identified mediation effect of coping strategies on a criterion variable “Psychological well-being”.

Keywords: *intellectual and personal potential, coping strategies, psychological well-being*

Олефир В.А. Интеллектуальные и личностные предпосылки саморегуляции выбора копинг-стратегий

Аннотация. В статье представлены результаты исследования влияния двух латентных переменных: 1) интеллектуального потенциала и 2) личностного потенциала, функционирующих как регулятивная система, и предсказывающих успешность адаптации личности к воздействиям внешнего мира, осознаваемого как психологическое благополучие. Выявлен медиаторный эффект копинг-стратегий на критериальную переменную “Психологическое благополучие”.

Ключевые слова: *интеллектуально-личностный потенциал, копинг-стратегии, психологическое благополучие*

Паламар О.М.

Гностичні аспекти формування професійної психологічної компетентності тифлопедагога

Паламар Олена Михайлівна, кандидат психологічних наук, доцент кафедри тифлопедагогіки
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

Анотація. Статтю присвячено аналізу гностичних аспектів формування професійної психологічної компетентності тифлопедагога. На основі узагальнення даних психолого-педагогічних досліджень визначено, що професійне психологічне знання використовується для розбудови професійних ситуацій, реалізації діагностичного і корекційно-розвиткового напрямів діяльності тифлопедагога. Окреслено перелік гностичних умінь, необхідних для реалізації професійної діяльності тифлопедагога.

Ключові слова: тифлопедагог, психологічна компетентність, навчальна задача, професійна проблема

Вступ. Професійний розвиток у сфері педагогічної діяльності вимагає умінь визначати, усвідомлювати, оцінювати і конструктивно вирішувати проблеми, що виникають в процесі педагогічної взаємодії. Компетентний спеціаліст характеризується єдністю інтелектуальних і функціональних характеристик – здатністю застосовувати знання, умінь і особистісні якості з метою ефективного вирішення професійних задач. Важливою внутрішньою умовою реалізації психологічної компетентності педагога є розвиток його інтелектуальних умінь в контексті професійної діяльності. Опанування професійно значущих інтелектуальних умінь надає можливість ухвалювати оптимальні педагогічні рішення, визначати нестандартні способи подолання проблем, розширювати власні професійні можливості.

Мета статті. На основі аналізу науково-практичних досліджень визначити зміст і специфіку інтелектуальної та навчально-пізнавальної діяльності, сформулювати перелік гностичних умінь тифлопедагога.

Огляд останніх досліджень та виклад основного матеріалу. Вдосконалення взаємодії людини з інформацією, що стрімко змінюється, Г.Р. Водяненко [3] вбачає у формуванні сучасної моделі пізнавальної діяльності, яку автор називає інформаційно-пізнавальною діяльністю. Нагальна ситуація навчання зміщує пріоритети із засвоєння готових знань на опанування вмій знаходити необхідну інформацію, перетворювати її, застосовувати в різних перемінливих умовах. Ключовим ядром інформаційно-пізнавальної діяльності є мисленнєва діяльність, яка потребує цілеспрямованої розбудови: постановки мети, створення інструментів, засобів, технологій, відпрацювання норм мислення, узагальнення його знаково-символічного змісту. Мисленнєва діяльність інтегрує усі діяльнісні процеси навчання, забезпечує його ефективність і продуктивність. Логічним її наслідком є проєктувально-перетворювальна діяльність як процес моделювання того, чого ще немає, але може бути [3, с. 240 - 241].

Дворівнева структура прояву психологічної культури та компетентності представлена Н.І. Ісаєвою [5]. На інтрасуб'єктному рівні відбувається перетворення професійних здібностей та вмій на спосіб професійних дій суб'єкта. Він (рівень) є носієм професійної компетентності, відображенням її потенційного стану, оскільки включає когнітивну та ціннісно-смыслову складові. Другий, інтрасуб'єктний рівень, характеризує актуальний стан психологічної компетентності, забезпечує самореалізацію особистості у професійній діяльності.

На переконання Н.І. Ісаєвої, когнітивний компонент професійної психологічної культури включає в

себе професійно-значущу психологічну інформацію, технології її засвоєння і принципи функціонування, професійне психологічне мислення і сприймання як пізнання іншого. Професійне психологічне знання, яке становить зміст когнітивної складової професійної культури, окреслює певну сукупність можливостей, з яких виходять різні, навіть альтернативні, практичні рішення. Вибір, прийняття рішення і постановка мети в конкретній професійній ситуації визначається не знаннями як такими, а більш широкою професійною мотивацією суб'єкта [5, с. 93]. Психологічне знання обумовлює вибір мети реальної професійної дії і використовується як засіб її професійної реалізації. Базисом професійної психологічної компетентності є сукупність смислів та їх зміна в процесі реалізації практикоорієнтованої діяльності.

Специфіка використання психологічного знання в професійній діяльності педагога полягає не в оперуванні знаннями, а в оперуванні самим собою, тим хто володіє цими знаннями (Н.І. Ісаєва, В.П. Пахомов). Професійне психологічне знання функціонує як:

- 1) власно психологічне (головною метою якого є пізнання людиною себе самої);
- 2) професійно-психологічне (використовується для розбудови професійних ситуацій, реалізації діагностичного і корекційно-розвиткового аспектів діяльності).

Близьким до нашого розуміння структури гностичної компетентності тифлопедагога є трактування системи знань майбутнього вчителя, запропоноване В.М. Гриньовою [4], до якої автор включає теоретичні знання, знання-засоби, знання-цінності. Система педагогічних знань забезпечує процес осмислення, конструювання і обґрунтування програми діяльності вчителя. Засвоєння психолого-педагогічних знань сприяє формуванню педагогічного мислення, способів професійної діяльності, забезпечує як теоретичну, так і методичну, технологічну підготовку майбутнього учителя [4, с. 15-16].

Навчальна діяльність в структурно-функціональному плані представлена сукупністю цілеспрямованих етапів та кроків, зорієнтованих на досягнення кінцевого результату (П.Я. Гальперин, В.В. Давидов, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Н.Ф. Талізіна). Навчальна діяльність реалізовується у вигляді навчальних дій та операцій. При цьому дії спрямовуються на досягнення проміжних результатів, вони відповідають мети діяльності, а операції (як способи реалізації діяльності) співвіднесені з умовами діяльності. Одна і та сама активність в одному аспекті може розглядатися як діяльність, в іншому – як дія. Наприклад, перенесення рани-

ше сформованої інформаційної діяльності в певну предметну область супроводжується зміною провідних мотивів діяльності, тому в даному аспекті вона реалізується у формі дій з інформацією, які є інваріантними до змісту інформації (Т.П. Зайченко [6, с. 82]). Таким чином формується ядро, загальний, головний компонент будь-якої розумової діяльності – здатність до аналізу, синтезу і узагальнення (С.Л. Рубінштейн). Отже, інформаційна діяльність має надпредметний характер, що відображається в її перенесенні в предметну діяльність в формі інтелектуальних і практичних дій.

Алгоритм вирішення поточної навчальної задачі з позицій психології включає етап виділення вихідних даних (аналіз, диференціація, систематизація інформації, запам'ятовування), вирішення задачі (оцінка інформації, її достатності, доречності, необхідності; побудова плану вирішення задачі, зовнішні та внутрішні дії), результат (оцінка і усвідомлення отриманої нової інформації), оцінка результату (рефлексія, аналіз, співставлення, порівняння результату і мети, підбиття підсумків), коригування і вдосконалення результату (аналіз, синтез, систематизація, узагальнення та пошук аналогії) [6, с. 83].

Професійна підготовка завжди має практичну спрямованість. Взаємозв'язок компетентності і діяльності висвітлюється в роботах Г.Т. Абдуліної, А.А. Вербицького, В.Д. Шадрикова: компетентія як об'єктивна характеристика реальності має пройти через діяльність, щоб стати компетентністю як характеристикою особистості.

Згідно з концепцією Г.Т. Абдуліної [1, с. 727], розвиток інтелектуальних умінь майбутнього вчителя відбувається в три етапи, на яких відбувається послідовне формування трьох видів інтелектуальних умінь: когнітивних, метакогнітивних, інтенціональних. Перший етап – орієнтувальний – характеризується формуванням внутрішньої моделі поведінки, ціннісного ставлення до знань і пізнавальної діяльності, розвитком установки на самостійний пошук і набуття знань. Тривалість означеного етапу охоплює перший рік навчання у ВНЗ. Впродовж цього часу відбувається розвиток навичок самостійної роботи і навчальних умінь: планування і організація свого часу; аналіз навчального матеріалу; аналіз і корекція навчальної діяльності; постановка мети і вибір шляхів її досягнення; організація продуктивної взаємодії; запам'ятовування і відтворення навчального матеріалу; вирішення проблем, що виникають у навчальному процесі. Шляхом вирішення професійних задач студенти набувають досвіду самодіагностики наявності системи умінь. Отже, даний етап знаменується розвитком когнітивних умінь.

На другому, теоретико-методологічному, етапі розвитку інтелектуальних умінь (2 – 3 рік навчання) відбувається вдосконалення знань, умінь і навичок здійснення пізнавальної діяльності і розвитку метакогнітивних інтелектуальних умінь. Зокрема умінь формулювати (висувати) загальну мету діяльності, визначати кроки її досягнення; формулювати питання; висувати й обґрунтовувати гіпотези; планувати і будувати послідовність власних дій; передбачати наслідки обраних рішень; прогнозувати перебіг проблемних ситуацій [1, с. 727-728].

Третій – діяльнісний – етап характеризується спеціально організованою професійно-практичною підготовкою студентів. В даний період (4 рік навчання) студенти набувають досвіду творчої педагогічної діяльності; закріплюють вміння актуалізації і застосування на практиці накопиченого обсягу знань, умінь і навичок; самостійно обирають найбільш ефективні форми і методи роботи з учнями. Особливість навчально-професійної діяльності на цьому етапі полягає в тому, що вона максимально наближена до майбутньої професійної діяльності, має практичну спрямованість і творчий характер [1, с. 727-728].

Відповідно до концепції контекстного навчання, розробленої А.О. Вербицьким [2], майбутня професійна діяльність є одним з джерел предметного змісту засвоєваних навчальних курсів. Одиницею змісту освіти в контекстному навчанні виступає проблемна ситуація, що відтворює предметний і соціальний контекст професійної діяльності. Автор відмічає, що обсяг навчальної інформації, яка надається студенту, значно перевищує масив практичних, лабораторних робіт і різних видів практик. Не будучи затребуваною, інформація втрачає особистісну значущість для студента.

Розмірковуючи над інтеграцією освіти, науки і практики, А.О. Вербицький зазначає, що в професійній діяльності одиницею мислення є проблема, джерелом якої стає проблемна ситуація. В навчальному процесі узагальнена модель множини проблемних ситуацій представлена у вигляді навчальної задачі (завдання), яка нарівні з теоретичною інформацією становить (складає утворює) зміст навчання. Разом з навчальною задачею студенту пропонується алгоритм (спосіб) її вирішення. В цьому випадку пізнавальна діяльність студента є репродуктивно-виконавчою з елементами дослідження на етапі аналізу умови задачі. Вирішення навчальних задач є суто навчальною процедурою. Автор узагальнює траєкторію руху студента в процесі вирішення навчальної задачі у такому вигляді: аналіз умови готової задачі – пригадування способу її вирішення – вирішення – формальне співставлення з еталонним зразком відповіді (рішення) [2, с. 39].

Проблема, на думку А.О. Вербицького, – це психічний стан людини в певній проблемній ситуації, вона не існує поза суб'єктом пізнання і його мисленням. Проблема характеризується усвідомленням неможливості її розв'язання за допомогою наявних у суб'єкта знань, засобів і способів дій. Підґрунтям виникнення проблеми є наявність альтернатив вибору, надлишок або недостатність певних умов, дефіцит часу на прийняття рішення, наявність різних поглядів на ситуацію у випадку прийняття рішення групою осіб та ін. Пізнавальна діяльність студента в межах проблемного підходу більш змістовна, продуктивна та цікава, оскільки переводить його в позицію дослідника. Процедура розв'язання проблеми формалізується у такій послідовності етапів: аналіз проблемної ситуації – постановка проблеми – пошук недостатньої інформації і висунення гіпотез – перевірка гіпотез і отримання нового знання – переведення проблеми в задачу – пошук способу вирішення – вирішення задачі – перевірка рішення – доведення правильності вирішення задачі [2, с. 39]. А. Вербицький не заперечує використання у навчальній дія-

льності задач або завдань, однак визнає пріоритетність принципу проблемності в навчанні.

Вирішення навчальної задачі алгоритмізується у певній послідовності етапів: постановка мети, визначення вихідних даних, вирішення задачі, результат, оцінка результату, коригування і вдосконалення результату. Мета навчально-пізнавальної діяльності включає уявлення про результат та рівень досягнень певних показників. Прийняття суб'єктом мети навчальної діяльності є визначальним моментом, що забезпечує внутрішню мотивацію в навчальному процесі. Усвідомлення вихідної інформації – важливий етап вирішення навчальної задачі. З психологічних позицій суть даного етапу полягає в активній мисленнєвій діяльності, аналізі інформації, порівнянні, зіставленні, впорядкуванні, систематизації запам'ятовуванні та інших розумових діях (операціях), що забезпечують творчу взаємодію учня з матеріалом. Оцінка результату відбувається

Основні протиріччя професійної підготовки, виділені А.О. Вербицьким [2, с. 40], виявляються у таких аспектах: 1) навчальна діяльність потребує розвиненої пізнавальної мотивації, а практична – професійної; 2) предметом діяльності в навчанні є система інформації, а в професійній діяльності – людина, дитини з властивими їй особливостями; 3) зміст навчання відображено в безлічі навчальних дисциплін, а в практичній діяльності він застосовується системно; 4) в навчанні у студента актуалізується в основному сприймання, пам'ять, моторика, водночас у професійній діяльності він виступає як цілісна особистість; 5) студент переважно проявляє активність у відповідь на керівний вплив викладача, а в практичній діяльності від нього вимагається активність й ініціативність; 6) студент отримує статичну інформацію, а в професійній діяльності вона використовується динамічно в часі і просторі відповідно до технологічного процесу. Вирішення означених протиріч автор вбачає в реалізації контекстного підходу в навчанні.

Важливим результатом взаємодії вчителя з проблемною ситуацією є прийняття педагогічного рішення, у якому, на думку В.М. Чернобровкіна [7, с. 13], відбувається визначення дій, спрямованих на перетворення вихідних умов ситуації та приведення її у стан, що відповідає суб'єктивним уявленням учителя про оптимальний перебіг процесу педагогічної діяльності. Автор виділяє три рівні детермінації активності – причинну, цільову та ціннісну. Причинна детермінація розгортається за логікою причинно-наслідкових зв'язків, «постає як закономірний і неминучий процес утворення певного напрямку дій без повного усвідомлення суб'єктом альтернатив вибору» [7, с. 12]. Цільова детермінація характеризується впливом на процес прийняття рішення «образу майбутнього» [7, с. 13], відтак активність набуває ознак діяльності. Суб'єкт керує процесом прийняття рішень: обирає і ставить мету, здійснює вибір засобів її досягнення, оцінює процес і результат виконання дій. Ціннісна детермінація «виявляється в регулятивному впливі на процес прийняття рішення ціннісно-сміслових утворень особистості вчителя, завдяки чому зміст рішення визначається його світоглядними, життєвими позиціями, які виходять за межі професійних орієнтацій і установок» [7, с. 13].

Процес прийняття рішення, згідно концептуальних поглядів В.М. Чернобровкіна, протікає на поведінковому або діяльнісному рівнях активності вчителя. Наявність «проблемної педагогічної ситуації» в діяльності вчителя актуалізує певні дії, спрямовані на зниження рівні внутрішньої напруги. На поведінковому рівні механізм розв'язання проблемної педагогічної ситуації передбачає такі процесуальні ланки [7, с. 17]: 1) сприймання ситуації як фрустраційної, загрозливої; 2) виникнення в учителя стану емоційної напруги; 3) актуалізація патернів захисної (компенсаторної) поведінки; 4) зовнішнє реагування на ситуацію та її учасників. Отже, прийняття рішень на поведінковому рівні активності є слабко рефлексованим процесом, що обумовлюється зовнішніми ситуаційними перешкодами у професійній взаємодії, супроводжується актуалізацією захисних дій та тимчасовим відходом від реалізації мети педагогічної діяльності [7, с. 14].

Прийняття рішення на рівні діяльнісної активності має іншу структуру, яка співвідносна з процесом розв'язання задач [7, с. 15-17]: 1) сприймання ситуації як проблемної, виникнення операційної напруги; 2) усвідомлення і постановка мети діяльності у контексті умов ситуації, перетворення її на задачу; 3) операційно розгорнутий процес вирішення задачі; 4) реалізація рішення в дії, досягнення мети. Механізми функціонування діяльнісного рівня прийняття рішень базуються на смислотвірних мотивах, а сам процес характеризується рефлексивністю і суб'єктивністю, усвідомленням мети педагогічної діяльності, способів та засобів її досягнення.

Критеріями ефективності процесу прийняття рішення в педагогічній діяльності вважають (В.М. Чернобровкін [7, с. 28-30]: критерій мети (відповідність рішення меті педагогічної діяльності: концентрація свідомості на особистості дитини, особливостях її навчальної діяльності, ціннісній сфері та ін., а не на проблемах власного Я-образу), критерій засобів (вибір оптимального шляху рішення на основі конструктивно-позитивного ставлення до учнів) та функціональний критерій (характеризує міру суб'єктної включеності в процес побудови власної активності: усвідомлення моменту постановки проблеми і мети, опрацювання альтернативних рішень, оцінка можливих результатів і наслідків рішення).

Окрім фундаментальних психолого-педагогічних знань майбутні тифлопедагоги опановують масив професійно значущих знань прикладної спрямованості, що відображають специфіку корекційної роботи з різними віковими категоріями осіб, які мають порушення зору. Систему означених знань становлять сучасні концепції розвитку особистості в умовах зорової депривації (Кобильченко В.В, Синьова Є.П.), науково узагальнені результати досліджень окремих психічних функцій та властивостей особистості в умовах зорової депривації.

Тифлологічні дослідження охоплюють досить широке коло питань психології осіб з порушеннями зору, в яких ґрунтовно вивчаються проблеми, що виникають внаслідок зорової депривації. Це проблеми розвитку пізнавальної сфери дітей з порушеннями зору (Л.С. Вавіна, І.В. Гудим, І.О. Сасіна, Т.П. Свиридчук, Т.О. Семенишена, Н.І. Малюхова); вікові та індивідуальні проблеми особистісного розвитку осіб з порушеннями

(С.Б. Власенко, А.А. Крогіус, О.Г. Литвак, Г.Ю. Мустафаєв, О.П. Таран, І.П. Чигринова); проблеми соціалізації, адаптації, реабілітації зорово депривованих осіб (Т.М. Гребенюк, Ю.Г. Дем'янов, В.В. Кобильченко, І.С. Моргуліс, Є.П. Синьова, В.М. Сорокін, А.І. Суславічус, Ю.В. Тімакова, В.А. Феоктистова).

Постає питання, яким чином реалізується широкий багаж психологічних знань в практиці роботи тифлопедагога? Безумовно, вихідною основою формування психологічної компетентності є знання, які інструменталізуються (опредмечуються) у формі гностичних умінь тифлопедагога, до яких ми відносимо уміння: 1) аналізувати структуру дефекту, виявляти наявність вторинних відхилень у розвитку осіб з порушеннями зору, з'ясувати їх причини; 2) встановлювати міжпредметні зв'язки, зокрема інтегрально враховувати медичні, психологічні і педагогічні знання в професійній діяльності; 3) аналізувати фактори, що сприяють створенню здоров'язберігаючого освітнього середовища для осіб з порушеннями зору; 4) професійно характери-

зувати рівень психічного розвитку дитини з порушеннями зору; 5) визначати психокорекційні та психопрофілактичні заходи; 6) приймати оптимальне рішення в ситуаціях практичної діяльності. Вказані уміння формуються в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі як результат узагальнення й усвідомлення студентами психолого-педагогічного матеріалу.

Висновки. У підсумку зазначимо, що гностична психологічна компетентність тифлопедагога включає в себе професійно значущу психологічну інформацію, уміння і навички її професійної інтерпретації і застосування у практичних ситуаціях професійної взаємодії з особами, які мають порушення зору. Важливим показником рівня професійного розвитку суб'єкта тифлопедагогічної діяльності є усвідомлення і прийняття цілей професійної діяльності, постановка навчально-професійних задач і проблем, прийняття рішень на рівні діяльнійності (а не поведінкової) активності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абдуллина Г.Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза / Г.Т. Абдуллина // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – №12. – С. 723-731.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: Материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
3. Водяненко Г.Ф. Современная модель познавательной деятельности человека (учащегося). Часть 1. / Г.Ф. Водяненко // *Теория и практика общественного развития*. – 2014. – №1. – С. 239-241.
4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти) : Автореф. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В.М. Гриньова. – Харківський держ. педагогічний ун-т ім. Г.С.Сквороди. – К, 2001. – 31 с.
5. Исаева Н.И. Основные составляющие и параметры описания профессиональной психологической культуры // *Научные ведомости*. – 2009. – №6 (61). – С. 92-99.
6. Зайченко Т.П. Психолого-педагогические основы базовых информационных моделей, обеспечивающих достижение надпредметных результатов обучения / Т.П. Зайченко // *Известия РГПУ им. А.И. Герцена*. – 2011. – № 39. – 79-89.
7. Чернобровкін В.М. Психологія прийняття рішень у педагогічній діяльності : Автореф. ... д-ра психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна і вікова психологія» / В.М. Чернобровкін. – НПУ імені М.П. Драгоманова. – К, 2007. – 44 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Abdullina G.T. Development of intellectual abilities of the future teacher in competence-oriented educational process of high school / G.T. Abdullina // *Basic Research*. – 2011. – №12. – P. 723-731.
2. Verbitsky A.A. Competence approach and the theory of contextual training: Materials for the fourth session cal-methodological seminar November 16, 2004 / A.A. Verbitsky – M.: Research center of problems of quality of training, 2004. – 84 p.
3. Vodyanenko G.F. The modern model of human cognitive activity (student). Part 1 / G.F. Vodyanenko // *Theory and Practice of Community Development*. – 2014. – №1. – P. 239-241.
4. Hrynova V.M. Formation of pedagogical culture of the future teacher (theoretical and methodological aspects): Thesis dis. dr. ped. sc.: 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / V.M. Hrynova. – Kharkov State Pedagogical University n.a. G.S. Skovoroda. – Kyiv, 2001. – 31 p.
5. Isaeva N.I. The main components and parameters describing the professional psychological culture // *Scientific Gazette*. – 2009. – №6 (61). – P. 92-99.
6. Zaychenko T.P. Psycho-pedagogical foundations of basic information models that achieve learning outcomes nadpredmetnyh / T.P. Zaychenko // *News of RSPU n.a. Herzen*. – 2011. – № 39. – 79-89.
7. Chernobrovkin V.M. Psychology of decision making in educational activities: Thesis dis. dr. psych. sc.: 19.00.07 "Pedagogical and Developmental Psychology" / V.M. Chernobrovkin. – Dragomanov NPU. – Kyiv, 2007. – 44 p.

Palamar O. Gnostic aspects of the formation of professional psychological competence of tiphlopedagogue. This article analyzes the Gnostic aspects of formation of professional psychological competence tiphlopedagogue. On the basis of summarizing the data of psychological and educational research determined that professional psychological knowledge is used to build professional situations, implementation of diagnostic and correction developmental activities tiphlopedagogue. Defined the list of Gnostic skills necessary for the realization of professional activity tiphlopedagogue.

Keywords: the teacher of visually impaired children (typhlopedagogue), psychological competence, learning task, a professional problem

Поповский Б.П.

Социокультурный аспект психологического времени личности

Поповский Богдан Петрович, аспирант

Одесский национальный университет им. И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина

Аннотация. Проблема исследования психологического времени тесно взаимосвязана с социально-культурным аспектом. Автор пытается описать основные подходы в исследовании категорий времени с точки зрения социально-культурных, исторических, экономических и психологических аспектов.

Ключевые слова: социальное время; бюджеты времени; концепция индивидуального времени; экономической, культурный и исторический аспекты

В большом спектре психологических проблем, проблема исследования времени занимает одно из значительных мест [9], [18], [19], [23]. Есть множество попыток не только выявить характерные для различных отраслей познания особенности временных свойств изучаемых процессов и явлений, но и внести в научное пользование представление о специфических формах времени [1], [5], [9], [18]. В связи с этим, была отдельно выделена проблема социального времени. Исследователи, занимающиеся общей проблемой времени, обращают внимание на сложность ее социального аспекта. Были выдвинуты концепции, в рамках которых стал возможен рассмотрение данной проблематики с учетом социокультурного, исторического и экономического факторов [1], [3], [5], [9], [15], [20], [26]. В последнее время, в философской и психологической литературе рассматриваются те или иные аспекты социального времени. Часть наиболее крупных работ [16], [15], [3] рассматривает в основном проблему определения объективной сущности времени в аспекте бюджета времени, остальная часть [28], [24] – в аспекте взаимодействия пространственно-временных форм различных уровней материи, некоторые работы [10], [30] – в плане методологии социального познания, в частности истории. Некоторые авторы [2], [13], [22] раскрывают вопросы исторического генезиса восприятий времени и пространства в структуре различных эпох, формаций, культур.

Необходимость отдельного выделения социального времени становится очевидной для любого ученого, занимающегося изучением временной проблематики. Стало высказываться положение о социальном времени как о "качественно отличном от физического времени, которое имеет особый онтологический статус" [4, с. 7-8]. Поскольку социальное время отлично от того времени, которое рассматривает физика, становится очевидным то, что его изучение требует особого подхода. При изучении, например, проблем познания физического времени, его отражение в чувствах и мышлении, исследователи обращаются к перцептуальному содержанию времени, привлекают соответствующий материал по психологии восприятия и т.д. [21].

В большинстве случаев термин "социальное время" употребляется без определения, и судить о том, какой конкретный смысл в него вкладывается, можно лишь косвенно. В целом же он употребляется как обобщение всех различных значений времени приблизительно к обществу" [25, с. 21]. Социальное время определяется некоторыми авторами как "специфическая форма общественно-исторического движения, которая выражается в моментах повторяемости, продолжительности,

частоты, ритмики социальных событий и процессов, а также их дискретности и непрерывности" [21, с. 14]. Социальное время неоднородно. "Будучи неоднородным для общества и с точки зрения последовательности процессов и с точки зрения организации различных моментов движения общества в нечто целое, социальное время выступает не как внешняя и абсолютная, а как внутренняя форма, относительная величина которой определяется сущностью процессов в социальном развитии" [21, с. 126].

Рассматривая проблему социального времени, можно выделить две основные тенденции в его анализе. Первая связана с осмыслением исторического времени, проявляется в меняющихся жизненных ритмах при переходе общества от формации к формации. "Именно историческое время легло в основу ряда концепций общественного прогресса, где время трактуется с исторических позиций на уровне его вертикального среза" [16, с. 108-109]. В рамках второго направления, исследования социального времени понимается как условие социального бытия, как способ существования в рамках хронологически определенного периода. Социальное время при таком подходе "отражает общественное бытие на уровне его горизонтального среза, особенно проявляется в структуре времени, которая не отражает исторические изменения человеческой жизни, а, наоборот, акцентирует актуальный уровень общественных процессов" [16, с. 108-109].

Обратимся к анализу исторического времени, или социального времени, взятого в вертикальном разрезе. "Историческое время с полным правом можно рассматривать как разновидность социального времени. Сама история ассоциируется с изменениями во времени, с движением от прошлого к настоящему, которое само в свою очередь становится прошлым относительно будущего, превращается в этой связи в настоящее" [16, с. 110]. Каждый социальный процесс характеризуется собственной присущей ему ритмикой. Но все эти конкретные ритмические рисунки существуют в рамках единой ритмической картины общества. "Историческое время является формой движения общества от одной общественно-экономической формации к другой, характеризуется единством своей целостности, непрерывности (в границах хронологического бытия человека) и дискретности (в рамках отдельных формаций)" [16, с. 115]. Было отмечено, что интерес к временным характеристикам жизнедеятельности общества перманентно растет, поскольку он обусловлен ростом в первую очередь экономической значимости фактора времени. "Время было осознано как огромная ценность и как источник материальных ценностей. Не-

трудно увидеть, что понимание значимости времени пришло вместе с ростом самосознания личности, которая начала видеть в себе не родовое существо, а неповторимую индивидуальность, то есть личность, поставленную в конкретную временную перспективу, которая разворачивает свои способности в течение ограниченного отрезка времени, отпущенного в этой жизни" [13, с. 137]. При рассмотрении концепций исторического времени немаловажное значение имеют трактовка исторически неоднозначного восприятия времени в разные эпохи разными социальными группами. Историческое время не представляет из себя чего-то единого, поскольку локализация человеческой практики по ее отдельным сферам, их содержательный анализ, приводят к утверждению о наличии в каждой из них своего собственного времени. "Социальное время различно не только для разных культур и обществ, но оно дифференцируется и в рамках каждой социально-культурной системы в зависимости от ее внутренней структуры. Социальное время неодинаково протекает в сознании отдельных классов и групп: они по-своему воспринимают его и переживают, ритм функционирования этих общественных групп различен. Иными словами, в обществе всегда существует не какое-то единое монолитное время, а целый спектр социальных ритмов, обусловленных закономерностями различных процессов и природой отдельных человеческих коллективов" [11, с. 112]. Мера продолжительности процессов в историческом времени меняется с развитием общества и является величиной относительной. Здесь имеют смысла сами по себе такие единицы отсчета исторического времени как год, столетие, тысячелетие и т. д. "Единицы исторического времени соотносятся не абсолютными хронологическими масштабами, а с большими изменениями внутри социальных процессов, здесь в качестве единиц отсчета фигурируют понятия "формация", "эпоха". Продолжительность исторического времени оказывается различной для разных формаций, эпох, систем, поскольку по хронологически то же время они проходят разные пути развития" [21, с. 14]. Реальное историческое время обременено всеми теми случайностями и отклонениями, которыми сопровождается развитие исторических процессов. В переломные эпохи, в революционные периоды усиливается как бы аритмия исторического времени. В нем растет момент прерывности, но, естественно, эта прерывность в реальном историческом времени никогда не доходит до абсолютной границы, потому что одно из назначений исторического времени состоит в осуществлении функции преемственности в истории и связи между историческими событиями и процессами [30].

Вторую тенденцию в рассмотрении проблематики социального времени можно условно определить как трактовка времени общества в горизонтальном срезе. "В психологическом анализе приобретает важное значение выделение актуального времени – "такого отрезка исторического времени социального субъекта, который можно назвать настоящим в отличие от прошлого и будущего времени (хотя актуальное время включает, строго говоря, как недавнее прошлое, так и близкое будущее). Например, для современного общества актуальным можно считать 10-летний отрезок, для челове-

ка это может быть год и т.д." [4, с. 57]. Именно благодаря рассмотрению проблемы социального времени с точки зрения этой концепции, очевидным становится факт неоднородности социального времени. Существует концепция, которая в некоторой степени объясняет причины этой неоднородности. Она получила название причинно-целевой. Ключевое положение этой концепции можно определить следующим образом: психологическое время формируется на основании переживания личностью детерминационных связей между основными событиями ее жизни. Специфика детерминации человеческой жизни заключается в том, что, наряду с причинной обусловленностью последующих событий предварительным (детерминация прошлым), имеет место и детерминация будущим, т.е. целями и предполагаемыми результатами жизнедеятельности. Такого рода причинные целевые связи являются, согласно предлагаемой концепции, единицами анализа психологического времени личности. В рамках причинно-целевой концепции проблема взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего находит следующее решение: психологическое прошлое определяется совокупностью так называемых реализованных связей, которые соединяют между собой события хронологического прошлого. Психологическое настоящее включает в себя актуальные связи, т.е. те связи, реализация которых уже началась, но еще не завершилась, и которые соединяют между собой события хронологического прошлого, с одной стороны, и будущего – с другой. Психологическое будущее личности составляет потенциальные связи, реализация которых еще не началась, поскольку они соединяют между собой предполагаемые события хронологического будущего. Продолжительности промежутков между значимыми для личности событиями измеряются количеством межсобытийных связей. В причинно-целевой концепции социального времени оно формируется на основе переживания личностью детерминационных связей между основными событиями жизни [9].

Всю свою сознательную жизнь человек, так или иначе, чувствует присутствие времени. Если историческое время для человека выступает в большей мере как абстракция, то время актуальное он переживает. Человечеством были обнаружены множество феноменов времени. Существуют концепции, которые активно разрабатывают индивидуально-временную проблематику. В концепциях, развивающих данное направление, вводится понятие "личностное время", под которым понимается "психо-темпоральная организация взрослой личностью своего сознания и самосознания, поведения и деятельности в процессе осуществления его индивидуальной и групповой жизнедеятельности и общения, как сложное целостное образование – образ жизни" [19, с. 12]. Предполагается, что личностное время выступает как последовательный синтез психических времен: субъективного или времени переживания происходит на подсознательном уровне; перцептуального времени, времени созерцаний и впечатлений – происходит на частично осознаваемом уровне; функционального времени или времени действия – часто происходит на подсознательном уровне; рефлексивного времени или времени размышлений и креативного времени – происходит на бессознательном уровне [20].

Принадлежность времени субъекту предполагает его активное использование и распределение. В связи с этим, некоторые авторы выделяют стратегии рациональной организации времени – стратегии "активного учета" социальных нормативов времени и стратегии "пассивного приспособления" к внешним временным требованиям. "Можно выделить различные стили или стратегии жизни в их связи с осознанием времени. Например, типы личности, более включены в социальную динамику, находятся в более прямых и жестких временных связях с социальными условиями. Они живут преимущественно в сфере общественно необходимого времени, от них требуется определенная производительность труда, определенная скорость. Одновременно они пользуются всеми ценностями общественного времени, они в меньшей степени являются субъектами собственной жизни. Типы личности, слабо включены в социальные процессы, не осознают свободное время как ценность, как правило, они наиболее статичны, поскольку не знают, как это время заполнить" [1].

В литературе хорошо освещен еще один подход к рассмотрению социального времени, в рамках которого время трактуется как экономическая категория. В рамках данной концепции речь идет о "совокупном времени, которое включает все время деятельности трудящихся" [26, с. 4]. Такое толкование времени общества привело к соответствующему обоснованию его структуры, в рамках которой выделяются рабочее и нерабочее время. Составной частью последнего является свободное время. "В рабочее время осуществляется социальная деятельность – труд в материальном общественном производстве. В нерабочее время – время, незанятое работой в общественном производстве" [4, с. 33-36]. Есть и другие структурные построения времени общества, отвечающие требованиям социально-экономического подхода к нему. Так, в некоторых концепциях, происходит разделение всего общественного времени на необходимое и свободное. В свободное время осуществляется "умственная, физическая, социальная, эстетическая деятельность, отдых и развлечения, то есть удовлетворяются в основном те нематериальные потребности, которые совсем не удовлетворяются или удовлетворяются частично в труде" [3, с. 4]. Величина свободного времени определяется, главным образом, развитием производительных сил, эффективности труда в общественном производстве. "Международное исследование бюджетов времени показало, что в целом свободное время больше у жителей более развитых в экономическом отношении стран" [3, с. 45]. В рамках социально-экономического подхода категория времени раскрывается через понятие деятельности. "Социальное время есть время существования, функционирования и развития общества как совокупности социальных систем, от человека к общественно-экономической формации и человеческого общества в целом. Это время общественного бытия людей, то есть их материальной деятельности. Социальное время есть единство длительности, последовательности, сосуществования, единство объема деятельности и ее результатов, выступающих в виде событий, процессов, пред-

метов. Социальное время есть время, связанное с человеческой деятельностью" [4, с. 9]. Некоторые авторы проводят границу между историко-культурологическими концепциями социального времени и социально-экономическими. "Исследование социального времени можно условно разграничить на два основных направления: философское (историко-философское, культурологическое) и социально-экономическое" [4, с. 23]. Время становится ресурсом, который необходимо учитывать при экономической прогнозировании. "Социальное время есть ресурс, которым располагает любой социальный субъект" [4, с. 10]. В рамках социально-экономической теории времени оперируют таким понятием как бюджет времени. Определяя понятие бюджет времени, используют термин «фонд времени», который «представляет собой количественно определенный отрезок календарного времени. Совокупный фонд времени – суммарный фонд времени субъекта. Измеряется в единицах, отражающих совокупный характер фонда: человеко-часах, человеко-днях и т.д. Совокупный бюджет времени – распределение совокупного фонда времени на различные виды деятельности. Совокупный бюджет времени отражает структуру деятельности социального субъекта, взятую во временном измерении» [4, с. 30-31]. Через бюджет времени попытки определить количественные характеристики социального времени. "Социальное время стало объектом конкретных экономических и социологических исследований. Категория времени стала использоваться для получения количественной характеристики социальных явлений и процессов (бюджет времени). Социальное время выступает как средство описания жизнедеятельности человека, социальной группы, общества в целом" [16, с. 107]. Ученые, занимающиеся изучением бюджетов времени выделяют "индивидуальные, групповые, региональные и государственные бюджеты времени" [4].

Время, как категория сознания играет важную социально-мировоззренческую роль, она имеет отношение не только к процессу познания, его истории, но и ко всей совокупности форм освоения мира в общественном сознании. В рамках социально-психологического подхода к проблеме времени выделяют культурно-исторические, социально-экономические и концепции личностного времени. Одной из характерных черт культурологических, исторических, экономических концепций социального времени является стремление вычленив какую-то качественную основу. Социальное время неоднородно. Эта неоднородность определяется в первую очередь насыщенностью социально-значимых исторических событий. При попытке измерения социального времени следует помнить, что использовать обычную метрическую систему не представляется возможным. Единицей измерения социально-психологического времени будет конкретная система общественных отношений, воспроизводит сама себя и существует как нечто целое и относительно. При изучении психологического времени следует всегда помнить о том, что эти понятия имеют социальную составляющую и в свою очередь фактор времени играет исключительное значение в изучении социальных явлений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни // М., 1991.
2. Аверинцев С.С. Порядок космоса и порядок в истории мировоззрения раннего средневековья // М., 1975.
3. Артемов В.А. Свободное время: проблемы и перспективы // Новосибирск, 1970.
4. Артемов В.А. Социальное время // Новосибирск, 1987.
5. Ахундов М.Д. Концепции пространства и времени: истоки, эволюция, перспективы // М., 1982.
6. Баранов А.В. Социологические исследования города // М., 1969.
7. Блауберг И.В. Системный подход в социальном познании // М., 1972.
8. Вернадский В.И. Научная мысль как планетное явление // М., 1991.
9. Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности // Киев, 1984.
10. Гуревич А.Я. Об исторической закономерности // М., 1969.
11. Гуревич А.Я. Вопросы философии № в марте 1969.
12. Гуревич А.Я. Вопросы философии № в июне 1969.
13. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры // М., 1972.
14. Дюркгейм Э. Социология и теория познания // М., 1914.
15. Елизарьев Э.А. Время общества (философский и социально-экономический аспект) // Новосибирск, 1969.
16. Зборовский Г.Е. Пространство и время как формы социального бытия // Свердловск, 1974.
17. К. Янагиды. Философия истории // М., 1969.
18. Канке В.А. Формы времени // Томск, 1984.
19. Ковалев В.И. Категория времени в психологии (личный аспект) // М., 1988.
20. Ковалев В.И. Личностное время как предмет психологического исследования // Черновцы, 1991.
21. Лой А.Н. Социально-историческое содержание категорий время и пространство // Киев, 1978.
22. Лосев А.Ф. Историческое время в культуре классической Греции // М., 1974.
23. Молчанов Ю.Б. Проблема времени в современной науке // М., 1990.
24. Мостепатенко А. М. Проблема универсальности основных свойств пространства и времени // Ленинград, 1969.
25. Орлов Г.П. Свободное время и личность // М., 1968.
26. Патрушев В.Д. Время как экономическая категория // М., 1966.
27. Пруденский Г.А. Время и труд // М., 1965.
28. Сафронов И.А. Зависимость временных отношений от форм взаимодействия материальных систем // М., 1973.
29. Трусов Ю.П. Понятие о ноосфере // М., 1992.
30. Уваров А.И. Гносеологический анализ теории в исторической науке // Калинин, 1973.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Abulkhanova-Slavskaya K. A. Life strategy // M., 1991.
2. Averincev S.S. Order of the cosmos and the order in the history of the early medieval world // Moscow, 1975.
3. Artemov V.A. Leisure: problems and prospects // Novosibirsk, 1970.
4. Artemov V.A. Social time // Novosibirsk, 1987.
5. Akhundov M.D. The concept of space and time: the origins, evolution, prospects // Moscow, 1982.
6. Baranov A.V. Sociological studies // Moscow, 1969.
7. Blauberger I.V. System approach in social cognition // Moscow, 1972.
8. Vernadsky V.I. Scientific thought as a planetary phenomenon // Moscow, 1991.
9. Golovakha E.I., Kronik A.A. Psychological time of personality // Kiev, 1984.
10. Gurevich A.Y. The historical regularities // Moscow, 1969.
11. Gurevich A.Y. Problems of Philosophy // No in March 1969.
12. Gurevich A.Y. Problems of Philosophy // No in June 1969.
13. Gurevich A.Y. Categories of Medieval Culture // Moscow, 1972.
14. Durkheim E. Sociology and theory of knowledge // Moscow, 1914.
15. Yelizariyev E.A. Time Society (philosophical and socio - economic aspect) // Novosibirsk, 1969.
16. Zborowski G.E. Space and time as forms of social existence // Sverdlovsk, 1974.
17. Yanagida K. Philosophy of history // Moscow, 1969.
18. Kanke V.A. Forms time // Tomsk, 1984.
19. Kovalev V.I. Category time in psychology personal aspect // Moscow, 1988.
20. Kovalev V.I. Personality while the subject of psychological research // Chernivtsi, 1991.
21. Loy A.N. Socio-historical content categories of time and space // Kiev, 1978.
22. Losev A.F. Historical time in the culture of classical Greece // Moscow, 1974.
23. Molchanov Y.B. Problem of time in modern science // Moscow, 1990.
24. Mostepatenko A.M. The problem of universality of the basic properties of space and time // Leningrad, 1969.
25. Orlov G.P. Leisure and personality // Moscow, 1968.
26. Patrushev V.D. Time as an economic category // Moscow, 1966.
27. Prudenskii G.A. Time and work // Moscow, 1965.
28. Safronov I.A. Dependence of temporal relations of the form of the interaction of material systems // Moscow, 1973.
29. Cowards Y.P. Concept of the noosphere // Moscow, 1992.
30. Uvarov A.I. Epistemological analysis of the theory in historical science // Kalinin, 1973.

Popovskyy B.P. Socio cultural aspect of psychological time

Abstract. Problem of research psychological time closely interconnected with the socio-cultural aspect. The author attempts to describe the main approaches in the researching of the categories of time from the perspective of socio-cultural, historical, economical and psychological aspects.

Keywords: social time; the time's budgets; the concept the individual's time; economic, cultural and historical aspects

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