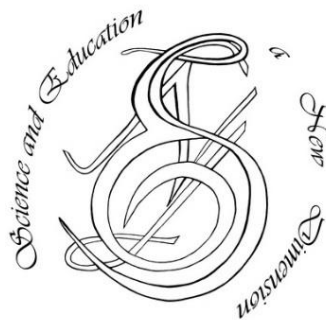


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



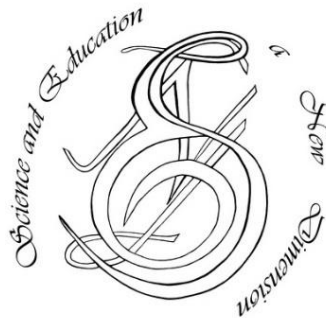
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(29), Issue 57, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

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

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

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

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

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., 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

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	6
Yuriy Zhluktenko as an Educator	
<i>O. Litvinyak</i>	6
Формування комунікативної компетентності учнів засобами групових форм роботи в початкових класів малочисельної школи	
<i>Г.Г. Бондаренко</i>	9
Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками гіперактивних дітей	
<i>Гордійчук О.Є.</i>	12
Сутність процесу розв'язування педагогічних задач	
<i>Дяченко Н.О.</i>	16
Особливості інтеграції вищої педагогічної освіти Словаччини в загальноєвропейський освітній простір	
<i>Ключкович Т.В.</i>	21
Аспектизація обучения англійському мові для професійних цілей в неязыковом вузе	
<i>Корнева З.М.</i>	25
Опорний конспект лекцій як інтегруюча складова навчально-методичного комплексу з інформатики	
<i>Красюк Ю.М., Сільченко М.В., Кучерява Т.О., Супрунюк Г.М.</i>	29
Критерії і показники ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів	
<i>Листопад О.А.</i>	35
Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України	
<i>Лянной Ю.О.</i>	39
Щодо можливості використання хмарних технологій в організації самостійної роботи студентів	
<i>Сажко Г.І., Шеховцова В.І.</i>	43
Використання інтерактивних лекцій в межах курсу «Методика викладання іноземних мов у вищій школі»	
<i>Смовженко Л.Г.</i>	47
Про мультимедійні навчальні презентації для майбутніх філологів	
<i>Сорокіна Н.В.</i>	51
Внесок лікаря-просвітника В.К. Крамаренка у розвиток ідей і практики тілесного виховання	
<i>Черпак Ю.В.</i>	55
Особенности организации спецкурса по реферативному переводу в старших классах специализированной школы	
<i>Шевелько Е.А.</i>	59
Взаємозв'язок навчання фізики і спецдисциплін при підготовці спеціаліста лісової галузі	
<i>Юрченко А.С.</i>	63
PSYCHOLOGY	68
The relationships between time perspective of the personality and risk propensity	
<i>Arshava I.F., Vunas A.A.</i>	68
Уявлення студентів про феномен "заздрість"	
<i>Саннікова О.П., Лісовенко А.Ф.</i>	72
Професійна готовність в контексті розвитку системи профвідбору	
<i>Щербан Т.Д.</i>	76
Психологічні особливості чутливості суб'єкта до задачі	
<i>Висідалко Н.Л.</i>	80
Особенности міжособистісного спілкування осіб похилого віку та їхня соціальна активність	
<i>Коваленко О.Г.</i>	84

PEDAGOGY

Yuriy Zhluktenko as an Educator

O. Litvinyak*

Ivan Franko National University of Lviv, Lviv, Ukraine

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

Paper received 02.07.15; Accepted for publication 14.07.15.

Abstract. Since Ukraine gained its independence in 1991, its representatives have been trying to return it to the general context of world research. However, to make any field develop and progress it is necessary to know its origins and evolution well. Therefore, this paper presents an attempt at comprehending the role of Yuriy Zhluktenko, a prominent Ukrainian scholar, who contributed to the development of many branches of linguistics in Ukraine, to the elaboration and improvement of foreign language teaching methodology in Ukraine, as well as methodology of teaching Ukrainian as a foreign language abroad.

Keywords: *Yuriy Zhluktenko, methodology of language teaching, teaching Ukrainian as a foreign language, methodology of Charles Fries and Robert Lado*

Due to different historical and political processes that took place on its territory in the 20th century, Ukrainian scholarly achievements are not widely known outside its territory. Being a part of a bigger entity called the Soviet Union, Ukraine's contribution to the development of different fields of research, particularly language teaching, linguistics, and so on got lost within the so-called "Soviet research". However, Ukraine's independence brought about the necessity to distinguish Ukrainian contribution into the "common" scholarly heritage. To discover what was done in a country in this or that sphere, it is necessary to focus on separate personalities that contributed to the development of national science and research. Foreign language teaching started in Ukraine very long ago. The year 1576 is named as a date when foreign languages started to be taught at higher educational establishments, namely – the Ostroh Academy [17]. Much time has gone by since then, however, we do not know much about the people who were working on improvement of teaching methods. This paper focuses on one of the most prominent personalities in Ukrainian linguistics and language teaching methodology of the 20th century, Yuriy Zhluktenko.

This year the Ukrainian scholarly community is celebrating the 100th anniversary of Yuriy Zhluktenko's birth. He was born on 31 August 1915, lived through the most turbulent times in the Ukrainian history, and passed away at the age of 75 on 4 February 1990, right before Ukraine's independence.

Methodology of foreign language teaching in Ukraine from historical perspective has been covered by a number of researchers, who published their results in the form of articles (e. g. Kryshko [17]), books/manuals (e. g. Chekal et al. [20]), and even candidate dissertations (e. g. Lytniova [18]). Meanwhile, the contribution of Yuriy Zhluktenko into the development of different fields and branches of linguistics in Ukraine was covered by Roksolana Zorivchak [15], Oleksandr Cherednychenko [21], Nataliya Bykhovets [1], Stanislav Semchynskiy [19], and others.

To form an opinion about Yuriy Zhluktenko's views and approaches to foreign language teaching, it is necessary to consider them in a broader context, i.e. taking into account the official standpoint concerning foreign language teaching in the Soviet Union. Contemporary

Ukrainian researchers divide the Soviet language teaching methodology (the way it was applied in Ukraine) into several historical stages that were marked by prevalence of different methods. According to Lytniova, 1930s-1950s were marked by priority of the receptive (passive) mastering of the foreign language, where language was considered to be necessary for reading purposes mainly [18, p. 12]. Among the productive skills, writing was considered to be of most use [20]. Translational-grammatical method was widely used at that time. Lev Shcherba, a Russian methodologist, wrote that this method is very useful, as it allows acquiring the skills that are most necessary for the Soviet people, i. e. reading and writing. He wrote: "Really, considering our great geographical spaces, direct communication with nations of the Western Europe will always remain relatively limited, while with growth of the general culture and engineering, the necessity in foreign books with increase dramatically" [22, p. 30]. A great role in teaching and learning was played by the mother tongue, and the main principle applied was the principle of conscious learning [20]. This approach was developed by Shcherba, and presupposed thorough understanding of language phenomena and their usage, and comparative study of language phenomena [16, p. 23-24].

In 1960's approaches to language teaching started changing. More attention started being paid to communicative aspect [18, p. 12]. This turn happened at the official level, as in 1961 a governmental decree was issued postulating that a practice-oriented approach to foreign language teaching should be applied. Thus, despite the fact that major attention was still paid to reading and writing, listening and speaking acquired more importance than previously [20].

Throughout his career, Yuriy Zhluktenko was involved into many different activities. He was an educator, a translator, a linguist, a translation studies scholar, a sociolinguist, a lexicographer, a foreign language teaching methodologist, an editor, and much more. His main creed was to propel Ukrainian science and research. His whole life was dedicated to introduction of something new into the Ukrainian linguistics, and giving impetus to young scholars, so that they develop its different branches further and further.

Yuriy Zhluktenko dedicated much effort to improvement of foreign language teaching methodology in Ukraine. He worked at the department of foreign languages of the Kyiv Polytechnical Institute, headed the department of foreign languages at the Kyiv Institute of National Economy. Zhluktenko was the dean of the faculty of Romanic and Germanic philology (1968-1977) at Taras Shevchenko State University in Kyiv, and head and professor of the department of English philology there. These facts of his biography played an important role in his interest in the methodology of foreign language teaching.

Upon graduation, he worked at institutions, where foreign languages were "secondary" subjects taught to students majoring in something else. This raised his concerns about teaching foreign languages to students with non-linguistic majors, as these subjects were often marginalized. Thus, he started exploring the approaches to foreign language teaching in these institutions and trying to make them more effective. As a result, there appeared a number of articles on the topic (e. g. «Из практики работы кафедр иностранных языков» [10], «Вопросы методики преподавания языков» [9], «Некоторые вопросы организации и методики проведения практических занятий по иностранным языкам в неязыковых вузах» (co-authored by L. Yampolskiy and G. Yatel) [12], «В межвузовском научно-методическом объединении» (co-authored by G. Yatel) [13], «Про спеціалізацію вузівського курсу іноземної мови» [7], «Измерения в обучении» (co-authored by G. Yatel et al.) [14], «Теорія двомовності і методика викладання іноземних мов» [8], «Научная и учебно-методическая деятельность кафедр факультета романо-германской филологии КГУ» [4]).

Zhluktenko was quite consistent in the development of methodology of foreign language teaching. Having analyzed his papers on the topic, we may distinguish several main ideas that constitute the core of the language teaching methodology he supported and developed.

Zhluktenko supported the idea that a foreign language should be studied in connection to one's mother tongue, drawing some parallels between the two languages or stressing the differences between them. Being shaped on the basis of practice that existed in his native country, these views were reinforced by the approaches of Charles Fries and Robert Lado, whose lectures on the methods of teaching English as a foreign language Zhluktenko attended at the Georgetown University in 1965. The American methodologists believed that most effective language learning occurs when the material taught is tailored to accommodate the needs of a student taking into account his/her mother tongue [5]. Advocating similar views, Zhluktenko prepared the first comparative grammar of the English and Ukrainian languages designated to be an aid for the teachers of English [11].

In line with prevalent views of the epoch and the country, Zhluktenko was in favor of conscious language learning. He believed that the best way to learn a foreign language is not just to learn some structures by heart, but to understand where they come from, how to form them, and to be able to create similar ones using the already known patterns [2; 5]. His support of the ideas of conscious language learning manifested also in his criticism of Fries' and Lado's methodology in the part where they

believe that to be able to use some language pattern unconsciously it is necessary to learn them unconsciously. Zhluktenko, on the contrary, believed that it is not possible, and, probably, not even very necessary to have all patterns automated. Sometimes conscious application of structures is necessary, but it is not possible if they were memorized and trained without real understanding [5].

Zhluktenko advocated a clear succession of curricula starting from secondary school and proceeding to the higher education. This was necessary to make the study of foreign language consistent and evoke more interest in students by offering them new topics. In addition, the topics should be connected to the students' major, as the main aim of teaching foreign languages to students of non-linguistic majors is to enable them to participate in professional communication (be it written or oral). In connection with this, it is also important for the teacher to be interested in and to understand at least main technical or other problems connected with the students' field of study [9].

Zhluktenko paid much attention to forms of control believing that they are one of the most important motivating factors for the students. Therefore, in his opinion, a teacher should apply different forms of control throughout the semester to keep the students focused and motivated [14].

Supporting Fries and Lado, Zhluktenko was in favor of the idea that teacher talking time in classroom should be limited. A language class should not turn into lecture where students are just passive listeners. On the contrary, teacher's explanations should be interspersed with active work of the students themselves [5].

However, Yuriy Zhluktenko's work as an educator was not limited to some theoretical considerations expressed in his articles. He was a very practice-oriented person, and supported his views with different manuals. He was the author of 7 textbooks in English and German for secondary schools and higher educational establishments.

Nevertheless, one of the most important contributions of his is the fact that he was one of the first to compile and publish textbooks for learning Ukrainian as a foreign language: "Ukrainian. A textbook of the Ukrainian language" (for English speakers, co-authored by Totska and Molodid) and "Изучаем украинский язык" ("Learning Ukrainian") (for speakers of Russian, co-authored by Karpilovska and Yarmak). In the former, all explanations are in English. The material starts from the basics – phonetics and basic grammar and proceeds to topics that are more complicated. The manual is supplemented by a glossary of words used in the lexical and reading parts of the book, and key to the exercises, which allows for the use of the book both in the classroom and for self-study. The units are quite extensive, presenting many materials, which suggests that depending on the student's needs and ability a teacher could extend the use of one unit to several classes [6].

The self-study guide "Изучаем украинский язык" is a comprehensive manual for beginners. It contains an introductory course in phonetics, as well as elementary grammar, dialogues from different everyday life situations, and excerpts from Ukrainian literature and folklore texts. The book is supplemented by a short Ukrainian-Russian and Russian-Ukrainian glossary. The units

(lessons) in it are quite short and present more theoretical material than exercises for practice [3].

The role of Yuriy Zhluktenko as an educator is not limited to him writing the articles on theoretical aspects of language teaching methodology and preparing textbooks for language learners. His whole life was dedicated to teaching and advising. The major part of his career was connected with different higher educational estab-

lishments, where he taught dozens of students every year. His activity as an educator manifested itself also in the influence he had on his younger colleagues, and those for whom he was an academic advisor. In this latter role, he helped about 50 young researchers to choose the topic, write and present their theses, and there were many more who benefitted from his advice.

REFERENCES

- [1] Bykhovets, N.M. Yu.O. Zhluktenko in reminiscences // *Linguistics*, 2010. № 4/5. – 92-93 p.
- [2] Zhluktenko, Yu.A. Review of: G. F. Brazhnikova. *Modern English Grammar (a theoretical course). Morphology*. Kiev, 1960, 184 p. // *Voprosy terii angliyskogo i nemetskogo yazykov*, Kiev, 1962. – 117-120 p.
- [3] Zhluktenko, Yu.A., Karpilovskaya, Ye.A., Yarmak, V.I. *Learning Ukrainian*. Kiev, 1991.
- [4] Zhluktenko, Yu. Scholarly and methodological activity of the departments of the Romance and Germanic philology faculty at the Kyiv State University // *Vestnik kievskogo universiteta. Romano-germanskaya filologiya*, 1978. № 12. – 106-122 p.
- [5] Zhluktenko, Yu.O. Teaching foreign languages according to the methodological system of Ch. Fries and R. Lado. Kyiv, 1969.
- [6] Zhluktenko, Yu.O., Totska, N.I., Molodid, T.K. *Ukrainian. A textbook of the Ukrainian language*. Kyiv, 1973.
- [7] Zhluktenko, Yu. On specialization of the foreign language course at a higher educational establishment // *Problemy vyshchoyi shkoly*, 1971. №9. – 67-71 p.
- [8] Zhluktenko, Yu. Theory of bilingualism and methods of foreign language teaching // *Pytannia menodyky vykladannia inozemnykh mov*, Kyiv, 1971. – 1-16 p.
- [9] Zhluktenko, Yu. Issues of language teaching methodology // *Vestnik vysshey shkoly*, 1956. № 5. – 105-113 p.
- [10] Zhluktenko, Yu. From the practice of work of foreign languages departments // *Vestnik vysshey shkoly*, 1951. № 7. – 39-40 p.
- [11] Zhluktenko, Yu. *Comparative grammar of the English and Ukrainian languages*. Kyiv. 1960.
- [12] Zhluktenko, Yu., Yampolskiy L., Yatel G., Some issues of organization and methods of practical classes in foreign languages at non-linguistic higher educational establishments // *Inostrannyye yazyki v vysshey shkole*, 1965. № 1. – 85-92 p.
- [13] Zhluktenko, Yu., Yatel, G. At the inter-institute methodological union // *Vestnik sysshey shkoly*, 1970. №4. – 35-36 p.
- [14] Zhluktenko, Yu., Yatel, G. *Measurements in teaching // Programmirovannoye obucheniye*, Kiev, 1971. № 8. – 8-14 p.
- [15] Zorivchak, R. *Ukrainian Philology, Linguistics, and Literature Studies in the intellectual biography of Professor Yuriy Oleksiyovych Zhluktenko: Dedicated to the 95th birth anniversary // Vsesvit*, 2010, № 11-12. – 251-262 p.
- [16] Kashina, Ye.G. *Traditions and innovations in the methodology of foreign language teaching*. Samara, 2006.
- [17] Kryshko, A. Peculiarities of the development of linguistic education in Ukraine in the 19th – beginning of the 20th century // *Psykhologo-pedahohichni problem silskoyi shkoly*, 2012. № 42. – 246-254 p.
- [18] Lytniova, T.V. Target component of teaching foreign languages in the context of development of the content of the national general secondary education (30ies of the 20th century – beginning of the 21st century): synopsis of the thesis. Zhytomyr, 2009.
- [19] Semchynskiy, S.V. Zhluktenko Yuriy Oleksiyovych // *Ukrayinska mova: Entsyklopediya*, Kyiv. 2000 – 185 p.
- [20] Chekal, H.S., Paliy, O.A., Potapenko, S.I., Andriyko, I.F. *Methodology of foreign language teaching at comprehensive schools*. Kyiv, 2010.
- [21] Cherednychenko, O.I. Your name in the eternity (instead of a foreword) // *Movni i kontseptualni kartyny svitu*, Kyiv, 2006. Iss. 17. – 3 p.
- [22] Shcherba, L.V. *Teaching foreign languages at secondary school. General issues of methodology*. Moscow, 1974.

Формування комунікативної компетентності учнів засобами групових форм роботи в початкових класах малочисельної школи

Г.Г. Бондаренко*

Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя, Ніжин, Україна

*Corresponding author. E-mail: bondarenko_mk@online.ua

Paper received 24.05.15; Accepted for publication 16.06.15.

Анотація. У статті розглядаються особливості формування комунікативної компетентності за допомогою групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкових класів малочисельної школи. Зроблено припущення щодо ефективності використання групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів за умов їх поєднання з іншими у процесі формування комунікативної компетентності. Доведено, що групова робота на уроках забезпечує високу мотивацію дітей, розвиває комунікативні навички, покращує психологічний клімат у малочисельному класі.

Ключові слова: *групова форма, компетентність, малочисельна школа, організація навчально-пізнавальної діяльності*

Вступ. Одним із шляхів модернізації освіти в Україні є перехід на компетентнісну парадигму шкільного навчання, що визначається рівнем готовності учня до подальшого розвитку та самовдосконалення. В цьому процесі пріоритетного значення набуває своєчасне оволодіння кожним учнем сукупності тих чи інших компетентностей передбачених навчальними програмами. Уміння вчитися як ключова компетентність молодшого школяра є інтегрованим результатом його знань, умінь, навичок, цілісних ставлень до процесу і результату своєї діяльності.

Серед багатьох інших вмінь спілкуватися, сформовані на основі мовленнєвих умінь і навичок, є основою для формування комунікативної компетентності учнів. Формування комунікативної компетентності учнів визначено серед пріоритетів у Національній доктрині розвитку освіти України XXI ст. та виступає однією з освітніх вимог впливових міжнародних організацій (Ради Європи, Організації економічного співробітництва та розвитку тощо).

Водночас, сучасна ситуація в освіті призводить до загострення суперечностей між наявним та необхідним рівнем комунікативної компетентності школярів, особливо сільської малочисельної школи, традиційним знаннєвим підходом до формування комунікативних якостей та зростаючими потребами у формуванні особистісно-орієнтованої парадигми навчання, великою потребою у конкурентоздатних випускниках сільських загальноосвітніх шкіл зі сформованою комунікативною компетентністю та відсутністю методичних розробок щодо формування відповідних компетентностей на уроках.

Основним критерієм успішного формування комунікативних умінь є здатність зрозуміти, ставити й розв'язувати різні за характером комунікативні завдання, тобто вміння правильно й оптимально використовувати мовленнєво-мисленнєву діяльність у процесі спілкування.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз літературних джерел засвідчує, що проблема формування комунікативної компетентності учнів привертає увагу дослідників різних наукових галузей: вона є багатогранною й потребує різностороннього вивчення.

У працях ряду сучасних українських та зарубіжних вчених, зокрема Н. Бібік, Д. Гордона, В. Краєвського, О. Овчарук, Л. Парашенко, О. Пометун, Д. Равена, О. Савченко, А. Хуторського, С. Шишова та інших визначено поняття компетентнісного підходу в освіті, здійснено теоретичне обґрунтування змістового напов-

нення його основних категорій, висвітлено шляхи запровадження Питання формування комунікативної компетентності проаналізовані у працях Г. Андрєєвої, О. Божович, І. Гудзик, А. Леонтьєва, І. Родригіної, Г. Селевко, О.С. Трубачевої, А. Хуторського та ін.

Шляхи формування й розвитку компетентностей учнів розкривають Л. Волкова, Л. Парашенко, О. Пометун, І. Родригіна, С. Трубачева, А. Хуторський, С. Шишов та ін. У працях багатьох дослідників висвітлено вплив сучасних методів і форм організації навчання, роль і місце інтерактивних форм навчання, способів формування компетентнісної освіти, що створює можливості для молодших школярів, розвиваючи функціональну грамотність (базові знання, уміння та навички), збагачуючи досвід ефективної комунікації в ситуаціях, подібних до життєвих, формуючи власну комунікативну поведінку та компетентність.

Поняття «комунікативна компетентність учня» порівняно недавно з'явилося у вітчизняній освіті в зв'язку із запровадженням компетентнісного підходу. Власне компетентність людини педагога розуміють як індикатор реального результату сучасної підготовки у школі, який, разом з тим, що учень знає і вміє в шкільних предметах, проявляє здатність «ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [3, С. 18].

Теорію комунікативної компетентності в останні роки науковці активно розглядають у контексті мовленнєвої поведінки. У відповідності до неї пропонують учням навчатися мов для встановлення співробітництва, міжкультурного діалогу, для координації дій, запобігання конфліктів. Відповідно, більшість дослідників розглядає здатність людей до ефективного спілкування усно чи письмовою рідною та іноземними мовами як суттєву ознаку комунікативної компетентності. У працях П. Богуш, О. Мостової, І. Щитова педагогічну категорію «комунікативна компетентність» розглянуто в рамках засвоєння норм і правил (культури) рідної мови у дошкільному або молодшому шкільному віці.

У вітчизняній дидактиці і психології окремі аспекти організації групових форм роботи відображені в працях М.Н. Скаткіна, Ю.К. Бабанського, Х.Й. Лійметса, Є.Д. Маргуліса, Г.А. Цукерман, І.М. Чередова, Т.І. Огороднікова, О.О. Бударного, Є.С. Задой, О.Г. Ярошенко та інших. Методичний аспект досліджувався вченими В.К. Дяченко, І.І. Первіним, В.В. Котівим, В.П. Тарантій, М.Д. Виноградовою, І.Н. Турро та інші.

На нашу думку, здатність до комунікації є базовою та необхідною для всіх видів діяльності і проявляється у всіх сферах життя та навчання під час організації колективної діяльності учнів, тому ми комунікативну компетентність розглядаємо як ключову, «наскрізну», інтегративну.

Проблеми удосконалення організаційних форм навчально-пізнавальної діяльності учнів на засадах компетентнісного підходу набуває нового значення в умовах малочисельного класу.

Застосування на уроках початкових класів малочисельної школи різних форм організації навчально-пізнавальної діяльності обумовлюється метою, змістом уроку, а також типом та рівнем самостійності учнів. Сучасні педагоги-дидакти та психологи обґрунтовують значущість найбільш поширених організаційних форм навчання в початковій школі, до яких належить фронтальна, індивідуальна і групова. За нашими дослідженнями, потенційні можливості для формування комунікативної компетентності учнів сільської малочисельної початкової школи має групова форма навчання.

Автор багатьох підручників, академік О.Я. Савченко у праці «Дидактика початкової школи» подала визначення групової роботи на уроці як форми організації навчання в малих групах (3-7 дітей) на основі співробітництва з чітко розподіленими завданнями для учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. При цьому автор звертає увагу, що дана форма сприяє формуванню в учнів умінь співпрацювати, спілкуватися [5].

Мета. Розкрити сутність та особливості формування комунікативної компетентності в учнів початкових класів малочисельної школи за допомогою групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності.

Матеріали і методи. Сільська малочисельна школа характеризується певними особливостями, що проявляються в організації навчального процесу, методиках та технологіях навчання, у виборі методів та засобів, форм навчальних занять та ін.

Специфіка діяльності сільської малочисельної школи зумовлюється сукупністю організаційно-педагогічних факторів:

- організацією навчання в малих групах;
- наявністю різновікових навчальних груп, що різняться за складом, рівнем пізнавальних інтересів учнів;
- перевагою форм індивідуального навчання;
- слабкістю вираження процесів групової взаємодії (наслідування, змагальність), надмірною дисциплінованістю учнів;

1. Консультування груп

Ознайомлення з темою уроку, метою, планом роботи на уроці. Формування робочих різновікових груп.

2. Самостійна робота – *робота в групах над завданням на картках різного рівня складності.*

3. Взаємоперевірка самостійної роботи, обговорення способів вирішення завдань.

Робота в парах (*консультування, діалог*)

Робота учителя з учнями, що не справилися із завданням.

Обговорення результатів діяльності. Доповіді груп. Коментарі.

4. Самостійна робота за вибором (завдання різних рівнів складності)

5. Робота з учителем – *підведення підсумків роботи на уроці. Оцінювання виконаних завдань. Рефлексія.*

Групова робота є найефективнішою на етапах узагальнення, систематизації, закріплення знань. Таке навчання збільшує інтерес учнів до взаємоперевірки, підвищує самоконтроль та самооцінку, економить час на уроці, зменшує помилки та неточності в діях учнів. Міра допомоги вчителя тут зведена до мінімуму чи взагалі відсутня. На цих етапах слід враховувати різний

– обмеженістю інтелектуального поля, що пов'язано з малою кількістю учнів;

– зниженою ініціативністю, прагненням до творчості.

На кожному уроці вчителю доводиться керувати трьома етапами навчального процесу: поясненням, визначенням завдання для самостійної роботи учнів та її перевіркою.

У залежності від мети та завдань уроку диференціюються форми навчально-пізнавальної діяльності учнів у початковій малочисельній школі. На перших етапах формування комунікативної компетентності може здійснюватися в парах, що вважається різновидом групової роботи. Взаємодія учнів у парах відбувається з різним призначенням, що відповідно наповнюється змістом діяльності. Зазначимо, що робота в парах застосовується і як окрема самостійна технологія навчання, і як підготовчий етап до роботи в групах, починаючи з 1-го класу. При цьому у першокласників, які працюють зі старшими учнями в групі, активніше розвиваються комунікативні вміння та навички.

Оскільки українська мова як державна, вивчається в усіх навчальних закладах України, тому зосередимо увагу на використанні групових форм роботи в умовах малочисельної школи саме на прикладі уроку української мови. Основною метою навчання української мови в початкових класах є формування і розвиток комунікативної компетенції з урахуванням можливостей та інтересів молодших школярів. Комунікативна компетентність є ключовою і означає здатність успішно користуватися усіма видами мовленнєвої діяльності у процесі спілкування [4, с. 57].

Під час моделювання процесу формування комунікативної компетентності в учнів малочисельних класів за допомогою групових форм головною ідеєю є розробка такої моделі організації уроку з української мови, яка б дозволила покращити комунікативну компетентність та закріпити отриманий результат у навчально-виховному процесі початкової школи. На основі теорії педагогічного моделювання звернемо увагу на такі компоненти: встановлення мети педагогічної діяльності; планування та проектування освітнього процесу; розробка методів, засобів, заходів та організаційних форм навчання; розробка параметрів та критеріїв оцінювання освітньої діяльності.

Розглянемо послідовність організації навчання учнів 2 та 4 класу, що працюють з одним учителем:

рівень засвоєння знань, де основним показником є вміння практично застосовувати знання. З цією метою на етапах самостійної роботи у класах виконуються письмові завдання, вирішення проблемних ситуацій.

Організована робота у такий спосіб сприяє високій активності дітей, підвищує інтерес до вивчення навчального матеріалу, розвиває комунікативні здібнос-

ті та вміння. Групові форми навчально-пізнавальної діяльності стимулюють індивідуальну самореалізацію дитини, де кожен учень відчуває себе успішним, інтелектуально спроможним. Таким чином, ефективне навчання у різновікових групах забезпечується шляхом використання інтерактивних технологій (групові форми), диференційованого підходу.

Зважаючи на вузьке коло спілкування учнів у класах з малою чисельністю, необхідно планувати навчальне заняття так, щоб на різних етапах уроку учні контактували не тільки безпосередньо з учителем, а й один з одним, щоб педагогічний вплив виявився опосередкованим, спонукав дитину до творчості, сприяв опануванню знаннями не за ради оцінки, похвали батьків, а із цікавості й інтересу. У таких класах групова форма роботи дає учневі можливість розвивати своє мислення, формувати думку, обґрунтовувати власну точку зору та ін.

До переваг роботи учнів у малих групах можна віднести наступні:

- продуктивною роботою охоплюється весь клас;
- більше уваги вчитель може приділити учням, що потребують допомоги;
- активізується розумова й мовленнєва діяльність кожного учня;
- підвищується рівень знань, умінь, навичок, формування компетентностей;
- активізується ділове спілкування учнів у процесі навчання;
- формуються вміння оцінювати власну діяльність, як і дії інших людей, регулювати свої партнерські стосунки;

- підвищується інтерес до навчання, формується позитивне ставлення до результатів;
- створюються сприятливі умови для попередження труднощів як з боку вчителя, так і товаришів, що працюють у групі.

Висновки. Сучасні вимоги до випускника сільської школи в рамках компетентнісної освіти потребують розробки нових дидактичних підходів до процесу формування комунікативної компетентності учнів початкової малочисельної школи.

Зроблено припущення щодо ефективності групових форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів у процесі формування комунікативної компетентності, оскільки вона повністю відтворює комунікацію та відповідає вимогам компетентнісного навчання. Групова робота на уроках забезпечує високу мотивацію дітей, розвиває комунікативні навички, покращує психологічний клімат у малочисельному класі. Організуючи групову діяльність на уроці вчитель повинен добре знати особливості класу, враховувати міжособистісні відносини учнів, вміння спілкуватись. Виходячи з досвіду роботи, ефективною групова робота буде за умов:

- систематичного застосування на уроках;
- найефективнішою групова робота буде на етапах закріплення та поглиблення знань, а також на уроках вивчення нового матеріалу, якщо він добре відомий учням;
- групи повинні формуватись з урахуванням психологічних особливостей класу та рівня вмінь спілкуватись.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Бібік Н.М. // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека освітньої політики // Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: «Ж.І.С», 2004. – 112 с. – С. 47 – 52.
- [2] Леонтьев А.А. Речевая деятельность / Леонтьев А.А. // Основы теории речевой деятельности / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М. Наука, 1974. – 368 с.
- [3] Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: наук.-метод. Посібник / Пометун О., Пироженко Л. – К.: АСК, 2004. – 192 с.
- [4] Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 1-4 класи. Українська мова. // Початкова школа. – 2012. – № 6. – С. 57.
- [5] Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Генеза, 1999. – С. 351.
- [6] Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методам обучения / Хуторской А.В. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с. – (Серия «Учебное пособие»).

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- [1] Bibik, N.M. Competence approach: the reflexive analysis of its application / Bibik N.M. // Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects Library of education policy // Edited by A.V.Ovcharuk. – K.: "K.I.S", 2004. - 112 p. – P. 47-52.
- [2] Leontiev, A.A. Speech activity/ A.A. Leontiev // Basics speech activity theory / Ed. A.A. Leontiev. – M. Nauka, 1974. – 368 p.
- [3] Pometun, O.I. Modern lesson. Interactive teaching-learning technologies: scientific-method. manual / O. Pometun, L. Pyrozhenko. – K.: ASK, 2004. – 192 p.
- [4] The curriculum for secondary educational institutions grades 1-4. Ukrainian language. // Pochatkova shkola. – 2012. – № 6. – P. 57.
- [5] Savchenko, O.Y. Didactics of Primary School: Textbook for students of pedagogical faculties. – K.: Heneza, 1999. – P. 351.
- [6] Khutorskoi, A.V. Practical training session on didactics and modern teaching-learning methods / Khutorskoi A.V. – St. Petersburg: Piter, 2004. – 541 p. – (Series "Uchebnoe posobie")

Development of communicative competence of pupils by means of group forms of work in a small primary school

H. Bondarenko

Abstract. The article deals with the features of communicative competence development in the light of contemporary approaches. The competence is developed by using group forms of teaching and learning of primary school pupils of a small school. It has been assumed that the group forms of teaching and learning can be effective if they are combined with other ones while developing communicative competence. It has been proved that the group work at the lessons provides high motivation of children, develops their communicative skills and improves psychological climate in a small class.

Keywords: group form, competence, small school, teaching and learning

Професійна підготовка майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками гіперактивних дітей

О.Є. Гордійчук*

Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м.Чернівці, Україна

*Corresponding author. E-mail: gordiychukoksana@yandex.ru

Paper received 08.07.15; Accepted for publication 17.07.15.

Анотація. Автором статті теоретично обґрунтовано сутність та окреслено досвід професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками гіперактивних дітей. Проаналізувавши наукові психолого-педагогічні підходи, автором розроблено рекомендації щодо педагогізації сучасних батьків, в яких росте гіперактивна дитина.

Ключові слова: професійна підготовка, професійно-педагогічна компетентність, гіперактивна дитина, особливості розвитку гіперактивних дітей

Вступ. Актуальність дослідження окресленої проблеми пояснюється тим, що нині особливої уваги потребують гіперактивні діти, оскільки число гіперактивних дітей з кожним роком збільшується. За даними різних авторів від 2 до 20 % учнів проявляються гіперактивні розлади, які характеризуються надмірною рухливістю. Гіперактивний Розлад з Дефіцитом Уваги – це поліморфний клінічний синдром, головними проявами якого є порушення здатності дитини контролювати та регулювати свою поведінку, що виявляється моторною гіперактивністю, порушенням уваги та імпульсивністю. Це нейроріхотичний розлад – тобто його причиною є особливості будови та функціонування головного мозку, або органічне ураження центральної нервової системи, а не, згідно з поширеними міфами, погане виховання, алергічна дієта і т.п. У більшості випадків ГРДУ є розладом генетичної природи і пов'язаний зокрема з генами, що відповідають за регулювання обміну та активності двох нейротрансмітерів – дофаміну та норадреналіну. Про розлад говоримо тому, що такі риси, як гіперактивність, імпульсивність та порушення уваги виражені невідповідно до віку розвитку дитини і призводять до серйозних порушень функціонування дитини в основних сферах життя.

Педагоги-практики, як правило, кажуть: «Одна надмірно рухлива дитина – це проблема, дві – це біда», тому що на інших дітей часу вже не вистачає. Актуальною проблема є і тому, що гіперактивність є розладом що має безліч різноманітних аспектів: неврологічні, психіатричні, рухові, мовні, виховні, соціальні, психологічні і т.д. За цих обставин особливої актуальності набуває проблема належної професійної підготовки кадрів, які повинні забезпечити ефективний навчально-виховний процес гіперактивних дітей в середовищі однолітків з типовим розвитком. Отже, сучасний студент педагогічних ВНЗ повинен бути готовим до змін та нових суспільних відносин, відповідати вимогам часу та бути здатним до саморозвитку, що є можливим лише за умови їхнього постійного професійного та інноваційного саморозвитку.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз наукової літератури виявив значний доробок вітчизняних учених, які досліджували: професійно-педагогічну підготовку (І. Богданова, Г. Васянович, О. Дубасенюк, Л. Хомич; окремі аспекти формування професійно-педагогічної компетентності та майстерності фахівців (Л. Зеленська, В. Микитюк). Проблема розвитку та виховання гіперактивних дітей почали займатися численна кількість вчених із різних країн, таких як: США,

Австрія, Канада, Росія, Україна, Нідерланди та ін.. Вчені різних країн слідували за дітьми, які вважалися гіперактивними. Серед них: П. Бейкер, І. Брязгунова, М.Заваденко, Є. Касатикова, Р. Кемпбелл, Ф. Платонова, та ін.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні сутності, представленні досвіду професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками гіперактивних дітей та розробці практичних рекомендацій сім'ям, в яких росте гіперактивна дитина.

Матеріали і методи. Проблема підготовки кваліфікованих робітників завжди знаходилась в полі зору як педагогічної теорії, так і практики освіти. Проте на сучасному етапі суспільного розвитку вона набула особливої значущості. Аналіз сучасної науково-педагогічної літератури свідчить про необхідність дальшого дослідження можливостей професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з батьками загалом, а в з батьками, в яких виховується гіперактивна дитина, зокрема, а також пошуки шляхів удосконалення та впровадження інноваційних технологій у їх взаємодії.

Розміляємо, насамперед, сутність понятійно-термінологічних визначень окресленої проблеми. Так, у словнику В. Даля термін «підготовка» трактується як стан попереднього виконання чого-небудь, а «підготувати», за С. Ожеговим, означає навчити, дати необхідні знання для будь-чого.

Під професійно-педагогічною компетентністю В. Веденський, Т. Сорокіна, М. Швед розуміють інтегральну характеристику професійних і особистісних якостей педагога, що відображає рівень знань, вмінь, досвід, які необхідні для розв'язання професійних педагогічних задач відповідно до прийнятих у суспільстві норм і стандартів [6, с. 184].

На слушну думку Г. Васяновича, пріоритетним у підготовці вчителя має стати неперервність, формування й розвиток системи адекватних часових цінностей [2, с. 280].

Зокрема, в Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича на факультеті педагогіки, психології та соціальної роботи вже кілька років постійно студенти 4 курсу мають можливість відвідувати лекційно-семінарські заняття з нормативної навчальної дисципліни «Родинна педагогіка», складеної відповідно до освітньо-професійної програми підготовки «бакалавра» напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта». Мета навчальної дисципліни полягає в озброєнні студентів відповідними знаннями з питань родин-

них взаємин, досвіду сімейного виховання, у формуванні в майбутніх фахівців знань про психолого-педагогічні та соціальні умови створення сучасної сім'ї, та професійній підготовці майбутніх педагогів школи І ступеня до роботи з батьками, загалом, а з батьками гіперактивних учнів, зокрема.

Набути професійно-педагогічної компетентності щодо роботи з батьками гіперактивних дітей надає варіативна навчальна дисципліна «Робота практичного психолога з батьками учнів ЗНЗ», призначена для освітньо-кваліфікаційного рівня «спеціаліст» напряму підготовки 7.010102 «Початкова освіта», спеціалізації «Практична психологія». Одна із тем 3.М.2. окреслює роботу шкільного практичного психолога з гіперактивними учнями та їх батьками. Майбутні фахівці мають змогу більш предметніше дізнатися про психолого-педагогічні особливості ГРДУ, як актуальну проблему сьогодення; набути вмінь здійснювати психологізацію батьків гіперактивних дітей. Найбільшу увагу ми приділяємо особливостям розвитку гіперактивних дітей молодшого шкільного віку та вмінню студента добирати ефективні методи і прийоми профілактичної роботи з гіперактивними учнями. Адже, у наданні допомоги гіперактивним дітям вирішальне значення має робота педагога з їх батьками. Саме педагогічним фахівцем необхідно роз'яснювати дорослим проблеми дитини, давати можливість зрозуміти, що її вчинки не є навмисними, намагатися показати, що без допомоги та підтримки дорослих така дитина не зможе впоратися з існуючими в неї труднощами. Безперечно, основна функція педагога – пояснити батькам, в котрих росте гіперактивна дитина, що їм необхідно дотримуватися особливої тактики виховних впливів. На думку С. Макаренка, першовихователі повинні пам'ятати, що поліпшення стану дитини «залежить не тільки від спеціально призначеного лікування, але значною мірою ще й від доброго, спокійного і послідовного відношення до неї. Часта зміна вказівок і коливання настрою батьків справляють ще більш негативний вплив на дитину з синдромом дефіциту уваги, ніж на здорових дітей» [5, с. 7]. Перш за все, батькам необхідно знати, що існуючі у дитини порушення поведінки з часом піддаються виправленню, але процес цей тривалий і вимагає від них великих зусиль і великого терпіння.

Пізніше вчитель має провести дуже тактовну бесіду із батьками дитини, з метою мотивування їх до подальшого діагностування та застосування заходів щодо корекції розладу. Це може бути нелегким завданням з огляду на стан батьків та ступінь їхньої довіри до вчителів, фахівців загалом. Тому вчитель має бути максимально тактовним і тут до справи можна долучити шкільного психолога та соціального педагога. Таким чином до роботи долучається мультидисциплінарна команда шкільних фахівців, яка буде супроводжувати дитину протягом всього її навчання. Батькам можна пояснити можливу проблему дуже коректно у позитивний спосіб, попросити їх заповнити опитувальник для батьків. Батьки не повинні відчувати засудження з боку вчителя. Якщо вони будуть відчувати доброзичливе ставлення, тоді легше провести діагностику та визначитися з подальшими діями з корекції поведінки та успішності учня [8, с.4].

За міркуваннями М. Меданос особлива педагогізація сучасних батьків, повинна бути спрямована на корек-

ційну роботу з сім'ями, в яких ростуть гіперактивні діти. Перш за все окреслену взаємодію педагогів з батьками варто спрямувати на вирішення таких завдань:

1. Стабілізувати умови перебування дитини в сім'ї, рівень взаємовідносин з батьками та іншими родичами.

Безперечно, для вирішення цієї непростой проблеми батькам буде краще звернутися за допомогою до фахівця, оскільки в родині з гіперактивною дитиною, як правило, виникає зайва напруга, а також, за словами М. Заваденко «утворюється замкнене коло, з якого з кожним роком все важче вибратися» [4, с. 35].

Крім того, поліпшення стану дитини з ГРДУ залежить не тільки від спеціально призначеного лікування, але значною мірою ще й від позитивного, врівноваженого і послідовного відношення родини до неї. Близьким родичам такої дитини необхідно усвідомити, що її вчинки не є навмисними, і в силу своїх особистісних особливостей така дитина не в змозі управляти виникаючими складними ситуаціями. Причому, добре розуміти, що відбувається з дитиною, повинні всі без винятку члени родини, щоб дотримуватися єдиної тактики, тобто принципу погодженості у вихованні.

2. Формувати у дитини з ГРДУ навички слухняності, акуратності, самоорганізації, здатність планувати і доводити до кінця розпочаті справи, розвивати почуття відповідальності за власні вчинки.

З метою поліпшення концентрації уваги при виконанні домашніх завдань, для дитини необхідно знайти в квартирі тихе місце з мінімальною кількістю відволікаючих і дратівливих подразників. До того ж, у процесі підготовки шкільних уроків одному з батьків варто періодично заглядати в кімнату, щоб переконатися в тому, що школяр продовжує працювати. Через кожні 15-20 хвилин можна порадити дитині встати з-за столу, порухатися близько 5 хв, а потім повернутися до виконання уроків.

За рекомендаціями психологів, кожного разу дитині слід давати не більше 1-2 інструкцій, які повинні носити конкретний характер.

Так, ефективний спосіб нагадування для дітей з порушенням уваги, пам'яті і труднощами самоорганізації – це розміщення спеціальних «листів-пам'яток». Для цього, педагог може порадити батькам вибрати для дитини дві найбільш важливі справи, які вона повинна виконати протягом дня. Надалі подібне нагадування про конкретні справи необхідно написати на аркушах. Листи-пам'ятки, як правило, вивішуються на спеціальній «дошці оголошень» в кімнаті дитини або, як варіант, на холодильнику. На аркушах-пам'ятках корисно дати інформацію не тільки в письмовій, а й образній формі, тобто можна зробити малюнки, відповідно змісту майбутньої справи (для прикладу, зображення тарілки свідчить про те, що дитину очікує миття посуду). Після виконання відповідного доручення ще краще, якщо дитина сама робитиме на аркуші спеціальну позначку, що свідчить про його здійснення.

Корисним також є спосіб виховання навичок самоорганізації – застосування кольорового маркування. Наприклад, якщо для занять з різних шкільних предметів завести зошити певних кольорів (зелені з природознавства, червоні з математики, сині з мови), то надалі гіперактивній дитині їх буде легше знаходити.

3. Вчити дитину з гіперактивністю повазі до прав оточуючих людей, правильному мовному спілкуван-

ню, контролю власних емоцій і вчинків, навичкам ефективної соціальної взаємодії з людьми.

Реалізація окресленого завдання передбачає дотримання батьками наступних вказівок:

- формулювання завдання повинно бути простим;
- постановка завдання перед дитиною повинна нести конкретний, зрозумілий і цілеспрямований характер;
- передбачення конкретного часу на його виконання;
- попередження дитини про застосування батьками прийомів заохочення або покарання;

Так, гіперактивній дитині неодмінно варто пояснити, що за гарну поведінку вона отримає заохочення, так би мовити нагороду, або навпаки, невиконання правил спричинить за собою санкцію (*тимчасове скасування привабливих для дитини занять: катання на велосипеді, перегляд телепередачі, улюбленої гри та ін.*)

Життєво необхідними для кожної дитини, а гіперактивної зокрема, слугують обговорення її поведінки й висловлювання батьками зауважень в спокійній і доброзичливій формі. А при необхідності змінити поведінку дитини, першовихователям необхідно обрати для подолання спочатку одну ваду і на конкретно визначений проміжок часу.

4. Розвивати дрібну моторику і загальну організацію рухів гіперактивної дитини.

Корисними, зокрема, є включення гіперактивних дітей до занять хореографією, танцями, тенісом, плаванням, карате (однак не боксом, оскільки подібний вид спорту – потенційно травматичний для голови, а безпосередній тілесний контакт призводить до надлишкового перебудження).

Так, надаючи індивідуальну консультацію, класовод може рекомендувати сім'ям ефективні *психолого-педагогічні поради* щодо виховного впливу батьків на дітей із синдромом дефіциту уваги:

- у взаємодії з дитиною дотримуйтеся «позитивної моделі», тобто хваліть її в кожному випадку, коли вона це заслужила, підкреслюйте її успіхи. Це допоможе вам укріпити впевненість дитини у власних силах;
- уникайте тривалого повторення слів «ні» і «не можна»;
- говоріть стримано, спокійно і ніжно;
- давайте дитині лише одне завдання на певний проміжок часу, щоб вона могла його вчасно і самостійно завершити;
- з метою підкріплення усних інструкцій використовуйте зорову стимуляцію;
- заохочуйте дитину до всіх видів діяльності, особливо до тих, котрі вимагають концентрації уваги (*наприклад, робота з кубиками, розфарбовування, читання*);

- самі намагайтеся дотримуватися чіткого розпорядку дня, зокрема, вчасного прийому їжі, виконання домашніх завдань і сну;
- уникайте, по-можливості, тривалого перебування зі своєю дитиною у великих магазинах, на ринку, в ресторанах, в місцях великого скупчення людей і т.п., оскільки такі місця створюють надмірно стимулюючий вплив на гіперактивну дитину;
- під час ігор обмежуйте дитину лише одним партнером, а неспокійних і галасливих приятелів намагайтеся уникати;
- оберігайте дитину від втоми, оскільки вона призводить до зниження самоконтролю та підвищення гіперактивності;
- надавайте дитині можливість витратити надлишкову енергію, рекомендуючи корисні вправи: щоденну фізичну активність на свіжому повітрі, тривалі прогулянки, біг, спортивні заняття та ін;
- завжди звертайте увагу на недоліки в поведінці, позаяк дітям з синдромом дефіциту уваги притаманна гіперактивність, яка неминуча, однак її можна утримуватися під розумним батьківським контролем [7, с. 7].

До того ж, у вихованні дитини з гіперактивністю батькам необхідно уникати крайнощів: прояви надмірної м'якості, з одного боку, і пред'явлення підвищених вимог, які він не в змозі виконати, в поєднанні з педантичністю, жорсткістю і покараннями – з іншого. Часта зміна вказівок і коливання настрою батьків надають на дитину з синдромом дефіциту уваги і гіперактивністю набагато більш глибоке негативний вплив, ніж на його здорових однолітків. Для того щоб домогтися поліпшення концентрації уваги при виконанні домашніх завдань, для дитини необхідно знайти в квартирі тихе місце з мінімальною кількістю відволікаючих і дратівливих чинників. У процесі підготовки шкільних уроків один з батьків повинен заглядати в кімнату дитини, щоб переконатися в тому, що він продовжує працювати. Через кожні 15-20 хвилин дозволяйте дитині встати з-за столу, рухатися близько 5 хвилин, а потім повернутися до уроків [3, с. 6].

Висновки. Отже, обґрунтування сутності та особливостей розвитку гіперактивних дітей вказує на те, що сучасним батькам, безперечно, необхідна цілкова та допомога фахівців щодо розвитку, навчання і виховання власних дітей, зокрема, у сімейному середовищі. Вважаємо, запропоновані рекомендації слугуватимуть цінним підґрунтям щодо педагогізації сучасних батьків, в яких росте дитина із ГРДУ. У подальшому варто звернути увагу на проблему активізації розумової та пізнавальної діяльності гіперактивних молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Брязгунов І.П. Непосидюча дитина / І.П. Брязгунов, С.В. Касагікова. – К. : Видавництво Інститут психіатрії. – 2002. – 48 с.
- [2] Васянович Г.П. Вибрані твори: В 5-ти т. Т.5: Збірник наукових праць / Григорій Васянович. – Львів : Сполум, 2010. – 460 с.
- [3] Крукеницька О.Я. Характерологічний профіль матерів гіперактивних дітей / О.Я. Крукеницька // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 7. – С.5-7.
- [4] Макаренко С. Психолого-медико-педагогіческая помощь гиперактивным детям / С. Макаренко // Воспитание школьников. – 2007. – № 9. – С.4-7.
- [5] Пузиревич К. Гіперактивна дитина. Як подолати труднощі? / К. Пузиревич // Психолог. – 2010. – № 4. – С.34-38.
- [6] Швед М. Основи інклюзивної освіти: підручник / Марія Швед. – Львів: Український католицький університет, 2015. – 360 с.
- [7] Шейніна О. Our heartbreaking children / О. Шейніна // Відкритий урок. – 2008. – № 12. – С.7-8.
- [8] Ферт О. Гіперактивна дитина в школі. Стратегії корекції поведінки та академічної успішності. Методичні рекомендації / Ольга Ферт. – Львів. – 2012. – 28 с.

REFERENCES

- [1] Bryazhunov, I.P. Restless child / I.P. Bryazhunov, E.V. Kasatykova. – K., Publisher Institute of Psychiatry. – 2002. – 48 p.
- [2] Vasyanovych, H.P. Selected Works: In 5 vol. Vol. 5: Collection of scientific papers / Gregory Vasyanovych. – Lviv, Spolom, 2010. – 460 p.
- [3] Krukenytska, O.J. Characterological profile of mothers of hyperactive children / O.J. Krekenytska // Practical Psychology and Social Work. – 2007. – № 7. – P.5-7.
- [4] Makarenko, S. Psychological, medical and pedagogical help hyperactive children / S. Makarenko // Education for pupils. – 2007. – № 9. – P.4-7.
- [5] Puzyrevych, K. hyperactive child. How to overcome difficulties? / K. Puzyrevych // Psychologist. – 2010. – № 4. – P. 34-38.
- [6] Swede, M. Principles of Inclusive Education: the textbook / Maria Shved. – Lviv, Ukrainian Catholic University, 2015. – 360 p.
- [7] Scheinin, A. Our frenzied children / O.Sheynina // Open lesson. – 2008. – № 12. – P.7-8.
- [8] Ferth, A. Hyperactive child at school. Strategy correcting behavior and academic performance. Guidelines / Olga Ferth. – Lviv. – 2012. – 28 p.

Professional training of primary school teachers to work with the parents of hyperactive children

O.E. Gordiychuk

Abstract. The author of the article theoretically the essence and outlines the experience of professional training of future elementary teachers to work with the parents of hyperactive children. Analyzing scientific psycho-pedagogical approaches, the author developed recommendations for pedagogisation modern parents, which grows hyperactive child.

Keywords: *professional training, professional and pedagogical competence, hyperactive child, especially the development of hyperactive children*

Сутність процесу розв'язування педагогічних задач

Н.О. Дяченко

Інститут вищої освіти Національної Академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна

Paper received 16.05.15; Accepted for publication 24.06.15.

Анотація. У статті розкрито сутність поняття "процес розв'язування педагогічних задач", розроблено схему процесу розв'язування педагогічних задач та обґрунтовано умови формування умінь розв'язувати педагогічні задачі в освітньому процесі вищого навчального закладу.

Ключові слова: процес розв'язування, педагогічна задача, етапи розв'язування педагогічної задачі, майбутні викладачі, магістерський рівень вищої освіти

Сучасна вища освіта вимагає якісної підготовки майбутніх викладачів, які повинні бути конкурентоспроможними на ринку праці, здатними до самоосвіти, самовиховання, володіти навичками аналізу соціальних та професійних явищ та процесів, ефективно розв'язувати задачі, які виникають у професійній діяльності та бути творчою особистістю.

Професійна педагогічна діяльність визначається як постійний процес розв'язування педагогічних задач, тому значна увага у підготовці майбутніх викладачів має приділятися технології їх розв'язування. Проте, як засвідчив констатувальний етап педагогічного експерименту, у студентів магістратури виникають труднощі щодо розв'язування педагогічних задач, які стосуються майбутньої професійної діяльності викладача. Освітній процес недостатньо зорієнтований на формування умінь і навичок розв'язування педагогічних задач і доводить, що процес розв'язування педагогічних задач на сьогодні є актуальною й остаточно не вирішеною проблемою теорії і методики професійної освіти.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі дослідження показав, що теоретичним основам розв'язування педагогічних задач присвячені праці Н.В. Бордовської [12], Г.О. Балла [2] та інші; формування творчого мислення у процесі вирішення розумових задач – О.В. Акімова [1]; психологічні особливості мисленневої діяльності вчителів – Ю.М. Кулюткін [6]; методи розв'язування педагогічних задач – І.М. Мельникова, Ю.М. Кравченко [8]; технології розв'язування педагогічних задач – М.В. Кузьміна [7], Л.О. Мільто [9], Л.Ф. Спирін [15], О.А. Дубасенюк [4] та ін. Проте, серед наукових праць відсутні такі, що стосуються формування умінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх викладачів вищого навчального закладу.

Мета статті – обґрунтувати етапи процесу розв'язування професійно-орієнтованих педагогічних задач майбутніми викладачами вищого навчального закладу.

Насамперед розкриємо сутність понять "задача", "процес", "процес розв'язування педагогічної задачі", які неоднозначно трактуються різними науковцями.

За твердженням С.У. Гончаренка: "Задача – дана в певних умовах процесу мета діяльності, яка повинна бути досягнута перетворенням цих умов згідно з певною процедурою. Задача включає в себе вимогу (мету), умови (відоме) і шукане (невідоме), яке формулюється в запитаннях. Між цими елементами формулюються певні зв'язки й залежності за рахунок яких здійснюється пошук і визначення невідомих елементів" [3, С. 130].

Глумачний словник української мови визначає процес як послідовну зміну станів або явищ, яка відбувається закономірним порядком; як хід розвитку чого-небудь; як сукупність послідовних дій, засобів, спрямованих на досягнення певного наслідку [14, С. 343].

Досліджуючи процес розв'язування задач Г.О. Балл визначив його як вплив на предмет задачі, що обумовлює її перехід з початкового стану в необхідний. Розв'язана задача – задача, предмет якої переведено у потрібний стан, припиняє бути задачею [2, С. 34–35]. В.О. Сластьонін розглядає розв'язування педагогічних задач як спосіб і як процес. Спосіб розв'язування задачі – це деяка система послідовно здійснюваних операцій (процедур), що призводять до вирішення задачі. Розв'язування педагогічної задачі, на його думку, може бути описаний як реалізація деякого способу, як "фрагмент функціонування вирішувача", здійснюваний ним при розв'язуванні задачі або з метою її розв'язання [13]. На думку Л.О. Мільто формування педагогічної творчості у майбутніх педагогів необхідно здійснювати через процес розв'язування задач у мінливих обставинах. Розвиток педагогічного мислення вона визначає як "тривалий процес, який починається тоді, коли перед учителем виникає необхідність відповісти на те чи інше запитання, розв'язати конкретну педагогічну задачу. Педагог навчається встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і відношення між різноманітними педагогічними явищами, шукати ефективні шляхи реалізації загальних закономірностей, принципів і методів для досягнення певної мети. Поступово вчитель опановує уміння обґрунтовувати свої судження, робити узагальнені висновки. Таким чином, формується такий розумовий "апарат", за допомогою якого педагог з наукових позицій всебічно оцінює конкретну педагогічну задачу, створює проект педагогічного впливу і взаємодії, веде творчий пошук і реалізує найбільш ефективні методи розв'язання педагогічних задач" [9, С. 84 – 85]. Процес розв'язування педагогічних задач Н.В. Бордовська розглядає в рамках педагогічної діяльності як особливого виду діяльності у системі "людина – людина" [12].

Здійснивши аналіз різних підходів до визначення розглянутих понять, ми сформулювали робоче визначення процесу розв'язування педагогічних задач майбутніми викладачами вищої школи як сукупність взаємопов'язаних дій на основі суб'єкт-суб'єктних відносин для досягнення освітнього результату, що полягає у формуванні умінь розв'язувати педагогічні задачі.

В "Енциклопедії освіти" вказано, що для професійного вирішення педагогічних задач варто спеціально готуватися, опанувати особливості роботи в галузі освіти і виховання людини. *Розв'язування педагогічної задачі характеризується* тим, що, аналізуючи педагогічні ситуації педагог *свідомо опирається на певну систему умов*, цілеспрямовано добираючи з педагогічної науки і практики ефективні засоби для її розв'язування. Водночас, викладач планує порядок своїх дій і вчинків. На завершення виконаної роботи він, з позиції психологічної науки, аналізує дані про зміни, що відбулися [5, С. 639].

О.В. Акімовою виділено такі загальні підходи до розв'язування розумових задач, які ми взяли за основу, створюючи методіку формування умінь розв'язувати педагогічні задачі майбутніми викладачами:

1. Неможливість вирішення творчої розумової задачі за шаблоном, тому підготовка студентів до прийняття такого рішення повинна бути зорієнтована на вироблення власного ставлення до шаблонного прикладу як методу, який найчастіше використовується в практиці навчання, як традиційній схемі шаблонного рішення.

2. Процес рішення творчої розумової задачі може бути більш продуктивним за умови набуття студентом досвіду представлення і пояснення розумової задачі, а також використання викладачем *навідних* запитань.

3. Для продуктивного вирішення творчих розумових задач важливим є створення відповідного дидактичного середовища, в якому викладач і студенти спільно вирішують задачі.

4. Результати рішення творчої розумової задачі значно покращуються в процесі використання групових форм навчальної роботи [1, С. 144-150].

Вищевказані загальні підходи дозволяють виокремити педагогічні умови формування у майбутніх викладачів умінь розв'язування педагогічних задач:

- зв'язок змісту педагогічних задач із обговорюваною на занятті проблемою;
- добір педагогічних задач з урахуванням посадових обов'язків викладачів вищої школи, знань, набутого життєвого досвіду студентів;
- відповідність кількості педагогічних задач під час навчального заняття принципу оптимізації;
- використання педагогічних задач в позааудиторній діяльності (консультації, індивідуальні заняття тощо) та самостійній роботі.

Погоджуємося з підходом І.М. Мельникової, Ю.М. Кравченко [8], що процес формування умінь розв'язувати педагогічні задачі складається з таких компонентів:

- орієнтаційний (підготовчий) – засвоєння теоретичних знань визначеної педагогічної діяльності;
- навчально-моделювальний (процесуальний) – оволодіння способами розв'язування педагогічних задач;
- результативно-коригувальний (завершальний) – формування компетенцій з розв'язування педагогічних задач.

Варто зазначити, що у науково-педагогічній літературі відсутні спільні погляди на етапи розв'язування педагогічних задач. Зокрема Н.В. Кузьміною виділено сім етапів, а саме:

- 1) аналіз вихідних даних (діагностика);

- 2) співставлення вихідних даних з передбачуваним результатом;
- 3) постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями;
- 4) визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач;
- 5) залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач;
- 6) визначення змісту, методів, форм їх реалізації;
- 7) оцінка і співставлення їх із передбачуваними результатами [7].

У той же час Л. Ф. Спірін, М. Л. Фрумкін виділили чотири етапи розв'язування педагогічних задач:

1) Постановка задачі або "виділення задачі із ситуації" полягає в усвідомленні суб'єктом виховання виникаючих у педагогічній системі якостей і відносин об'єктів виховання, що вимагають обґрунтованого педагогічного впливу.

2) Прийняття педагогічних рішень і планування педагогічного процесу.

3) Виконання намічених рішень і керівництво діяльністю об'єкта виховання.

4) Аналіз результатів розв'язання педагогічної задачі, визначення нових педагогічних цілей [15].

За твердженням Ю.М. Кулюткіна, процес розв'язання педагогічних задач включає в себе три основні етапи:

- 1) *аналітичний* етап, який починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню;
- 2) *проективний* етап, коли плануються способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється конкретний проект цього рішення;
- 3) *виконавчий* етап, який пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого "проекту".

У своїй сукупності названі етапи створюють процесуальну структуру розв'язання, тобто своєрідний "цикл" діяльності [6].

Оволодіння технологією прийняття педагогічного рішення та розв'язання педагогічних задач на основі алгоритму – на думку Н.В. Гузій – сприяє виробленню сталого стилю професійної поведінки, запобіганню стихійності, імпульсивності, непродуманості педагогічних дій. Водночас, науковець зазначає, що не можна принижувати ролі і значення інтуїції, підсвідомих, імпровізаційних моментів в педагогічних рішеннях. Імпровізація в педагогічних діях є творчістю на очах у дітей, що характеризує природність та невимушеність педагогічної праці [10].

В.В. Ягупов об'єднав послідовність проведення практичного заняття з загальними етапами процесу розв'язування задач:

- 1) уведення в задачу (презентація ситуаційної задачі за допомогою слова, фільму, прикладу, малюнка тощо);
- 2) вивчення ситуації та підготовка рішення (вивчення і аналіз ситуації; звертаються до педагога за додатковою інформацією; проводять дискусії щодо змісту ситуації та ймовірних шляхів її реалізації; формулюють оптимальне рішення, використовуючи

довідкову літературу, особистий досвід та набуті теоретичні знання);

- 3) групова дискусія – має три фази: визначення спрямованості обговорень усієї дискусії та її характер; обговорення прийнятих рішень, оцінка їх з урахуванням вимог, які було визначено у першій фазі; остаточне формулювання групового рішення);
- 4) підведення підсумків і результатів усього заняття [17].

Використовуючи творчий та імпровізаційний підходи до розв'язування педагогічних задач, В.М. Харькін, виділяє такі етапи:

Перший етап – педагогічне осяяння. Народження педагогічних ідей (інтуїтивний процес) і визначення шляхів її реалізації (інтуїтивно-логічний процес).

Другий етап – миттєве осмислення педагогічної ідеї і миттєвий

вибір шляху її реалізації. Характеризується процесом інтуїтивного мислення, потім починає діяти логічне мислення і приймається рішення.

Третій етап – втілення або реалізація педагогічної ідеї. Практична реалізація вчителем своїх ідей у процесі освітньої діяльності.

Четвертий етап – миттєвий інтуїтивно-логічний аналіз результату імпровізації. На цьому етапі приймається рішення про продовження імпровізації або здійснюється інтуїтивно-логічна "прибудова" до подальшого процесу діяльності [16].

На думку І. А. Зязюна [11] процес розв'язування педагогічних задач має такі етапи:

- 1) аналіз ситуації в цілісному процесі педагогічної діяльності: характеристики вихованців, вихователів, їхніх стосунків;
- 2) усвідомлення проблеми і формулювання задачі;
- 3) розробка проекту рішення;
- 4) практична реалізація запланованого рішення;
- 5) аналіз результату.

Проаналізувавши погляди науковців (Н.В. Кузьміна, Л.Ф. Спірін, Н.В. Гузій, М.Л. Фрумкін, Ю.М. Кулюткін, В.М. Харькін, І.А. Зязюн) на процес розв'язування педагогічних задач, вважаємо, що він не може повністю бути алгоритмізованим, оскільки у будь-якій задачі завжди присутні елементи загального та індивідуального.

Враховуючи вищевказані думки науковців на проблему розв'язування педагогічних задач було розроблено поетапну схему процесу розв'язування педагогічних задач для майбутніх викладачів університету (рис. 1).

За структурою вона проста, але в той же час, є достатньо складною за сутністю розв'язування різних задач, зокрема педагогічних. Простота схеми робить її доступною для сприйняття та запам'ятовування процесу розв'язування педагогічної задачі студентами.



Рис. 1. Схема процесу розв'язування педагогічної задачі

Представлена схема має безперервний і ступінчастий характер розв'язування педагогічних задач. Всі етапи виконуються відповідно до запропонованої схеми. Принцип ступінчастості реалізується шляхом переходу від одного етапу до іншого за умови завершення попереднього. Проте на кожному етапі студент або група студентів має змогу повернутися до попереднього етапу і перевизначити проблему. Принцип безперервності характеризується тим, що розв'язок задачі не закінчує процес її вирішення. Оцінка та аналіз цього рішення може виявити нові аспекти проблеми чи нові задачі, які необхідно вирішити, і тоді викла-

дач, як організатор, направляє до першого етапу, де нова проблема ідентифікується. Хоча всі етапи мають різні назви, немає чіткого розмежування між ними, і деякі з них можуть перетинатися.

Розглянемо більш детально кожен з етапів запропонованої схеми.

Етап 1. Визначення проблеми. Виконується широкий аналіз поданої ситуації, виявляються і обговорюються можливі причини, місце виникнення і учасники ситуації.

Етап 2. Аналіз задачі. Формулюється задача і здійснюється пошук її розв'язування. Зауважимо, що

розв'язків може бути декілька, це залежить від індивідуальності студента або викладача.

Етап 3. Генерація можливих розв'язків. Пошук творчого вирішення задачі на основі виокремлення повного спектру ефективних рішень для досягнення результату. Умовами генерації рішень є:

- створення максимальної кількості потенційних рішень;
- співвідношення рішень умовам задачі;
- об'єднання подібних або пов'язаних рішень.

Етап 4. Вибір доцільного розв'язку. Оцінка розв'язків (виявлення слабких і сильних сторін), вибір найефективнішого до конкретної педагогічної задачі. Ефективність розв'язку характеризується такими критеріями:

- всі учасники погоджуються з вибраним рішенням;
- ймовірність виконання наміченого плану;
- розв'язування вписується в ситуаційні обмеження.

Етап 5. Реалізація запланованого розв'язання.

Стадія реалізації вимагає планування дій:

Що має бути зроблено?

Коли треба розпочати роботу?

Як необхідні дії будуть проводитися?

Коли основні етапи буде завершено?

Чому ці дії є розв'язанням задачі?

Виконання цих дій приведе до розв'язання задачі?

Етап 6. Оцінка отриманого результату. На цій стадії результат співвідноситься зі зразком – ідеалом (якщо він є) або зворотній зв'язок забезпечується виконанням запланованих дій з наданням колективної

або індивідуальної оцінки. Рефлексія результатів допомагає студенту або групі студентів визначитися з подальшими задачами.

Отже, запропонована схема відображає повний цикл процесу розв'язування педагогічних задач. Зауважимо, що деякі етапи процесу можуть бути об'єднані в один, якщо, наприклад, педагогічна задача стоїть перед викладачем високого професійного рівня, а для молодого викладача, за браком досвіду, потрібно дотримуватися цієї схеми.

Здійснений аналіз різних поглядів на процес розв'язування педагогічних задач свідчить про відсутність єдиного погляду щодо цього процесу та його етапів, але можна виокремити спільні етапи: аналіз ситуації, розв'язання задачі та оцінка результату. Додаткові етапи викладач використовує в залежності від його особистого досвіду та майстерності.

Висновок. Аналіз різних наукових підходів до процесу розв'язування педагогічних задач показав, що процес розв'язування задач – це, насамперед, творчий процес, в етапності якого відбувається перехід від теоретичного мислення до практичного. Із загальних підходів до розв'язування педагогічних задач, які розроблені переважно для вчителів школи, були вибрані такі етапи їх розв'язування, які можна застосовувати для формування у майбутніх викладачів вищих навчальних закладів умінь розв'язувати педагогічні задачі.

Подальшого дослідження потребує добір ефективних методів розв'язування педагогічних задач з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Акімова О.В. Формування творчого мислення в процесі рішення розумових задач / О.В. Акімова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / Гол. ред. : Н.С. Побірченко та ін. – Умань, 2007. – Вип. 19. – С. 144-150.
- [2] Балл Г.А. Теория учебных задач : Психолого-педагогический аспект. – М., 1990. – С. 34-35.
- [3] Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ. : Либідь, 1997. – С. 130
- [4] Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі : типологія та технологія розв'язання : навч. пос. для студентів ВНЗ / О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк. – Житомир : вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – 272 с.
- [5] Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України / голов. ред. В.Г. Кремень – К. : Юрінком Інтер, 2008 – С. 639
- [6] Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя: мышление учителя / Ю.Н. Кулюткин. – М.: Педагогика, 1990. – С. 7-26.
- [7] Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 162 с.
- [8] Мельникова І.М. Педагогічні задачі і методика їх розв'язання : навч. посіб. / І.М. Мельникова, Ю.М. Кравченко. – Ніжин : Видавельц ПП Лисенко М.М., 2013. – 174 с.
- [9] Мільто Л.О. Теорія і технологія розв'язання педагогічних задач : навч. посіб. / Л.О. Мільто – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – С 84 -85
- [10] Основи педагогічної творчості та майстерності : курс лекцій [навч. посіб.] / В.М. Горєєва, Н.В. Гузій, Л.О. Мільто та ін. – Суми : ПВП «Еллада S», 2009. – 255 с.
- [11] Педагогічна майстерність: Підручник / І. Зязюн, Л. Крамушенко, І. Кривонос та ін.; За ред. І. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.
- [12] Бордовская Н.В. Педагогика: учеб. пос. / Бордовская Н.В., Реан А.А. – СПб. : Питер, 2006. – 304 с.
- [13] Сластенин В.А. Педагогика : учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. завед. / В.А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
- [14] Словник української мови : в 11 томах. – К. : Наукова думка, 1977. – т. 8, С. 343.
- [15] Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач / под ред. П.И. Пидкасистого. – М. : Российское педагогическое агентство, 1997. – 173с.
- [16] Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В.Н. Харькин. – М. : Магистр, 1992. – 159 с.
- [17] Ягулов В.В. Педагогика : навч. посіб. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

REFERENCES

- [1] Akimova, O.V. Formation of creative thinking in the process of solving mental problems / O.V. Akimova // Psycho-pedagogical problems of rural schools: Coll. Science. works Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna / Ed. N.S. Pobirchenko and others. – Uman, 2007. – Vol. 19. – P. 144-150.
- [2] Ball, G.A. Theory of educational tasks: Psycho-pedagogical aspect. – M., 1990. – P. 34-35.
- [3] Goncharenko, S.U. Ukrainian Pedagogical dictionary. – Kyiv. : Lybid, 1997. – P. 130
- [4] Dubasenyuk, O.A. Professional and pedagogical problem: typology and technology solutions: teach. Ref. for students / O.A. Dubasenyuk, A.V. Voznyuk. – Zhytomir: Publishing House of Zhytomyr Ivan Franko State University, 2010. – 272 p.

- [5] Encyclopedia of Education / Pedagogical Sciences of Ukraine academician / ed. V.G. Kremen – K. : Yurinkom Inter, 2008 – P. 639
- [6] Kulyutkyn, U.N. Psychological Features of teacher's activities: teacher's thinking / U.N. Kulyutkyn. – M. : Pedagogy, 1990. – P. 7-26.
- [7] Kuzmina, N.V. Personality professionalism of teachers and masters of industrial teaching / N.V. Kuzmina. – Moscow: Higher School, 1990. – 162 p.
- [8] Melnikova, I.M. Educational problems and methods of their solution: teach. guidances. / I.M. Melnikova, U.M. Kravchenko. – Nizhyn: Publisher PE M.M. Lysenko, 2013. – 174 p.
- [9] Milto, L.O Theory and technology of solving educational problems: teach. guidances. / Milto L.O. – Kirovograd: Imex-LTD, 2013. – P. 84-85
- [10] Basics of pedagogical creativity and craftsmanship: lectures [teach. guidances.] / V.M. Horeyeva, N.V. Guziy, L.O. Milto and others. – Sumy: Design and Production Enterprise "Ellada S", 2009. – 255 p.
- [11] Pedagogical skills: Textbook / I.A. Zyazyun, L.V. Kramushchenko, J.F. Kryvonos, etc. ; Ed. I.A. Zyazyuna. – K. : Higher school, 1997. – 349 p.
- [12] Bordovskaya, N.V. Pedagogika: Textbook. Ref. / N.V. Bordovskaya, A.A. Rean. – St. Petersburg. : Peter, 2006. – 304 p.
- [13] Slastenyn, V.A. Pedagogika: Textbook. Ref. for the studio. High society. ped. Textbook. lead. / V.A. Slastenyn, I.F. Isaev, E.N. Shyyanov; ed. V.A. Slastenyn. – Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. – 576 p.
- [14] Dictionary Ukrainian language: in 11 volumes. – K.: Naukova Dumka, 1977. – Vol. 8, p. 343.
- [15] Spyrin, L.F. Theory and Teaching Technology solutions Problems / ed. P. I. Pydkasystoho. – Moscow: the Russian pedagogics Agency, 1997. – 173 p.
- [16] Harkyn V.N. Pedagogic improvization: Theory and Methods / V.N. Harkyn. – Moscow: Master, 1992. – 159 p.
- [17] Yagoupov V.V. Pedagogy: teach. guidances. – Kyiv: Lybid, 2002. – 560 p

The essence of the process of solving educational problems

N. Dyachenko

Abstract. The article reveals the essence of the concept of "the process of solving educational problems" scheme of the process of solving educational problems and reasonable conditions of formation of pedagogical skills to solve problems in the educational process of higher education.

Keywords: *process solution, educational problem, steps of solving the educational problem, future academics, master's level of higher education*

Особливості інтеграції вищої педагогічної освіти Словаччини в загальноєвропейський освітній простір

Т.В. Ключкович*

Ужгородський національний університет, м. Ужгород, Україна

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

Paper received 15.06.15; Accepted for publication 10.07.15.

Анотація. У статті розглянуто розвиток словацької вищої школи і педагогічної освіти зокрема в контексті інтеграції в загальноєвропейський освітній простір. Проаналізовано основні напрямки і результати впровадження Болонського процесу в словацькій вищій освіті. Зроблено висновок про значні зміни в системі вищої освіти Словаччини, орієнтовані на оновлення всіх її структур та нормативно-правового забезпечення, модернізацію змісту і методів підготовки вчителів.

Ключові слова: Словаччина, реформа вищої освіти, підготовка вчителів, Болонський процес, європейська інтеграція

Вступ. Формування загальноєвропейського освітнього простору є реагуванням європейського суспільства на актуальні виклики, які вимагають більшої динамічності, конкурентноспроможності, інтегрованості й ефективності вищої освіти. За допомогою Болонського процесу реалізується важлива структурна реформа європейської вищої освіти, в рамках якої модернізуються національні освітні системи. Попри уніфікаційні тенденції в системі європейської вищої освіти зберігається чимало національних відмінностей і особливостей на рівні окремих країн. Словаччина, як країна-учасниця Болонського процесу, чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи і здійснює модернізацію вищої освіти у відповідності до єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Особливого значення набуває проблема підготовки фахівців педагогічних профільів у зв'язку з їхньою майбутньою багатофункціональною діяльністю в умовах європейського освітнього простору.

Короткий огляд публікацій. Аналізуючи останні публікації з питань реформування словацької вищої освіти і педагогічної освіти зокрема, ми спостерігаємо значний інтерес науковців, насамперед словацьких, до даної проблематики. Б. Косова, Н. Крайчова, Я. Захарова, М. Радек, І. Павлов, Ш. Порубський аналізують в свої публікаціях різні аспекти словацької вищої освіти, вказуючи як на позитиви, так і на критичні моменти в її розвитку. В даному контексті варто відзначити працю колективу словацьких дослідників на чолі з Б. Косовою, в якій проаналізовано стан, проблеми і перспективи розвитку вищої педагогічної освіти в Словаччині [7]. Комплексне дослідження словацької вищої освіти з акцентом на емпіричних показниках її розвитку здійснив авторський колектив під керівництвом М. Радека у праці "Вища освіта в Словаччині: реальність – проблеми – можливості вирішення" [6]. Заслужують на увагу також праці українських науковців В. Старости, Г. Товканець, які вивчають словацький досвід підготовки педагогічних кадрів. Водночас через свою складність проблема й надалі залишається актуальною й потребує подальшого вивчення.

Метою статті є визначення особливостей розвитку вищої педагогічної освіти в контексті впровадження в Словацькій Республіці (СР) реформних заходів за пріоритетними напрямками інтеграції в Європейський простір вищої освіти.

Виклад основного матеріалу. Європейський курс трансформації словацької вищої школи був декларати-

вно визначений з проголошенням самостійності держави у 1993 р., але реальні кроки в цьому напрямку намітилися в кінці 1990-х рр. з приходом до влади демократичної урядової коаліції на чолі з М. Дзуріндою.

В червні 1999 р. Словаччина приєдналася до Болонської декларації про Європейський простір вищої освіти, взявши на себе зобов'язання реформувати вищу освіту відповідно до визначених стандартів і рекомендацій. Основні напрямки і цілі перетворень, що зафіксувала Болонська декларація: затвердження загальноприйнятної та порівняної системи вчених ступенів; введення системи двоциклового навчання – додипломного та післядипломного; запровадження кредитної системи; контроль якості освіти; підтримка мобільності студентів і викладачів; сприяння привабливості європейської системи освіти [5]. За результатами подальших конференцій країн-учасниць Болонського процесу були розширені завдання в контексті формування європейського освітнього простору: забезпечення навчання впродовж життя, посилення конкурентноздатності європейської освіти, сприяння працевлаштуванню і кар'єрі та ін.

У процесі інтеграції у європейський освітній простір Словаччина здійснила комплекс концептуальних, правових і організаційних заходів щодо адаптації до умов Болонського процесу.

Серед основних концептуальних документів, які визначали стратегію та напрями розвитку національної вищої школи і педагогічної освіти зокрема, були "Концепція подальшого розвитку вищої освіти в Словаччині на 21 століття" (2000 р.) і "Національна програма виховання і освіти в Словацькій Республіці на найближчі 15-20 років" (2001 р.).

Поряд з концептуальним визначенням стратегії реформування вищої освіти відбувалося ухвалення нормативно-правової основи щодо впровадження Болонських стандартів у навчальний процес. В 2002 р. було ухвалено Закон "Про вищу школу" і Постанову Міністерства освіти СР "Про кредитну систему навчання". Законодавчо врегульовано широкий спектр питань щодо правового положення вузів, їх фінансування та управління, навчальних програм і спеціальностей, статусу викладачів і студентів та ін. Законом встановлено систему двох основних навчальних циклів – додипломного та післядипломного, у вузах запроваджені навчальні програми трьох рівнів: 1) бакалаврський; 2) магістерський, інженерський, докторський; 3) докторантський [10, с. 1483-1486].

Відповідно до нормативних документів у 2004–2005 рр. у словацьких вузах впроваджується кредитна система організації навчального процесу на базі Європейської системи трансферу кредитів, що розглядалася як засіб реформування навчальних планів, програм, підвищення можливостей студентів щодо переходу з однієї навчальної програми на іншу тощо. З вересня 2005 р. у навчальному процесі почали використовуватись по-новому структуровані програми стандартного трьохрічного бакалаврського і двоохрічного магістерського навчання Болонського типу. В підготовці педагогів акцент робиться на професійно-орієнтованих дисциплінах у рамках бакалаврських програм, на академічних і дидактичних дисциплінах у межах магістерського навчання.

З урахуванням міжнародної стандартної класифікації освіти ICSED97 була структурована система педагогічних спеціальностей:

1. Виховання і освіта.

1.1. Учителство, виховання і педагогічні науки.

1.1.1. Навчання академічних предметів.

1.1.2. Навчання професійних предметів і практичної підготовки.

1.1.3. Навчання мистецько-виховних та виховних предметів.

1.1.4. Педагогіка.

1.1.5. Дошкільна та початкова педагогіка.

1.1.6. Спеціальна педагогіка.

1.1.7. Медична педагогіка.

1.1.8. Логопедія.

1.1.9. Андрагогіка.

1.1.10. Професійна дидактика.

Нова структура педагогічних спеціальностей була вибудована з урахуванням способів когнітивного, змістовно-фізичного і психомоторного навчання. Попри нові підходи до структурування та змістового наповнення педагогічних спеціальностей, словацькі дослідники вказують на певні труднощі в їх адаптації у викладацькому середовищі та реалізації в початковому процесі. Як вважає Б. Косова, серйозною дилемою при конституюванні педагогічних навчальних програм є складність поєднання професійно-практичної орієнтації з академічною [7, с. 28–29].

На сучасному етапі в Словаччині функціонує розгалужена система вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку і професіоналізацію педагогічних кадрів. Із 36 вузів Словаччини (20 громадських, 3 державних і 13 приватних) підготовку за педагогічними навчальними програмами здійснюють 12 вищих шкіл, а за додатковим педагогічним навчанням – 23 [2, с. 40].

В контексті модернізації системи вищої освіти навчальні програми з підготовки вчителів адаптуються до вимог суспільства та ринку праці, що відповідно позначається на кількості здобувачів професії. В Словаччині збільшується кількість випускників вузів з педагогічних спеціальностей: якщо у 1998 р. було 3617 випускників, у 2005 р. – 5512, то в 2010 р. – 10518 чол. [9, с. 272–273].

Важливим імпульсом до становлення педагогічної освіти європейського рівня є те, що державна освітня політика почала орієнтуватися не тільки на забезпечення базової підготовки вчителів, але й на стимулю-

вання їх подальшого професійного розвитку. У квітні 2007 р. урядом Словаччини була прийнята "Концепція професійного розвитку вчителів у кар'єрній системі", в якій визначено основні проблеми професії педагога, стратегічні цілі та механізми змін. 22 травня 2009 р. здійснено серйозний крок до нормативної підтримки статусу педагогічного працівника – парламентом ухвалено Закон "Про педагогічних працівників...", в якому містяться положення щодо правового статусу педагогів, їх кваліфікації, педагогічної практики, ате-стації, кар'єрних ступенів, зарплатних тарифів, соціального захисту, неперервного навчання, обліку педагогічних працівників та ін. [11].

Інший стратегічний напрям реалізації Болонського процесу, який підтримано на державному рівні Словаччини, – забезпечення навчання впродовж життя. У Словаччині створено нормативну основу для реалізації навчання впродовж життя – 1 грудня 2009 р. парламент Словаччини схвалив Закон "Про навчання впродовж життя". Особлива увага приділяється неперервному навчанню педагогічних працівників, що зафіксовано у відповідній постанові Міністерства освіти СР від 19 жовтня 2009 р., а також у Законі "Про педагогічних працівників...".

Для забезпечення неперервного навчання в Словаччині акредитовані відповідні програми, діють інституції, реалізуються строкові європейські та національні проекти. Приміром, Словаччина долучилася до масштабного освітнього проекту ЄС "Програма навчання впродовж життя" (ПНВЖ) з реалізацією у 2007–2013 рр. У рамках ПНВЖ реалізовувалися її структурні підпрограми Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, Jean Monnet та ін. Головним координатором ПНВЖ було Міністерство освіти СР, а відповідальним за безпосередню реалізацію програми – Національне агентство ПНВЖ. У рамках ПНВЖ у 2007–2013 рр. реалізовано близько 60 тис. актів академічної мобільності, у яких участь взяло близько 20 тис. педагогічних працівників і 18 тис. студентів. Для реалізації проектів ПНВЖ Європейська комісія надала Словаччині понад 90 млн. євро за період 2007–2013 рр. [3, с. 30]. В рамках ПНВЖ реалізовувалися також проекти для вчителів, напр. "Подальша освіта педагогічних працівників", основне завдання яких покращення педагогічної компетентності, обмін досвідом. Впродовж 2007–2013 рр. на стажування до європейських країн (переважно до Великобританії, Німеччини) поїхало більше восьмиста словацьких вчителів [3, с. 8].

У Словаччині адміністрування комунікативними програмами ЄС здійснює Словацька академічна асоціація з міжнародного співробітництва. Також можливості для обміну студентами пропонують багатосторонні угоди, укладені Міністерством освіти СР, Словацькою академічною інформаційною агенцією. Обмежені можливості мають і словацькі університети, які пропонують стипендії в рамках білатеральної співпраці із закордонними освітніми і науковими інституціями [4, с. 36]. В результаті словацька молодь одержала можливості навчання у європейських студіях популярних університетів, доступ до освітніх програм. За даними Eurostat динаміка мобільності словацьких студентів у Європі постійно зростає: в 2001 р. –

8,3 тис., 2005 р. – 16,9 тис., 2012 р. – 35,4 тис. словаків вчилися за межами своєї країни [1]. Таким чином, очевидною перевагою долучення Словаччини до європейського освітнього простору є інтенсифікація міжнародних контактів між студентами, викладачами, інституціями і, як результат – поглиблення інтернаціоналізації вищої освіти і науки.

В контексті інтеграції в міжнародну освітню систему важливе значення має технічна і технологічна модернізація вузів, інформатизація навчального процесу. У словацьких вузах реалізовується комп'ютеризація навчального процесу і забезпечення доступу до міжнародної інформаційної мережі Інтернет. Студенти знаходяться в щоденному контакті з інформаційними та комунікаційними технологіями. Зокрема студентами активно використовуються наступні інформаційні системи: Академічна інформаційна система, Книжна інформаційна система, Реєстр випускних робіт, портали електронного навчання та ін. [7, с. 83]. Навчальні програми бакалаврату та магістратури педагогічних спеціальностей включають курси, які розвивають інформаційну грамотність студентів, що важливо для вдосконалення підготовки педагога сучасного типу.

Одним із важливих положень Болонського процесу є забезпечення працевлаштування випускників вузів на європейському ринку праці. Для забезпечення визнання кваліфікаційних рівнів вищої освіти Словаччина долучилася до випуску уніфікованих і взаємоузгоджених документів про освіту, які зрозумілі та зіставні між собою на всьому європейському просторі. Після вступу Словаччини до ЄС в 2004 р. процедурою визнання дипломів займається Центр визнання дипломів про освіту Міністерства освіти [4, с. 30]. Водночас проблема реалізації випускників на ринку праці залишається актуальною для Словаччини. Рівень безробіття серед випускників вузів є вище загальнонаціонального рівня. Серед основних причин дослідники називають невідповідну якість підготовки, відсутність досвіду роботи та практичних навичок оволодіння професією [6, с. 28-29].

Гарантією якості освіти в рамках Болонського простору є адаптація національних систем із забезпечення якості до відповідних європейських стандартів і рекомендацій, забезпечення контролю як з боку національних і міжнародних структур, так і незалежних від держави акредитаційних агентств. У 2005 р. була прийнята система європейських стандартів і рекомендацій для забезпечення якості освіти у Європейському просторі вищої освіти. Оцінку якості надання освітніх послуг і координацію взаємодії освітніх інституцій у Словаччині здійснюють ряд урядових акредитаційних структур – Акредитаційна комісія, Акредитаційна рада Міністерства освіти з безперервного навчання педагогічних працівників і фахівців. Також педагогічна освіта контролюється Міністерством освіти через методично-педагогічні центри, Державний педагогічний інститут та інші інституції [8, с. 58].

Важливе значення для контролю якості освіти має діяльність міжнародних, європейських та національних рейтингових агентств (напр. Academic Ranking of World Universities, European University Association,

European Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education, Akademicka rankingova a ratingova agentura). Ці агенції здійснюють систематичний збір, оцінювання й розповсюдження інформації про функціонування освітньої системи. В даному контексті, насамперед, слід виокремити діяльність словацького Академічного рейтингового агентства. Ця громадська незалежна інституція відстежує якість надання освітніх послуг, науково-дослідну діяльність, грантові успіхи факультетів і публікує на цій основі річні рейтинги педагогічних факультетів.

В Словаччині поряд із зовнішньою оцінкою існує система внутрішнього контролю в межах університетів. Студенти кожного року заповнюють анкети щодо задоволеності навчальним процесом. Таким чином забезпечується систематичний моніторинг у галузі вищої педагогічної освіти.

В контексті інтеграції до Болонської системи поряд з перевагами у сфері вищої школи і педагогічної освіти проявилися і ряд проблем. Група словацьких експертів на чолі з Б. Косово вказують, що діюча у Словаччині система підготовки вчителів з міжнародного, науково-теоретичного та професійно-практичного погляду є недосконалою і потребує подальшого комплексного реформування [7, с. 135]. Основні критичні зауваження до системи вищої педагогічної освіти стосуються наступних пунктів:

1. При впровадженні структурованого навчання Болонського типу слабо враховано національні особливості Словаччини в підготовці вчителів. Директивний поділ та ізолюваність бакалаврських і магістерських навчальних програм порушили функціональну інтегрованість процесу підготовки вчителя-професіонала.

2. Вузівська підготовка вчителів слабо відповідає потребам регіональної шкільної освіти: програми з підготовки вчителів мають профілі, які незастосовні на практиці, є розбіжності у шкільному і вузівському законодавстві та термінології.

3. Неврівноваженість зв'язку між академічно-теоретичною та професійно-практичною складовими підготовки педагогічних кадрів.

4. Регулювання підготовки словацьких вчителів слабо співвідноситься з міжнародними нормативами про стандарти педагогічної освіти і ключові компетенції вчителя [7, с. 53-56].

Також у Словаччині зберігаються проблеми в сфері професіоналізації вчительської діяльності: відносно низьке фінансове забезпечення вчителів і педагогічної освіти загалом; занижена професійна самооцінка, мотивація вчителів; нормативна невизначеність системи стандартів професійного розвитку вчителів; слабка підтримка державою ініціатив педагогічного середовища; низький рівень професійної автономності вчителів у порівнянні з контролем держави та ін. Ці недоліки стають перешкодами для розвитку професіоналізму педагогів і проблематизують професійну ідентичність вчителів. Для вирішення проблем необхідна співпраця між усіма учасниками цього процесу: державою, інституціями, що займаються підготовкою та професіоналізацією вчителів, а також самими вчителями та їх об'єднаннями.

Висновки. На поч. 2000-х рр. у Словаччині відбулися значні зміни в системі вищої освіти, орієнтовані на оновлення її змісту та структури, концептуально-нормативного забезпечення, модернізацію підготовки педагогічних кадрів у контексті входження до європейського освітнього простору. Вища освіта Словаччини доволі успішно інтегрувалася в єдиний європейський освітній простір і динамічно розвивається. На макрорівні очевидним здобутком євроінтеграції словацької системи вищої освіти і підготовки педагогічних кадрів є впровадження європейських цінностей, стандартів, інституційних і комунікативних можливостей розвитку. Важливим наслідком Болонського процесу на мікрорівні є посилення самостійності і відповідальності студентів за своє навчання, можливості індивідуалізації плану навчання, зростання академічної мобільності.

В процесі інтеграції у європейський освітній простір актуалізувалися чимало важливих проблем у сфері вищої освіти та підготовки педагогічних кадрів, багато з них вдалося вирішити, але чимало недоліків й надалі зберігаються і потребують свого розв'язання в майбутньому в контексті комплексного реформування. На нашу думку, для подальшого розвитку вищої педагогічної освіти в Словаччині ключовими завданнями є: повною мірою впровадити європейські стандарти освіти, зберігаючи при цьому традиційні складові національної вищої освіти; поряд з теоретичним навчанням поглибити професійно-педагогічну підготовку та практичну орієнтацію майбутніх учителів; посилити суспільну увагу до педагогічної професії, підвищити її соціальну престижність.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Eurostat. Mobility of students in Europe. – URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00064&language=e>
- [2] Krajčová N. Pregraduálna príprava učiteľov – stav a očakávania // Učiteľ na ceste k profesionalite: recenzovaný zborník vedeck. prác / N. Krajčová, V. Šučáková eds. – Prešov: FHPV PU, 2013. – S. 37-45.
- [3] Program celoživotného vzdelávania (2007 – 2013). Stručný prehľad výsledkov. – URL: <https://www.minedu.sk/program-celozivotneho-vzdelavania-2007-2013/>
- [4] Sprivodca bolonským procesom. Slovenské vysoké školy a bolonský proces. – Bratislava: SAAIC-NK Socrates, 2006. – 64 s.
- [5] The Bologna Declaration of 19 June 1999. – URL: http://www.magna-charta.org/resources/files/BOLOGNA_DECLARATION.pdf
- [6] Vysoké školstvo na Slovensku – realita, problém a možné riešenia / M. Rádek a kol. – Bratislava: EPPP, 2008. – 38 s.
- [7] Vysokoškolské vzdelávanie učiteľov : vývoj, analýza, perspektívy / Beata Kosová ... [et al.]. – Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, 2012. – 143 s.
- [8] Zabezpečenie kvality v príprave učiteľov v Európe. – Brusel : Eurydice, 2006. – 92 c.
- [9] Zacharová J. Komparácia vývinu vysokého školstva na Slovensku v XX. a v XXI. storočí // Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie ; Pedagogika. – 2013. – T. 22. – S. 259-277.
- [10] Zákon č. 131/2002 z 21. februára 2002 o vysokých školách a o zmene a doplnení niektorých zákonov // Zbierka zákonov. – 2002. – Č. 58. – S. 1462-1514.
- [11] Zákon č. 317/2009 z 24. júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení zákonov // Zbierka zákonov. – 2009. – Č. 113. – S. 2334-2361.

REFERENCES

- [1] Eurostat. Mobility of students in Europe. – URL: <http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=tps00064&language=e>
- [2] Krajchova, N. Preparing for teaching profession – the state and the expectations // Teacher on the way to professionalism: a peer-reviewed collection of scientific papers / N. Krajchova, V. Shutakova eds. – Prešov : FHPV PU, 2013. – P. 37-45.
- [3] The Lifelong Learning Programme (2007-2013) (Brief overview of the results) – URL: <https://www.minedu.sk/program-celozivotneho-vzdelavania-2007-2013/>
- [4] Instructions to the Bologna process. Slovak high schools and the Bologna process. – Bratislava : SAAIC-NK Socrates, 2006. – 64 p.
- [6] Higher education in Slovakia: reality, problems and the possibilities of solving / M. Radek and group. – Bratislava : EPPP, 2008. – 38 p.
- [7] University education of teachers: development, analysis, perspectives / Beata Kosova ... [et al.]. – Banska Bystrica : Faculty of Education Matej Bel University, 2012. – 143 p.
- [8] Quality Assurance in Teacher Education in Europe. – Brussels: Eurydice, 2006. – 92 p.
- [9] Zacharova J. The Comparison of the Development of Higher Education in Slovakia in XX. And XXI. Century // Scientific papers of Academy w Częstochowie ; Pedagogika. – 2013. – T. 22. – P. 259-277.
- [10] Law No. 131/2002 of 21st February 2002 on Higher Education and on Changes and Supplements to Some Laws // Collection of Laws. – 2002. – Part 58. – P. 1462-1514.
- [11] Law No. 317/2009 of 24 June 2009 on teaching staff and professional staff and on amendments to certain acts // Collection of Laws. – 2009. – Part 113. – P. 2334-2361.

The peculiarities of Integration of the Slovakian higher pedagogical education into the European Higher Education Area T.V. Klyuchkovych

Abstract. The article deals with the development of Slovak higher school and pedagogical education particularly in the context of integration into European Higher Education Area. The basic directions and results of the implementation of the Bologna process in Slovak higher education are analyzed. The conclusion is made about the significant changes of higher education of Slovakia which are aimed at the refreshment of all the branches and regulatory support, contents modernization and methods of the teacher training.

Keywords: Slovakia, reform of higher education, teachers training, the Bologna process, European integration

Аспектизация обучения английскому языку для профессиональных целей в неязыковом вузе

З. М. Корнева*

Национальный технический университет Украины “Киевский политехнический институт”, г. Киев, Украина
Corresponding author. E-mail: korneva_zm@voliacable.com

Paper received 17.06.15; Accepted for publication 22.07.15.

Аннотация. В статье проанализированы особенности практической реализации в учебном процессе принципа аспектизации обучения иностранному языку для специальных целей, а именно, исходя из цели преподавания иностранного языка в неязыковом вузе, выделены аспекты обучения, описана последовательность работы над каждым из них в рамках практических занятий, показаны преимущества данного подхода к обучению по сравнению с наиболее распространенными.

Ключевые слова: аспектизация обучения иностранному языку, принципы аспектизации, предметная ориентация обучения

Введение. Сегодня наше государство как равноправный партнер входит в мировое экономическое сообщество, вследствие чего у специалистов возникает острая необходимость в овладении наиболее распространенным в этом сообществе языком, которым, безусловно, является английский. К сожалению, результаты обучения английскому языку для специальных целей на основе существующих методик обучения не приносят желаемого результата. Есть несколько причин этого явления.

Во-первых, сама методика преподавания иностранного языка отсутствует в комплексном виде: нет целостных ее теоретических основ, комплексных способов практической ее реализации. Хотя наработки в этой отрасли существуют более чем весомые, особенно если речь идет, например, о методике преподавания английского языка для студентов экономических специальностей [1; 4; 7; 8 и др.].

Еще одна причина – крайне неактивное использование новейших методик преподавания иностранного языка для специальных целей, среди которых, например, эксперенциальное обучение, методика погружения, смешанные методы обучения.

В-третьих, причина неудач заключается в отсутствии учебников, которые могли бы реализовать потенциал новейших методик преподавания английского языка для специальных целей в полной мере.

Краткий обзор публикаций по теме. Несмотря на изложенное выше, все же существует опыт такого преподавания, в рамках которого были решены все три названные проблемных аспекта, как минимум в двух отечественных высших учебных заведениях, Днепропетровском университете имени Альфреда Нобеля и Национальном техническом университете Украины «Киевский политехнический институт». Именно в этих учебных заведениях были разработаны и внедрены в практику преподавания программы погружения, обучение через содержание профессиональной деятельности, созданы соответствующие учебно-методические комплексы (*Printing and Publishing Matters, 2012, Professional Basics, 2014, Analytical Outlines, 2015*), обобщен полученный опыт и широко опубликованы результаты исследований [5; 7; 11 и др.].

В указанных работах уже немало было сказано о том, что в основе внедренных методик обучения английскому языку для специальных целей лежит кон-

структивистское комбинированное обучение. Важнейшая из особенностей этого подхода заключается в аспектизации обучения языку в зависимости от компонентов иноязычноречевой профессиональной коммуникативной компетентности, которая формируется у студентов: от ее лингвистического, лингвосоциокультурного / социолингвистического, предметного и психологического компонентов. Собственно, это положение и было выдвинуто нами в качестве главного принципа, положенного в основу практического построения учебного процесса в неязыковом вузе.

Целью настоящей статьи является описание особенностей практической реализации в учебном процессе принципа аспектизации при овладении иностранным языком для специальных целей в вузе неязыкового профиля.

Изложение основного материала исследования. Принцип аспектизации обучения языку в зависимости от компонентов иноязычноречевой профессиональной коммуникативной компетентности, которая формируется у студентов, напрямую вытекает из той формулировки цели преподавания иностранного языка для специальных целей, которая была предложена О.Б. Тарнопольским и З.М. Корневой, а именно формирования у студентов профессионально ориентированной иноязычноречевой коммуникативной компетентности [8].

Принцип аспектизации означает, что, если профессиональная коммуникативная компетентность, которая формируется у студентов, состоит из четырех основных компонентов-компетентностей (лингвистического, лингвосоциокультурного/социолингвистического, предметного и психологического), то каждый из этих компонентов заслуживает выделения в отдельный, относительно автономный, аспект обучения для обеспечения наилучших условий его формирования. Выделяемых аспектов должно быть как минимум четыре по числу основных компонентов коммуникативной компетентности со всеми входящими в них составляющими:

1. Лингвистический аспект для формирования лингвистической компетентности обучаемых с входящими в нее прагматической и формально-логической составляющими (в плане лингвистического наполнения этих составляющих);

2. Лингвосоциокультурный (социолингвистический) аспект для формирования лингвосоциокультурной (социолингвистической) компетентности студен-

тов с входящими в нее прагматической и формально-логической составляющими (в плане социолингвистического наполнения этих составляющих), а также паралингвистической составляющей и составляющей «стиля деловой жизни».

3. Психологический аспект для формирования психологической компетентности обучаемых, обеспечивающей психологическую адекватность порожденных и воспринимаемых ими речевых высказываний.

4. Предметный аспект для установления четких связей с будущей специальностью, т.е. для обеспечения профессионального характера формируемой коммуникативной компетентности. В нашем случае обучения это происходит через развитие у студентов профессиональных коммуникативных умений профессионально значимого англоязычного делового общения на основе общеупотребительного делового английского языка.

Однако есть и пятый аспект, который следует обязательно учесть как относительно автономный при построении учебного процесса.

Необходимость выделения этого аспекта связана с тем, что для формирования целостной коммуникативной компетентности все компетентности-составляющие (лингвистическая, лингвосоциокультурная/социолингвистическая, психологическая, предметная) должны быть целенаправленно интегрированы в единое целое. В обучении иностранному языку едва ли можно рассчитывать, что это произойдет самопроизвольно. Более надежным будет выделение специального, ориентированного на такую интеграцию, звена в учебном процессе. То, с обучением чему будет связано это звено, рационально назвать **коммуникативным аспектом**, так как задача работы над ним объединить все формируемые отдельные компетентности-составляющие в единую интегрированную коммуникативную компетентность.

Таким образом, можно резюмировать, что при предлагаемом подходе к преподаванию английского языка для профессиональных целей метод, а также технология обучения [6] базируются на пятиаспектном построении этого процесса.

Под пятиаспектным построением имеется в виду своеобразная модификация стандартной для неязыкового вуза организации преподавания. Стандартом для такой организации является то, что работа над каждым разделом учебника или учебного пособия, (который всегда связан с одной темой, так или иначе ориентированной на будущую специальность) в рамках целостного процесса преподавания и учения объединяется в один цикл занятий [2]. Весь процесс обучения распадается на иерархизированную последовательность таких законченных и относительно автономных циклов, в которой каждый предыдущий цикл становится содержательной и языковой основой для работы над последующим [3].

Описанный, и, безусловно, наиболее рациональный, стандарт в рассматриваемом нами подходе также остается абсолютно неизменным. Модификация же заключается в том, что каждый цикл занятий получает иную, новую, основу для своей структуризации. Он

начинает, в плане обучающей и учебной деятельности преподавателя и студентов, структурироваться как перемещение фокуса этой деятельности с одного учебного аспекта на другой с целью последовательно и относительно автономного формирования разных составляющих коммуникативной компетентности. Интеграция данных составляющих в единое целое осуществляется в завершающем звене каждого цикла занятий при работе над последним, коммуникативным, аспектом.

Сказанное выше является практическим путем воплощения выдвинутого принципа аспектизации, а раскрытие того, каким должен быть этот путь в практике преподавания (перемещение фокуса), можно рассматривать как второй, подчиненный принципу аспектизации, принцип построения методики/технологии обучения английскому языку для профессиональных целей.

Однако подчиненного принципу аспектизации принципа перемещения фокуса учебной деятельности недостаточно для окончательного определения характера воздействия первого и главного из них (аспектизации) на методическое структурирование процесса преподавания и учения.

Необходим еще один принцип, воздействующий на практическую реализацию принципа аспектизации через принцип перемещения фокуса учебной деятельности. Задача этого принципа четко определить направление вышеуказанного перемещения фокуса, т.е. обозначить, с какого аспекта – лингвистического, лингвосоциокультурного/социолингвистического, психологического или предметного следует начинать работу в цикле занятий, к какому аспекту переходить во вторую очередь и т.д.

Из сказанного выше понятно, что последней в цикле занятий, посвященном определенной теме, должна быть работа в рамках коммуникативного аспекта, так как она суммирует работу над всеми предыдущими аспектами, интегрируя результаты в единое целое.

Что же касается аспектов, предшествующих коммуникативному, то начинать работу с ними с поставленного первым среди компонентов коммуникативной компетентности лингвистического компонента (лингвистического аспекта) было бы столь же большой ошибкой, как начинать с него отбор содержания обучения. Это бы увело в сторону от главной цели преподавания языка в неязыковом вузе – от обучения ему в сугубо профессиональных целях. Следовать же этим целям в плане метода и технологии обучения можно лишь в том случае, если во главу угла поставить предметный аспект – точно так же, как предметное содержание (carrier-content) призвано доминировать над языковым (real content) и определять последовательность проведения отбора содержания обучения [9].

Отсюда следует третий и последний принцип, регулирующий последовательность работы над выделенными аспектами обучения при внедрении аспектизации такого обучения. Это принцип предметной ориентации последовательной фокусировки обучающей и учебной деятельности при работе над разными составляющими коммуникативной компетентности (аспектами). Можно сказать, что если ведущий принцип

аспектизации регулирует всю технологию обучения в построении учебного процесса, а принцип перемещения фокуса обучающей и учебной деятельности с одного аспекта на другой намечает путь осуществления такой аспектизации на практике, то принцип предметной ориентации определяет «маршрут», по которому производится перемещение фокуса.

Последний из выделенных принципов определяет не только то, что работу в цикле занятий следует начинать с предметного аспекта. На основе логического анализа из него можно вывести последовательность работы над остальными тремя аспектами – лингвистическим, лингвосоциокультурным/социолингвистическим и психологическим – вплоть до заключительного коммуникативного аспекта.

Если мы обучаем профессиональному общению, отталкиваясь от предметной (профессионально содержательной) составляющей этого общения, то следующей по важности его составляющей, безусловно, будет социокультурная (лингвосоциокультурный/социолингвистический аспект). При любой тематике и предметном содержании общения, включая профессиональную тематику и содержание, от социальных и культурных норм в первую очередь зависит, как оно будет разворачиваться. Причина в том, что лингвосоциокультурный/социолингвистический аспект включает и стандарты «стиля деловой жизни», и прагматику, и паралингвистику общения, очень важные для успеха коммуникации, и, наконец, ее формально-логическую сторону, которая делает общение связным, без чего успех деловых контактов невозможен.

Тогда следующим аспектом для отработки без сомнения будет лингвистический, поскольку именно он окончательно воплощает в языковых формах предметные и социолингвистические, прагматические и формально-логические особенности коммуникации.

Отсюда, методом исключения, вытекает, что последним перед коммуникативным аспектом может обрабатываться только психологический аспект. Это целесообразно и с точки зрения логики, потому что, если предыдущие аспекты отвечают главным образом за речепроизводство, т.е. за продукцию в общении, то психологический аспект скорее связан с речевосприятием, т.е. с коммуникативной рецепцией.

Таким образом, выстраивается четкая последовательность переходов от одного аспекта обучения к другому в рамках одного тематического цикла занятий: от предметного аспекта → к лингвосоциокультурному/социолингвистическому → к лингвистическому → к психологическому → к коммуникативному.

Необходимо обратить внимание еще на один момент. Поскольку в практике преподавания переход от одного аспекта к другому связан с перемещением фокуса внимания преподавателя и студентов, то в учебном процессе, учебных материалах и в практической технологии обучения лучше говорить не об аспектах, а о фокусах (например, предметном). Это сделает более ясным и доступным и для преподавателя, и для обучаемых воплощенное в том или ином фокусе требование сосредоточить внимание на конкретном учебном аспекте: психологическом, коммуникативном или ином.

Введение вышеприведенной системы обозначений является фактически принесением в жертву научной (терминологической) точности определений для обеспечения доступности и понятности этих определений преподавателям-практикам и студентам (педагогическая целесообразность).

Наконец, заслуживает упоминания и третий момент. Зависимость и связи между фокусами являются не только линейными, т.е. однонаправленными от первого из фокусов (предметного) ко второму (культурному), от него к третьему (языковому) и т.д. Имеется и обратная связь. Так, например, отработка культурного фокуса влияет на осознание и овладение студентами предметным компонентом их профессиональной иноязычноречевой коммуникативной компетентности, поскольку учит реализовать этот компонент в практике общения в соответствии с социокультурными нормами.

Выводы. Работа в каждом из фокусов находится под воздействием работы во всех остальных фокусах и, в свою очередь, влияет на каждый из них. Преимущества аспектной модели учебной и обучающей деятельности следующие:

1. Известно, что компетентности, которые формируются у студентов неязыкового вуза, распадаются на две группы: профессиональные и общекультурные. Это разделение должно быть отражено в обучении иностранному языку для профессиональных целей и предложенная аспектизация (особенно выдвижение на первое место предметного аспекта-фокуса, целиком ориентированного на профессионализацию учебного процесса) позволяет добиться этого наилучшим образом.

2. Вследствие специальной фокусировки внимания студентов и преподавателя на том или ином аспекте неизбежно улучшение формирования конкретного компонента профессиональной коммуникативной компетентности (социолингвистического, психологического и т.д.) благодаря действию механизма *consciousness-raising* [10], т.е. механизма сосредоточения сознания обучаемого на изучаемом явлении.

3. Повышается организованность и упорядоченность учебного процесса, так как в каждом его звене преподаватель и студенты четко осведомлены о том, на чем конкретно должно быть сфокусировано их внимание и на усвоение чего именно должны быть сосредоточены их главные усилия.

4. Повышается ориентированность учебного процесса на цель обучения, которая состоит в формировании у студентов профессиональной иноязычноречевой коммуникативной компетентности, распадающейся на лингвистический, лингвосоциокультурный / социолингвистический, психологический и предметный компоненты, что точно отражено в предложенной аспектизации.

5. Предлагаемая аспектизация обучения предполагает как свое обязательное условие интеграцию всех обрабатываемых отдельно аспектов в единое коммуникативное целое в специально предназначенном для такой интеграции звене учебного процесса в рамках одного цикла занятий (коммуникативный фокус).

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Авсюкевич Ю.С. Методика навчання презентації англійською мовою студентів економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання: германські мови» / Юлія Сергіївна Авсюкевич. – Севастополь, 2009. – 24 с.
- [2] Алексеева А.М. Проектирование цикла занятий по иностранному языку в неязыковом вузе : дис. на соиск. науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень общего и профессионального образования)» / Анастасия Михайловна Алексеева. – Петрозаводск : ПГУ, 2014. – 228 с.
- [3] Богданова Г.В. Взаимосвязанное обучение рецептивным видам речевой деятельности в неязыковом вузе (английский язык) : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Методика преподавания иностранных языков» / Галина Васильевна Богданова. – М., 1989. – 18 с.
- [4] Корнева З.М. Методика навчання майбутніх економістів англійського ділового мовлення на основі технології занурення : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02: «Теорія і методика навчання : германські мови» / Зоя Михайлівна Корнева. – Київ, 2006. – 21 с.
- [5] Методика англоязычного погружения в обучении английскому языку и специальным дисциплинам в экономических вузах: монография / [О.Б. Тарнопольский, В.Е. Момот, С.П.Кожушко и др.]. – Днепропетровск : Изд-во ДУЭП, 2008. – 236 с.
- [6] Олешков М.Ю. Педагогическая технология: проблема классификации и реализации // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: Сборник научных трудов/ Михаил Юрьевич Олешков. – Екатеринбург : РГППУ, 2005. — С. 5-19.
- [7] Тарнопольский О.Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – К. : Ленвиг, 2004. – 192 с.
- [8] Тарнопольский О. Интеграция обучения языку и специальности в неязыковом вузе : монография / О.Б. Тарнопольский, З.М. Корнева. – Забрюкен : Lambert Academic Publishing, 2013. – 314с.
- [9] Dudley-Evans, T. Development in ESP. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M.J. St. John. – Cambridge : Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
- [10] Rutherford, W.E. Consciousness-raising and the universal grammar / W.E. Rutherford, M.S. Smith. // Applied Linguistics. – 1985. – Vol. 6, No. 3. – P. 274-282.
- [11] Tarnopolsky, O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London : Versita, 2012. – 254 p.

REFERENCES

- [1] Avsiukevych, J.S. Methodology of teaching students majoring in economics making presentations in English: avtoref. dis. cand. ped. sc.: spets. 13.00.02 "Theory and methods of teaching: Germanic Languages" / Juliia Serhiivna Avsiukevych. – Sevastopol, 2009. – 24 p.
- [2] Alexeeva, A.M. Designing a teaching cycle at tertiary schools : dis. cand. ped. sc.: spets. 13.00.02 "Theory and methodology of education (foreign language, the level of general and vocational education)"/ Anastasiia Mikhailovna Alexeeva. – Petrozavodsk : PGU, 2014. – 228 p.
- [3] Bogdanova, G.V. Integrated reading and listening teaching at tertiary schools (English) : avtoref. dis. cand. ped. sc.: spets. 13.00.02 "Theory and methods of teaching (foreign language, the level of general and vocational education)" / Galina Vasiliievna Bogdanova/ – M., 1989. – 18 p.
- [4] Kornieva, Z.M. Methodology of immersion teaching future economists business English communication avtoref. dis. cand. ped. sc.: spets. "Theory and methods of teaching: Germanic Languages" / Zoia Mykhailivna Kornieva. – Kyiv, 2006. – 21 p.
- [5] Immersion teaching methodology implementation under integrated English and majors teaching at universities : monografiia / [O.B. Tarnopolsky, V.E. Momot, S.P. Kozhushko i dr.]. – Dnepropetrovsk : Izd-vo DUEP, 2008. – 236p.
- [6] Oleshkov, M.J. Pedagogical technology : the problem of classification and realization // Vocational and educational technology in education theory and practice: Collection of scientific papers / Mikhail Jurievich Oleshkov. – Ekaterinburg : RGP-PU, 2005. – P. 5-19.
- [7] Tarnopolsky, O.B. Методика обучения английскому языку для делового общения [Teaching business English communication] / O.B. Tarnopolsky, S.P. Kozhushko. – K. : Lenvit, 2004. – 192 p.
- [8] Tarnopolsky, O. The integration of language teaching and the specialty in not language high school: monograph [Integrated teaching foreign languages and majors at tertiary schools] : monografiia / O.B. Tarnopolsky, Z.M. Kornieva. – Zaarbruiken : Lambert Academic Publishing, 2013. – 314 p.
- [9] Dudley-Evans, T. Development in ESP. A multi-disciplinary approach / T. Dudley-Evans, M.J. St. John. – Cambridge: Cambridge University Press, 1998. – 301 p.
- [10] Rutherford W.E. Consciousness-raising and the universal grammar / W.E. Rutherford, M.S. Smith. // Applied Linguistics. – 1985. – Vol. 6, No. 3. – P. 274-282.
- [11] Tarnopolsky, O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

Aspects of English language training for professional purposes in not language high school**Z.M. Kornieva**

Abstract. The given article highlights the peculiarities of practical realization of ‘aspect’ ESP teaching at tertiary schools. The aim of ESP teaching at universities influences the set of teaching aspects identification. The sequence of teaching ESP within the limits of each aspect is described as well as the advantages of the methodology introduced.

Keywords: ‘aspect’ ESP teaching, principles of teaching aspects identification, content learning

Опорний конспект лекцій як інтегруюча складова навчально-методичного комплексу з інформатики

Ю.М. Красюк*, М.В. Сільченко, Т.О. Кучерява, Г.М. Супрунюк

Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана, Київ, Україна

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

Paper received 30.06.15; Accepted for publication 14.07.15.

Анотація: У статті розглядається місце опорного конспекту в структурі навчально-методичного комплексу з інформатики, методичні особливості його проектування та можливості активізації пізнавальної діяльності студентів у разі використання опорного конспекту як на інноваційних лекціях, так й для самостійної роботи студентів.

Ключові слова: опорний конспект, навчально-методичний комплекс з інформатики, пізнавальна діяльність студентів

Вступ. Оновлена науково-педагогічна парадигма спрямована на реалізацію форм активної взаємодії викладача та студентів, педагогіку співробітництва, розвиток критичного мислення, інтелектуальної та соціальної активності студентів. Протягом останніх десятиріч в практиці вищої школи відбувається перерозподіл пріоритетів у виборі таких форм навчання, як лекції, семінари та лабораторні заняття, самостійна робота студентів, наукові гуртки, тощо. Поступово змінюється методика організації лекцій, які з одностороннього монологу викладача, що супроводжуються детальним конспектуванням студентами, перетворюються на рівноправний діалог викладача та студентів під час якого спільно визначаються актуальні проблеми та розв'язуються поставлені завдання.

Як показують проведені дослідження, значна кількість викладачів інформатики вищих навчальних закладів економічного профілю періодично використовують методи активного навчання під час проведення лекцій, включаючи до системи задач з деяких навчальних тем задачі дослідницького характеру фахового спрямування. Однак, епізодичний характер такого виду діяльності та не залучення значної кількості студентів у процес продуктивного опрацювання навчального матеріалу на лекції відповідно до зони їх актуального розвитку не сприяє якісному засвоєнню навчального матеріалу та повноцінному формуванню мотиваційної сфери студентів. У переважній більшості студентів після лекції залишаються не сформованими стійкі пізнавальні мотиви до вивчення відповідної теми курсу. Це приводить у майбутньому до зниження ефективності навчально-пізнавальної діяльності студентів як на лабораторних заняттях, так і під час організації їх самостійної роботи, а іноді й втрати інтересу до самого процесу навчання. Тому актуальною залишається потреба в формуванні та постійному оновленні інтегративного навчально-методичного комплексу дисципліни, котрий включає опорний конспект лекцій, з метою забезпечення продуктивного функціонування комунікативного простору для спільної діяльності студентів з викладачем, в процесі якої проектується траєкторія самоосвіти та саморозвитку кожного студента.

Короткий огляд публікацій за темою. Опорні конспекти як невід'ємну складову системи Шаталова В.Ф. почали активно використовувати у середній загальноосвітній школі при навчанні географії, алгебри, геометрії, фізики, астрономії, історії та інших предметів у 70-80 роки ХХ-го століття.

Водночас огляд науково-методичної літератури стосовно використання опорних конспектів лекцій при навчанні різних дисциплін у вищій школі, засвідчує, що значна частина викладачів проводять інтенсивні

дослідження у даному напрямку (Дмитренко Т.А., Козлова І.С., Третяк Т.Є. – дисципліна «Інформатика»; Приходько М.І. – курс «Культурологія»; Мочаліна З.М. – дисципліна «Фінансовий менеджмент»; Коптева С.Д., Дмитрікова Л.В. – курс «Органічна хімія»; Скоморохова Л.А. – професійно-теоретичні дисципліни; та ін.). Вивчення даних навчально-методичних видань засвідчує, що переважна більшість викладачів використовують опорний конспект як альтернативу навчальних підручників та навчально-методичних посібників з однією відмінністю – конспективність викладу навчального матеріалу. Це нівелює саму ідею активної роботи учнів та студентів з опорним конспектом та, як показують результати наших досліджень, суттєво знижує ефективність проведення лекції.

Мета: визначити місце опорного конспекту в структурі навчально-методичного комплексу з економічної інформатики, методичні особливості його проектування та можливості активізації пізнавальної діяльності студентів за умов використання опорного конспекту як на інноваційних лекціях із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій, так й для самостійної роботи студентів.

Матеріали та методи. Для організації продуктивної навчально-пізнавальної діяльності студентів важливим завданням викладачів, на наш погляд, є формування інтегративного навчально-методичного комплексу для кожного навчального курсу, використання якого надавало б можливості:

– ознайомитися студентам з навчальним матеріалом (навчальні підручники, навчально-методичні посібники для самостійного вивчення дисципліни, опорні конспекти лекцій; дистанційні навчальні курси);

– формувати у студентів уміння та навички практичного застосування відповідних знань через систему вправ, призначених для самостійного виконання студентами, (навчально-методичні посібники для самостійного вивчення дисципліни, опорні конспекти лекцій, практикуми, збірники кейсів; дистанційні навчальні курси);

– коригувати результати навчально-пізнавальної діяльності студентів та розвивати їх навички самоаналізу, самоконтролю через розв'язання практичних задач та виконання тестових завдань (навчально-методичні посібники для самостійного вивчення дисципліни, опорні конспекти лекцій, практикуми, збірники завдань для контролю знань, автоматизовані системи контролю знань та умінь студентів; дистанційні навчальні курси);

– оперативно зв'язуватися з викладачем для отримання консультації або допомоги (дистанційні навчальні курси, соціальні мережі, MS Office 365, сервіс електронної пошти).

У ДВНЗ «КНЕУ імені Вадима Гетьмана» протягом останніх шести років нами у складі авторського колективу розроблено та успішно використовується при

навчанні першокурсників економічних спеціальностей навчально-методичний комплекс з інформатики (рис. 1).



Рис. 1. Структура навчально-методичного комплексу з інформатики

Складовими навчально-методичного комплексу з інформатики є:

- *збірник тестових завдань та методичні матеріали щодо організації вхідного контролю знань з курсу «Інформатика»* [8] – містить набір тестових завдань зі шкільного курсу інформатики, реалізованих в системі Web-СТ з метою визначення рівня потрібної студенту допомоги, для того щоб забезпечити ефективне вивчення університетського курсу інформатики та необхідну якість знань з дисципліни;
- *підручник з дисципліни «Інформатика»* [3] – розкриває зміст методів обробки даних на основі комп'ютерних технологій, містить теоретичний матеріал курсу, практичні приклади й задачі та принципи їх розв'язання з демонстрацією можливостей використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій під час виконання завдань фахового спрямування;
- *«Інформатика у структурно-логічних схемах та прикладах»* [1, 2] – опорний конспект з дисципліни «Інформатика», котрий студенти заповнюють у процесі інноваційних лекцій і самостійного опрацювання навчального матеріалу;
- *навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни «Економічна інформатика»* [5] – містить теоретичний матеріал курсу в структурно-логічних схемах і практичні завдання для засвоєння навчального матеріалу з наданням різнорівневої допомоги (у посібнику наведені тематичні додатки та розроблена система розосередженого контролю);
- *«Інформатика: інноваційні технології навчання»* [4] – практикум, що забезпечує на основі використання інноваційних методів організації процесу навчання можливість закріплення знань, здобутих на

лекціях або під час самостійного опрацювання навчального матеріалу, та формування необхідних умінь і навичок використання відповідних програмних засобів для розв'язання фахових задач;

- *«Інформатика. Комплексні кейси»* [6] – збірник кейсів фахового спрямування для комплексного використання студентами економічних спеціальностей у процесі навчання інформатики, що забезпечує інтеграцію набутих студентами знань і вмінь з використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій для розв'язування конкретних економічних ситуацій;

- *«Інформатика. Комп'ютерний аналіз економічних даних: моніторинг знань»* [7] – збірник завдань, який забезпечує моніторинг знань і вмінь студентів із двох тем дисципліни – «Комп'ютерний аналіз економічних даних у MS Excel» та «Системи управління соціально-економічними базами даних» відповідно до принципів варіативності, диференціації та індивідуалізації.

Інтегруючою складовою даного навчально-методичного комплексу з інформатики став саме опорний конспект лекцій з дисципліни, який забезпечив продуктивну роботу студентів як на лекціях та лабораторних заняттях, так і під час самостійного опрацювання навчального матеріалу та самоконтролю.

У процесі проектування та розробки опорних конспектів нами враховувались очікувані відмінності інноваційної лекції з використанням опорного конспекту та мультимедійного комплексу від традиційної лекції (табл. 1), а також дидактичний зміст та психологічна сутність опорного конспекту, педагогічні особливості його формування, функції та загальні принципи створення опорного конспекту (рис. 2), специфіка та фахова спрямованість дисципліни.

Таблиця 1. Очікувані відмінності інноваційної лекції з використанням опорного конспекту та мультимедійного комплексу від традиційної лекції

Ознаки порівняння	Традиційна лекція	Лекція з використанням опорного конспекту та мультимедійного комплексу
«Центр» заняття зміщено на	викладача, його професійні знання та чітко визначені технології навчання	студентів з їх нагальними проблемами
Сутність процесу навчання	репродукція студентами знань викладача з використанням проблем, попередньо визначених викладачем	спільне визначення викладачем та студентами актуальних проблем і детальний аналіз методів та засобів розв'язування поставлених задач
Роль викладача	експерт в даній галузі знань, який демонструє розв'язування визначених ним завдань	радник та помічник студенту
Роль студента	пасивно засвоює знання від викладача	активно визначає з викладачем актуальні проблеми, визначає конкретні завдання та добирає методи та засоби для їх розв'язування
Підручник та навчально-методичний посібник з курсу	друковані, статичні	систематично доповнюються електронними динамічними презентаціями лекцій, розв'язками задач, отриманих під час лекцій спільно з викладачем, відеолекціями
Конспект лекції	переважно пасивне написання текстів та «перемальовування» слайдів у конспект, що пов'язано з великими обсягами інформації, яку потрібно зафіксувати	активне опрацювання інформації під час заповнення опорного конспекту та виконання завдань на ноутбуках або планшетах паралельно з викладачем
Технічні засоби навчання	спрямовані тільки на візуалізацію навчального матеріалу	крім візуалізації навчального матеріалу забезпечують ведення активного діалогу між викладачем та студентами; надають можливість звернення до інформаційних ресурсів Інтернет

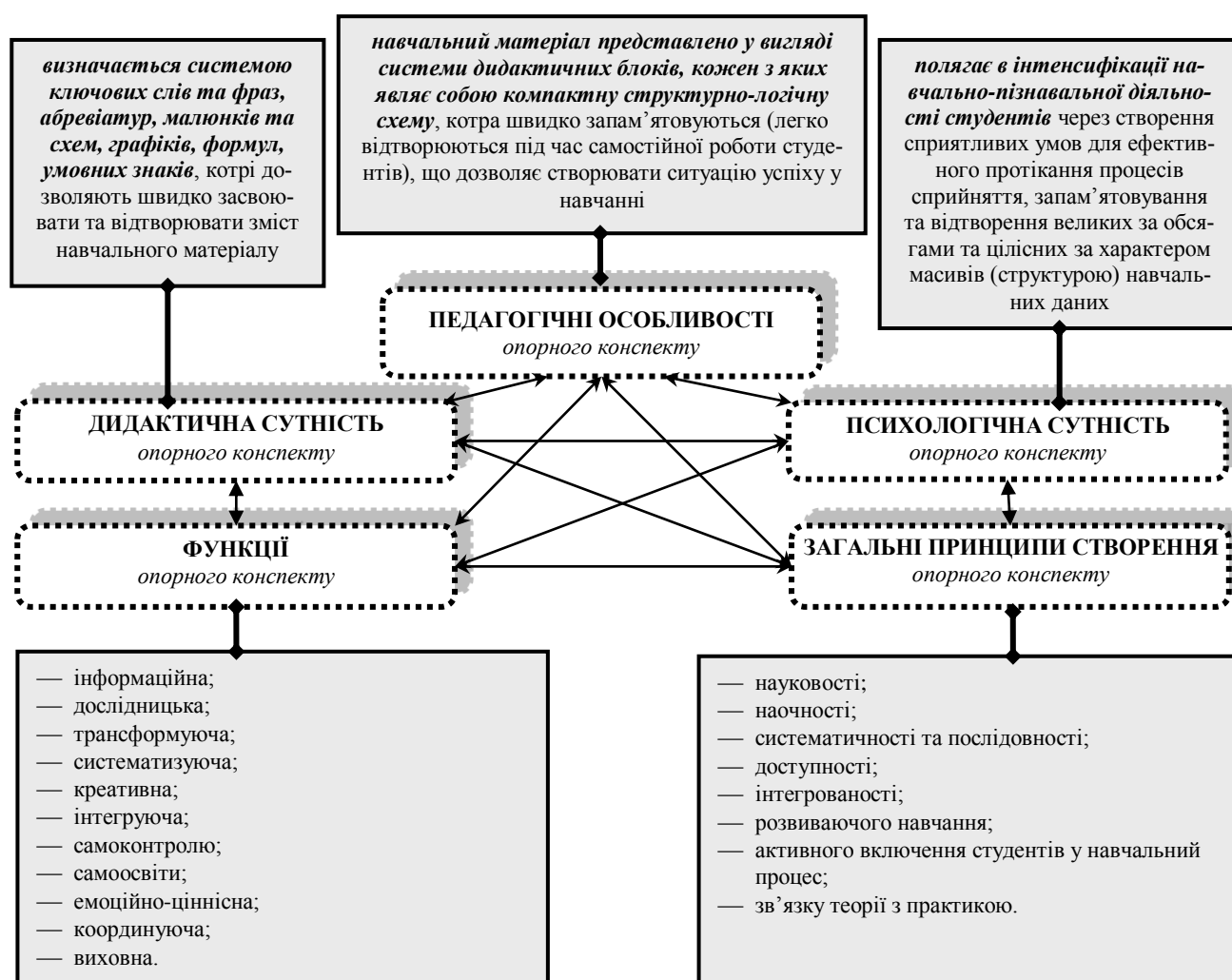


Рис. 2. Науково-методичні засади розробки опорного конспекту

Також нами був проаналізований досвід використання робочих зошитів для виконання практичних завдань з інформатики та інших дисциплін. Зокрема, у 2004–2005 н.р. на кафедрі були спроби впровадити в навчальний процес робочий зошит [11], але це не дало значного ефекту у підвищенні якості навчання, враховуючи прикладний характер дисципліни. Втім, набутий досвід став поштовхом щодо розробки опорного конспекту як комбінації опорного конспекту та робочого зошиту, але вже не для практичної роботи на лабораторних заняттях, а роботи з теоретичним матеріалом на лекціях.

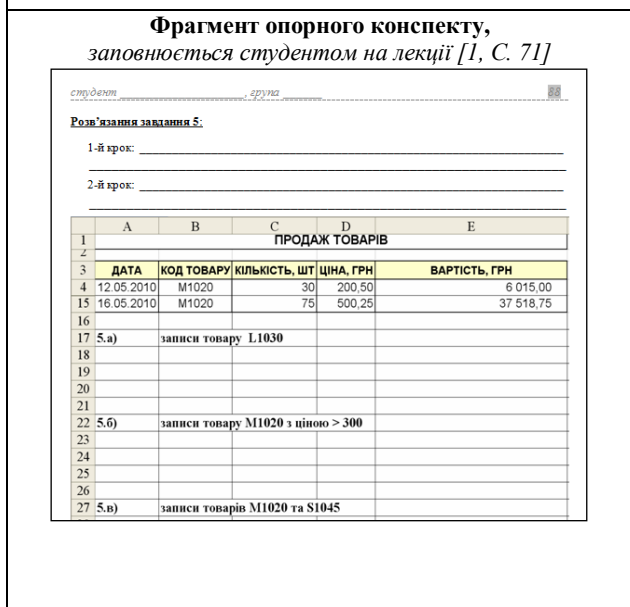
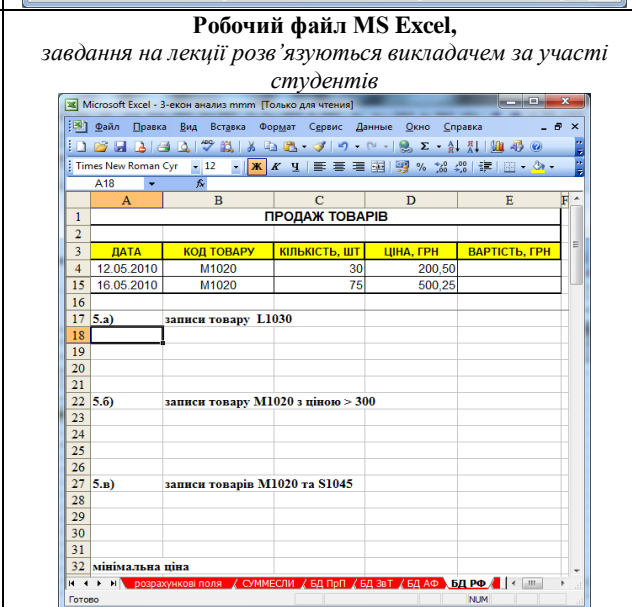

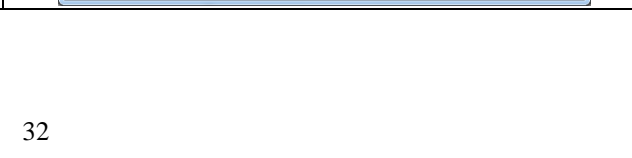
Результати та їх обговорення. В результаті, розроблений нами на зазначених засадах опорний конспект з інформатики заповнюється та коментується студентом під час спільного разом з лектором опрацювання матеріалу в аудиторії та самостійного опрацювання матеріалу (динамічність наповнення), а отже має колективне авторство (основа конспекту, розроблена викладачем, доповнюється студентом), на відміну від традиційного, що має одноосібне авторство (або викладач, або сту-

дент) та наповнення якого неможна змінити (статичність).

Такий опорний конспект лекцій добре узагальнює навчальний матеріал, систематизуючи його, розкриває причинно-наслідкові зв'язки між поняттями, надає наочність викладу, а також забезпечує інтегративну функцію під час організації процесу навчання інформатики на рівні кожного модуля (Табл. 2).

Зауважимо, що крім зазначених переваг розробленого нами опорного конспекту, є ще одна суттєва, пов'язана саме з інформатикою – студенти економлять значний час, який вони б витрачали на механічне «перемальовування» вікон, або переписування команд. Таким чином, студент має можливість зосередитись виключно на аналізі фахових задач, що розв'язуються у певному програмному середовищі, технології їх формалізації та на загальних принципах розв'язання цих задач програмними засобами. Отже, на перший план виходить формування професійних компетентностей.

Таблиця 2. Інтеграція опорного конспекту

Інтеграція опорного конспекту, мультимедійної презентації та робочих файлів програмних додатків, що вивчаються	Інтеграція опорного конспекту, мультимедійної презентації та робочих файлів програмних додатків, що вивчаються
<p>Фрагмент опорного конспекту, заповнюється студентом на лекції [1, С. 87]</p> 	<p>Фрагмент мультимедійної презентації, демонструється викладачем на лекції</p> 
<p>Фрагмент опорного конспекту, заповнюється студентом на лекції [1, С. 71]</p> 	<p>Робочий файл MS Excel, завдання на лекції розв'язуються викладачем за участі студентів</p> 

Інтеграція опорного конспекту, відеолекцій та навчально-методичного комплексу у розрізі самостійного опрацювання навчального матеріалу

Фрагмент опорного конспекту,
заповнюється студентом під час самостійного опрацювання відеолекцій [2, С. 102]

студент _____ група _____

Фінансовий аналіз _____

До задач фінансового аналізу, які можна вирішувати засобами MS Excel, відносяться:

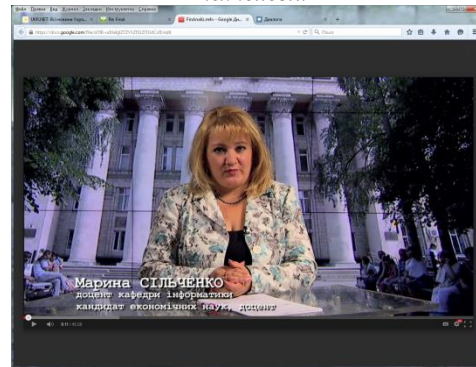
- ✓ оцінка різних типів цінних паперів;
- ✓ визначення величини амортизаційної майна тощо.

Оцінка боргових операцій в MS Excel базується на теорії тимчасової вартості грошей, основним положенням якої є _____

оскільки долар, який ми маємо в даний момент, у майбутньому буде коштувати більше долара.

Боргова операція _____

Відеолекція,
переглядається студентом з використанням дистанційних технологій



Фрагмент опорного конспекту,
заповнюється під час самостійного опрацювання матеріалу [2, С. 53]

студент _____ група _____

Типи виразів в MS Excel

	Вираз		
	числовий	текстовий	логічний
Приклад			
Операції			
Оператори			
Результат			

Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни
[5, С. 233]:

Залежно від того, які оператори та операнди входять до виразу у формулі, вирази можуть бути **числовими, текстовими й логічними** (рис. 5.34):

- 1) числовий вираз** — це вираз, в якому операндами є числові константи чи посилання на комірки, що містять числові дані, операторами — знаки математичних операцій, результатом — число. Обчислення відбуваються відповідно до математичного пріоритету виконання операцій;
- 2) текстовий вираз** — це вираз, в якому операндами є текстові константи або посилання на комірки, що містять текстові дані, операторами — знаки текстових операцій, результатом — текст;
- 3) логічний вираз** — це вираз, в якому операторами є знаки логічних порівнянь, результатом — логічне значення.

Знак дорівнює вводиться з клавіатури
Оператор вводиться з клавіатури

«=B3>МАКС(F2:F7)*стівка-ДІСТРГ(СЛИ(A3=2)A6:B7;&"ab";B7)»

Інтеграція опорного конспекту та навчально-методичного комплексу у розрізі контролю знань студентів

Фрагмент опорного конспекту,
використовується під час підготовки до поточно-модульного контролю [1, С. 71]

студент _____ група _____

3. ЕКОНОМІЧНИЙ АНАЛІЗ

САМОКОНТРОЛЬ:

КЛЮЧОВІ СЛОВА: база даних, сортування, проміжні підсумки, зведена таблиця, автофільтр, діапазон критерію, звичайний критерій, обчислювальний критерій, розширений фільтр, функції роботи з базами даних [3, С. 132, 348—355; 4, 332—351].

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ: [3, рівень знань: С. 133—148, рівень умінь: С. 151—158].

Практикум «Інформатика: інноваційні технології навчання» [4, С. 132]:

2.3. Технологія проведення економічного аналізу засобами MS Excel. Робота з базою даних

МЕТА
Навчитися аналізувати дані у БД MS Excel: впорядковувати записи, фільтрувати записи згідно критерію, формувати проміжні підсумки та зведені таблиці.

ІНТЕГРАЦІЙНІ ЗВ'ЯЗКИ
Фільтрація записів у таблицях та запитих MS Access, перехресні та підсумкові запити в MS Access, звіт з підсумками в MS.

СТУДЕНТИ ПОВИННІ ЗНАТИ

- поняття та призначення бази даних (БД);
- структуру таблиці, поняття запису та поля БД;
- вимоги щодо організації БД на робочому аркуші MS Excel;
- типи та властивості полів БД.

Навчально-методичний посібник для самостійного вивчення дисципліни
[5, С. 332]:

6. ЕКОНОМІЧНИЙ АНАЛІЗ

Економічний аналіз — це аналіз економічних даних, організованих як таблична база даних (БД). Складові економічного аналізу, що проводяться засобами MS Excel, наведено на рис. 6.24.

ЕКОНОМІЧНИЙ АНАЛІЗ ТАВ. ЛІЧНОЇ БАЗИ ДАНИХ

- Введення записів у БД за допомогою форми
Дані: → Форма (рис. 6.23)
- Випорядкування записів БД
Дані: → Сортування (рис. 6.26)
- Набирання підсумків у БД
- Примусове чи вибране на автоматично створеній у БД проміжній таблиці (рис. 6.24)
Дані: → Проміжні таблиці
- Запити на автоматично створеній проміжній таблиці (рис. 6.30)
Дані: → Складові таблиці

Практикум «Інформатика: інноваційні технології навчання» [4, С. 133]:

ТЕСТОВИЙ КОНТРОЛЬ.
Рівень ознайомлення та відтворення

1) Встановіть відповідність між елементами двох множин:

а) поле БД; 1) елемент1;
б) ім'я поля БД; 2) елемент2;
в) запис БД; 3) елемент3;
г) значення поля БД; 4) елемент4.

2) Який формат може мати значення поля БД у MS Excel?

а) тільки числовий, текстовий та дата;
б) тільки числовий, грошовий, текстовий та дата;
в) тільки числовий, грошовий, відсотковий.

Багаторічне використання нами такого опорного конспекту на певних спеціальностях також позитивно оцінене самими студентами. Зокрема, в результаті опитувань та консультації зі студентами, Студентська академічна рада нашого Університету звернулася з поданням до ректора та завідувача кафедри інформатики щодо забезпечення такими конспектами усіх першокурсників, оскільки формат проведення лекцій, що поєднує мультимедійні комплекси та опорні конспекти, «надзвичайно подобається студентам та сприяє більш якісному засвоєнню матеріалу».

Висновки. Методично обгрунтоване та цілеспрямоване використання в навчальному процесі опорних конспектів з інформатики, спроектованих та розроблених з урахуванням психолого-педагогічних та навчаль-

но-методичних вимог, в інтегративному поєднанні з іншими складовими навчально-методичного комплексу сприяє більш глибокому і осмисленому засвоєнню навчального матеріалу, сприяє інтенсифікації процесу навчання інформатики, підвищенню рівня навчальних досягнень студентів з інформатики, виробленню навичок самостійної роботи. Водночас, студенти та випускники Університету зазначають, що стислість та структурованість у викладі, ємність змісту опорного конспекту з інформатики дозволяє продуктивно звертатися до нього як протягом усього періоду навчання у вищому навчальному закладі (під час вивчення наступних дисциплін: діловодство на комп'ютері, економіко-математичне моделювання, фінансова математика, ризикологія та ін.), так і в подальшій професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Сільченко М.В. Інформатика у структурно-логічних схемах та прикладах (для студентів фінансово-економічного факультету) / М.В. Сільченко, Т.О. Кучерява – 4-те вид, доп. і перероб. – К.: КНЕУ, 2013. – 180 с.
- [2] Красюк Ю.М. Інформатика у структурно-логічних схемах та прикладах (для студентів факультету економіки та управління) / Ю.М. Красюк, М.В. Сільченко – К.: КНЕУ, 2012. – 200 с.
- [3] Інформатика: Підручник / О.Ф. Клименко, Н.Р. Головка; за заг. ред. О.Д. Шарапова – К.: КНЕУ, 2011. – 579 с.
- [4] Інформатика: інноваційні технології навчання. Практикум: навч. посіб. / [Сільченко М.В., Красюк Ю.М., Кучерява Т.О., Шабаліна І.В.]; за заг. ред. О.Д. Шарапова. – К.: КНЕУ, 2010. – 467 с.
- [5] Сільченко М.В. Економічна інформатика: навч.-метод. посіб. для самост. вивч. дисц. / М.В. Сільченко, Ю.М. Красюк; за заг. ред. О.Д. Шарапова. – К.: КНЕУ, 2010. – 601 с.
- [6] Інформатика: комплексні кейси. Практикум: навч. посіб. / [Красюк Ю.М., Сільченко М.В., Шабаліна І.В., Кучерява Т.О.]; за заг. ред. О.Д. Шарапова. – К.: КНЕУ, 2012. – 267 с.
- [7] Сільченко, М.В. Інформатика. Комп'ютерний аналіз економічних даних: моніторинг знань: зб. практ. завдань /
- М.В. Сільченко, Т.О. Кучерява, Ю.М. Красюк; за заг. ред. О.Д. Шарапова; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, ДВНЗ «Київський нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». – К.: КНЕУ, 2013. – 354, [6] с.
- [8] Збірник тестових завдань та методичні матеріали щодо організації вхідного контролю знань з курсу «Інформатика»: навч.-метод. посіб. / [О.Д. Шарапов, Ю.М. Красюк, І.В. Шабаліна та ін.]. – К.: КНЕУ, 2007. – 272 с.
- [9] Сільченко, М.В. Методологічні засади розробки та впровадження у навчальний процес опорного конспекту [Текст] / М.В. Сільченко, Т.О. Кучерява, Г.М. Супрунюк // Аудиторна робота викладача і студента: досвід і напрями вдосконалення: зб. мат. наук.-метод. конф. 12 лютого 2011 р.: у 2 т. – К.: КНЕУ, 2012. – Т.2. – С. 521–523.
- [10] Красюк Ю.М. Інтегративний підхід до формування навчально-методичного комплексу з інформатики [Текст] / Ю.М. Красюк, М.В. Сільченко // Наукові комп'ютерні технології: Науковий журнал. – Кривий Ріг: ДВНЗ «Криворізький національний університет». – 2013. – Випуск ІХ. – С. 20–23.
- [11] Клименко О.Ф. Робочий зошит з дисципліни «Інформатика та комп'ютерна техніка» / Клименко О.Ф., Красюк Ю.М., Петренко Л.М., Соловійова В.В. – Київ: Брама, Вид. Вовчок О.Ю., – 2004. – 206 с.

REFERENCES

- [1] Silchenko, M. Informatics in the structural and logical schemes and examples (for students of financial and economic faculty) / M. Silchenko, T. Kucheriava. – 4th ed., Ext. and revised – K.: KNEU, 2013 – 180 p.
- [2] Krasiuk, I. Informatics in the structural and the logical schemes and examples (for students of economics and management) / I. Krasiuk, M. Silchenko. – K.:KNEU, 2012. – 200 p.
- [3] Informatics: The textbook / O. Klymenko, N. Holovko; under the general edition of O. Sharapov. – K.: KNEU, 2011. – 579 p.
- [4] Informatics: innovative technologies of education. Practicum: educational book [M. Silchenko, I. Krasiuk., T. Kucheriava, I. Shabalina]; under the general edition of O. Sharapov. – K.: KNEU, 2010. – 467 p.
- [5] Silchenko, M. Economic informatics: methodological textbook for self-study / M. Silchenko, I. Krasiuk; under the general edition of O. Sharapov. – K.: KNEU, 2010, 2010. – 601 p.
- [6] Informatics: complex cases. Practicum: educational book. / [I. Krasiuk, M. Silchenko, I. Shabalina, T. Kucheriava]; under the general edition of O. Sharapov. – K.: KNEU, 2012. – 267 p.
- [7] Silchenko, M. Informatics. Computer analysis of economic data: monitoring of knowledge : book of practical cases / M. Silchenko, T. Kucheriava, I. Krasiuk; under the general edition of
- O. Sharapov; Ministry of education and science, youth and sport of Ukraine, SHEI “Kyiv National Economic University named after Vadym Hetman”. – K.: KNEU, 2013. – 354, [6]p.
- [8] Book of test tasks and educational materials on the organization of input control of knowledge of the course "Informatics": textbook / [O. Sharapov, I. Krasiuk, I. Shabalina and others]. – K.: KNEU, 2007. – 272 p.
- [9] Silchenko, M. Methodological fundamentals of supportive notes development and implementation into educational process [Text] / M. Silchenko, T. Kucheriava, G. Supruniuk // Classwork of lecturer and student: experience and way of improvements: book of materials from scientific and method.conference. 12 February 2011. : in 2 v.– K.: KNEU, 2012. – V.2.– P. 521–523.
- [10] Krasiuk, I. An integrative approach to the educational and methodical complex on informatics [Text] / I. Krasiuk, M. Silchenko // Scientific computer technologies: Scientific magazine. Kryvyi Rih: SHEI Kryvyi Rih National University. – 2013. – Edition IX. – P. 20–23.
- [11] Klymenko, O. Workbook on discipline "Informatics and computer equipment" / O. Klymenko, I. Krasiuk, L. Petrenko, V. Soloviova. – Kyiv: Braма, Ed. O.I. Vovchok, – 2004. – 206 p.

Supportive notes of lectures as integral component of educational materials on informatics

I. Krasiuk, M. Silchenko, T. Kucheriava, G. Supruniuk

Abstract: The article discusses the place of the reference to the abstract structure of educational complex in economic science, methodical features of its design and capabilities to enhance the cognitive activity of students in the conditions of use of the reference outline of lectures on innovation and for students' independent work.

Keywords: abstract reference, training complex of computer science, cognitive activity of students

Критерії і показники ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

О.А. Листопад*

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

*Corresponding author. E-mail: alex.listopad@gmail.com

Paper received 02.07.15; Accepted for publication 10.07.15.

Анотація. З'ясовано і проаналізовано сутність понять «критерій» і «показник». Означено підходи для визначення критеріїв і показників ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Визначено і схарактеризовано критерії і показники ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Визначено і проаналізовано рівні сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Ключевые слова: критерій, показник, рівень, професійно-творчий потенціал

Для того, щоб судити про ефективність формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, треба визначити критерії та показники формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Питання про критерії та показники оцінки професійної підготовки фахівців до різних видів діяльності є важливою проблемою, тому вона активно обговорюється в педагогічній науці. Оскільки кожен дослідник повинен чітко представляти критерії і показники, методи оцінки рівнів професійної підготовки, розробка науково обґрунтованих критеріїв і показників виступає найважливішою передумовою вдосконалення даного процесу.

У науковій літературі [6] критерій розуміється як показова ознака, на підставі якої дається оцінка якогонебудь явища, дії, ідеї. За визначенням наведеному в Українській філософській енциклопедії, критерій – це еталон, що приймається за основу для оцінювання будь-чого, засіб перевірки достовірності або хибності того чи іншого ствердження, гіпотези. В філософському словнику зазначено, що критерій – це міра для визначення, оцінки предметів, ознака, що прийнята за основу класифікації.

Кожен з критеріїв містить показники, які відображають окремі сторони процесу який досліджується та в сукупності розкривають його зміст. Отже, критерії і показники є елементами певної системи, що виражають її внутрішню впорядкованість і цілісність. Виступаючи в ролі мірила, норми, критерій служить як би еталоном, який виражає вищий, найбільш досконалий рівень явища, що вивчається. Порівнюючи з ним реальні явища, можна встановити міру їх відповідності, наближення до норми, ідеалу. Сукупність критеріїв з достатньою повнотою повинна охоплювати всі істотні характеристики досліджуваного об'єкту, явища і процесу. Але для цього критерій має бути розгорнутим, тобто включати певні показники, деякі одиниці виміру, що дозволяють аналізувати та зіставляти результати дослідження.

Мета статті – визначити і проаналізувати критерії і показники ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

При розробці критеріїв і показників ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, ми враховували наступне: 1) мету і завдання процесу формування професійно-творчого потенціалу майбутніх

вихователів дошкільних навчальних закладів; 2) ознаки, структурні елементи, властиві професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; 3) наскільки критерії і показники є істотними у процесі формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів; 4) наскільки критерії і показники є об'єктивними, дозволяють оцінювати процес формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів однозначно, не допускають спірних оцінок різними людьми.

Кожен з критеріїв ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виражав одну з істотних сторін аналізованого процесу, дозволяв визначити міру відповідності якості професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів вимогам стандарту вищої освіти, за освітньо-кваліфікаційною характеристикою «бакалавр», напрямом підготовки 6.010100 «Дошкільне виховання».

Змістом критеріїв ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів виступали показники ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, по мірі вираженості яких визначався високий, середній або низький рівень сформованості професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

Педагогічний аналіз літературних джерел [1, 2, 3, 4, 5, 7], викладацька практика дозволили визначити наступні критерії ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: мотиваційно-ціннісний критерій; когнітивний критерій; діяльнісно-організаційний критерій. Мотиваційно-ціннісний критерій ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволив дослідити значення творчості в професійній діяльності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Мотиваційно-ціннісний критерій давав можливість вивчити прагнення до професійно-творчої самореалізації та наявності соціально-моральної позиції майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Зміст мотиваційно-ціннісного критерію ефективності формування професійно-творчого потенціалу включав: мотивацію до професійно-творчої діяльності та ціннісну потребу в формуванні професійно-творчого потенціалу (таблиця 1).

Таблиця 1. Показники і рівні мотиваційно-ціннісного критерію ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1	Мотивація до професійно-творчої діяльності	Наявність глибоких і усвідомлених мотивів до професійно-творчої діяльності	Наявність усвідомлених мотивів до професійно-творчої діяльності за наявності постійного контролю з боку викладацького складу	Наявність нестійких мотивів до професійно-творчої діяльності
2	Ціннісна потреба в формуванні професійно-творчого потенціалу	Наявність ціннісної потреби в формуванні професійно-творчого потенціалу	Ціннісна потреба в формуванні професійно-творчого потенціалу є ситуативною	Не проявляє ціннісної потреби в формуванні професійно-творчого потенціалу

Аналіз мотиваційно-ціннісного критерію, який відображає ціннісну спрямованість цілей і мотивів професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на ефективність формування професійно-творчого потенціалу дозволив визначити наступні основні показники даного критерію: мотивація до професійно-творчої діяльності; ціннісна потреба в формуванні професійно-творчого потенціалу. Міра вираженості показників мотиваційно-ціннісного критерію ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначалася трьома рівнями сформованості: 1) високий рівень – наявність глибоких і усвідомлених мотивів до професійно-творчої діяльності, наявність ціннісної потреби в формуванні професійно-творчого потенціалу; 2) середній рівень – наявність усвідомлених мотивів до професійно-творчої діяльності за наявності постійного контролю з боку викладаць-

кого складу, ціннісна потреба в формуванні професійно-творчого потенціалу є ситуативною; 3) низький рівень – наявність нестійких мотивів до професійно-творчої діяльності, не проявляє ціннісної потреби в формуванні професійно-творчого потенціалу.

Разом з мотиваційно-ціннісним критерієм оцінки ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів використовувався когнітивний критерій, що характеризував якість професійно-творчих знань та динаміку їх засвоєння. Загалом, когнітивний компонент є критерієм оцінки ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і розглядався як такий, що включає сукупність знань практичного досвіду, які необхідні майбутньому вихователю задля виконання ефективної професійної діяльності у дошкільному навчальному закладі.

Таблиця 2. Показники і рівні когнітивного критерію ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1	Здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації	Сформовано і яскраво виявляється здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації	Сформовано здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації, але виявляється за наявності постійного контролю з боку викладацького складу	Сформовано мінімальну здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації
2	Прояв професійних компетенцій при вирішенні навчальних фахових завдань	Сформовано і яскраво виявляються професійні компетенції при вирішенні навчальних фахових завдань	Сформовано професійні компетенції, але їх прояв не є постійним при вирішенні навчальних фахових завдань	Мінімально сформовано професійні компетенції їх прояв при вирішенні навчальних фахових завдань є ситуативним

При визначенні когнітивного критерію оцінки ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів були виділені найбільш істотні показники, а саме: здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації, прояв професійних компетенцій при вирішенні навчальних фахових завдань. Міра вираженості показників когнітивного компонента визначалася повнотою, глибиною, системністю професійно-творчих знань. Однак, як нам вдалося встановити сукупність знань ще остаточно не вирішує будь-яких професійних задач. Тому при визначенні міри вираженості показників когнітивного компонента ми виходили з того, що майбутній вихователю дошкільного навчального закладу повинен володіти особливою готовністю до актуалізації професійно-творчих знань, до застосування їх в умовах дошкільного навчального закладу. Таким чином були визначені наступні рівні когнітивного критерію оцінки ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів:

1) високий рівень – сформовано і яскраво виявляються здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації та професійні компетенції при вирішенні навчальних фахових завдань; 2) середній рівень – сформовано здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації, але виявляється за наявності постійного контролю з боку викладацького складу, сформовано професійні компетенції, але їх прояв не є постійним при вирішенні навчальних фахових завдань; 3) низький рівень – сформовано мінімальну здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації та мінімально сформовано професійні компетенції їх прояв при вирішенні навчальних фахових завдань є ситуативним.

Аналіз вимог стандарту вищої освіти, за освітньо-кваліфікаційною характеристикою «бакалавр», напрямо підготовки 6.010100 «Дошкільне виховання» і практики професійної підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів в вищих України дозволив визначити діяльнісно-організаційний критерій ефективності формування професійно-творчого по-

тенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів. Цей компонент давав можливість проаналізувати ефективність формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, що реалізувалася в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експерименті.

Діяльнісно-організаційний критерій ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів давав можливість вивчити гнучкість, критичність мислення, творчу уяву, відкритість до педагогічної творчості та інновацій (таблиця 3)

Таблиця 3. Показники і рівні діяльнісно-організаційного критерію ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

№	Показники	Рівні		
		Високий	Середній	Низький
1	Творче відношення до процесу професійної підготовки	Сформовано і яскраво виявляється творче мислення, здатність до генерування творчих ідей, відкритість та інтерес до всього нового, здатність приймати творчі рішення, творча фантазія	Творче мислення, сформоване не достатньо, здатність до генерування творчих ідей, відкритість та інтерес до всього нового, здатність приймати творчі рішення, творча фантазія виявляється за наявності постійного контролю з боку викладацького складу	Мінімально сформовано творче мислення та не достатньою виявляється здатність до генерування творчих ідей, відкритість та інтерес до всього нового, здатність приймати творчі рішення, творча фантазія
2	Здатність реалізувати індивідуальну творчу стратегію навчальної діяльності	Сформовано і яскраво виявляється стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду професійно-творчої діяльності, здатність до самостійного освоєння глибоких і систематичних знань, умінь і навичок професійної діяльності, уміння розробляти гнучку стратегію творчої навчальної діяльності	Сформовано потребу у збагаченні досвіду професійно-творчої діяльності, але вона є не систематичною, здатність до самостійного освоєння глибоких знань, умінь і навичок професійної діяльності, уміння розробляти гнучку стратегію творчої навчальної діяльності виявляється за наявності постійного контролю з боку викладацького складу	Мінімально сформована потреба у систематичному збагаченні досвіду професійно-творчої діяльності, не достатньо сформована здатність до самостійного освоєння глибоких і систематичних знань, умінь і навичок професійної діяльності, не достатньо сформовано уміння розробляти гнучку стратегію творчої навчальної діяльності

Синтезовані показники діяльнісно-організаційного критерію ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів включали: творче відношення до процесу професійної підготовки; здатність реалізувати індивідуальну творчу стратегію навчальної діяльності.

Міра вираженості показників діяльнісно-організаційного критерію ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів визначалася трьома рівнями: 1) високий рівень – сформовано і яскраво виявляється творче мислення, здатність до генерування творчих ідей, відкритість та інтерес до всього нового, здатність приймати творчі рішення, творча фантазія, сформовано і яскраво виявляється стійка потреба у систематичному збагаченні досвіду професійно-творчої діяльності, здатність до самостійного освоєння глибоких і систематичних знань, умінь і навичок професійної діяльності, уміння розробляти гнучку стратегію творчої навчальної діяльності; 2) середній рівень – творче мислення, сформоване не достатньо, здатність до генерування творчих ідей, відкритість та інтерес до всього нового, здатність приймати творчі рішення, творча фантазія виявляється за наявності постійного контролю з боку викладацького складу, сформовано потребу у збагаченні досвіду професійно-творчої діяльності, але вона не є систематичною, здатність до самостійного освоєння глибоких знань, умінь і навичок професійної діяльності, уміння розробляти гнучку стратегію творчої навчальної діяльності також виявляється за наявності постійного контролю з боку викладацького складу; 3) низький рівень – мінімально сформовано творче ми-

слення та не достатньою виявляється здатність до генерування творчих ідей, відкритість та інтерес до всього нового, здатність приймати творчі рішення, творча фантазія, мінімально сформовано потребу у систематичному збагаченні досвіду професійно-творчої діяльності, не достатньо сформована здатність до самостійного освоєння глибоких і систематичних знань, умінь і навичок професійної діяльності, не достатньо сформовано уміння розробляти гнучку стратегію творчої педагогічної діяльності.

Наявність критеріїв і показників оцінки ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів дозволили провести «зрізи» рівнів ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на різних етапах дослідження, внести корективи до досліджуваного процесу і повніше використовувати наявні резерви підвищення його якості.

Таким чином, аналіз педагогічної літератури, дослідницькі матеріали, педагогічна практика дозволили визначити наступні критеріїв і показників оцінки ефективності формування професійно-творчого потенціалу майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів: мотиваційно-ціннісний – мотивація до професійно-творчої діяльності; ціннісна потреба в формуванні професійно-творчого потенціалу; когнітивний – здібність до пошуку і аналізу професійно-творчої інформації, прояв професійних компетенцій при вирішенні навчальних фахових завдань; діяльнісно-організаційний – творче відношення до процесу професійної підготовки; здатність реалізувати індивідуальну творчу стратегію педагогічної діяльності.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Андреев В.И. Модель творчески саморазвивающейся личности учителя XXI века // Материалы международной научно-практической конф. «Педагогическое образование для XXI века» 12–15 апреля 1994 г. – Вып. 1. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994. – С. 12–13.
- [2] Бернс Р. Развитие «Я-концепции» и воспитание. – М.: Прогресс, 1988. – 420 с.
- [3] Бондаревская Е. В. Концепция общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе. – Ростов н/Д.: РГПИ, 1992. – 20 с.
- [4] Казакова Р.Г., Тряпицина А.П. Диалог на лестнице успеха. Школа на пороге нового века. – СПб.: «Петербург – 21 век», совместно с ЗАО «Пресс-Атасе», 1997. – 160 с.
- [5] Калвейт В. Резерв успеха – творчество / Leistungs – reserve Schopfertum: [пер. с нем. В. Калвейт, Ф. Кликс, Г. Нойнер и др.]/ под ред. Г. Нойнера и др. – М.: Педагогика, 1989. – 116 с.
- [6] Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – С. 289.
- [7] Энгельмейер П. К. Теория творчества / предисл. Д.Н. Овсяннико-Куликовский, Э. Мах. – Изд. 2-е. – М.: URSS, 2007. – 205 с.

REFERENCES

- [1] Andreev, V.I. Model self-developing creative person of the teacher of the XXI century // Proceedings of the international scientific-practical conference. Conf. "Teacher Education for the XXI Century" April 12-15, 1994 - Vol. 1. - M.: Moscow State Pedagogical University named. Lenin, 1994. – P. 12-13.
- [2] Berns, R. Development of "I-concept" and education, Progress, Moscow, 1988, 420 p.
- [3] Bondarevskaja, E.V. The concept of the general pedagogical teacher training in a multi-level education in pedagogical high school. - RSPI, Rostov n/D., 1992, 20 p.
- [4] Kazakova, R.G., Trjapicina A.P. Dialogue on the ladder of success. School on the threshold of a new century, "Peterburg – 21 century", together with ZAO "Press-Atashe", St. P-burg, 1997, 160 p.
- [5] Kalvejt, V. Creativity – reserve of success/ Leistungs – reserve Schopfertum, Pedagogy, Moscow, 1989, 116 p.
- [6] Frolov, I.T. (ed.) Philosophical Dictionary, Politizdat, Moscow, 1987, p. 289.
- [7] Jengel'mejer, P.K. The theory of creativity, 2nd ed., URSS, Moscow, 2007, 205 p.

The Criteria and Evaluative Indicators of Efficaciousness of Formation of Future Nursery Teachers` Professional-Creative Potential O. Lystopad

Abstract. The article deals with the notion "criteria" and "evaluative indicator". The ways of definition criteria and evaluative indicators of efficaciousness of formation of future nursery teachers` professional-creative potential have been ascertained.

The evaluative indicators and criteria of efficaciousness of formation of future nursery teachers` professional-creative potential have been determined and characterized. The levels of formedness of future nursery teachers` professional-creative potential have been analyzed.

Keywords: criteria, evaluative indicator, level, professional-creative potential

Професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України

Ю. О. Лянной*

Інститут фізичної культури Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка, м. Суми, Україна

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

Paper received 11.07.15; Accepted for publication 17.07.15.

Анотація. У статті подано перелік українських вищих навчальних закладів, які проводять підготовку магістрів з фізичної реабілітації на денній та заочній формах навчання, здійснено аналіз кількості ліцензійних місць та місць державного замовлення. Представлено зміст професійної підготовки магістрів з фізичної реабілітації у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С. Макаренка. Визначено рівень професійної готовності майбутніх магістрів з фізичної реабілітації СумДПУ імені А.С. Макаренка та підтверджено доцільність підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України.

Ключові слова: професійна підготовка, магістр з фізичної реабілітації, вищі навчальні заклади України

Вступ. В умовах сьогодення одним з основних завдань вищих навчальних закладів України є підготовка конкурентоспроможних фахівців, здатних ефективно працювати в сучасних умовах. Рівень надання оздоровчо-реабілітаційних послуг населенню України залежить від якості професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації. В Україні, за даними інформаційної системи «Конкурс» МОН України, станом на 01.09.2014 р. підготовку фахівців з фізичної реабілітації здійснюють 56 вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, переважно фізкультурного, педагогічного та класичного профілю, з них 26 проводять підготовку магістрів [4]. З 01.09.2015 року набирає чинності Постанова Кабінету Міністрів України № 266 «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», відповідно до якої спеціальність «Фізична реабілітація» перенесена з галузі знань «Фізичне виховання, спорт та здоров'я людини» до галузі знань «Охорона здоров'я» [7]. Така система підготовки фізичних реабілітологів в Україні має стати наближеною до існуючих систем підготовки фахівців більшості європейських країн, США та Канади. Крім того, з 06.09.2014 року в країні вступив в силу новий Закон України «Про вищу освіту». Відповідно до статті 5 даного закону освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр» визначається як освітній ступінь. Вищезазначені зміни вимагають суттєвої модернізації системи і змісту професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації в Україні. Удосконалення існуючої системи освіти не може відбуватися без урахування вже набутого досвіду провідних університетів України. Це зумовило проведення дослідження щодо визначення рівня професійної готовності магістрів-фізреабітологів у СумДПУ імені А.С. Макаренка та підтвердження доцільності підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз науково-методичної та спеціальної літератури свідчить, що проблемою підготовки магістрів у педагогічних університетах займалися вчені І.С. Батракова, В.А. Козирев, П.Ф. Радіонова та інші. Організаційно-методичні аспекти професійної підготовки фізичних реабітологів досліджували Н.О. Белікова, І.А. Білолипецька, Т. В. Бойчук, Л.Б. Волошко, А.М. Герцик, М.В. Дутчак, Р.П. Карпюк, Г.А. Макарова, О.І. Міхеєнко, Є.Н. Приступа, Л.П. Сущенко [1, 2, 5, 6]. На сьогодні у вітчиз-

няній науці відсутні дослідження професійної підготовки магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України.

Мета – провести аналіз освітньо-професійної програми підготовки магістрів з фізичної реабілітації СумДПУ імені А.С. Макаренка, висвітлити результати досліджень щодо визначення рівня їх професійної готовності та доцільності підготовки у вищих навчальних закладах України.

Матеріали та методи. Дослідження проводилося на базі кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації СумДПУ імені А.С. Макаренка. Для підтвердження доцільності підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України проведено анкетування викладачів університетів, у яких здійснюється підготовка відповідних фахівців. В анкетуванні взяли участь 120 викладачів десяти провідних університетів. Для з'ясування готовності майбутніх магістрів з фізичної реабілітації до професійної діяльності було проведено анкетування 58 співробітників десяти спеціалізованих установ державної та приватної форм власності, різного відомчого підпорядкування, на базі яких проходять виробничу практичну майбутні магістри з фізичної реабілітації СумДПУ імені А.С. Макаренка. У ході дослідження були використані наступні методи педагогічного дослідження: аналіз, анкетування та методи математичної статистики.

Результати та їх обговорення. Відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» магістр це освітній ступінь, що здобувається на другому рівні вищої освіти та присуджується вищим навчальним закладом у результаті успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньої програми. Другий (магістерський) рівень вищої освіти відповідає сьомому кваліфікаційному рівню Національної рамки кваліфікацій і передбачає здобуття особою поглиблених теоретичних та/або практичних знань, умінь, навичок за обраною спеціальністю, загальних засад методології наукової та/або професійної діяльності, інших компетентностей, достатніх для ефективного виконання завдань інноваційного характеру відповідного рівня професійної діяльності, що є підставою для присудження відповідного ступеня вищої освіти – магістра. Ступінь магістра здобувається за освітньо-професійною або за освітньо-науковою програмою. Обсяг освітньо-професійної програми підготовки магістра становить 90-120 кредитів ЄКТС, обсяг освітньо-наукової програми – 120 креди-

тів ЄКТС. Освітньо-наукова програма магістра обов'язково включає дослідницьку (наукову) компоненту обсягом не менше 30 відсотків. Особа має право здобувати ступінь магістра за умови наявності в неї ступеня бакалавра [3, с. 7].

У процесі дослідження встановлено, що професійну підготовку магістрів з фізичної реабілітації в Україні, станом на 01.09.2014 року здійснюють 26 вищих навчальних закладів державної та приватної форм власності (табл. 1).

Таблиця 1. Перелік вищих навчальних закладів України, які здійснюють підготовку магістрів з фізичної реабілітації із зазначеним обсягом ліцензійного набору та місць державного замовлення (станом на 01.09.2014)

№ п/п	Назва вищого навчального закладу	Ліцензійний обсяг набору (місць) (станом на 01.09.2014р.)			
		Денна форма навчання	Кількість бюджетних місць	Заочна форма навчання	Кількість бюджетних місць
1.	Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»	50	0	-	-
2.	Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського	10	0	-	-
3.	Дніпропетровський державний інститут фізичної культури	15	5	-	-
4.	Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка	15	5	-	-
5.	Запорізький національний технічний університет	20	0	20	0
6.	Запорізький національний університет	8	3	15	0
7.	Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка	8	0	7	0
8.	Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)	40	0	20	0
9.	Луганський національний університет імені Тараса Шевченка	40	2	40	0
10.	Львівський державний університет фізичної культури	30	15	-	-
11.	Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука	25	0	25	0
12.	Національний університет фізичного виховання і спорту України	50	15	15	3
13.	Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника	10	2	-	-
14.	Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка	10	6	10	0
15.	Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки	24	3	15	3
16.	Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка	10	3	-	-
17.	Ужгородський національний університет	30	8	30	2
18.	Харківська державна академія фізичної культури	20	0	10	0
19.	Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна	50	10	-	-
20.	Чорноморський державний університет імені П.Могили	10	9	-	-
21-26.	Інститути міжнародного університету розвитку людини «Україна» у Вінниці, Горлівці, Луцьку, Мелітополі, Миколаєві, Полтаві.	85	0	45	0
	Загальна кількість ліцензійних та бюджетних місць	570	86	262	8

Як свідчать результати аналізу таблиці, сумарний ліцензований обсяг набору на денну та заочну форму навчання ОКР «магістр» становить 832 місця. Найбільші ліцензовані обсяги мають Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна», Національний університет фізичного виховання і спорту України, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Класичний приватний університет, Луганський національний університет імені Тараса Шевченка. Сумарна кількість місць державного замовлення ОКР «магістр» денної та заочної форм навчання складає 94 місця. Найбільшу кількість місць державного замовлення мають Національний університет фізичного виховання і спорту України, Львівський державний університет фізичної культури, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. На нашу думку, значна кількість ліцензійних місць та наявність місць державного замовлення на підготовку магістрів з фізичної реабілітації свідчать про престижність професії та її попит на ринку праці.

Одним з університетів, які вперше розпочали підготовку магістрів з фізичної реабілітації в Україні став Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка. З 2004 року на базі Навчально-наукового інституту фізичної культури цього університету успішно проводиться підготовка магістрів з

фізичної реабілітації. Підготовка здійснюється на базі освітньо-кваліфікаційних рівнів «бакалавр» напряму підготовки «Здоров'я людини» або «Спеціаліст» спеціальності «Фізична реабілітація». Відповідно до навчального плану підготовка проводиться за однорічною програмою (60 кредитів ЄКТС), протягом двох семестрів і включає 28 тижнів теоретичного навчання та 8 тижнів виробничої практики (12 кредитів ЄКТС) на денній та заочній формах навчання.

Навчальний план підготовки магістра включає два цикли дисциплін: соціально-гуманітарної підготовки (12,5 кредитів ЄКТС) і професійної та практичної підготовки (28 кредитів ЄКТС).

До циклу дисциплін соціально-гуманітарної підготовки відносять наступні дисципліни: Основи корекційної педагогіки, Іноземна мова за професійним спрямуванням, Методологія професійної освіти у сфері здоров'я, Цивільний захист, Духовні аспекти здоров'я. Цикл дисциплін професійної та практичної підготовки передбачає вивчення таких дисциплін як: Методологія і організація наукових досліджень, Основи індивідуального здоров'я людини, Рефлексотерапія, Санаторно-курортна реабілітація, Реабілітація в ортопедії і травматології, Реабілітація у педіатрії, Лікувальна гімнастика, Масаж (тракційний), Теорія і практика фітнесу.

У результаті навчання майбутні магістри удосконалюють уміння організувати та виконувати наукові дослідження у сфері здоров'я, спілкуватися іноземною мовою у професійному середовищі, поглиблюють знання щодо збереження та зміцнення індивідуального здоров'я, опановують практичні навички виконання прийомів тракційного масажу, рефлексотерапії, вправ лікувальної гімнастики та проведення занять з фітнесу. Майбутні магістри підвищують рівень володіння різними діагностичними та реабілітаційними методиками в умовах лікувально-профілактичних, санаторно-курортних, оздоровчо-реабілітаційних та спеціально-педагогічних установ, під час реабілітаційної діяльності при кардіологічних, ортопедичних та неврологічних захворюваннях і реабілітації дітей.

Кожен навчальний семестр закінчується підсумковим контролем знань та умінь у вигляді заліків та екзаменів, а наприкінці всього навчання відбувається державна атестація у вигляді складання усного екзамену «Теорія і практика фізичної реабілітації» та захисту магістерської роботи.

Наукова підготовка студентів-магістрантів передбачає організацію самостійної дослідницької діяльності, результатом якої є написання магістерської роботи. Магістерська робота є кваліфікаційним науково-практичним доробком, що містить науково обґрунтовані теоретичні чи експериментальні результати, висновки та рекомендації і свідчить про спроможність студента самостійно проводити наукові дослідження в обраній галузі знань. Тематика магістерських робіт з фізичної реабілітації пов'язана з напрямками науково-дослідних робіт випускової кафедри здоров'я людини та фізичної реабілітації СумДПУ ім. А.С. Макаренка, затверджується її рішенням і наказом ректора університету, доводиться до відома студентів на початку навчального року. Науково-дослідницька діяльність магістрантів під час навчання включає: збір та опрацювання матеріалів з теми магістерського дослідження; підготовку наукової статті; узагальнення результатів власного наукового дослідження у формі рукопису магістерської роботи; подання науковому керівнику завершеного тексту магістерської роботи. Керівниками магістерських робіт є професори та доценти випускової кафедри. Виконання магістерських робіт проводиться за індивідуальними планами, схваленими випусковою кафедрою, а її захист проводиться на відкритому засіданні Державної екзаменаційної комісії, затвердженої наказом ректора університету у встановленому Міністерством освіти і науки України порядку.

Практична підготовка включає проходження майбутніми магістрами виробничої практики, яка є завершальним етапом формування фахівця та дає оцінку його готовності до виконання професійних обов'язків. Дякуючи з'ясуванню готовності майбутніх магістрів з фізичної реабілітації до професійної діяльності було проведено анкетування 58 співробітників десяти спеціалізованих установ державної та приватної форм власності, різного відомчого підпорядкування, у яких проходять виробничу практичну майбутні магістри з фізичної реабілітації Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка. Серед них: Сумська обласна клінічна дитяча лікарня, Сумський обласний центр соціальної реабілітації дітей-інвалідів, Сумський спеціальний дошкільний навчальний заклад

№ 20 «Посмішка», Сумський дошкільний навчальний заклад № 39 «Теремок», Навчально-реабілітаційний центр Інституту фізичної культури, Приватна клініка «Вертеболог» (м. Суми), Спа-центр Helena Beauty Club (м. Суми), ДП «Олімпійський навчально-спортивний центр» (м. Київ), Інститут педіатрії, акушерства і гінекології НАМН України (м. Київ), ПАТ «Санаторій Київ» (м. Алушта, Крим). Профіль образних баз виробничої практики в цілому дозволяє майбутнім магістрам удосконалити теоретичні знання і набути широкого практичного та наукового досвіду з фізичної реабілітації дітей та дорослих з різними захворюваннями, інвалідів, спортсменів, вагітних, в умовах лікарень, реабілітаційних центрів, санаторно-курортних установ тощо.

Результати відповідей респондентів про те, чи задоволені вони рівнем університетської підготовки (теоретичною, практичною, науково-дослідною) майбутніх магістрів з фізичної реабілітації СумДПУ імені А.С. Макаренка, показали, що з 58 опитаних співробітників повністю задоволені – 54,31% опитаних; частково задоволені – 36,54% респондентів; не задоволені – 0,43% співробітників; важко відповісти – 8,62% опитаним.

Для підтвердження доцільності підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах проведено анкетування 10 викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, 13 викладачів Дніпропетровського державного інституту фізичної культури і спорту, 11 викладачів Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 11 викладачів Запорізького національного університету, 15 викладачів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, 5 викладачів Львівського державного університету фізичної культури, 15 викладачів Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, 8 викладачів Національного університету фізичного виховання і спорту України, 10 викладачів Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, 22 – СумДПУ А.С. Макаренка. Серед 120 опитаних викладачів 98% вважають, що потрібно здійснювати підготовку майбутніх магістрів з фізичної реабілітації.

Висновки. У ході дослідження було встановлено, що в Україні професійну підготовку магістрів з фізичної реабілітації проводять 26 вищих навчальних закладів, переважно фізкультурного, педагогічного та класичного профілю державної та приватної форми власності. Значна кількість ліцензійних місць та наявність місць державного замовлення на підготовку магістрів з фізичної реабілітації свідчать про престижність професії та її попит на ринку праці. Відповідно до нового Закону України «Про вищу освіту» професійна підготовка магістрів з фізичної реабілітації потребує суттєвої модернізації. Результати проведеного нами дослідження підтверджують доцільність підготовки майбутніх магістрів з фізичної реабілітації у вищих навчальних закладах України та високий рівень готовності магістрів з фізичної реабілітації СумДПУ імені А.С. Макаренка до професійної діяльності. З урахуванням вищезазначеного, ми вважаємо, що модернізація повинна проходити з урахуванням напрацьованого досвіду і традицій вітчизняних університетів у підготовці магістрів з фізичної реабілітації.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Белікова Н.О. Підготовка майбутніх фахівців з фізичної реабілітації до здоров'язбережувальної діяльності: теорія та методика : [монографія] / Н.О. Белікова – К. : ТОВ «Козарі», 2012. – 584 с.
- [2] Герцик А.М. До питань тлумачення основних термінів галузі фізичної реабілітації : фізичний реабілітолог, чи фізичний терапевт? / А.М. Герцик // Бюлетень Української асоціації фахівців з фізичної реабілітації. – 2010. – Вип. 3. – С. 1-4.
- [3] Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII / URL: <https://www.zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>.
- [4] Інформаційна система «Конкурс» МОН України / URL : <https://www.vstup.info>.
- [5] Міхеєнко О.І. Валеологія та фізична реабілітація як оздоровчі галузі професійно-прикладної діяльності / О.І. Міхеєнко, Ю. О. Лянной // Матеріали III Міжнародної науково-методичної конференції «Наука. Освіта. Здоров'я. Реабілітація». – Вип. 4. – Луганськ: Знання, 2005. – С.106-111.
- [6] Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект) : [монографія] / Л.П. Сущенко. – Запоріжжя : Запорізький державний університет, 2003. – 442 с.
- [7] Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» від 29.05.2015 р. № 226 / URL: <http://www.kmu.gov.ua>

REFERENCES

- [1] Belikova, N.A. The training of future specialists in physical rehabilitation to healthprotective activities: Theory and Methods: [monograph] / N.A. Belikova. – K. : TOV «Kozari», 2012. – 584 p.
- [2] Hertsyk, A.M. To the issues of key terms in physical rehabilitation industry: physical rehabilitologist, or physical therapist? / A.M. Hertsyk // Bulletin of the Ukrainian Association of Physical Rehabilitation. – 2010. – Is. 3. – P. 1-4.
- [3] The Law of Ukraine «About higher education » № 1556-VII / URL: <https://www.zakon.rada.gov.ua/go/1556-18>.
- [4] Information system «Konkurs» the MES of Ukraine / URL: <https://www.vstup.info>.
- [5] Mikheyenko, A.I. Valeology and Physical rehabilitation as health improving industries as professional- applied activities / A.I. Mikheyenko, Y.O. Liannoi // Materials of III International scientific-technical conference "Science. Education. Health. Rehabilitation ". – Is. 4. – Luhans'k: Znannya, 2005. – P.106-111.
- [6] Sushchenko, L.P. Professional training of future specialists in physical education and sport (theoretical-methodological aspect): [monograph] / L.P. Sushchenko. – Zaporizhzhya : Zaporizhzhya State University, 2003. – 442 s.
- [7] The Decree of The Cabinet of Ministers of Ukraine «About approval of the list of knowledge industries and specialties for the training of higher education applicants is carried out» 29.05.2015 № 226 / URL: <http://www.kmu.gov.ua>

Professional Training of Masters In Physical Rehabilitation In Higher Educational Institutions of Ukraine Yu.O. Liannoi

Abstract. In the article it is submitted the list of Ukrainian higher educational institutions that conduct training of masters in physical rehabilitation at full-time and part-time of studying, it is implemented an analyze of the number of licensed seats and seats of state order. It is presented the content of professional training of masters in physical rehabilitation at Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko. It is determined the level of professional preparedness of future masters in physical rehabilitation SSPU named after A.S. Makarenko and it is confirmed the expediency of training of future masters in physical rehabilitation at higher educational institutions of Ukraine.

Keywords: *professional training, physical rehabilitation master, higher educational institutions*

Щодо можливості використання хмарних технологій в організації самостійної роботи студентів

Г.І. Сажко*, В.І. Шеховцова

Українська інженерно-педагогічна академія, Харків, Україна

*Corresponding author. E-mail: gala-sazhko@rambler.ru

Paper received 06.07.15; Accepted for publication 21.07.15.

Анотація. Сучасна освіта має створювати умови, за якими у студентів формується досвід самостійної діяльності, в результаті якої найбільш повно розкриваються індивідуальні здібності й створюються передумови для творчого розвитку майбутнього фахівця. Важливу роль в організації самостійної роботи студентів відіграє використання сучасних технічних засобів, електронних підручників, інформаційно-комунікативних технологій. В статті розглянуто можливість використання хмарних технологій в організації самостійної роботи студентів, суть й класифікація хмарних технологій, а також популярні «хмарні сервіси».

Ключові слова: самостійна робота, інформаційно-комунікативні технології, «хмарне сховище», «хмарні сервіси»

Вступ. В педагогіці на протязі довгого часу є актуальною проблема ефективності самостійної роботи студентів. Видатні педагоги минулого розглядали самостійну роботу і як метод навчання, і як засіб навчання, і як форму організації пізнавальної діяльності. Але найбільш проникливі педагоги неодноразово підкреслювали, що основні цілі освіти досягаються як результат особистих зусиль тих, що вчать. Так Я.А. Коменський в книзі «Велика дидактика» закликав педагогів до пошуку засобу при якому: «учащие (педагоги) меньше бы учили, а учащиеся больше бы учились» [1].

Сучасна освіта має створювати умови, за якими у студентів формується досвід самостійної діяльності та пізнавальної активності, в результаті якої найбільш повно розкриваються індивідуальні здібності й створюються передумови для творчого розвитку майбутнього фахівця.

Самостійна робота студентів призначена для систематизації та закріплення отриманих теоретичних знань й практичних умінь студентів; розширення теоретичних знань; формування професійних компетенцій, умінь використовувати різні джерела інформації та спеціальну та енциклопедичну літературу; розвитку пізнавальної самостійності й активності студентів (самоорганізації, самостійності, творчої ініціативи, відповідальності); формування самостійності мислення, здатності до саморозвитку, самореалізації; розвитку дослідницьких умінь. [2].

Ускладнення в діяльності викладачів при організації самостійної роботи студентів полягає в тому, що:

- сучасний студент орієнтований на електронні засоби навчального призначення, і традиційні друковані підручники використовує вкрай рідко;
- сучасний студент є досить мобільним і використовує в навчальному процесі такі технічні засоби як notebook, netbook, iPad, телефон;
- сучасний студент багато часу проводить в Інтернеті.

Отже, важливу роль в організації самостійної роботи студентів відіграє використання сучасних технічних засобів, електронних підручників, інформаційно-комунікативних технологій.

Інформаційні та комунікативні технології є потужним засобом підвищення якості освіти шляхом розв'язання важливих завдань:

- збільшення навчального часу за рахунок самостійної роботи студентів;

- забезпечення гнучкості керування навчальним процесом;
- використання сучасного підходу до контролю за якістю навчання;
- підвищення інформаційно-комунікаційної культури студентів.

Інформаційні технології це широкий спектр програмних, програмно-апаратних та технічних пристроїв, а також сучасні засоби і системи трансляції інформації, інформаційного обміну, що забезпечують операції зі збирання, накопичення, зберігання, обробки, передачі інформації та надають можливість доступу до інформаційних ресурсів локальних й глобальних комп'ютерних мереж [3].

Використання нових інформаційних технологій розглядалось багатьма авторами з різних сторін, але всі підходи базуються на використанні встановленого на комп'ютері софту. В той же час не достатньо вивчені можливості застосування хмарних технологій, за допомогою яких можна, по суті, створювати цілі системи для самостійної діяльності студентів.

Одним з напрямків організації самостійної роботи студентів є продуктивне застосування хмарних технологій.

Результати дослідження. Хмарні обчислення (cloud computing) – це технологія розподіленої обробки даних в якій комп'ютерні ресурси й потужність надаються користувачеві як інтернет-сервіс, тобто це в деякому сенсі робочий майданчик користувача в Інтернеті, а точніше на віддаленому сервері.

Працюючи з електронною поштою на будь-якому сайт-сервісі (наприклад, Rambler), який дозволяє цю пошту використовувати, ви використовуєте не щось інше, як хмарний сервіс. Якщо, завантаживши зображення, наприклад, через сервіс Picasa, ви його обробляєте в браузері, то також ви використовуєте «хмару». А от, якщо ви обробляєте теж саме зображення за допомогою спеціальної програми, встановленої на вашому комп'ютері, то до хмарних технологій ви не маєте жодного відношення, все відбувається локально на вашому комп'ютері.

Отже, різниця полягає виключно в методі збереження і обробки даних. Якщо всі операції відбуваються на комп'ютері, то це – не «хмара», а якщо на сервері в мережі, то це вже «хмарна технологія». Тобто, хмарні технології поєднують в собі апаратні та програмні за-

соби, методології та інструменти, що надаються користувачеві як інтернет-сервіси для реалізації своїх цілей.

Сьогодні он-лайн сервіси на базі технологій хмарних обчислювань пропонують послуги, для користування якими потрібні лише пристрій з встановленим браузером та доступ до Інтернету. А, оскільки, майже

кожен студент має такий електронний пристрій (notebook, netbook, планшет, телефон), то цього вже достатньо для роботи з хмарними технологіями, а отже, розгляд даної теми є актуальним. Структуру хмарних технологій можна представити у вигляді піраміди (рис. 1).

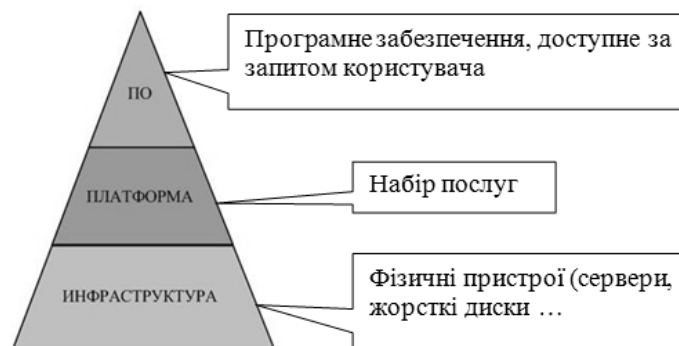


Рис. 1. Структура хмарних технологій

Розглянемо типи послуг, що надають хмарні технології своїм користувачам:

- Storage-as-a-Service («збереження як сервіс»);
- Database-as-a-Service («база даних як сервіс»);
- Information-as-a-Service («інформація як сервіс»);
- Process-as-a-Service («керування процесом як сервіс»);
- Application-as-a-Service («додаток як сервіс»);
- Platform-as-a-Service («платформа як сервіс»);
- Integration-as-a-Service («інтеграція як сервіс»);
- Security-as-a-Service («безпека як сервіс»);
- Management /Governance-as-a-Service («адміністрування й керування як сервіс»);
- Infrastructure-as-a-Service («інфраструктура як сервіс»);
- Testing-as-a-Service («тестування як сервіс»).

За формою власності розрізняють три категорії хмар:

Публічна хмара - це IT-інфраструктура, що використовується одночасно безліччю компаній і сервісів. Користувачі не в змозі керувати й обслуговувати дану «хмару», всю відповідальність покладено на власника ресурсу. Абонентом сервісів, що пропонуються, може бути будь-яка компанія чи індивідуальний користувач. Як приклад можна привести онлайн-сервіси: Amazon EC2, Google Apps/Docs, Microsoft Office Web.;

Приватна хмара — це хмарна інфраструктура, яка призначена для використання виключно однією організацією, що включає декілька користувачів (наприклад, підрозділів). Приватна хмара може перебувати у власності, керуванні та експлуатації як самої організації, так і третьої сторони (можлива комбінація). Така хмара може фізично знаходитись як в, так і поза юрисдикцією власника;

Гібридна хмара - це хмарна інфраструктура, що складається з двох або більше різних хмарних інфраструктур (приватних, громадських або публічних), які залишаються унікальними системами, проте з'єднані між собою стандартизованими або приватними технологіями, що дозволяють перенесення даних та прикладних програм (наприклад, використання ресурсів публічної хмари для балансування навантаження між хмарами).

Які ж існують можливості хмарних обчислень?

1. Доступ до особистої інформації з будь-якого комп'ютера, що підключений до Інтернету.
2. Можна працювати з інформацією з різних пристроїв (ПК, планшети, телефони й т.п.).
3. Не важливо в якій операційній системі Ви працюєте, – Web-сервіси працюють в браузері будь-яких ОС.
4. Одну и ту ж інформацію, можна переглядати й редагувати одночасно з різних пристроїв.
5. Багато платних програм постали безкоштовними (або більш дешевими) веб-додатками.
6. Якщо щось трапиться з вашим пристроєм (ПК, планшетом, телефоном), то Ви не загубите важливу інформацію, тому, що тепер вона зберігається не в пам'яті пристроїв.
7. Завжди маєте змогу скористатися оновленою інформацією.
8. Ви завжди використовуєте самую останню версією програм і немає необхідності слідкувати за оновленнями.
9. Можна свою інформацію поєднувати з інформацією інших користувачів.
10. Легко можна ділитися інформацією з людьми з будь-якої точки земної кулі.

Переваг достатньо, однак, є й недоліки, на які теж слід зважати.

1. Для отримання доступу до послуг «хмари» необхідно постійне з'єднання з Інтернетом.
2. Існують обмеження з програмного забезпечення, яке можна розгортати на «хмарах» й надавати його користувачеві. Користувач має обмеження в забезпеченні, яке використовується й іноді не має змогу налагодити його під свої особисті цілі.
3. Конфіденційність даних, які зберігаються в публічних «хмарах», викликає багато спорів. На сьогодні немає технології, яка б гарантувала 100% конфіденційність даних.
4. Безпека. «Хмара» достатньо надійна система, однак при проникненні до неї зловмисник отримує доступ до величезного сховища даних. Ще один мінус, - це використання систем віртуалізації в яких, в якості

гіпервізора, використовуються ядра стандартних ОС (наприклад Windows), що дозволяє використовувати віруси, і це робить ОС вразливою.

5. Дороговизна обладнання. Для побудови особистої «хмари» необхідно виділити значні матеріальні ресурси, що не вигідно малим компаніям.

6. Подальше надання платних послуг.

Втім, наявність недоліків, не заважає розвитку цієї технології, а може, навіть, їй сприяє.

Розглянемо найпопулярніші хмарні сервіси, які відповідають таким вимогам як обов'язкова наявність клієнта під стаціонарну й мобільну версії операційних систем, безпека. Багато з представлених нижче сервісів пройшли перевірку часом або є окремими проектами ІТ-компаній, що зарекомендували себе.

Box. Заснований у 2005 році. Клієнти: Windows, OS X, Android, iOS, Windows Phone, Blackberry. Безкоштовний об'єм при реєстрації 10 ГБ з можливістю платного розширення до безлімітного бізнес-пакету. Суттєвим недоліком Box є обмеження на об'єм файлу, що завантажується. В безплатному 10-гігабайтному тарифі завантажити файл більш ніж 250 МБ неможливо. Платний пакет обмежений розміром файлу в 5 ГБ.

Bitcasa. Заснований у 2011 році. Клієнти: Windows, OS X, Linux, Android, iOS. Безкоштовний об'єм при реєстрації 5 ГБ. Максимальний об'єм дискового простору, що надається складає 10 ТБ. Сервіс Bitcasa підтримує потокову передачу даних (в платних пакетах) й одночасно доступ декількох користувачів до одного акаунта.

Cloud Me. Заснований у 2011 році. Клієнти: Windows, OS X, Linux, Android, iOS. Безкоштовний об'єм при реєстрації 3 – 19 ГБ. Особливістю сервісу Cloud Me є підтримка покоління «розумних телевізорів» – Smart TV та деяких моделей медіаплеєрів. Заробити додатковий безкоштовний простір можна за допомогою розсилки запрошень друзям. Максимально допустимий в рамках сервісу об'єм віддаленого жорсткого диску складає 500 ГБ для приватного користувача.

Copy.com. Заснований у 2013 році. Клієнти: Windows, OS X, Linux, Android, iOS, Windows Phone. Безкоштовний об'єм при реєстрації 15 ГБ. Практично повністю повторює функціональність сервісу Dropbox. Відмінною рисою є високий рівень захисту даних.

Dropbox. Заснований у 2008 році. Клієнти: Windows, OS X, Linux, Android, iOS, Windows Phone. Безкоштовний об'єм при реєстрації 2 ГБ. Один з перших на ринку хмарних сервісів. Безкоштовний об'єм при реєстрації 2 ГБ. Для отримання додаткового простору слід запросити ваших друзів (по 500 МБ за одного) та уважно стежити за акціями.

Google Drive. Заснований у 2012 році. Клієнти: Windows, OS X, Android, iOS. Безкоштовний об'єм при реєстрації 15 ГБ. Окрім Web-інтерфейсу у Google Drive є й стаціонарна версія для комп'ютерів Mac та клієнти під мобільні операційні системи Android, iOS. Передбачено й корпоративну версію Google Drive for Work, яка передбачає збереження більш суттєвих об'ємів даних за спеціальними тарифами. Ще однією особливістю Google Drive є можливість роботи з документами без підключення до інтернету. Для цього у відповідному додатку достатньо включити функцію Офлайн-доступ.

Mega. Заснований у 2013 році. Клієнти: Windows, OS X, Linux, Android, iOS, Blackberry. Безкоштовний об'єм при реєстрації 50 ГБ. Високий ступінь захисту даних, кросплатформенність й доступні тарифні плани. При реєстрації в сервісі придумайте надійний пароль, обов'язково запам'ятайте його й збережіть ключ шифрування. Якщо загубите ключа або забудете пароль відновити доступ до завантаженим даним буде неможливо.

Microsoft One Drive. Заснований у 2007 році. Клієнти: Windows, OS X, Android, iOS, Windows Phone, Xbox. Безкоштовний об'єм при реєстрації 50 ГБ.

Облако@Mail.ru. Заснований у 2013 році. Клієнти: Windows, OS X, Linux, Android, iOS (iPhone). Безкоштовний об'єм при реєстрації 100 ГБ. Ніяких додаткових тарифів не передбачено.

Яндекс.Диск. Заснований у 2012 році. Клієнти: Windows, OS X, Android, iOS, Windows Phone. Безкоштовний об'єм при реєстрації 10 ГБ. Як і вищезазначені аналоги Яндекс.Диск дозволяє створювати загальні теки.

Це лише короткий огляд хмарних сервісів. Отже, розглянувши їх більш детально, ми дійшли висновку, що при організації самостійної роботи студентів найбільш прийнятним для застосування є Google Docs – безкоштовний онлайн-офіс, що містить текстовий, табличний процесор та редактор для створення презентацій, має функцію офлайн-доступу, а також інтернет-сервіс хмарного сховища файлів з функціями файлообміну.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

В загальному випадку, сервіси хмарних обчислень це он-лайнні додатки, доступ до яких забезпечується за допомогою будь-якого інтернет-браузера. Користувачеві не потрібно мати потужний комп'ютер для запуску специфічного програмного додатку, достатньо звернутися через Інтернет до провайдера, сплатити послугу або, в ідеальному випадку – отримати її безкоштовно.

Отже, впровадження хмарних технологій в процес навчання і використання їх для організації самостійної роботи студентів забезпечує:

- ефективного використання аудиторного фонду навчального закладу (немає необхідності створювати спеціально оснащені комп'ютерні класи);
- скорочення фінансових затрат на підтримку комп'ютерних класів та придбання ліцензійного програмного забезпечення;
- мінімальна кількість необхідних ліцензій за рахунок їх централізованого використання;
- якісно інший рівень отримання сучасних знань – студенти отримують можливість знаходитися в процесі навчання в будь-який час та у будь-якому місці, де є підключення до Інтернету;
- більш ефективний інтерактивний навчальний процес;
- можливість швидкого створення, адаптування й тиражування освітніх сервісів в току навчального процесу;
- можливість для студентів здійснювати зворотній зв'язок з викладачем шляхом оцінки й коментування пропонуємих ним освітніх сервісів;
- гарантія ліцензійної чистоти програмного забезпечення, що використовується в процесі навчання;

– централізоване адміністрування програмних та інформаційних ресурсів, що використовуються в навчальному процесі.

Хмарні обчислювання пропонують навчальним закладам нові можливості для надання динамічних і актуальних, заснованих на інтернет-технологіях додатків для електронного навчання. Хмарні технології несуть з собою нові ризики, але й можливості для навчальних закладів і тих, які навчаються, відповідно, надавати й отримувати кращі сервіси за менші гроші [4]. Вони можуть використовуватися в різних формах і на різних

рівнях навчального процесу. За допомогою хмарних ресурсів можна сформувати інформаційно-навчальне середовище, яке може продуктивно використовуватись при виконанні творчих завдань, служити основою для організації різних форм освітньої діяльності.

Підсумовуючи вищесказане можна зробити висновок, що використання хмарних технологій в навчальному процесі цілком в дусі сучасних тенденцій освіти, сприяє формуванню інструментальних компетенцій майбутнього фахівця, що, в свою чергу, дозволяє підвищити його професіоналізм і всебічний розвиток.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Коменский Я.А. Великая дидактика // Избранные педагогические сочинения. М., 1955.
- [2] Организация и контроль самостоятельной работы студентов: методические рекомендации / сост. Н.В. Соловова; под ред. В.П. Гарькина. Самара, 2006.
- [3] Помелова М.С. Конструирование содержания учебного материала предметов естественнонаучного цикла с применением современных информационных технологий / М.С. Помелова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2011. – № 3. – С. 100-103.
- [4] Афзалова А.Н. Использование мобильных технологий для организации самостоятельной работы студентов // Международный электронный журнал "Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)" - 2012. -V.15. -No4. -С.497-505. URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v15_i4/pdf/9.pdf.

REFERENCES

- [1] Komenskij, J.A. Great didactics // Selected pedagogical works. М., 1955.
- [2] Organization and control of individual work of students: methodological recommendations / com. N.V. Solovjova; edit. V.P. Garkin. Samara, 2006.
- [3] Pomelova, M.S. Designing the content of educational material science subjects using modern information technologies / M.S. Pomelova // Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy. – 2011. – № 3. – P. 100-103.
- [4] Afzalova, A.N. The use of mobile technologies for individual work of students // International e-magazine "Educational Technology & Society" – 2012. – Vol. 15. – No 4. – С. 497-505. URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v15_i4/pdf/9.pdf.

The possibility of using cloud technology in the organization of independent work students

G. Sazhko, V. Shekhovtsova

Abstract. Modern education must create the conditions that shape students' experience of independent work, which resulted in the most fully reveals the individual abilities and the conditions for creative development of future specialist. An important role in the organization of independent work plays the use of modern technical means of information and communication technologies. The article discusses the use of cloud technologies in the organization of independent work of students and classification of cloud computing, as well as the popular "cloud services."

Keywords: *independent work, information and communication technologies, "cloud storage", "cloud services"*

Використання інтерактивних лекцій в межах курсу «Методика викладання іноземних мов у вищій школі»

Л. Г. Смовженко*

Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: smovzhen@yandex.ru

Paper received 30.06.15; Accepted for publication 10.07.15.

Анотація. У статті йдеться про організацію та проведення інтерактивних лекцій для ознайомлення студентів з інтерактивними технологіями. Наведено приклад інтерактивної лекції, її структурні елементи та послідовність подачі навчального матеріалу. У змісті статті вказано на інформаційну та тренінгові частини інтерактивних лекцій.

Ключові слова: інтерактивні технології, інтерактивна лекція, тренінг, інтерактивні методи, структура лекції

Вступ. Вагомим завданням вищої школи на сучасному етапі є гуманізація процесу навчання, яка інтегрує педагогічні цілі навчання та розвиток особистості тих, хто навчається. Це, в свою чергу, вимагає від викладачів вищих навчальних закладів знань, навичок та вмінь у застосуванні новітніх освітніх технологій, володінні прогресивними методами і засобами сучасної дидактики.

Найпоширенішою формою теоретико-практичного навчання у ВНЗ залишається «лекція» та «семінар» як форми проведення навчальних занять. За визначенням, лекція (лат. *lectio* - читання) – це основна форма проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу, оскільки дає можливість розв'язати поставлені перед курсом завдання, а саме: представити нову інформацію; пояснити і систематизувати термінологічну базу; узагальнити вже відомі факти та показати зв'язок із переліком питань попередніх лекцій; проаналізувати джерельну базу за програмними питаннями; окреслити невирішені проблеми, узагальнити досвід роботи, надати рекомендації щодо використання основних висновків за темами на семінарських заняттях; показати зв'язки між різними існуючими підходами, напрямками, науковими школами різних країн світу. Часто викладачі традиційно «передають» студентам власні знання, в той час як студенти вдаються до механічного конспектування «переданого матеріалу», оскільки обмежені у часі для осмислення інформації, що надходить, не маючи можливості здійснити зворотній зв'язок.

Короткий огляд публікацій по темі. Виклад основного матеріалу. Питання основних вимог до лекції, їх різновидів та методик проведення лекцій стали предметом досліджень багатьох учених, серед яких А. Алексюк, М. Буланова-Гопоркова, С. Гончаренко, В. Головенкін, Д. Губар, О. Завалевська, В. Колісник-Гуменюк, О. Козакевич, А. Кузьмінський, Т. Непомняща, Н. Побірченко, О. Помегун, О. Прядко, Б. Сусь, О. Фурман, Л. Чернишова, В. Ягулов та інші.

Як відомо з історичних джерел, «лекція» з'явилася у Стародавній Греції і набула свого розвитку в Стародавньому Римі. За соціально-економічних умов середньовіччя постала необхідність залучати до освіти широкі верстви населення, а не лише представників знатних родів. Тоді навчання у формі діалогу вже було невзможлимо задовольнити існуючі потреби, оскільки джерел інформації було обмаль та на той час вони обмежувалися, головним чином, книгою. Саме тоді, педагоги і почали систематизувати інформацію у вигляді написа-

них текстів і на заняттях зачитували цей матеріал студентам [3, с. 18]. Таким чином було знайдено своєрідний спосіб «колективного розповсюдження і засвоєння інформації». Лише пізніше, наприкінці XIX ст., поряд з лекціями почали застосовувати семінарські, практичні та лабораторні заняття [2, с. 175].

То були часи великих революційних змін у подачі нового матеріалу. Для сучасного етапу розвитку вищої освіти в Україні актуальним є інтенсивний пошук нового в теорії та практиці використання лекцій в навчальному процесі. Маючи великий досвід читання лекційних курсів в Київському національному університеті імені Тараса Шевченка (Україна), маємо змогу зазначити, що за умов традиційної лекції інформація, що подається викладачем, спрямована, в основному, на слухову пам'ять студентів. Цей вид пам'яті є досить недосконалим, саме тому під кінець лекції з усього обсягу поданої інформації студент може відтворити лише близько 10-15 % [1, с. 87]. Також, велика кількість слухачів-студентів позбавляють викладача можливості ефективно управляти розумовою діяльністю студентів. Особливо гостро постає це питання, коли слухачами виявляються студенти молодших курсів, які слабо володіють технікою сприймання змісту лекції та конспектування. Не можемо не зазначити той факт, що традиційна лекція певною мірою привчає студентів до «пасивного привласнення чужих думок» [4, с. 36], не стимулює прагнення до самостійного навчання, не забезпечує індивідуального диференційованого підходу до навчання.

Наразі триває процес апробації нових активних форм і методів, що активізують мотиваційну, навчальну, пізнавальну та особистісну діяльність студентів. Відомо, що за своєю дидактичною домінантою лекція постає, по-перше, як організаційна форма навчання, тобто як специфічний спосіб взаємодії викладача і студентів, та, по-друге, як метод, тобто як пред'явлення навчального матеріалу в систематичній та послідовній формі.

За таких умов, лекція має відповідати певним вимогам, що характеризують сучасну ефективну лекцію як організовану форму, активний метод і психологічну технологію спільної навчальної діяльності викладача і студентів, а саме: 1) високий науково-теоретичний, культурний та соціальний рівень лекції; 2) дотримання послідовної структури лекції: вступ – основна частина – висновки; 3) наявність сучасної активної подачі змісту лекції; 4) прагматично-адекватне використання лекційного часу завдяки вибору оптимального темпу ви-

кладення змісту, підготовки проблемних питань, застосування мультимедійних засобів подачі матеріалу; 5) професійна робота з психоемоційним налаштуванням аудиторії.

Враховуючи дані вимоги, науковці здійснюють різні теоретико-практичні пошуки збільшення впливу лекції на активізацію резервних можливостей студентів та автономного оволодіння знаннями. Розвиток лекційної форми від так званої «класичної» до лекції проблемного характеру чи інтерактивної лекції відтворює реальні форми взаємодії лектора і студентів, які обговорюють теоретико-практичні питання. За допомогою таких лекцій викладач здійснює перехід від лінійної подачі інформації до активного засвоєння змісту навчання із залученням механізмів теоретичного мислення. Саме тому, на даному етапі розвитку педагогічної науки ми вже можемо говорити як про різні види лекцій (вступна; тематична; оглядова; інформаційна; підсумкова (заключна); комплексна; лекція-зустріч тощо), так і виділяти їх додаткові структурні елементи (вступ, де чітко формулюється тема та постановка завдання; подача в логічній послідовності окремих частин лекції з використанням інтерактивних методів; висновки, що дають можливість осмислити лекцію в цілому і виділити основну ідею; завдання для самостійного опрацювання; відповіді на запитання, що виникли). Також, не викликають сумнівів наступні переваги сучасної лекції: а) лекція дає можливість реалізувати одну із базових ідей гуманної педагогіки (творча співпраця педагога зі студентами, спільна емоційна взаємодія); б) лекція активізує мисленнєву діяльність студентів (звісно, якщо її кваліфіковано прочитали, уважно вислухали і зрозуміли); в) в лекції акумульовано великий обсяг наукової інформації з урахуванням новітніх досягнень тієї чи тієї науки; г) у процесі читання лекції можна враховувати специфіку професійної підготовки студентів коло їхніх інтереси; д) вирізняється своєю економічністю та різноманітністю методів; е) слугує своєрідним напрямком для студентів, напрямком у неосяжному морі сучасної наукової літератури.

В наш час, час інформаційних технологій та комп'ютеризації, процес читання лекційних курсів вийшов на новий рівень. Саме тому **метою статті** є показати нові підходи до структурування лекційного курсу. Тепер сама подача змісту матеріалу та конспектування вже не є основними, оскільки студенти вільно отримують повний текст лекцій на електронному носії та, за необхідності, роздруковують її. Незмінною та провідною залишається роль викладача-лектора в тому, що він повинен забезпечити таку можливість, тобто, відібрати необхідний матеріал і підготувати лекцію. Отже, назріли об'єктивні причини для організації нової форми лекційного заняття, під час читання якої відпадає потреба в конспектуванні. Стає очевидним, що сам процес конспектування певною мірою перешкоджає сприйняттю інформації, оскільки одночасно якісно думати над тим, що чуєш, і записувати – неможливо. Таким чином, ми можемо говорити різновид лекції – інтерактивна лекція, під час читання якої дещо трансформується роль як лектору, так і студентів: у викладача з'являється більше можливостей для презентації матеріалу, а в студентів – для його сприйняття і подальшого засвоєння.

Матеріали та методи. Поняття «interactive» трактується, як «inter» – взаємний, «act» – діяти, та означає «здатний до взаємодії». Інтерактивна лекція передбачає активну участь студентів. В Інституті філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка (Україна) нами було розроблено та впроваджено в навчальний процес курс інтерактивних лекцій «Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах» та «Методика навчання східних мов». Важко переоцінити роль інтерактивних лекцій до зазначених курсів лекцій в межах подачі великого обсягу інформації в структурованій формі. Розроблені нами інтерактивні лекції мають двосторонній потік інформації – від лектора та від студентів, містять проблемні питання, мають ознаки евристичності, можливим є обговорення тем по ходу лекції із залученням різних точок зору. За таких умов, нами було видозмінено модель поведінки лектора і студентів. Студенти отримали можливість стати суб'єктами навчального процесу шляхом полілогічного взаємного навчання.

Результати. Проаналізуємо одну з розроблених нами інтерактивних лекцій «Методика формування іншомовної компетентності в читанні та письмі» (тема № 8 курсу лекцій «Методика навчання східних мов», 4 рік навчання). Так, при підготовці лекції з методики формування іншомовної компетентності в читанні та письмі студентів сходовознавців навчальний матеріал було поділено на логічно завершені частини. Вступ інтерактивної лекції (5 хв.) містить оголошення теми, ключові поняття, план лекції, список рекомендованої літератури. Проілюструємо це на прикладі:

Тема лекції № 8: «Методика формування іншомовної компетентності в читанні та письмі».

Ключові поняття лекції: *психофізіологічні механізми читання, труднощі орфографічної системи, техніка читання, графемно-фонетичні зразки, синтагматичне членування речень, інтонаційне оформлення, «вивчаюче читання», «переглядове читання», «ознайомлювальне читання», техніки швидкого читання 'skimming' та 'scanning', схеми для навчання читання 'bottom up' та 'top down', техніка читання ізольованих слів та словосполучень, система вправ для навчання читання; орфографічні особливості письма, навчання орфографії, етапи навчання письма, система вправ для навчання письма.*

План лекції: 1. Читання як комунікативне вміння та засіб спілкування іноземною мовою. 2. Труднощі навчання читання. 3. Різновиди читання іншомовних текстів. 4. Технічний та змістовий аспекти читання. 5. Система вправ для навчання читання. 6. Письмо та писемне мовлення. 7. Комунікативні функції письма. 8. Навчання техніки письма. Каліграфічні (ієрогліфічні) та орфографічні навички. 9. Етапність у навчанні писемного мовлення. 10. Система вправ для навчання письма. 11. Контроль рівня сформованості компетентності у читанні та письмі.

Наголосимо, що від вступу залежить подальший хід лекції. Тому, викладач має якомога більше зацікавити студентів темою та показати її імпліцитність в межах запропонованого курсу. Головне завдання викладача на цьому етапі – позитивно налаштувати самих студентів до лекції, психологічно підготувати їх до сприймання пропонованого навчального матеріалу.

Основна частина інтерактивної лекції є найбільш відповідальною та тривалішою в часі, тісно поєднана із вступом та була поділена на кілька етапів, відповідно до кількості пунктів плану. Лектор пояснює шляхи презентації матеріалу з подальшою мотивацією дій студентів та, відповідно до сутності кожного питання, обирає доцільні інтерактивні методи разом з необхідною формою викладу. Лектор неупинно дбає про адекватне розуміння студентами навчальної інформації через пояснення, інтерпретацію явищ, розглядає їх різновидів, використовуючи різноманітні прийоми формування думки студентів, як то аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, порівняння, розмежування, узагальнення. Важливим є і постійний контроль рівня розуміння студентами навчального матеріалу шляхом візуального контакту з аудиторією через постановку питань: «Як Ви вважаєте?», «А чому...?», «Чому надати перевагу?» та стимулювання активного слухання, участі студентів в оволодінні знаннями, залученні їх до обговорення теоретичних питань. Вважаємо доречним під час основної частини презентації матеріалу застосовувати наступні методи колективно-групового навчання, що передбачають одночасну спільну (фронтальну) роботу всього колективу студентів: «мікрофон» (дає можливість кожному студенту сказати щось швидко, по черзі, відповідаючи на запитання або висловлюючи свою думку чи ставлення); «засвоїв сам – навчи іншого» (використовується при узагальненні та повторенні вивченого матеріалу та дає можливість студентам взяти участь у передачі своїх знань іншим); «незакінчені речення чи словосполучення» (дає студентам можливість подолати стереотипи, вільніше висловлюватися щодо запропонованих тем, відпрацювати вміння говорити чітко та переконливо); «обговорення проблеми в загальному колі» (прояснення певних положень, привертання уваги студентів до дискусійних або проблемних питань, мотивація пізнавальної діяльності, активізація опорних знань тощо); «мозковий штурм» (використовується для пошуку кількох шляхів розв'язання проблемних ситуацій через накопичення максимальної кількості ідей щодо проблеми від усіх студентів протягом обмеженого періоду часу); «ажурна пилка», «мозаїка», «джиг-со» (застосовується

для створення під час лекції ситуації, яка дає змогу студентам працювати разом для засвоєння великої кількості інформації за короткий проміжок часу); «розв'язання проблеми» (здатність самостійно вирішувати проблеми та приймати колективні рішення чи відстоювати власну точку зору); «сітка» (аналіз та диференціація розуміння складних понять).

Наведемо епізод обговорення ключових моментів інтерактивної лекції «Методика формування іншомовної компетентності в читанні та письмі» (тема № 8 курсу лекцій «Методика навчання східних мов», 4 рік навчання) відповідно до першого та другого пунктів плану: 1. Читання як комунікативне вміння та засіб спілкування іноземною мовою. Завдання 1: Зверніть увагу і дайте визначення ключових понять: «психофізіологічні механізми читання», «техніка читання», «графемно-фонетичні зразки», «синтагматичне членування речень», «техніки швидкого читання 'skimming' та 'scanning'». Студенти слухають лектора впродовж 10 хвилин, схематично занотуюючи визначення ключових понять. Потім застосовується метод «мікрофон». 2. Труднощі навчання читання іноземною мовою. Завдання 2: Окресліть коло труднощів, що виникають в процесі навчання читання японською мовою. Розкрийте їх зміст. Студенти слухають лектора, переглядають відповідні слайди, не конспектують. Після семихвилинного викладу лектор зупиняється та пропонує студентам висловити основні положення з його презентації (використовується метод «обговорення проблеми в загальному колі», «розв'язання проблеми» чи «сітка»). Це займає 2-3 хвилин часу. Подібним чином опрацьовуються всі питання з плану лекції.

Заключна частина інтерактивної лекції є не менш важливою. Це – заключна «лебедина пісня» навчальної діяльності. У заключній частині лектор здійснює лаконічні висновки, коротко повідомляє проблеми, що будуть розглядатися на наступній лекції та пропонує закріпити отримані знання шляхом виконання тестових завдань множинного вибору, дякує за увагу та прощається з аудиторією. Наведемо фрагмент зазначених вище тестових завдань до лекції № 6 «Методика формування іншомовної лексичної компетентності»:

ТЕСТОВІ ЗАВДАННЯ ДО ЛЕКЦІЇ № 6 «Методика формування іншомовної лексичної компетентності»:

1. Активний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, який студенти повинні використовувати для:

- А) вираження власних думок лише в усній формі Б) вираження власних думок лише в письмовій формі В) вираження думок інших в усній та письмовій формі Г) вираження власних думок в усній та письмовій формі

2. Пасивний лексичний мінімум – це той лексичний матеріал, який студенти повинні:

- А) лише розуміти при сприйманні чужих думок в усній чи письмовій формі Б) використовувати для вираження власних думок в усній та письмовій формі В) розуміти при сприйманні чужих думок лише в усній формі Г) розуміти при сприйманні чужих думок лише в письмовій формі

3. Основними критеріями відбору лексичного мінімуму є такі:

- А) семантичної цінності Б) стилістичної необмеженості В) ідіоматичності Г) наявності запозичень

4. Додатковими критеріями відбору лексичного мінімуму є такі:

- А) словотворчої здатності Б) частотності В) багатозначності Г) належності до літературного стилю

5. Наявний або реальний словник, який є основою для формування потенційного словника, утворюється з:

- А) активного словникового запасу Б) активного та пасивного словникового запасу В) пасивного словникового запасу Г) активного та пасивного граматичного мінімуму

Для виконання подібних тестових завдань (близько 15) студенти отримують картку відповідей, яку заповнюють протягом 3-4 хвилин. Викладач перевіряє роботи та оголошує результати на семінарському занятті.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, в статті ми зупинилися на структурі інтерактивних лекцій до навчальних курсів «Методика навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах» та «Методика навчання східних мов»; з'ясували, що останні є ефективною формою та мето-

дом презентації навчально-наукової інформації, а також постійного емоційного безпосереднього контакту свідомості лектора із внутрішнім світом студентів. Представлені в статті теоретико-методичні аспекти інтерактивного лекційного викладання матеріалу у вищих навчальних закладах не вичерпують проблеми всього дослідження. Для забезпечення відповідного належного рівня читання таких лекцій у ВНЗ України необхідно розробити критерії оцінювання якості інтерактивних лекцій, що і вважаємо перспективною нашою подальшого дослідження.

REFERENCES

- [1] Matthews, J.R. Assessing Organizational Effectiveness: The Role of Performance Measures / J.R. Matthews // *The Library Quarterly*. – 2011. – Vol. 81, No. 1. – P. 83-110.
- [2] Niegaard, H. Library Space and Digital Challenges. / H. Niegaard // *Library Trends*. – Volume 60, Number 1. – 2011. – P. 174-189. 21. Porter S. Do college surveys have any validity? / S. Porter // *Review of Higher Education*. – Vol. 35(1). – 2011. – P. 45-76.
- [3] Pometun, O., Pirozhenko, L. Today's lesson. Interactive technologies / Add. by O. Pometun – K.: A.S.K., 2004. – 192 p.
- [4] Warren Code, Costanza Piccolo, David Kohler, Mark MacLean. Teaching methods comparison in a large calculus class. *ZDM*, 2014; DOI: 10.1007/s11858-014-0582-2
- [5] Ofsted (2009a) The annual report of Her Majesty's chief inspector of education, children's services and skills 2008/09. London: Ofsted. Retrieved from <http://www.ofsted.gov.uk/resources/annual-report-of-her-majestys-chief-inspector-of-education-childrens-services-and-skills-200809> [Accessed August 2013]

The using of interactive lectures in course “The methodology of Foreign Languages Studying in Higher Educational Establishments

L. G. Smovzhenko

Abstract. The article deals with the organization and carrying out the interactive lectures in order to acquaint students with interactive technologies. An example of interactive lecture, its structural elements and consistency of material presentation are analyzed. The content of the article accentuates on informational and training parts of interactive lectures.

Keywords: *interactive technologies, interactive lecture, training, interactive methods, structure of lecture*

Про мультимедійні навчальні презентації для майбутніх філологів

Н. В. Сорокіна*

Інститут філології Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

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

Paper received 30.06.15; Accepted for publication 14.07.15.

Анотація. У статті розглядаються теоретичні засади конструювання змісту мультимедійних навчальних презентацій як засобу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів. Подається комплекс вправ і завдань у змісті презентацій, які використовуються у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Ключові слова: майбутні філологи, мультимедійна навчальна презентація, вправи і завдання, професійна іншомовна компетентність

Вступ. Розширення міжнародних зв'язків, намагання утвердити нові стандарти взаємин між країнами Європейського Союзу, інтеграція європейського освітнього простору активізує професійний інтерес особистості до вивчення іноземних мов як засобу спілкування. З огляду на це, питання формування професійної іншомовної компетентності постає особливо гостро. Нині розвиток технічних засобів телекомунікацій і зв'язку, поширення та використання мультимедійних технологій створює передумови для модернізації освіти, для залучення сучасних засобів навчання, що, з одного боку, дає можливість вивчати дисципліни гуманітарного циклу на якісно новому рівні, а з іншого – сприяє формуванню інформаційної культури, що передбачено освітніми і кваліфікаційними вимогами до випускників класичних університетів напряму «Іноземна філологія».

Короткий огляд публікацій з теми. У сучасній освітній сфері проблему використання мультимедійних технологій представлено широкою палітрою наукових досліджень: застосування мультимедійних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців (В.Ю. Биков, Л.А. Карташова); мультимедійні технології як засіб навчання й інструмент, за допомогою якого розробляються педагогічні програмні засоби (М.А. Бовтенко, П.І. Сердюков.). Ряд дисертаційних праць присвячений розробленню методичних принципів проектування, створення та використання мультимедійних навчальних програм і комплексів для учнів і студентів (А.М. Гуржій, Л.Х. Зайнутдинова, В.Г. Редько). У зарубіжній педагогічній думці використання мультимедійних технологій та їх дидактичний потенціал вивчають Г. Кирмайер, М. Мейерс, М. Нео і К. Нео та ін. Останнім часом зростає увага до таких дидактичних засобів як мультимедійні навчальні презентації. Предметом дослідження стали окремі питання щодо особливостей їх проектування і методів використання в навчальному процесі (Л.І. Ястребов, О.П. Мокрогуз), класифікації за окремими критеріями (Н.П. Дементієвська, Н.В. Морзе), навчання мистецтва презентації у професійній іншомовній підготовці майбутніх фахівців (О.І. Назаренко).

Мета статті – теоретично обґрунтувати особливості змісту мультимедійних навчальних презентацій, що використовуються у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів.

Матеріали і методи. Аналіз наукових здобутків вітчизняних і зарубіжних учених засвідчує, що потужним резервом істотного підвищення якості професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів й засобом, що сприяє ефективності процесу формування їхньої професійної іншомовної компетентності, є за-

стосування мультимедійних навчальних презентацій. У контексті проблематики дослідження мультимедійні навчальні презентації розглядаємо як мультимедійний засіб навчання, створений викладачем або студентом самостійно відповідно до визначених теоретичних засад, має певну дидактичну структуру і використовується з метою ефективної організації процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів.

Ефективність мультимедійних презентацій значною мірою залежить від якісного складу використаних матеріалів, а також від майстерності педагога. Тому організація їх змісту (як на етапі проектування, так і в процесі їх використання) є пріоритетною. Звідси важливість концептуальних педагогічних положень, на яких ґрунтується процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів із використанням мультимедійних презентацій.

Сучасна парадигма професійної іншомовної освіти має на меті організацію навчання, котра забезпечує комунікативно-діяльнісний характер процесу оволодіння іноземною мовою. З іншого боку, професійна іншомовна компетентність є особистісним явищем, тому у процесі її становлення особливо важливим є розвиток особистості майбутнього філолога. Враховуючи це, вважаємо доцільним застосовувати особистісно орієнтований і комунікативно-діяльнісний підходи у процесі добору змісту презентацій та їх використання у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів. Обґрунтуємо нашу позицію.

У площині формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів особистісно орієнтований підхід реалізується у практичному спрямуванні змісту навчання; урахуванні у доборі навчальних матеріалів інтересів і професійних потреб майбутніх філологів; проблемному викладі матеріалу; наявності завдань, що активізують розвиток умінь оцінювати та регулювати свою діяльність, стимулюють до самостійного вибору і використанні найбільш значущих для майбутніх філологів способів опрацювання матеріалу; застосуванні вправ і завдань, котрі спрямовані на залучення особистісного досвіду, почуттів, емоцій і спонукають до висловлення власної думки.

Комунікативно-діялісне спрямування процесу формування професійної іншомовної компетентності за допомогою мультимедійних навчальних презентацій зумовлює використання в їхньому змісті автентичних матеріалів як реальних продуктів мовленнєвої діяльності носіїв мови; комунікативно спрямованих вправ і завдань, що спонукають мовленнєву взаємодію; методів, форм роботи, котрі забезпечують спілкування студентів, спрямоване на постановку і вирішення конкре-

тних навчальних завдань: рольові та ділові ігри, проблемні ситуації; взаємонавчання, взаємоконтроль. Це сприятиме всебічному формуванню іншомовної комунікативної компетентності майбутніх філологів.

Таким чином, запровадження у процес професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів особистісно орієнтованого та комунікативно-діяльнісного підходів зумовлює їх вплив на добір мовного, мовленнєвого, ілюстративного та інформаційного матеріалу для мультимедійних презентацій. У зв'язку з цим вважаємо за необхідне визначити та обґрунтувати комплекс вимог, що регулюватимуть процес добору змісту для цього засобу навчання. Принагідно зазначимо, що «вимога – це норма, правило, якому хто-небудь, що-небудь повинен підлягати» [1, с. 434]. У контексті нашого дослідження «вимога» – це правило, що зумовлює процес добору мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу для мультимедійних презентацій.

Ураховуючи педагогічний досвід (А.С. Гембарук, Л.В. Данилюк, В.Г. Редько) з проблеми конструювання змісту засобів навчання, вважаємо, що зміст мультимедійних презентацій має відповідати ряду *вимог*. Прокоментуємо їх.

1. Досягнення майбутніми філологами рівня іншомовної комунікативної компетентності, визначеного чинною програмою [2], передбачає наявність у змісті презентацій оптимального якісного і кількісного складу навчального матеріалу, котрий узгоджується з цілями програми, є доступним для всіх студентів і надає можливість задовольняти їхні комунікативні наміри в межах професійно спрямованих тем; зорієнтовує на виправданий вибір засобів засвоєння мовного і мовленнєвого матеріалу, котрі ефективно готують майбутніх філологів до професійного спілкування та сприяють оволодінню ним на рівні, визначеному програмою.

2. Інтегроване оволодіння студентами всіма видами мовленнєвої діяльності зумовлює необхідність збалансованості змісту мультимедійних презентацій для взаємопов'язаного оволодіння майбутніми філологами продуктивними (говоріння, письмо) і рецептивними (аудіювання, читання) видами мовленнєвої діяльності.

3. Концентричність презентації навчального матеріалу та його ситуативна зумовленість передбачає поступове збагачення особистісного комунікативного і навчального досвіду студентів-філологів з кожної теми за допомогою доцільно дібраного навчального матеріалу в мультимедійній презентації, котрий доповнює її зміст новими фактами і мовними одиницями.

4. Фахова зорієнтованість навчального матеріалу зумовлюється використанням відповідних текстових, аудіо- та відеоматеріалів, які спрямовані на формування вмотивованої готовності до оволодіння іноземною мовою, підтримують інтерес і позитивне ставлення до майбутньої професії, сприяють розвитку вміння здобувати іншомовний досвід відповідно до своїх життєвих і професійних потреб.

5. Комунікативно-діяльнісний характер навчального матеріалу зорієнтовує на створення комунікативної атмосфери, наближення її до умов реального спілкування, що реалізується за допомогою застосування автентичних матеріалів, які є реальними продуктами мовленнєвої діяльності носіїв мови; використання комунікативно спрямованих вправ і завдань, що спонукають мовленнєву взаємодію (вербальну і неверба-

льну) у різних формах (індивідуальній, парній, груповій) навчання; наявність завдань проблемного, креативного характеру, що забезпечують розвиток творчої активності, формування механізмів самостійної пізнавальної діяльності, розвиток технологічних умінь майбутніх філологів, об'єктивного оцінювання і переосмислення свого досвіду; вироблення власних стратегій навчання і самовдосконалення, готовності до навчання впродовж життя.

6. Особистісна спрямованість навчального матеріалу передбачає урахування індивідуальних особливостей і можливостей майбутніх філологів (пізнавальні здібності, когнітивний стиль навчання, рівень іншомовної підготовленості, інтереси, навчальний і життєвий досвід) шляхом використання різнорівневого навчального матеріалу, завдань на вибір, особистісно значущого, емоційно насиченого матеріалу, самостійних пізнавальних завдань, індивідуалізації домашнього завдання, що сприяють розвитку особистості студента, його самостійності, формуванню власної позиції, критичності мислення тощо.

7. Структурованість мовного, мовленнєвого, інформаційного й ілюстративного матеріалу в мультимедійних презентаціях передбачає його чітку розподіленість по слайдах: матеріал повинен подаватися порціями, зручними для сприйняття. Вважаємо нелогічним на одному слайді розмішувати багато інформації.

Ураховуючи наведені вище теоретичні положення, розглянемо, як їх доцільно інтерпретувати у змісті мультимедійних навчальних презентацій. Комунікативно-діяльнісний характер процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів забезпечується комплексом різних видів дій, необхідних для досягнення цілей спілкування. Ці дії реалізовані у вправах і завданнях, які є пріоритетними засобами оволодіння змістом. У контексті нашого дослідження метою вправ і завдань у змісті мультимедійних презентацій є оволодіння майбутніми філологами найсуттєвішими навчальними діями, котрі покликані забезпечити їх спроможність здійснювати спілкування в усній і писемній формах відповідно до визначених цілей. У зв'язку з цим, на кожному етапі навчання мають бути визначені вправи і завдання, що стимулюють комунікативну діяльність майбутніх філологів. Їхні співвідношення утворюють ієрархію варіантів, на які спираються усі типи вправ, що застосовуються у навчальному процесі.

Спираючись на результати досліджень С.Ю. Ніколаєвої, В.Г. Редька, Н.К. Скларенко, Л.М. Черноватого та зважаючи на науково-теоретичні засади організації професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів, у змісті мультимедійних презентацій ми виділяємо: **мовні, умовно-мовленнєві, мовленнєві вправи та комунікативні завдання**.

1. Мовні вправи застосовуються на мовно-когнітивному етапі навчання з метою формування мовних (лексичних, граматичних, фонетичних) навичок. Це забезпечується виконанням студентами дій з мовним матеріалом, що презентується, поза ситуацією спілкування і передбачає зосередження власне на формі мовної одиниці. У межах досліджуваної проблеми мовні вправи зорієнтовані на підготовку майбутніх філологів до здійснення мовленнєвої діяльності, відтак їх використання вважаємо доцільним на відповідному етапі роботи з презентаціями. Наведемо приклад.

Choose the necessary word to fill in the gap in the sentence (Оберіть необхідне слово, щоб заповнити пропуск у реченні):

1. Normally the painting _____ from the travelling.

2. But the owners _____ to make an exception.

3. The organisers _____ hard to bring the pictures together

Ban fight lend refuse convince persuade


(Презентація «Cloude Monet» «Клод Моне» слайд № 15)

2. Умовно-мовленнєві вправи, представлені у змісті презентацій, готують майбутніх філологів до здійснення мовленнєвої діяльності. Вони передбачають перенесення набутих знань і сформованих навичок у мовленнєву діяльність задля їх удосконалення. Метою цих вправ є здійснення майбутніми філологами мовленнєвої діяльності у ситуативних умовах за наявності певного комунікативного завдання. Проілюструємо зразком.

You are a speechwriter. Your current task is to write a Christmas speech for: Rector of the University; President of Ukraine; President of Students' Parliament (choose one), using your plan and practical tips (Уявіть, що ви - спічрайтер. Напишіть Різдвяну промову (на вибір) для: Ректора університету; Президента України; Президента студентського парламенту, користуючись планом і порадами):


You are a speechwriter.
Your current task is to write a Christmas speech for (choose one)

- - Rector of the University
- - President of Ukraine
- - President of the Students' Parliament



Write your speech using this tips

- 1. Make headings for each of your paragraph and write notes about what you will say on each of them.
- 2. Do your research. Who and what is being celebrated and why?
- 3. Your speech should reflect the occasion.
- 4. Speak a little on the history of the event.
- 5. Make it short. People who are celebrating don't want to hear long speech.



(Презентація «Queen's Christmas broadcast» «Різдвяне привітання королеви» слайд № 19,20)


Принагідно зазначимо що наявність вибору у формулюванні інструкції до виконання вправи є реалізацією особистісно орієнтованого підходу. Крім того, особливості навчальної ситуації мають фахове спрямування, як і більшість завдань, представлених у змісті презентацій, і сприяють набуттю майбутніми філологами комунікативного і навчального досвіду.

3. Мовленнєві вправи зорієнтовані на розвиток умінь використання мовних одиниць під час сприймання і породження текстів. Як зазначає А.М.Щукін, комунікативні або мовленнєві вправи – це вид творчих вправ, що забезпечують формування мовленнєвих умінь і найвищий рівень практичного володіння мовою [3, с.168]. Використання мовленнєвих вправ відбувається на різних етапах навчання у залежності від цілей їх застосування. Наприклад.

Discuss the following question: (Обговоріть питання: Що робить учителя хорошим учителем?)

Answer the question

What makes a teacher GOOD?



(Презентація «The profession of a Teacher» «Професія вчителя» слайд № 12)

В контексті проблеми формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів вважаємо, що мовленнєві вправи забезпечують вдосконалення комунікативних умінь майбутніх філологів, активізують розвиток професійно значущих якостей (творча активність, комунікабельність, перцептивність, толерантність, самокритичність), вмотивовують навчально-пізнавальну діяльність студентів шляхом використання фахово спрямованих вправ і сприяють розвитку умінь оцінювати і регулювати свою діяльність.

4. Комунікативні завдання, на відміну від мовленнєвих вправ, зорієнтовані не на форму, а на зміст, їм не притаманна багаторазовість виконання, як зазначають фахівці [4, с.182]. Зазвичай, комунікативні завдання супроводжуються певними стимулами, які слугують орієнтувальною основою для здійснення комунікації [5, с.94]. Ця орієнтувальна основа може мати вигляд вербального формулювання завдання, або схеми, малюнків, фотографій як його додаткових засобів. Прикладами комунікативних завдань є проектна робота, творчі завдання, що передбачають підготовку мультимедійних презентацій студентами. Метою використання комунікативних завдань у межах проблеми нашого дослідження є розкриття творчого потенціалу майбутніх філологів, демонстрація рівня їхньої мовленнєвої підготовки, сформованості професійних якостей, вміння оцінити власну діяльність і скоригувати її відповідно до ситуації та власних потреб. Проілюструємо зразками комунікативних завдань.

Prepare and make a presentation “Future School” (Підготуйте і проведіть презентацію “Школа майбутнього”). **Prepare and make a presentation about a system of secondary education in the country of your choice** (Підготуйте і проведіть презентацію про систему середньої освіти країни на власний вибір).

Результати та їх обговорення. Підсумовуючи вищенаведене, констатуємо, що мультимедійні навчальні презентації як засіб формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів лише тоді ефективні, якщо їхній зміст буде побудований на збалансованому та раціональному співвідношенні вищевказаних вправ і завдань, матеріал яких дібраний з урахуванням сформульованих вимог, котрі комплекс-

но забезпечують досягнення майбутніми філологами цілей їхньої навчально-пізнавальної діяльності – формування професійної іншомовної компетентності.

Висновки. Дослідивши особливості змісту мультимедійних навчальних презентацій, зазначимо, що перспективу подальшого дослідження вбачаємо у поглибленому вивченні дидактичних умов, які забезпечують ефективну організацію професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів із залученням мультимедійних навчальних презентацій, а також розроблення презентацій з інших іноземних мов і рідної мови за умови адаптації до особливостей змісту відповідних навчальних дисциплін.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Словник української мови в 11 Т. – К.: Наукова думка, 1970. – Т.4. – 1624 с.
- [2] Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / [кол. авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей (керівники), Ю.В. Головач та ін.]. – Київ: держ. лінгв. ун-т та ін., Британська Рада, Міністерство освіти і науки України. – Вінниця: Видавництво «Нова книга», 2001. – 247с.
- [3] Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: [учебн. пос. для препода. и студ.] / А.Н. Щукин. – М.: Филоматис, 2006. – 480с.
- [4] Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: [підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів] / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590с.
- [5] Редько В.Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика: монографія / Валерій Редько. – К.: Генеза, 2012. – 224с.

REFERENCES

- [1] Dictionary of Ukrainian Language in 11 parts. – K.: Naukova dumka, 1970. – P.4. – 1624 p.
- [2] Curriculum for English language development in universities and institutes: Draft 2. – Kyiv State Linguistic University, The British Council, Ministry of Education and Science of Ukraine. – Vinnitsa: Nova knyga, 2001. – 247 p.
- [3] Shchukin, A.N. Teaching foreign languages: Theory and practice: [manual for teachers and students] / A.N. Shchukin. – M.: Philomatis, 2006. – 480 p.
- [4] Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: [manual for students of classic, pedagogical and linguistic universities] / Bigych, O.B., Borysko, N.F., Boretska, G.E and others / under supervision of S. Y. Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2013. – 590 p.
- [5] Red’ko, V.G. Means of communicative competence formation in the content of school course books of foreign languages. Theory and practice: monograph / Valeriy Red’ko. – K.: Geneza, 2012. – 224 p.

About multimedia learning presentations for future philologists N.V. Sorokina

Abstract. The article deals with the theoretical background for generating the content of multimedia presentations. The suggested complex of exercises and tasks in the content of the multimedia presentations is used to form the professional foreign competence of future philologists.

Keywords: future philologists, multimedia learning presentation, exercises and tasks, professional foreign competence

Внесок лікаря-просвітника В.К. Крамаренка у розвиток ідей і практики тілесного виховання

Ю.В. Черпак*

Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна

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

Paper received 11.06.15; Accepted for publication 24.07.15.

Анотація. У статті висвітлена багатогранна діяльність українського лікаря і просвітника початку ХХ ст. В.К. Крамаренка (1868–1958) у галузі фізичного виховання і його популяризації серед освітньо-громадського загалу. Проаналізовано його внесок у розроблення концепції системи фізичного виховання, а також у розвиток ідей і практики тілесного виховання. Відображено громадсько-педагогічну діяльність педагога, зокрема участь у заснуванні і діяльності численних спортивних товариств, у роботі курсів з підготовки вчителів з фізичного виховання. Описано його видавничу та організаторську діяльність.

Ключові слова: фізичне виховання, спорт, атлетика, важка атлетика, гімнастика, гімнастичні системи, спортивно-громадський рух

Вступ. Нині відбувається активне переосмислення набутого попереднього досвіду у сфері освіти і культури, у тому числі й творчої спадщини відомих учених і педагогів, а також діячів, забутих з різних, часом ідеологічних причин. Це стосується й персоналій, які зробили значний внесок у розвиток вітчизняної фізкультури і спорту. Йдеться про спадщину «яскравих індивідуальностей, самородків, неординарних особистостей, наділених не лише тілесною силою, а й потужним інтелектуальним, моральним темпераментом» [15, с. 2], які ще наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст. заклали наукові основи національної системи фізичного виховання і сприяли зародженню в Наддніпрянській Україні спортивного руху.

Одним із таких діячів був лікар і педагог за фахом та учений за покликанням, видатний організатор спортивно-оздоровчої діяльності Валентин Костянтинович Крамаренко (1868–1958). Він залишився в історії як один з активних розробників вітчизняної системи фізичного виховання людини, зокрема учнівської молоді. Однак його спадщина й досі залишається «білою плямою» в історії фізичного виховання й освіти в Україні.

Короткий огляд публікацій по темі. Українськими та зарубіжними дослідниками докладно вивчено життєвий шлях та педагогічна спадщина окремих діячів фізкультурно-спортивного руху кінця ХІХ – початку ХХ ст., зокрема І.М. Боберського, О.Д. Бутовського, П.Ф. Лесгафта. Водночас, спадщина інших педагогів, лікарів, громадських діячів, які плідно працювали в цій сфері, зокрема й В.К. Крамаренка, є маловивченою. Відтак, **метою статті** є з'ясування внеску лікаря-просвітника В.К. Крамаренка у розвиток ідей і практики тілесного виховання у перші десятиліття ХХ ст.

Матеріали і методи. Діяльність видатного українського вченого, лікаря і педагога, професора Київського університету Валентина Костянтиновича Крамаренка (1868–1958) потребує ґрунтовного вивчення, зважаючи на те, що його педагогічна спадщина вирізняється «багатоаспектністю і яскраво вираженим новаторством» [13, с. 100]. Він був лікарем, теоретиком і практиком фізичної культури і спорту, видатним громадським діячем, знаним публіцистом, організатором, викладачем і дослідником.

З дитинства захопившись фізичними вправами, туризмом, плаванням, В.К. Крамаренко на власному досвіді пересвідчився у користі фізичного виховання та спорту. Він відзначав: «У своїй шістдесятилітній

практиці, теоретичній і педагогічній діяльності в галузі фізичного виховання я постійно й наполегливо прагнув до якомога ширшого й різноманітного охоплення розвитку всіх основних видів рухів, що виконуються переважно скелетно-руховим апаратом, а також розвитком безпосередньо перехідних форм рухів у сфері побудови здоров'я, побуту, праці, оборони і культури та до створення відповідної системи і класифікації всіх цих рухів, без чого немислиме глибоке й справді всебічне виховання рухової діяльності людини в будь-якому віці» [5, с. 40].

Будучи послідовником професора П.Ф. Лесгафта – відомого ученого у галузі фізичної освіти та виховання кінця ХІХ – початку ХХ ст., В.К. Крамаренко активно займався науковим пошуком у сфері теорії фізичного виховання і спорту, про що свідчать численні його праці – він написав близько 30 книг та 200 статей наукового, навчально-методичного і популярного характеру з різноманітних питань фізичного виховання, масажу та лікарського контролю [2, с. 56], активно публікувався у журналах «Сила і здоров'я», «Краса і сила», «Російський спорт» та ін. (всі друкувалися російською мовою) [7; 8; 10; 11].

Зауважимо, що В.К. Крамаренко став одним з ініціаторів й організаторів Першої Російської олімпіади, яка проходила в Києві [13, с. 101]. Він видавав журнал «Краса й сила» (1913), а 1908 року відкрив у Києві школу лікувальної гімнастики та масажу [5, с. 40]. З 1910 року В.К. Крамаренко очолював літні курси з підготовки вчителів гімнастики при Київському навчальному окрузі [5, с. 41]. Протягом 10 років (з 1904 по 1914 рр.) працював у київській Маріїнській общині російського товариства Червоного Хреста спочатку молодшим ординатором, потім ординатором і старшим ординатором, набувши там великого досвіду практичної та викладацької роботи – в Маріїнській общині працювали дворічні підготовчі курси для сестер милосердя, де він читав лекції [5, с. 40].

В.К. Крамаренко співпрацював із лікарем і фізкультурним просвітником С.Ф. Гарнич-Гарницьким у Київському атлетичному та гімнастичному товаристві, а також з лікарем О.К. Анохіним, який очолював гурток «Спорт» [5, с. 40]. Спільна діяльність пов'язана із спортивним товариством «Верітас», в якому була відкрита школа масажу і лікувальної гімнастики (1908) [5, с. 40]. Важливо наголосити, що у 1909 році В.К. Крамаренком уперше в Російській імперії було

зроблено спробу створити на базі гуртка «Спорт» та спортивного товариства «Верітас» Інститут фізичної культури [5, с. 40].

В.К. Крамаренко досконало володів українською, російською та німецькою мовами, а також латиною, що давало йому можливість широко ознайомитися з найкращими теоретичними здобутками у сфері медицини та фізичного виховання [5, с. 40].

Використовуючи свої професійні знання і досвід, разом з О.К. Анохіним, О.Д. Бутовським та іншими громадськими діячами брав активну участь не лише у популяризації фізичної культури і спорту, а й у створенні вітчизняної системи фізичного виховання, яка повинна бути побудована головним чином на висунутих К.Д. Ушинським принципах народності і науковості.

Розмірковуючи про стан фізичного виховання в країні на початку ХХ ст., В.К. Крамаренко із «душевним болем» 1914 р. зазначав, що воно знаходиться «в примітивному стані» і сповнене «пустих неосвічених міркувань у теорії і циркових навичок у практиці. Емпіризм, грубий емпіризм ще не полишає цієї сфери. За цирковою практикою забута дивовижна, ніжна ідея істинного удосконалення нашого організму, тобто тіла і душі як єдиного і неподільного цілого протягом усього земного життя» [11, с. 5]. Він новаторськи зазначав, що треба подбати про підготовку кваліфікованих фахівців у галузі фізичного виховання: «У нас фізичного виховання немає, а є точна копія цирку і старту. І ось, ввівши у навчальних закладах цирк і старт, ми в душевній благодущності говоримо про ідеальний стан фізичного виховання в них. На жаль, все це гірка правда. Нам слід створити не ремісників фізичного виховання і спорту, і істинних педагогів і чистих спортсменів» [11, с. 6].

Ще 1911 р. В.К. Крамаренко категорично виступав проти використання зарубіжних гімнастичних систем, оскільки, на його думку, будь-яка система фізичного розвитку та виховання органічно пов'язана з кліматом, соціальними й історичними умовами життя народу, серед якого дана система створювалася та розвивалася [9, с. 1]. Він відстоював ідею пошуку власного вітчизняного шляху фізичного виховання людини, і вважав, що, створюючи національну систему фізичного виховання, необхідно, по-перше, ґрунтуватися на загальних законах біологічного розвитку організму людини, по-друге, спиратися на культурно-історичні традиції народу, його національні особливості: по-третє, враховувати потреби сучасного суспільства [10, с. 14].

Як стверджує сучасний дослідник М.С. Солопчук, В.К. Крамаренко обстоював думку, що при створенні національної системи фізичного розвитку заняття важкою атлетикою повинні відігравати провідну роль, оскільки ґрунтуються на давніх народних традиціях [14, с. 158]. У праці «Про фізичний розвиток і виховання» (1911 р.), подаючи аналіз різних тогочасних систем фізичного розвитку й фізичного виховання молоді та інших вікових груп, В.К. Крамаренко так характеризує значення занять з важкої атлетики для фізичного виховання: «Землероб відповідно до своїх рухів – це тип важкоатлета. Пастух і мисливець – тип легкоатлета. Ось тому мені незрозумілий той майже панічний, забобонний жах, який відчувають деякі лякливі особи при одній назві важкої атлетики. Це наші національні впра-

ви. Пригадаймо наш епос і наших билинних богатирів: Іллю Муромця, Микулу Селяниновича, Іванища-Силища тощо. Все це народні ідеали, які носили до 10–15 пудів шапки та сорокапудові дубинки... У будь-якому разі я хочу підкреслити, що при створенні національної системи фізичного розвитку не повинні бути ігноровані вправи з важкої атлетики» [9, с. 30].

Загалом про значення атлетики В.К. Крамаренко писав, що вона, «крім гігієнічного і морально-виховного значення, повинна відігравати величезну роль лікувального фактору» [9, с. 20–21]. Він стверджував: «якщо гімнастика має лише лікувальне застосування, а акробатика випадково-практичне, то атлетика має велике застосування як основний чинник фізичного розвитку» [9, с. 20]. Водночас він чітко розмежовував фізичне виховання дітей і спорт для дорослих і наголошував: «Спорт учнів, який має за мету фізичне виховання, і спорт дорослих, який має за мету побиття рекордів, є двома протилежними полюсами» [11, с. 5].

В.К. Крамаренко також різко висловлювався щодо практики запозичення російськими школами і спортивними товариствами сокольської гімнастики, яка, на його думку, створювалася та розвивалася в умовах національного «поневолення» німцями чехів, і «несе на собі відбиток фанатичної нетерпимості, зарозумілості і прискіпливої дисципліни таємних товариств» [9, с. 1]. Дітяч так описував зміст сокольської гімнастики: «Прискіплива дисципліна, яка нищить особисту ініціативу, механічна виправка і розвиток стадного початку та плюс асортимент тортур гімнастичних снарядів, все це робить цю систему мало придатною у справі фізичного виховання» [9, с. 2]. Він як провидець писав: «Якщо в даний час в розпал сокольської моди і не здається чимось незрозумілим прагнення створити в Росії тип сокола-акробата, то майбутнє покаже, що це було сумним непорозумінням» [9, с. 1–2].

У своїх працях В.К. Крамаренко, прагнучи посприяти розвитку вітчизняної системи фізичного виховання, спрямованої на гармонійний фізичний розвиток та зміцнення здоров'я людини, відзначав, що, враховуючи різноманіття фізичних вправ і засобів фізичного розвитку, при створенні «раціональної системи фізичного виховання» необхідно надавати перевагу вправам, заснованим на рухах, які конкретний народ використовував у процесі своєї еволюції, у боротьбі за існування. Тобто, на думку вченого, повинні бути використані такі головні критерії відбору вправ, як природність і простота рухів. У праці «Основи вчення про елементарні вправи» (1913) науковець стверджував, що основним засобом фізичного розвитку та національного виховання людини повинні бути «елементарні рухи» – «найпростіші із циклу доцільних і координованих рухів» [10, с. 14–15]. До вправ, заснованих на природності та простоті рухів, він відносив вправи легкої атлетики, які називав «справжньою іжею для розвитку нашого тіла» [10, с. 15]. Так, у статтях популярного характеру він наводить конкретні рекомендації для розвитку, приміром, нижніх кінцівок, живота тощо [7;8].

Свої новаторські ідеї у сфері зміцнення здоров'я і фізичного розвитку учнів В.К. Крамаренко активно впроваджував у практику експериментальних шкіл, які почали відкриватися на початку ХХ ст. за прикладом країн Західної Європи. В одній з таких шкіл – Жіночій

лісовій гімназії, відкритій поблизу Києва у Пуці-Водиці, він керував фізичним вихованням гімназисток, які цілий рік займалися фізичними вправами на свіжому повітрі, що сприяло постійному загартовуванню організму [3].

У 1911 р. разом з лікарем та громадським діячем у сфері фізичного розвитку О.К. Анохіним В.К. Крамаренко видав «Керівництво з масажу та лікувальної гімнастики» [1], яке містило понад 120 малюнків і 8 таблиць для полегшення засвоєння різних прийомів масажу та виконання вправ з лікувальної гімнастики. В книзі є посилання В.К. Крамаренка на те, що він використав дані анатомічного масажу, розроблені професором Коффом, отримані В.К. Крамаренком під час стажування в Берліні у 1904–1905 роках [1, с. 3].

Будучи палкими ентузіастами легкоатлетичного спорту, В.К. Крамаренко спільно з О.К. Анохіним очолювали і матеріально підтримували гурток Київського університету «Спорт», який проводив значну роботу не лише серед студентської молоді, а й для усіх бажаючих. Заняття гуртка проводилися регулярно.

Велика заслуга В.К. Крамаренка полягає й у тому, що він разом з київськими лікарями С.Ф. Гарнич-Гарницьким та О.К. Анохіним брав активну участь у пропаганді ідей сучасного олімпізму. Перебуваючи на посаді заступника голови Київського олімпійського комітету, В.К. Крамаренко доклав чимало зусиль до підготовки та проведення першої Російської олімпіади в Києві 1913 р. [13, с. 101].

Істотну роль у висвітленні змагань та результатів олімпіади відіграв журнал «Краса і сила» – офіційний орган першої Російської олімпіади, редактором-видавцем якого був саме В.К. Крамаренко. У номерах журналу публікувалися програма Олімпіади, загальні правила змагань, хроніка подій, а також статті, в яких організатори Київської олімпіади підбивали підсумки, даючи оцінку її значенню для розвитку фізкультурно-спортивного руху в країні [12].

Запрошуючи до співпраці відомих діячів фізичного виховання і спорту, В.К. Крамаренко зробив журнал трибуною для популяризації передових ідей та висвітлення діяльності фізкультурно-спортивної громадськості початку ХХ ст. На його сторінках діяч широко висвітлював події Олімпіади, зокрема: «До діяльності Олімпійського комітету в м. Києві» (1913, № 13), «Промова д-ра В.К. Крамаренка, виголошена на спільному засіданні Київського Олімпійського Комітету та спортивних комісій» (1913, № 14–15), «Шляхетним критикам Першої Російської Олімпіади на пам'ять» (1913, № 17–18), а також опублікував ряд своїх праць з різних питань фізичного розвитку особистості, зокрема «Основи вчення про елементарні вправи» [10] та багато інших. На сторінках цього ж журналу вміщено багато цікавої інформації про різноманітні події у сфері фізичної культури і спорту початку, що відбулися напередодні Першої світової війни.

Як свідчить хроніка журналу «Краса і сила», 1913 р. відкрилися чергові щорічні літні курси з підготовки вчителів гімнастики для навчальних закладів, керівником яких з 1910 р. був В.К. Крамаренко. На курсах він прочитав вступну лекцію, в якій, звертаючись до майбутніх слухачів, зокрема, сказав: «На курсах вам буде викладатись: анатомія, фізіологія і гігієна як один пре-

дмет, стосовно до потреб фізичного виховання... Опісля ви повинні будете вивчати шведську та сокольську системи, легку атлетику, рухливі ігри і, насамкінець, педагогіку з історією предмета та фізичним діагнозом» [6, с. 45]. Для курсів з підготовки вчителів гімнастики він розробив спеціальну навчальну програму з теоретичним (історія та методика фізичного виховання, предмети педагогічного та медико-біологічного циклу) і практичним розділами (шведська гімнастика, сокольська гімнастика, легка атлетика, ігри). Крім загального керівництва В.К. Крамаренко сам читав такі курси, як «Анатомія, фізіологія і гігієна фізичного розвитку» і «Педагогіка фізичного виховання» [4, с. 8]. За такою самою програмою проходили курси й 1914 року [4].

В.К. Крамаренко неодноразово ініціював створення навчального закладу з фахової підготовки вчителів з фізичного виховання, оскільки розумів, що проведення короткотермінових курсів не в змозі вирішити нагальну проблему підготовки відповідних кадрів. 1913 року на сторінках журналу «Краса і сила» він виступив з публічною підтримкою і схваленням проекту Центрального гімнастичного інституту, розробленого тогочасним Міністерством народної освіти, і пропозиції про введення в кожному навчальному окрузі посад «уповноважених окружних лікарів для спостереження за правильним ходом фізичного розвитку учнів» [16, с. 17]. Такі заходи, відзначав він, стануть «істинним переходом від циркулярів до справжньої організації фізичного виховання» [16, с. 17].

Про насичену і різнопланову діяльність В.К. Крамаренка у галузі фізичної культури свідчить й той факт, що 1913 р., крім участі у підготовці і проведенні олімпіади та літніх курсів, учений на прохання попечителя Київського навчального округу організував виставку фізичного розвитку учнівської молоді на Всеросійській виставці 1913 р. (проходила у Києві), ставши товаришем голови секції фізичного виховання, спорту та полювання [5, с. 40].

Результати та їх обговорення. Підсумком наукового пошуку В.К. Крамаренка стало створення концепції вітчизняної системи фізичного виховання, яка, як вважав В.К. Крамаренко, завдяки своїй природності буде найбільш доступною до застосування, особливо враховуючи відсутність необхідних умов для проведення занять у школах. Така система не вимагає особливого гімнастичного залу та дорогих нерухомих приладів – для неї цілком достатньо актового або рекреаційного залу, оснащеного простими приладами, які легко переносяться і замінюють природні перешкоди, а також відкритих майданчиків для ігор і занять спортом [9, с. 12].

Висновки. Попри те, що концепція фізичного виховання В.К. Крамаренка свого часу не отримала належної підтримки з боку науково-педагогічної громадськості, багато його з ідей та проектів і сьогодні не втратили своєї наукової та практичної цінності. Він зробив дуже великий внесок у популяризацію і наукове обґрунтування ролі фізичного виховання людини, зокрема учнівської молоді. Сучасним фахівцям з фізичної культури і спорту, медичним працівникам, тренерам, спортсменам варто наслідувати його принципи і методи здорового способу життя й фізичної активності, його палке бажання посприяти розвитку молоді.

ЛІТЕРАТУРА

- [1]. Анохин А.К. Руководство по массажу и врачебной гимнастике / А.К.Анохин, В.К. Крамаренко. – К. : Сотрудник, 1911. – 256 с.
- [2]. Василюга Н. Фізичне виховання особистості у науково педагогічній спадщині Крамаренка В.К. / Н. Василюга // Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 60. – С. 53–58.
- [3]. Вешке А.П. Новые веяния / А.П. Вешке // Сокол. – 1914. – № 4–5. – С. 4.
- [4]. Гимнастика. Курсы гимнастики при управлении Киевского учебного округа // Русский спорт. – 1914. – № 23. – С. 8–9.
- [5]. Драга В. Лікар, педагог, учений / В. Драга // Олімпійська арена. – 2009. – № 3. – С. 40–43.
- [6]. Зубалій М.Д. Організатор перших курсів для вчителів гімнастики. До 145-річчя від дня народження В.К. Крамаренка і 100-річчя першої Російської Олімпіади в Києві / М.Д. Зубалій // Фізичне виховання в сучасній школі : наук.-метод. журн. . – 2013. – № 3. – С. 45–46.
- [7]. К. Гимнастика для всех. О развитии мышц живота и их развитие. О вреде корсета для мышц брюшного пресса / [Крамаренко В.] // Русский спорт. – 1911. – № 17. – С. 4.
- [8]. К. Гимнастика для всех. О развитии мышц нижних конечностей. Обувь. Различные упражнения / [Крамаренко В.] // Русский спорт. – 1911. – № 15. – С. 2–3.
- [9]. Крамаренко В. К. О физическом развитии и воспитании: Изд. учреждения "Veritas" / В.К. Крамаренко. – К. : Печатня литография М.Д. Шастливцева, 1911. – 54 с.
- [10]. Крамаренко В.К. Основы учения об элементарных упражнениях / В.К. Крамаренко // Красота и сила. – 1913. – № 17–18. – С. 14–15.
- [11]. Крамаренко В. Страницка из истории великого самообмана / В. Крамаренко // Русский спорт. – 1914. – № 6. – С. 5–6.
- [12]. Приходько А.И. Журнал «Красота и сила» (1913 г.) и его роль в развитии общественного физкультурного движения в Украине / А.И. Приходько // Педагогіка, психологія та медико-біолог. проблеми фіз. виховання і спорту. – Х. : ХДАДМ (ХХІІІ), 2007. – № 12. – С. 18–122.
- [13]. Приходько А. Практическая деятельность В.К. Крамаренка в области физического воспитания и спорта в досоветский период / Анна Приходько // Фізичне виховання, спорт і культура здоров'я у сучасному суспільстві : зб. наук. пр. Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки. – Луцк : Ред.-видавн. відділ «Вежа» Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2008. – С. 99–103.
- [14]. Солопчук М.С. Історія фізичної культури та спорту : навч. пос. / М.С. Солопчук. – Каміанець-Подільський : «Абетка-НОВА», 2001. – 236 с.
- [15]. Суник А.Б. Некоторые актуальные проблемы исследования в области истории физической культуры и спорта / А.Б. Суник // Теория и практика физ. культуры. – 1999. – № 12. – С. 2–10.
- [16]. Хроника // Красота и сила. – 1913. – № 17–18. – С. 17.

REFERENCES

- [1]. Anochin, A.K. The guide for massage and medical gymnastics / A.K. Anochin // Kiev: Sotrudnik, 1911. – 256 p.
- [2]. Vasylyha, N. Physical education of personality in research and educational heritage of Kramarenko V. / N. Vasylyha // Kiev. : Pedagogical since, 2014. – P. 53-58.
- [3]. Veshke, A.P. New trends // Falcon, 1914. № 4–5. – P. 4
- [4]. Himnastika Gymnastics. Gymnastics courses by Kiev educational administration district – Russian sport, 1914. № 23. – P. 8-9.
- [5]. Draga, V. Doctor, pedagogue, scientist / V. Draga // Olympic Stadium, 2009. № 3. – P. 40-43.
- [6]. Zubalii, M. D. Organizer of the first courses for gymnastics teachers. On the occasion of 145 anniversary of the birthday V.K. Kramarenka and 100 anniversary of the first Russian Olympiad in Kiev / M.D. Zubalii // Physical education in modern school: methodological magazine, 2013. № 3. – P. 45-46.
- [7]. K. Gymnastics for all About development of stomach muscle and their development About the damage of corset for muscles of prelum abdominale / [Kramarenko V.] // Russian sport, 1911. № 17. – P. 4.
- [8]. K. Gymnastics for all. About development of muscles of lower extremities. Footwear Various exercises / [Kramarenko V.] // Russian sport, 1911. № 15. – P. 2-3.
- [9]. Kramarenko, V.K. About physical development and education: publishing house of "Veritas" / V.K. Kramarenko // Kiev.: Pechatnaia lithografiia M.D. Shchastlivcheva, 1911. – 54 p.
- [10]. Kramarenko, V.K. Basics of teaching of elementary exercises / V.K. Kramarenko // Beauty and power, 1913. № 17–18. – P. 14-15
- [11]. Kramarenko, V. K. The page of the history of great self-deception / V. K. Kramarenko // Russian sport, 1914. № 6. – P. 5-6
- [12]. Prichodko, A.I. "Beauty and power" (1913) journal and its role in the development of the social physical training movement in Ukraine. Pedagogy, psychology and medical-biological problems of physical education and sport / A.I. Prichodko // Kharkiv: Kharkiv State Academy of Arts and Design, 2007. № 12. – P. 18-122
- [13]. Prichodko, A. Practical activity of V.K. Kramarenka in the field of physical education and sport in pre-Soviet period / A. Prichodko // Physical education, sport and health culture in contemporary society: collection of studies of Lesi Ukrainky Volyn state university Luhansk: Red.-vydavn. viddil «Vezha» Volynskoho nats. un-tu im. Lesi Ukrainky, 2008. – S. 99–103
- [14]. Solopchuk, M.S. History of physical culture and sport: tutorial / M.S. Solopchuk // Kamianets-Podilskii: "Abetka-Nova", 2001. – 236 p.
- [15]. Sunyk, A.B. Some actual problems of the research in the field of the history of physical culture and sport / A.B. Sunyk // Theory and practice of physical culture, 1999. № 12. – P. 2-10
- [16]. Chronicle // Beauty and power, 1913. № 17–18. – P. 17

The contribution of the physician and educator V.K. Kramarenko in the development of the ideas and practices of corporal education

U.V. Cherpak

Abstract. The article highlights the multifaceted activities of the Ukrainian doctor and educator early twentieth century. V.K. Kramarenko (1868–1958) in the field of physical education. It gives a detailed analysis of its contribution to the development of the concept of physical education and the development of ideas and practice of physical education. Much attention is given to display civic and educational activities of the teacher, including participation in the establishment and activities of many sports associations, in the course of teacher training in physical education. The article describes its publishing and organizational activities.

Keywords: physical education, sports, athletics, weightlifting, gymnastics, gymnastic systems, sports and social movement

Особенности организации спецкурса по реферативному переводу в старших классах специализированной школы

Е.А. Шевелько*

Киевский национальный лингвистический университет, Киев, Украина

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

Paper received 29.06.15; Accepted for publication 10.07.15.

Аннотация. Статья посвящена вопросам обучения старшеклассников специализированной школы с углублённым изучением иностранного языка реферативному переводу. Обоснована необходимость развития умений учеников в этом виде перевода и рассмотрены особенности организации обучения реферативному переводу в рамках элективного курса. Автор также предлагает разработку тематического планирования такого курса, который включает тематику и содержание занятий на материале англоязычных журнальных тематических статей.

Ключевые слова: реферативный перевод, элективный курс, средняя школа, тематическое планирование, тематическая журнальная статья

Современное общество ставит перед подрастающим поколением высокие требования в вопросах социального, культурного и научного развития. И проблема профориентации напрямую зависит от успешности школьников в решении этих вопросов. Сегодня перевод как посредничество между языками и культурами занимает значимое место в жизни каждого, и наша задача – уделить этому должное внимание при создании новых современных научно-методических комплексов в рамках языкового образования учеников старшей школы.

Овладение специальными знаниями и формирование необходимых навыков, а на их основе и умений, могут удовлетворить важное требование общества к подготовке специалистов в разных отраслях науки. В соответствии с этими требованиями профессионал должен уметь найти информацию по специальности в различных источниках, включая периодические издания на иностранном языке, понять содержание прочитанного, выделить главное, проанализировать и обобщить содержание оригинального текста на родном языке. Такая аналитико-синтетическая обработка иноязычной информации для дальнейшего использования является основой умения выполнить реферативный перевод иноязычного текста по специальности. В рамках школьного образования владение англоязычной переводческой компетенцией даёт ученикам возможность пользоваться широким кругом источников научной, технической и социокультурной информации, представленной в текстовом материале газет и журналов, которые отображают реалии современного мира. Однако, как показывает анализ методических разработок в сфере обучения переводу, большинство из них ориентированы на использование в высшей школе, поэтому именно школьный курс по основам перевода может решить проблему профилизации и преемственности между учебными программами общеобразовательных и высших учебных заведений. С этой целью мы предлагаем рассмотреть особенности организации элективного курса по реферативному переводу для использования в старших классах специализированных школ с углублённым изучением иностранного языка.

Целью данного курса является формирование у старшеклассников умения выполнять реферативный перевод англоязычных журнальных тематических ста-

тей (feature articles), которые являются функционально-жанровым типом медиатекста, посвященным конкретной проблеме или персоне [1; 4]. В отличие от новостей, которые освещают устойчивый список тем со стороны событийной и фактологической (то, что в англоязычной журналистике именуется “hard news”), тексты группы “features” делают акцент на факторе человеческого интереса, на индивидуально-авторском видении той или иной проблемы [2, с. 142–143]. Статьи данного типа отвечают требованиям к текстам для ознакомительного и изучающего чтения, которые, по данным исследований методистов и переводоведов являются неотъемлемой частью процесса письменного перевода [3; 6]. Их тематика соответствует возрастным особенностям, учебно-познавательным потребностям и интересам старшеклассников. Кроме этого, отобранные нами статьи отвечают программным требованиям, поскольку отображают такие сферы культуры и деятельности человека, как проблемы современной молодёжи, культурные ценности страны, язык которой изучается, образование, работа и карьера, путешествия, современные технологии и др. Исходя из этого, требования к используемым текстам можно обобщить следующими критериями: 1) объём – 700-900 слов; 2) язык – нормативный, без диалектных особенностей; 3) содержание – отвечает уровню языковой подготовки учащихся на конец 9/10 класса, а также их возрастным особенностям и жизненному опыту; 4) содержательное наполнение – 25-30% избыточной, второстепенной информации; 5) жанр – журнальные тематические статьи.

Разработанный элективный курс по реферативному переводу рассчитан на 35 учебных часов, предназначенных для предметов вариативной составляющей. Например, при наличии 1 академического часа в неделю, курс может иметь длительность 1 учебный год.

На основе анализа литературы, посвященной проблеме организации обучения различным видам перевода [3; 6], нами были выделены *вступительный*, *подготовительный* и *основной* этапы обучения реферативному переводу, которые вместе с определенными знаниями, навыками и умениями послужили основой для разработки модели обучения этому виду перевода. В таблице 1 представлена краткая характеристика этих этапов.

Таблица 1. Этапы обучения реферативному переводу

Вступительный этап	
Цель:	введение учащихся в сферу перевода как профессии, развитие умений предпереводческого анализа англоязычной журнальной статьи и навыков преодоления переводческих трудностей.
Задачи:	актуализация и обобщение знаний о специфике переводческой профессии и построении англоязычной журнальной статьи, развитие навыков анализа текста оригинала и преодоления лексических, грамматических и стилистических трудностей неполных видов письменного перевода.
Подготовительный этап	
Цель:	формирование навыков использования приёмов смысловой компрессии текста, развитие умений выполнять отдельные фазы реферативного перевода.
Задачи:	формирование навыков использования приёмов перефразирования и обобщения, развитие умений предпереводческого анализа и компрессии текста оригинала, создания и редактирования текста перевода.
Основной этап	
Цель:	развитие умений выполнения реферативного перевода англоязычной журнальной тематической статьи.
Задачи:	усвоение понятия “реферативный перевод”, ознакомление с его предназначением и сферами применения, усовершенствование навыков выполнения отдельных этапов и целостного процесса реферативного перевода.

Подробнее об этапах обучения реферативному переводу изложено в опубликованной ранее работе автора [7].

В соответствии с выделенными этапами обучения реферативному переводу было разработано тематичес-

кое планирование соответствующего курса, которое отображает количественное распределение учебных часов и содержательное наполнение занятий (см. таблицу 2).

Таблица 2. Тематическое планирование элективного курса по реферативному переводу

№ и тема занятия	Содержание занятия
1. Перевод как профессиональная деятельность. Структура англоязычной статьи. Лексические трудности перевода (11 часов)	
1. Профессия “переводчик”	Дискуссия на тему “Особенности перевода как профессиональной билингвальной деятельности”
2. Виды перевода	Короткий доклад-презентация на тему “Роль перевода в современном обществе”. Обсуждение основных требований к переводческой деятельности и специфики различных видов перевода.
3. Информационные технологии в переводе	Обсуждение проблемы информационной поддержки и эргономики рабочего места современного переводчика.
4. Особенности выбора справочных источников в процессе перевода	Анализ словарных статей. Использование словарей, справочников и электронных справочных источников во время перевода.
5. Особенности перевода имён собственных, аббревиатур и социокультурной лексики	Перевод имён собственных, аббревиатур и социокультурной лексики на уровне фразы и сверхфразового единства.
6. Особенности перевода интернациональной и псевдоинтернациональной лексики	Перевод интернациональной и псевдоинтернациональной лексики на уровне фразы и сверхфразового единства.
7. Англоязычная журнальная тематическая статья	Ознакомление с видами журнальной статьи группы <i>features</i> и их характерными особенностями.
8. Главные и второстепенные элементы англоязычной статьи	Чтение англоязычной журнальной статьи и анализ её структуры.
9. Заглавие, вступительный абзац и иллюстрации	Определение функций главных элементов страницы англоязычного журнала. Формулирование основной идеи автора с опорой на заглавие, вступительный абзац и иллюстрации. Перевод заглавия статьи.
10. Анализ структуры англоязычной журнальной статьи	Определение связи между структурными элементами англоязычной журнальной статьи.
11. Итоговое занятие	Тематический контроль – ответы на вопросы по теме, перевод предложений, содержащих имена собственные, аббревиатуры, социокультурную, интернациональную и псевдоинтернациональную лексику.
2. Этапы и приёмы выполнения реферативного перевода (15 часов)	
12. Переводческие приёмы и особенности их применения	Ознакомление с приёмами выполнения письменного перевода.
13. Этапы выполнения реферативного перевода	Определение этапов выполнения реферативного перевода и требований к ним.
14. Ключевые фрагменты текста статьи	Чтение статьи. Выделение основной и второстепенной информации, а также ключевых фраз в прочитанном тексте.
15. Ключевые фрагменты текста статьи (продолжение)	Чтение статьи. Выделение ключевых фраз в прочитанном тексте.
16. Логико-смысловая схема текста	Определение типов связи между отдельными смысловыми элементами текста и создание логико-смысловой схемы статьи.

17. Приёмы смысловой компрессии текста	Ознакомление с основными приёмами работы по смысловому сворачиванию текста. Микрореферирование.
18. Приём перефразирования	Чтение статьи и применение приёма перефразирования для передачи содержания прочитанного в сконденсированном виде.
19. Приём обобщения	Чтение статьи и применение приёма перефразирования для передачи содержания прочитанного в сконденсированном виде.
20. Использование приёмов перефразирования и обобщения во время реферативного перевода	Чтение и смысловая компрессия текста с использованием приёмов перефразирования и обобщения на уровне сверхфразового единства.
21. Союзы и союзные слова как средства межфразовой связи	Определение функций средств межфразовой связи в тексте.
22. Средства межфразовой связи для объединения мыслей	Использование выражения средств межфразовой связи для объединения мыслей во время письма.
23. Средства межфразовой связи для противопоставления мыслей	Использование средств межфразовой связи для противопоставления мыслей во время компрессии текста.
24. Средства межфразовой связи для выражения последовательности мыслей/событий	Использование средств межфразовой связи для выражения последовательности мыслей/событий на основе прочитанного текста.
25. Средства межфразовой связи для выражения причин/условий и следствий, обобщения и выводов	Использование средств межфразовой связи для выражения причин/условий и следствий, обобщения и выводов во время компрессии прочитанного текста.
26. Итоговое занятие	Создание связного письменного текста с использованием различных типов союзов и союзных слов.
3. Реферативный перевод англоязычной статьи (9 часов)	
27. Реферативный перевод: сферы использования и особенности выполнения	Ознакомление с особенностями реферативного перевода, его предназначением и сферами применения.
28. Переводческий анализ журнальной статьи	Выделение главных и второстепенных элементов статьи. Определение и преодоление лексических трудностей перевода.
29. Этапы и приёмы выполнения реферативного перевода (повторение)	Выделение и перевод ключевых фраз на родной язык. Применение приёмов обобщения и перефразирования на уровне текста.
30. Реферативный перевод англоязычной журнальной статьи	Анализ и сравнение предложенных вариантов реферативного перевода англоязычной статьи.
31. Реферативный перевод англоязычной журнальной статьи (продолжение)	Выполнение реферативного перевода англоязычной журнальной тематической статьи с опорой на схему-алгоритм.
32. Реферативный перевод англоязычной журнальной статьи (продолжение)	Выполнение реферативного перевода англоязычной журнальной тематической статьи.
33. Редактирование текста перевода	Анализ и обсуждение предложенных вариантов реферативного перевода и их редактирование.
34. Редактирование текста перевода (продолжение)	Само- и взаимопроверка текстов перевода с опорой на схему. Редактирование и оценивание реферативного перевода.
35. Итоговое занятие	Самостоятельное выполнение реферативного перевода англоязычной журнальной тематической статьи.

По нашему мнению, обучение в рамках предлагаемого элективного курса должно происходить на родном языке, что обусловлено сложностью английской терминологии отдельных переводоведческих тем, овладение которыми может отвлекать учащихся от решения первичных практических задач курса.

Отдельно отметим вопрос форм и способов контроля учебных достижений учащихся, целью которых является оценивание уровня сформированности навыков и умений реферативного перевода. Мы считаем целесообразным проведение тематического (форма проведения – фронтальная или индивидуальная) и рубежного (форма проведения – индивидуальная) контроля в рамках курса, что отображено в тематическом планировании (см. таблицу 2). Текущий контроль может проводиться по усмотрению учителя и быть организованным в любой форме.

Таким образом, рассмотренный нами элективный курс по реферативному переводу способен решить такие общеобразовательные задачи:

- 1) профильной ориентации, которая наиболее полно отображена в теоретической части курса;
- 2) интегрированного обучения, которое предусматривает межпредметную связь между элективным курсом по переводу и курсами по иностранному языку;
- 3) билингвального обучения, которое реализуется благодаря использованию иностранного и родного языков в процессе обучения переводу в средней школе [5, с. 7];
- 4) взаимосвязанного обучения разных видов речевой деятельности и специфических речевых действий, а именно чтения, письма и транскрипции (перекодирования оригинала и генерирование вторичного текста, который передаёт содержание исходного текста в сжатом виде), которые являются основными во время реферативного перевода.

Практическое наполнение курса реализовано в учебно-методических материалах, разработанных автором [7].

Перспективным направлением развития проблематики данной статьи может стать разработка аналогичного элективного курса по смежной тематике.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Варченко В.В. Цитатная речь в медиа-тексте: [монография]. – М. : URSS. ЛКИ, 2007. – 236 с.
- [2] Добросклонская Т.Г. Вопросы изучения медиатекстов (опыт исследования современной английской медиаречи). – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 288 с.
- [3] Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. – М. : Р. Валент, 2011. – 408 с.
- [4] Садыкова Г.В. Стилистика текстов электронных газет (на материале русскоязычной и англоязычной прессы) / Г.В. Садыкова // Труды и материалы Международной научной конференции, посвященной 200-летию Казанского университета (Казань, 4-6 октября 2004 г.). – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 2004. – С. 159–160.
- [5] Сафонова В.В. Перевод в контексте изучения иностранного языка в рамках гуманитарного-филологического профиля в старшей школе // Иностранные языки в школе. – 2008. – № 4. – С. 7.
- [6] Черноватий Л.М. Методика викладання перекладу як спеціальності : підручник для студ. вищих заклад. освіти за спеціальністю “Переклад” / Л.М. Черноватий. – Вінниця : Нова Книга, 2013. – 376 с.
- [7] Шевелько К.О., Писанко М.Л. Навчання перекладу учнів старших класів шкіл з поглибленим вивченням іноземної мови. Частина 1 // Бібліотека журналу “Іноземні мови”. – Вип. 3/2013. – К. : Ленвіт, 2013. – 60 с.

REFERENCES

- [1] Varchenko, V.V. Quoted speech in media texts: [monograph]. – M. : URSS. LKI, 2007. – 236 p.
- [2] Dobrosklonskaya T.G. The questions of media texts studies (experience in contemporary English media discourse research). – M. : Editorial URSS, 2005. – 288 p.
- [3] Komissarov, V.N. Modern theory of translation. – M. : R.Valent, 2011. – 408 p.
- [4] Sadykova, G.V. Stylistics of electronic newspaper discourse (based on Russian and English press) / G.V. Sadykova // Works and materials of International scientific conference, dedicated to the 200th anniversary of Kazan University (Kazan, October 4-6, 2004). – Kazan : Kazan University publishing house, 2004. – P. 159–160.
- [5] Safonova, V.V. Translation for the purposes of learning a foreign language within the framework of academic-philological specialization in upper school // Inostrannye yazyki v shkole. – 2008. – № 4. – P. 7.
- [6] Chernovaty, L.M. Methods of teaching translation as a major subject : a course book for higher school students specializing in translation / L.M. Chernovaty. – Vinnytsia : Nova Knyha, 2013. – 376 p.
- [7] Shevelko, K.O., Pysanko, M.L. Teaching translation to senior students of secondary schools specializing in foreign languages. Part 1 // Library of the magazine "Foreign Languages". – Issue 3/2013. – K. : Lenvit, 2013. – 60 p.

Specific Features of Planning Elective Course in Gist Translation for Senior Students of Secondary Schools Specializing in Foreign Languages

Shevelko E.A.

Abstract. The article deals with problems of teaching gist translation to senior students of secondary schools specializing in foreign languages. Reasons for the necessity of developing students' abilities in this kind of translation are given and the question of arranging an elective course in gist translation is studied. The author also suggests the course curriculum for an elective course in gist translation that includes topics and contents of the lessons based on magazine feature articles.

Keywords: *gist translation, elective course, secondary school, course curriculum, feature article*

Взаємозв'язок навчання фізики і спецдисциплін при підготовці спеціаліста лісової галузі

А.С. Юрченко*

Березнівський лісотехнічний коледж НУВГП, м. Березне, Рівненської обл., Україна

*Corresponding author. E-mail: andriy_berezne78@ukr.net

Paper received 10.07.15; Accepted for publication 21.07.15.

Анотація. У статті конкретизовано навчальний матеріал з фізики в змісті окремих предметів лісгосподарського циклу, що є необхідною й важливою умовою як для вивчення фізики, так і для формування професійних знань, умінь та навичок студентів. Взаємозв'язок навчання фізики і професійно-орієнтованих дисциплін при підготовці майбутніх фахівців лісового господарства у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації здійснюється з використанням міжпредметних зв'язків для становлення висококваліфікованого спеціаліста.

Ключові слова: міжпредметні зв'язки, професійно-орієнтовані дисципліни, майбутні фахівці лісового господарства

Постановка проблеми. У розв'язанні поставлених перед освітою важливих завдань підготовки і формування високопрофесійних фахівців провідну роль відіграє розвиток творчої особистості, формування цілісного природничо-наукового світогляду. Це можливо за умови інтеграції навчального процесу, інформаційного розвантаження та систематизації пізнання оточуючого світу.

Під інтеграцією ми розуміємо процес та результат поєднання окремих елементів навчання та виховання в єдину цілісну систему з метою одержання якісно нового результату професійної освіти. Інтеграція навчального процесу – один із найважливіших чинників оптимізації і раціоналізації процесу навчання.

Ідея інтегрованого навчання передбачає досягнення мети якісної освіти, тобто освіти конкурентно-спроможної, яка здатна забезпечити кожній людині самостійно досягти тієї чи іншої мети, творчо самостверджуватися у різних соціальних сферах. Інтегрований освітній процес повинен конструюватися за принципами доступності, науковості, послідовності, системності, цілісності, логічності, вертикального тематизму.

Інтеграція закріплює не лише взаємозв'язок, але й взаємопроникнення окремих навчальних предметів один в одного. Необхідність здійснення міжпредметної інтеграції, впливає з педагогічних та філософських значень для вдосконалення процесу навчання основам наук.

Актуальність проблеми взаємозв'язку навчання фізики і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці майбутніх фахівців лісового господарства у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації спрямована на постановку перед сучасними навчальними закладами завдань значного підвищення якості знань студентів, ролі навчання у формуванні стилю мислення і пізнавальних здібностей студентів, можливості використовувати набуті на заняттях фізики знання при вивченні лісівничих дисциплін, розширення наукового світогляду, уявлень про сучасну наукову картину світу, вміння самостійно здобувати та поглиблювати свої знання, а також підготовки їх до пошуково-творчої діяльності в різноманітних сферах сучасного життя.

Аналіз публікацій. Для різних галузей науки початку ХХІ ст. є характерним бурхливий розвиток, синтез та взаємопроникнення одних наук в інші [4].

Міжпредметні зв'язки є відображенням в змісті навчальних дисциплін тих діалектичних взаємозв'язків, які об'єктивно діють у природі і пізнаються сучасними науками [8, 9].

В сучасній педагогіці розроблено основні напрями вдосконалення процесу навчання, в яких виявляється методологічна функція міжпредметних зв'язків:

- міжпредметні зв'язки ведуть до підвищення наукового рівня навчання;
- здійснення таких зв'язків сприяє залученню студентів до системного методу мислення, розширює сферу пізнання, поєднуючи елементи знань різних навчальних дисциплін;
- міжпредметні зв'язки забезпечують систему в організації предметного навчання, спонукають викладача до самоосвіти, творчості та взаємодії з колегами.

Одним із важливих завдань сучасних навчальних закладів I-II рівнів акредитації, в тому числі і лісних, є формування в студентів загальної картини світу в її єдності й багатогранності. Уявлення про цілісну картину світу формується за допомогою внутрішньопредметної та міжпредметної інтеграції.

Поняття, явище, закон докладно вивчаються на заняттях фізики, а на заняттях спецпредметів вони поглиблюються, використовуються при поясненні природничих процесів [3].

До основних наукових засад здійснення професійної спрямованості при викладанні фізики належать:

- формування єдиної уяви про природу на основі діалектичної єдності природничо-наукових знань;
- забезпечення систематичності знань;
- формування у студентів вмінь застосовувати фізичні знання на заняттях спецдисциплін, що сприяє поглибленню знань;
- генералізація знань студентів – формування уявлень про загальність основних законів природи, їх значення для різних галузей природничо-наукових знань;
- розкриття наукових основ природничих процесів та їхніх складових частин;
- використання на заняттях прикладів, пов'язаних з природними явищами;
- розв'язування задач якісного, кількісного та експериментального характеру з професійним змістом на заняттях фізики та навпаки, з фізичним змістом на заняттях спецпредметів;

– проведення комплексних лабораторно-практичних робіт, демонстраційних дослідів, організація екскурсій, виконання міжпредметних комплексних робіт

Тому **метою** нашої статті є виділення суміжного із фізичним навчального матеріалу лісівничих спецдисциплін для підкреслення ролі фізики у становленні майбутнього фахівця лісового господарства.

Виклад основного матеріалу. Провівши аналіз занять дисциплін лісгосподарського циклу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації, які здійснюють підготовку майбутніх фахівців лісового господарства робимо висновок про те, що міжпредметний матеріал використовується лише фрагментарно, без достатнього науково-теоретичного обґрунтування. Практично не використовується під час занять комплекс: теоретичні знання – завдання теоретичного характеру – лабораторні та практичні роботи міжпредметного змісту. Міжпредметні зв'язки фізики і професійно-орієнтованих дисциплін у освітніх лісових закладах I-II рівнів акредитації, в основному здійснюються на заняттях вивчення нового матеріалу. Викладач спрямовує знання студентів з інших дисциплін на різнобічний якісний і кількісний аналіз явищ, що вивчаються.

Розумова діяльність студентів спрямовується на відшукування зв'язків, які є в природних явищах, та які розглядаються в даному випадку, при вивченні професійно-спрямованих дисциплін. У цьому виявляється одна з найважливіших закономірностей розвиваючого навчання, яке передбачає не нашарування понять, умінь і навичок, набутих на заняттях різних предметів, а їхнє взаємне проникнення, взаємозбагачення.

Наведемо приклади взаємного вивчення фізики і ряду дисциплін лісгосподарського профілю у навчальних закладах I-II рівнів акредитації.

Взаємне вивчення фізики і ґрунтознавства є невід'ємною складовою навчального процесу в лісних вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Аналіз навчальної літератури з даної дисципліни [5] вказує на значну кількість суміжного з фізичним матеріалу. Вивчення фізики проходить на першому курсі, ґрунтознавства – на другому, а, для прикладу, лісівництва, деревинознавства і лісового товарознавства – на третьому.

Так, загальні властивості твердих тіл, рідин і газів студенти вивчають на першому курсі, на заняттях фізики. На заняттях ґрунтознавства – властивості ґрунтів: твердість, міцність, водний режим. Матеріал спецдисциплін для вчорашніх учнів загальноосвітніх навчальних закладів є зовсім новим. Наприклад, *фізико-механічними властивостями ґрунту є липкість, пластичність, набухання й усадка. Пластичність – здатність ґрунту змінювати свою форму під впливом будь-якої зовнішньої сили без порушення суцільності та зберігати свою форму після знешкодження впливу зовнішньої сили. Ця властивість зумовлена наявністю в ґрунті мулистої фракції (вологи). Дане визначення стосується безпосередньо пластичності ґрунту. Іншою властивістю ґрунту є усадка (осідання) – зменшення об'єму ґрунту при його висиханні. Під час сильного осідання ґрунту утворюються тріщини. У студентів виникають питання: «Яким чином здійснюється висихання ґрунту?», «Завдяки чому утворюються тріщини?». Щоб отримати на них відповідь, при поясненні*

слід використати матеріал курсу фізики: *капілярність, капілярні явища. І пластичність, і капілярні явища притаманні не тільки ґрунтам, але й деревині. За браком часу на занятті спецдисципліни поняття про властивості твердих тіл, капілярність, капілярні явища виносяться на самостійне вивчення.*

При вивченні теми **«Фізичні властивості ґрунту»** на заняттях ґрунтознавства крім наведених вище властивостей ґрунтів розглядаються ще й: *(в дужках наводимо суміжний з курсом фізики матеріал):*

- щільність (*густина речовини, вологість*);
- липкість (*вологість, капілярність, пластичність*);
- набухання (*вологість, капілярність*);
- зв'язність (*вологість*);
- твердість (*властивості твердих тіл, вологість, деформація та її види*);
- питомий опір (*поняття питомого опору*).

Основне місце у навчальному процесі лісних навчальних закладів належить використанню міжпредметних зв'язків фізики та деревинознавства і лісового товарознавства. Аналіз навчального посібника [1] даної спецдисципліни, вказує на відсутність загальноосвітніх дисциплін, матеріал яких слід використовувати при вивченні деревинознавства і лісового товарознавства, спецпредмети лісгосподарського напрямку, при вивченні яких застосовуватимуть майбутні лісівники навчальний матеріал даного спецпредмету.

Процеси, які відбуваються в деревині є фізичними, проте подаються у вигляді біологічних або екологічних. На заняттях фізики акцентуємо увагу студентів на навчальному матеріалі, який тісно переплітається з матеріалом вивчення деревинознавства і лісового товарознавства. Через окремі приклади показуємо студентам роль фізики у становленні спеціаліста лісової галузі. Наприклад, *вологість повітря – вологість ґрунту – вологість деревини – вплив вологості на лісові масиви; теплопровідність – теплопровідність ґрунту – теплопровідність деревини.* Для цього нами був виокремлений суміжний матеріал обох цих дисциплін. Але ті студенти, які вступили у навчальний заклад після отримання повної середньої освіти, не мають змоги застосувати знання, що були отримані на заняттях фізики при вивченні спецпредмету, тому що вони вивчали фізику в середній школі, де не проходить профільне вивчення не тільки фізики, але й більшості інших загальноосвітніх дисциплін.

Посібник предмету «Деревинознавство і лісове товарознавство» складається з трьох розділів [1]:

Розділ 1. Структура деревини.

Розділ 2. Фізичні властивості деревини.

Розділ 3. Механічні властивості деревини.

У результаті вивчення дисципліни студенти повинні

- знати: ..., **фізичні властивості деревини** (зовнішній вигляд деревини, вміст води в деревині, щільність деревини, теплофізичні властивості деревини, електричні та акустичні властивості);
- вміти: ..., **розв'язувати задачі з визначення вологості**, ...

В розділах 2 і 3 нами було виокремлені фізичні методи дослідження властивостей деревини. Здійснення технологічних процесів обробки деревини неможливе без знання фізичних властивостей деревини різних

порід, які виявляються при взаємодії деревини із зовнішнім середовищем. Ця взаємодія не повинна впливати на хімічний склад деревинної речовини, з якої сформована клітинна оболонка, та порушувати її природну структуру.

Основні фізичні властивості деревини, які мають значення для різних технологічних процесів та для її використання, можна поділити на:

– зовнішній вигляд: колір, блиск і текстура деревини (фізичні поняття: *світлові промені, спектри, довжина світлової хвилі, відбивання і поглинання світла, яскравість*);

– вода в деревині: визначення вологості деревини (поняття про *вологість, абсолютна і відносна вологість, методи визначення вологості*), вода в деревині та її форми (*випаровування, капілярність, капілярні явища*), висихання деревини (поняття про *вологість, капілярні явища, випаровування*);

– щільність: характеристика показників щільності деревини (*густина речовини, поняття про вологість, капілярність*); зміна щільності деревини (*густина речовини, поняття про вологість, капілярність*); вплив природних факторів на щільність деревини (поняття про *вологість, капілярні явища*);

– усихання та розбухання: особливості усихання та його визначення (поняття про *вологість, капілярність, випаровування, адсорбція*), розвиток внутрішніх напружень у деревині (поняття про *вологість, випаровування, механічна напруга, модуль пружності, абсолютна і відносна деформації*);

– теплофізичні властивості: теплоємність деревини (*теплоємність, теплопровідність, температуропровідність, теплове розширення, питома теплоємність*), теплопровідність деревини (*теплопровідність, вологість, густина тіла*), температуропровідність деревини (поняття про *температуру тіла, вологість, теплоємність, теплопровідність, теплове розширення тіла*);

– проникність: вологопоглинання деревини (*вологість, водяна пара, капілярність, капілярні явища, випаровування*), адсорбція та десорбція деревини (*вологість, водяна пара, капілярність, конденсація, капілярні явища*), розбухання деревини (*вологість, поняття про температуру, лінійне і об'ємне розширення твердого тіла*);

– електричні властивості та дія випромінювань на деревину: електричні властивості деревини (*електропровідність, електричний опір, закон Ома для ділянки кола, питомий опір, вологість, діелектрична проникність, п'єзоелектричний ефект*), вплив випромінювання на деревину (*довжина хвилі, види спектрів, вологість, електромагнітні хвилі, видиме світло, ультрафіолетове, іонізуюче та рентгенівське випромінювання, люмінесценція і флюоресценція*), акустичні властивості (*механічні коливання, звук, швидкість поширення звуку, модуль пружності, частота коливань*).

В розділі «*Властивості деревини*», мова йде про *пластичність деревини – здатність деформуватися без руйнування. Пластичність деревини залежить від її вологості*. Ми знову ж маємо визначення, яке конкретно стосується саме деревини. Крім того, у останньому визначенні з'являються терміни «*деформація*», «*вологість*», які зустрічаються при вивченні тем «*Властивості твердого тіла*», «*Властивості пари*»

курсу фізики. За браком навчального часу, на заняттях спецдисциплін не приділяється значної уваги на вивчення властивостей твердих тіл: *пластичності, твердості, пружності, крихкості твердих тіл, деформації та її видам* і властивостей пари: *вологість повітря*. Вивчення цих властивостей здійснюється саме при вивченні фізики.

Крім наведених вище понять, які суміжні з фізичним матеріалом, вимагає вивчення:

– твердості деревини (*механічна напруга, деформації, твердість матеріалу*);

– в'язкість деревини (*деформації, твердість матеріалу, вологість*);

– стійкість деревини проти стирання (*сила тертя, твердість матеріалу*);

– здатність деревини утримувати металеві кріплення (*деформації, механічна напруга, пружність матеріалу, вологість, густина*);

– здатність деревини гнутись і колотись (*деформації, вологість, капілярність, твердість матеріалів*);

– реологічні властивості деревини (*вологість, поняття температури, деформації, пружність та пластичність твердих тіл, модуль пружності, механічна напруга*);

– довгочасний опір і напруження деревини (*міцність матеріалів, механічна напруга*).

Фізичні процеси та поняття описані поверхнево і подаються для вивчення студентам без будь-яких посилай на матеріал курсу фізики. Це створює підґрунтя для їх більш докладнішого розгляду. Наприклад, на заняттях фізики спочатку подаємо визначення *вологісті повітря* (вміст водяної пари в різних частинах атмосфери Землі), *вологість ґрунту* (вміст води у ґрунті, яка виражена у %), а вже потім слід вводити поняття *вологісті деревини* (виражена у відсотках кількість води, що міститься в деревині, у відношенні до маси деревини). На заняттях лісівництва студенти знайомляться із загальним описом впливу вологості на деревину і ліс в цілому. Завдяки цим визначенням ми матимемо реалізацію ступеневого підходу до вивчення вологості деревини, так як поняття про вологість повітря студенти отримують на першому курсі (*фізика*), поняття про вологість ґрунту (*ґрунтознавство*) – на другому курсі, поняття про вологість деревини (*деревиназнавство і лісове товарознавство*) і загальний вплив вологості на деревину (*лісівництво*) – на третьому та четвертому курсах лісного навчального закладу. Це полегшить сприйняття студентами навчального матеріалу. Ще одним прикладом є *капілярні явища*. З курсу фізики *капілярні явища* – це явища, які зумовлені втягуванням змочуваних рідин у капіляри або виштовхуванням незмочуваних рідин з капілярів. *Капіляри* – це тоненькі трубки діаметром з діаметром волосини. *Ґрунтові капіляри* – це система зв'язаних ґрунтових пор дрібного діаметру. Тобто, студенти спочатку отримують знання про капіляри на заняттях фізики, на заняттях ґрунтознавства проходить конкретизація навчального матеріалу (фізичний матеріал стосується лише ґрунтознавства). У навчальному посібнику [30] немає чіткого визначенню понять «капілярні явища», «капіляр». Тому більшість студентів змушені використовувати матеріал теми «*Властивості рідин*» курсу фізики. Для проведення чіткої межі між поняттями «капіляр деревини» і

«судини деревини» пропонуємо використати комп'ютерні технології для більш чіткого розмежування між цими поняттями.

Предмет «Лісівництво» є однією з базових дисциплін, що має на меті дати студентам необхідні теоретичні і практичні навички з питань лісознавства і лісівництва. При вивченні лісівництва студенти повинні підготуватися до самостійної роботи на виробництві й уміти вирішувати питання покращення якісного складу лісів, догляду за ними, підвищення їх продуктивності, раціонального користування ними.

Аналіз навчальних підручників з лісівництва [6, 7, 10], вказує на відсутність у передмові посилання на використання загальноосвітніх предметів, а є лише відображення значення знань окремих спецдисциплін, і лише тих, які вивчаються у навчальному закладі паралельно із лісівництвом, або тих, які вивчатимуться пізніше, на старших курсах.

На початку вивчення окремих тем даної спецдисципліни, для заохочення студентів до продуктивної праці, проводимо перелік дисциплін (в тому числі і загальноосвітніх), матеріал яких буде використовуватися на заняттях лісівництва. Це дасть можливість студентам підійти до вивчення навчального матеріалу лісівництва з застосуванням знань пропедевтичних предметів, вивчення яких відбувалося на попередніх курсах. Студенти, для яких лісівництво є новим предметом, матимуть поняття, або уяву про те, що йтиметься при вивченні цієї теми з даної дисципліни. Як приклад виділяємо один з перших розділів «Екологія лісу», де студенти використовують знання отримані на заняттях як загальноосвітніх дисциплін, так і спецдисциплін, вивчення яких відбувалося на попередніх курсах по відношенню до лісівництва.

Розділ «Екологія лісу» складається з таких тем:

- Лісова екологія і класифікація екологічних факторів.
- Клімат і географія лісів.
- Ліс і світло.
- Ліс і тепло.
- Ліс і волога.
- Атмосферне повітря і ґрунт.
- Ґрунт і ліс.

Вивчення кожної з цих тем містить суміжний матеріал з фізикою. Багато фізичного матеріалу авторами трактується як такий, що розглядає процеси які проходять в навколишньому середовищі без наукових підтверджень (*сонячна радіація – це випромінювання Сонця, яке має електромагнітну і корпускулярну природу*). Звертаємо увагу, що у самому визначенні мова йде про природу світла, але про теорії природи світла нічого не сказано. Далі мова йде лише про екологічні наслідки впливу сонячної радіації. Хоча змішування різних газів у атмосфері під впливом сонячного випромінювання – є дифузиею. *За довжиною хвилі спектр сонячної радіації поділяють на: ультрафіолетові промені, ..., ближні інфрачервоні* [2].

При вивченні теми «Ліс і волога» у навчальному посібнику спецдисципліни [7] мова йде про те, що *волога – є одним із найсуттєвішим фактором існування деревних рослин*, що є загальне визначення. Зустрічається при вивченні спецдисципліни поняття «транспірація», яке є синонімом до випаровування, але про випаровування нічого не говориться. Автора-

ми наведені приклади окремих деревних порід по відношенню до їх поглинальної здатності води, але нічого не сказано від чого залежить поглинальна здатність. Через це на заняттях фізики ми говоримо про капілярні явища, капіляри в деревині: чим більший об'єм усіх капілярів у деревині, тим більше вологи поглинає дерево. Наводимо приклади тих деревних порід, які становлять лісові масиви нашої країни: у березі, об'єм усіх капілярів більший ніж у сосна, у вільхи – більший, ніж у берези.

Тема «ґрунт і ліс». Матеріал стосується лише взаємовідношення лісів і ґрунтів. Мова йде про деревні породи, пристосування їх до виду ґрунту. Але, наприклад, вивчення питання «Відношення деревних рослин до багатства ґрунту. Кореневе живлення деревних рослин» потребує знань як із ґрунтознавства (вологість ґрунту, фізико-механічні властивості ґрунту), так і фізики (осмос, властивості твердого тіла, вологість), фізико-механічних властивостей ґрунту. Якісне вивчення цього питання з лісівництва дасть добрі результати навчальної діяльності студентів на заняттях фізіології рослин при вивченні питання «Кореневе живлення рослин» (явищем осмосу).

Цим прикладом ми вказували на те, що в навчальній літературі відсутні міжпредметні зв'язки цілого ряду дисциплін: фізика, ґрунтознавство, лісівництво, фізіологія рослин.

Основним завданням курсу вивчення предмету «Біологія мисливських звірів і птахів» є: засвоєння принципів систематики звірів і птахів; вивчення біології, екології та взаємозв'язків тваринних організмів з лісовим та навколишнім середовищем; оцінка впливу умов середовища на життєдіяльність звірів і птахів, пояснення вивчених явищ і з'ясування їх біологічної та прикладної суті.

Взаємне вивчення *фізики та біології мисливських звірів і птахів* дає можливість оцінити вплив умов навколишнього середовища на життєдіяльність представників тваринного світу.

На заняттях даної спецдисципліни підкреслюємо фізичний матеріал, що є досить актуальними для становлення висококваліфікованого спеціаліста лісової галузі, наприклад, при вивченні теми «Біологічні та екологічні особливості звірів»: фізичні чинники (*температура, світло, вологість, тиск*). Крім фізичних чинників велику роль відіграють і едафічні (ґрунтові). Едафічні чинники пов'язані із фізичними: проживання звірів у вологому, сухому і твердому ґрунтах. Для цього на занятті студентам необхідно повернутися до знань з теми «Капілярні явища» курсу фізики, або до теми «Значення води в ґрунті. Форми води у ґрунті. Водні властивості ґрунту. Водний баланс ґрунту. Типи водного режиму. Водний баланс в лісі» курсу ґрунтознавства і містить навчальний матеріал фізики: *властивості рідин і твердих тіл*. Розглядаючи питання «Плавання і пірнання птахів» на занятті біології мисливських звірів і птахів, студенти отримують загальні відомості про добування корму птахами, швидкість руху птахів у повітрі і воді, глибина пірнання птахів. Відсутнє пояснення поняття про *змочування*, що є актуальним при вивченні даного питання. Виникає потреба у залучення матеріалу курсу фізики.

Висновки. В процесі взаємозв'язку навчання фізики і професійно-орієнтованих дисциплін у підготовці майбутніх фахівців лісового господарства у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації здійснюється з використанням міжпредметних зв'язків після виділення суміжного із фізичним навчального матеріалу лісівничих спецдисциплін.

Це дає можливість для проведення інтегрованих занять фізики, що сприятиме якісній підготовці майбутніх фахівців лісової галузі. Взаємне вивчення фізики і спецдисциплін у лісних навчальних закладах

дає змогу підкреслити роль фізики у становленні майбутнього фахівця лісового господарства. Використання на заняттях міжпредметних зв'язків призводить до самореалізації, самовираження, творчості педагога, сприяє розкриттю здібностей його вихованців, є джерелом знаходження нових фактів, які підтверджують або поглиблюють певні висновки, спостереження студентів з різних предметів, дають студенту досить широке і яскраве уявлення та всебічні знання про оточуюче середовище, у якому він живе.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Вінтовін І. Деревинознавство / І. Вінтовін, І. Сопушинський, А. Тайшінгер – Львів, 2007. – 311 с.
 [2] Гончаренко С.У. Фізика – 10 клас / С.У. Гончаренко – К.: Освіта, 1995. – 429 с.
 [3] Кавін В.І., Зв'язок фізики з виробничим навчанням / [Кавін В.І., Сопян Н.М., Ступарик Б.М., Шумєга С.С.]. – К.: Наука, 1981. – 127 с.
 [4] Кац Ц.Б. Фізика и живая природа / Ц.Б. Кац // Фізика в школі. – 1978. – № 2. – с. 52.
 [5] Назаренко І.І., Грунтознавство / Назаренко І.І., Нікорич В.А. – Чернівці: 2003. – 399 с.
 [6] Свириденко В.Є. Лісівництво / В.Є. Свириденко, О.Г. Бабіч, Л.С. Киричок – К.: Арістей, 2005. – 543 с.
 [7] Свириденко В.Є. Лісівництво / В.Є. Свириденко, А.Й. Швиденко – К.: Сільгоспосвіта, 1995. – 370 с.
 [8] Фізика наших днів. Сборник. – М.: Знание, 1972.
 [9] Физические предметы и статьи о главных предметах и произведениях природы – 1850.
 [10] Швиденко А.Й. Лісівництво / А.Й. Швиденко, Б.Ф. Остапенко – Чернівці: Зелена Буковина, 2003. – 356 с.

REFERENCES

- [1] Vintovin, I. Xylology / I. Vintovin, I. Sopushynski, A. Taishinger – Lviv, 2007. – 311 p.
 [2] Honcharenko, S.U. Physics – 10 form / S.U. Honcharenko – K.: Osvita, 1995. – 429 p.
 [3] Kavin, V.I. Connection of physics with manufacturing studying / [V.I. Kavin, N.M. Sopyan, B.M. Stuparyk, S.S. Shumeha]. – K.: Nauka, 1981. – 127 p.
 [4] Kats, T.B. Physics and alive nature / T.B. Kats // Physics in school. – 1978. – № 2. – P. 52.
 [5] Nazarenko, I.I. Pedology / I.I. Nazarenko, V.A. Nikorych. – Chernivtsi: 2003. – 399 p.
 [6] Svyrydenko, V.Y. Silviculture / V.Y. Svyrydenko, O.H. Babich, L.S. Kyrychok – K.: Aristei, 2005. – 543 p.
 [7] Svyrydenko, V.Y. Silviculture / V.Y. Svyrydenko, A.Y. Shvydenko – K.: Sil'hosposvita, 1995. – 370 p.
 [8] Physics of our days. Collection. – M.: Znanie, 1972.
 [9] Physical subjects and articles related to the main subjects and nature creations. – 1850.
 [10] Svyrydenko, V.Y. Silviculture / V.Y. Svyrydenko, B.F. Ostapenko – Chernivtsi: Zelena Bukovyna, 2003. – 356 p.

The relationship of teaching physics and special disciplines in the preparation of forest industry specialist

A.S. Yurchenko

Abstract. In this article it is specified the teaching material in physics in the content of individual items of forestry cycle, which is a necessary and important condition for the study of physics, and for the formation of professional knowledge and skills of students. The relationship of teaching physics and professionally oriented disciplines in the preparation of future forestry professionals in higher educational institutions of I-II levels of accreditation is carried out using interdisciplinary links for the formation of a highly qualified specialist.

Keywords: *interdisciplinary links, professionally oriented disciplines, future forestry specialists*

PSYCHOLOGY

The relationships between time perspective of the personality and risk propensity

I.F. Arshava, A.A. Bunas*

Department of General and Medical Psychology, Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Dnipropetrovsk, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: alina-bunas@ya.ru

Paper received 23.06.15; Accepted for publication 07.07.15.

Abstract. The article overviews the research on time perspective and its influence on a person's risky behavior, and presents a completed empirical research on the topic. The aim of the research was testing the hypothesis on an individual's time orientation culture, the realization of personal adaptive and safe types of behavior. Due to correlation and factor analyses we found out that a low level focus on future, a high level focus on hedonistic and fatalistic present act as personal predictors in choosing risky behavior. And vice versa, high level preference toward future is a predictor of a constructive proactive behavior, which is aimed at future plans and prognostication of possible outcomes and results. The research shows that a predictive competence obtained by an individual and personal time orientation culture contribute to the general adaptability of a person.

Keywords: *time perspective, time orientations, predictive competence, risky behavior, personality traits*

Introduction

In a changing stressful environment of the modern world an individual has to demonstrate highly developed predictive competence to be effective and successful: the ability to foresee desirable and non-desirable events, to be flexible in making decisions, to be highly adaptable to the surroundings. It is a fact in evidence nowadays that a person's behavior depends on their predictive potential, as future-oriented people are able to project a life situation and predict their own attitude to it, thus the results and outcomes of such people's behavior impact their decisions and actions in future. Only critical analysis of the coming events leads to understanding the motives and reasons of a person's behavior.

In the process of development of the competence mentioned above the phenomenon of time perspective (TP) has obtained a scientific interest. Time perspective reflects a person's preference toward past, present, or future thinking. It affects how the person values time analyzing the past experience, monitoring the present and setting goals for future [1].

As we presume, there is a relationship between personal time orientation and a future person's behavior. Thus, one of the most important issues in researching the variety of people's behavioral repertoire is time orientation analysis, when people show their ability to structure their time and view time use as personally meaningful for their lifestyle. Time orientation suggests that people tend to be motivated to foresee their actions and reactions, to model their new scheme of behavior.

Existing research findings

It is generally known that time orientation is a fundamental feature of human experience, both objective and subjective. Psychologically time seems to be perceived as a person's connection to the reality, their life environment since external life (nature, social and economic events, etc.) and internal (psychic) processes are going on in a certain time frame were different events occur [4].

Time perspective is seen as a key personality trait and reveals our attitude toward past, present and future time in their interconnection (K. Levin, J.R. Nuttin, J. Goldberg,

C. Maslach, B.S. Gorman, A.E. Wessman, J. Hornick, D. Zakay, J.C. Lennings, R.E. Ornstein, L. Tysk) [8]. It is a psychological phenomenon, unique in its value for different sides of human life. People are time travellers who do not only draw on past memories or experience the present but also look forward to future rewards, and how easily they travel back and forth makes a crucial importance for the expected results and future shift in people's environment as human activity is purposeful and goal-seeking. Images of forthcoming events are past experience-based and have a predictive character [5]. It is a prediction that relates the evaluation of an individual's present state and the means of influence on it. This interdependence leads to the definition of prediction as the background of human activity and perceived behavioral control. Future orientation mediated by the past provides conscious purposeful human activity.

Researching TP J.R. Nuttin emphasizes the existence two aspects in the structure of this phenomenon – sequence of future/past events and general time perception [2].

B. Gorman and A. Wessman (1977) consider TP to be an integral part of personal experience of "the time been lived". From this point of view, TP represents personal attitude toward past, present and future. Time and its characteristics are seen not as objective and independent stimuli but as psychological concepts constructed and reconstructed by an individual themselves (Block, 1990).

One of the most general definitions of TP is done by J. Hornik and D. Zakay (1996): *preference toward past, present, or future in people's thinking* [5].

K. Levin (1951) treated TP as a block of an individual's visions about personal future or past within the present. He admitted that cognitive activity and emotions inspired by the past memories or future expectations and anticipations may influence people's actions, emotions, cognitive activity not only in present but also might shape their future [2].

According to Ph. Zimbardo and his colleagues, TP is one of the main aspects in constructing psychological time, which emerges from cognitive processes and divides personal life-time experience into temporal frames of present, past and future. The concept of time perspective has

a profound impact on an individual, encourages personal efforts in improving their life and constructive thinking on their present, past and future [9]. TP considered as an expression a personal system of senses, allows to create coherent a balanced life coordinate [1].

K. Keough et al. (1999) suggests that time perspective is an unconscious process in which the continuum of social and personal events is distributed within temporal classes to provide order, coherence and meaning [8; 2].

N. Savlakova argues that TP provides an integrative function as individual concepts of past, present, and future are interconnected in people's mind. Thus, the researcher distinguishes cognitive, motivational and affective components in TP structure [1].

TP research is presumably based on Future orientation, which is described as *involvement* into future events. In this respect some aspects of Future time orientation should be mentioned. Firstly, scientists are interested in the length of personal prediction interval (how many months or years ahead people view their future, make plans and projects) (J. Nurmi, 1989; L. Pulkkinen, A. Ronka, 1994). Secondly, what kind it is a temporal orientation (A. Gonzales, P.G. Zimbardo, 1985; P.G. Zimbardo, J.N. Boyd, 1999), content and details of anticipated future events (R.W. Schmidt, H. Lamm, G. Trommsdorff, 1978) are also under consideration. Thirdly, the researches distinguish the level of gaining a sense of empowerment and control over future and increase in people's likelihood of acting [7].

Time perspective is one of the most powerful influences on people's behavior and risky behavior in particular, because it imprint on people's mind, keep and reproduce their past experiences, shape forthcoming events, their inclinations and future behaviors. In support of this opinion J.R. Nuttin and W. Lens (1985) claim that perceptions of past and future events makes a great impact on reality and creates results of the actual behavior [6].

It is appropriate to note that risk is a constant component of any social activity, it is not specified by the surroundings people live in, but it is an integral part of modern life which causes uncertainty over future and makes people face serious consequences and after-effects. At the same time, risk propensity is an individual's readiness to face risky conditions, be responsible for their decision-making and choice of their behavior in the situation of uncertainty and ambiguity, it is readiness and will to accept the challenge and take action under circumstances. Risk propensity demonstrates ability to rely on one's own potential [7]. Thus, TP in the context of risk presents a fundamental value in the construction of psychological time of personality which influences people's behavior.

Such scientists as P.G. Zimbardo, K.A. Keough and J.N. Boyd (1997), analyzing the influence of present time perspective on dangerous driving, stated that TP is the main risk predictor of such behaviour [10] There is a range of research which deals with the dominant role of time perspective in self-control and self-discipline, and in hedonistic behaviour motivated by the desire or pleasure. For example, the interconnection of TP with planned behaviour and reasoned action (V. Corral-Verdugo, B. Fraijo-Sing & J.Q. Pinheiro, 2003), the construction of future aims and goals (T.L. Milfont & V.V. Gouveia, 2006), emotional ballance (J. Goldberg & C. Maslach, 1996), an individual's sustainable behaviour, self-respect etc. [6].

According to the set of scientific works [7; 8; 9; 10], TP may become comparatively independent, autonomous personality characteristic among other people's traits. The interconnection between time perspective and other personality traits is nonlinear, multivariate and indirect, thus, it could be stated that TP is psychologically heterogeneous phenomenon, which makes a great impact on adaptive abilities and behavioural control of an individual.

It is undoubtedly proved that a predictive competence and the ability to foresee the results of a person's behaviour are determined by the decisions and actions in this or that real-life stressful situation. It means that one of the most important things in investigation of an individual's behaviour repertoire in the variety of environments is the analysis of different aspects of time perspective an individual possesses, their ability to predict future consequences, improve a given behaviour at present and perform effectively under any conditions.

Analyzing TP as many-sided psychological concept, which highlights people's behaviour in a certain situation, we measure personality time orientation as present-hedonistic, present-fatalist, future, past-positive and past negative shaping of their current life and anticipated future based on risk-taking or balanced attitudes toward time and life. Thus, **the aim of the article** is testing the hypothesis concerning the role of time perspective in people's risky behavior.

Method

Participants. The respondents chosen for our empirical research were 215 participants aged 18 to 35. With regard to demographics of participant, 50% of the sample was male and 49,8% of the sample was female. The mean age for males was 25 ($SD = 4.8$) and for females was 21 ($SD = 3.4$). The participants of the sample were presented by the students from Oles Honchar Dnipropetrovsk National University, Ukrainian State University of Chemical Technology in Dnipropetrovsk, Dnipropetrovsk State Agrarian and Economic University and National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine in Kyiv, and also by the representatives of different professions and trades from industrial enterprises in cities of Kharkiv, Chernihiv and Kyiv.

Materials. *Time perspective (Zimbardo Time Perspective Inventory by P.G. Zimbardo & J.N. Boyd, 1999).* The ZPTI yields five sub-scales frame (past-negative, past-positive, present-fatalistic, present-hedonistic and future) each representing an orientation toward a temporal and the attitude related to it. Higher scores on a scale reflect a greater orientation toward the TP being assessed.

Propensity to risk by A. Shmel'ov aims at defining of risky behavior level and is discovery of overwhelming characteristic tendencies. Risk propensity index ranges from 11 to 40 points. The analysis of risk propensity, which is seen as a trait of character, is important for psychological prediction of decision-making in the situation of uncertainty or ambiguity.

Procedure. Participants were approached and their informed consent to participate in this study was obtained. Everyone accepted to respond to the instruments. Both the ZPTI and the propensity to risk were in the research. It took about 20 minutes to respond to these questionnaires.

Data Analysis. Two types of research procedures have been carried out: the correlation analysis (r-Pearson product moment correlation coefficients) was conducted assessing all the variables included in the hypothesis and cluster analysis (K-means algorithm) was performed as a part of a quasi-experiment to identify subgroups of subjects with differences in their personality variables, differences between cluster means being assessed with t-test. Most differences proved to be statistically important at $p \leq .01$.

Findings

Overall, the notion of time perspective has been correlated with a number of psychological and sociological con-

cepts. This notion refers to individual’s ability to anticipate future events and to reflect on their in the past and in the present [6]. Such temporal frameworks – past, present and future – help in codifying, storing and evoking past experienced, goals, contingencies and imagined contexts. The time perspective assumes a kind of perception that integrates the distinct instants of time [5].

It has been suggested concerning the relationship between time perspective and individual propensity to risk. As a result of the correlation analysis it was determined that there were significant interconnections between all the variables in the research, supporting the hypothesis (see Table 1).

Table 1. Relationship coefficients between the dependent (propensity to risk) and independent (time perspective) variables.

Hypothesized dependent variables	Hypothesized independent personality variables				
	Negative Past	Hedonistic Present	Future Orientation	Positive Past	Fatalistic Present
Risk propensity	-,061	,527**	-,168*	-,018	,035

* $p < .05$; ** $p < .01$

The analysis of the correlation data has confirmed the hypothesized significance of the effect of the personality time orientations on the behavior. As shown in Table 1, the propensity to risk the most statistically significantly *negatively correlates* with Future Orientation, besides there is a trend of negative connection with the past orientation as a Negative Past and Positive Past. Moreover, the most vividly illustrated the role of differences in terms Present orientation. The propensity to risk positive corre-

lations with the Hedonistic Present (living present life in enjoyment, domination of pleasure-seeking impulses).

Afterward the sample of participants was clustered (K-means algorithm) into 2 subgroups (Fig. 1). The first cluster demonstrates the highest indices of risk propensity. The second cluster is formed of low indices according to the above mentioned variables in the sample. Differences between the variables, used for clusterization, were assessed with the help of t-test (see Tables 2).

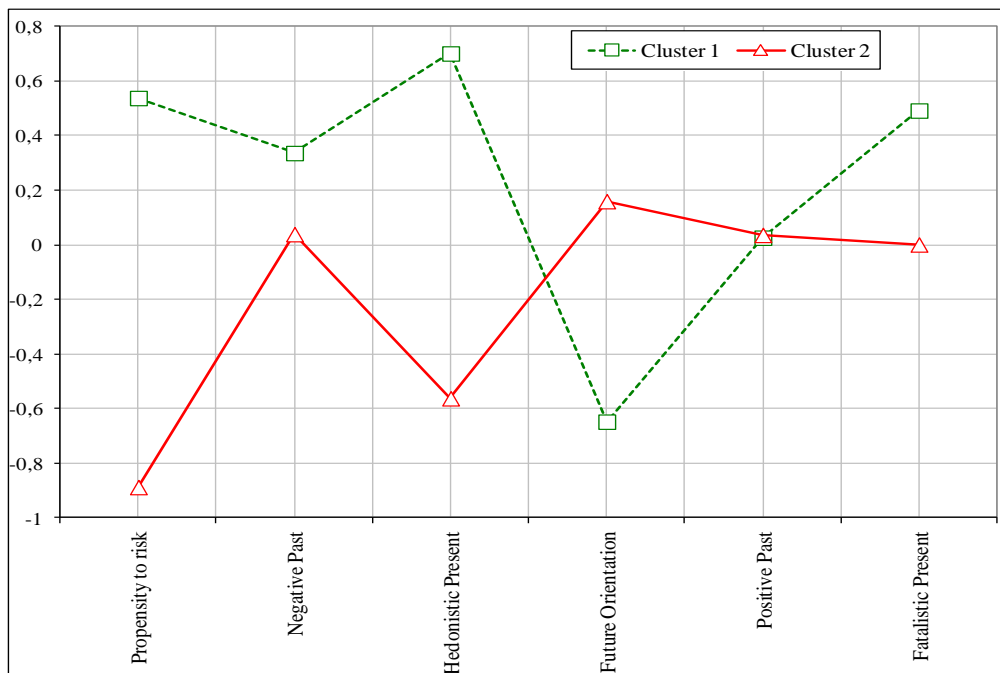


Figure 1. The results of clusterization of the sample

Table 2. Differences between cluster differences in risky behavior and TP variables

Variables	Mean Cluster 1 (N=65)	Mean Cluster 2 (N=74)	t-value
Propensity to risk	22,75	15,31	10,89*
Negative Past	3,02	2,82	1,83*
Hedonistic Present	3,76	3,14	9,03*
Future Orientation	3,23	3,67	- 5,50*
Positive Past	3,58	3,59	- 0,06
Fatalistic Present	3,10	2,77	2,96*

* $p < .01$

As it is seen in Table 2, the opposite clusters differ significantly according to all the indices of time perspective. The comparison of risk propensity and forms of TP has shown that cluster 1 differ from the second cluster by the higher level of the Negative Past, Hedonistic Present, Future Orientation and Fatalistic Present, and the lower level of Future Orientation. Besides, they haven't statistically difference in Positive Past aspect ($t=-0.06$).

It means that they have the ability to enjoy the moment, without being distracted by past difficulties or by future concerns. They are incapable of both delaying gratification and defining ways towards reasonable goals. In addition it is likely that they do not pay attention to warnings signaling that their actual behavior could have negative effects on the future or constantly disturbed by negative experiences of their past at the same time trying to overcome past mistakes and thus to expand their current social activity.

The "second cluster" participants are good at establishing and achieving goals and at strategic planning for meeting long-term obligations. Also these future-oriented people tend to avoid engaging in risk behaviors, given their ability to prevent negative consequences in the future. Moreover, future-oriented individuals visualize and formulate future objectives, which will influence present decisions and judgments (Keough et al. 1999). In turn, undifferentiated Positive Past orientation says that both subgroups in the construction of their behavior can equally enjoy remembering positive events they experienced before.

Thus, the hypotheses of the research has been fully confirmed.

Conclusions

The major findings of this research can be summed up as follows:

1. Due to time perspective personality is able to 'travel' in time: being in a current situation recall past experiences and feelings, think about future (what to wait for, where to go, what to avoid), understand what the influence of the environment was in the past and shape behavioral strategies, predict future events.
2. Adaptive function of TP is realized through an individual's choice of the best alternative of behavior under certain circumstances. Thus, it can be seen as a proactive coping-behavior of personality. At the same time if an individual fails to cope with the situation, to be adapted to it, they find more available routes to an appropriate behavior including its risky forms.
3. The analysis of the correlation data has confirmed the hypothesized significance of the effect of the personality time orientations for the behavior.
4. The individuals with low level of risk propensity are prone to choose Future Orientation in the stage of primary affective appraisal of the situation. Therefore, the Future Orientation is a positive predictor of a constructive proactive behavior.
5. High level of Present Orientation and inadequately low or high levels of Past time orientations are evidences of risky behavior, localized in the future.
6. High level of risk propensity is seen as one of the possible variants readiness to make decisions and act in terms of subjective uncertainty.
7. TP is considered to be an element of human mental health and well-being. Thus, in conclusion, research results suggest that TP is fundamental in understanding of coping ability and make a contribution to the body of research on the relationship between personality and their behavior.

REFERENCES

- [1] Savlakova, N.M. Person time perspective: theoretical analysis / N. Savlakova // *The Journal of Philosophy and Social Sciences*, 2010. – № 3. – Pp. 18-23.
- [2] Senyk, O.M. Time role orientation on positive past in of constructive behavioral strategies / O.M. Senyk // *Ser.: Psychology*, 2013. – Vol. 18. (Issue 22, Part 3). – Pp. 130-139.
- [3] Syrcova, A. Metodika, F. Zimbardo po vremennoi perspektive / A. Sircova, E.V. Sokolova, O.V.Mitina // *Psihologicheskaya diagnostika*, 2007. – № 1. – Pp. 85-106.
- [4] Sircova, A. The Phenomenon of Time Perspective across Different Cultures: Review of Researches Using ZTPI Scale / A. Sircova, O.V. Mitina, J. Boyd, I.S. Davydova, Philip G. Zimbardo, T.L. Nepryaho, E.A. Nikitina, N.S. Semyonova, Nicolas Fieulaine, V.A. Yasnaya // *Cultural-Historical Psychology*, 2007. – № 4. – Pp. 19-31.
- [5] Corral-Verdugo, V., Fraijo-Sing, B. & Pinheiro, J.Q. Sustainable behavior and time perspective: present, past, and future orientations and their relationship with water conservation behavior / V. Corral-Verdugo et al. // *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology*. – 2006. – Vol. 40 (Num. 2). – P. 139-147.
- [6] Earl, J.K., Bednall, T.C. & Muratore, A.M. A matter of time: why some people plan for retirement and others do not / J.K. Earl et al. // *Work, Aging and Retirement*. – 2015. – P. 1-9.
- [7] Gonzales, A. Time in perspective: A psychology today survey report / A. Gonzales, P.G. Zimbardo // *Psychology Today*. – 1985. – Vol. 19. – № 3. – P. 21-26.
- [8] Simons, J., Vansteenkiste, M., Lens, W. Lacante & M. Placing Motivation and Future Time Perspective Theory in a Temporal Perspective / J. Simons et al. // *Educational Psychology Review*. – 2004. – Vol. 16, Issue 2. – P. 121-139.
- [9] Zimbardo, Philip G. & Boyd, John N. Putting time in perspective: A valid, reliable individual differences metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // *J. of Person. and Soc. Psychol.* – 1999. – Vol. 77. – № 6. – P. 1271-1288.
- [10] Zimbardo, Philip G., Keough, Kelli A. & Boyd, John N. Present Time Perspective as a Predictor of Risky Driving / P.G. Zimbardo, K. Keough, J.N. Boyd // *Personality and Individual Differences*. – 1997. – Vol 23(6). – P. 1007-1023.

Уявлення студентів про феномен "зздрість"

О. П. Саннікова*, А. Ф. Лісовенко

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

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

Paper received 10.07.15; Accepted for publication 25.07.15.

Анотація. Теоретично обґрунтовано та емпірично виявлено смислове поле та уявлення щодо сутності феномену "зздрість" у етимологічному та сучасному контексті. За допомогою спеціально розробленої анкети "Суб'єктивні уявлення про зздрість", із застосуванням контент-аналізу та методів описової статистики виділено додаткову інформацію про феноменологію та психологічний зміст переживання почуття зздрості. Виділено емоційні (емоції, що відображують переживання почуття зздрості), когнітивні (думки, що виникають при переживанні зздрості) та поведінкові (поведінкові реакції та емоційна експресія) прояви феномену що досліджується. Виявлені властивості особистості, що супроводжують переживання почуття зздрості, встановлені можливі причини актуалізації зздрості, та сфери життя, котрі на думку досліджуваних викликають найбільшу зздрість у людей. Теоретично виявлену специфіку розуміння сутності, чинників та проявів зздрості у етимологічному аспекті було доповнено сучасними уявленнями молоді про феномен «зздрість».

Ключові слова: зздрість; зздрісність; суб'єктивні уявлення; емоційні, когнітивні та поведінкові компоненти переживання зздрості

Постановка проблеми. Теперішні соціально-економічні умови, зміна морально-етичних і ціннісних заasad суспільства, значне соціальне розшарування, прагнення до успіху, матеріальних благ та реалізації себе в кар'єрі загострюють проблему міжособистісних стосунків суб'єктів та формують нову більш егоцентричну життєву позицію людини. Суперництво і конкуренція пронизує всі сфери нашого життя. При цьому, в сучасному суспільстві часто спостерігається одночасний вплив на особистість протилежних тенденцій та стимулів: ринкові стосунки передбачають агресивно-конкурентну взаємодію, а християнська мораль проповідує братську любов один до одного; реклама стимулює наші потреби, а реальне життя стає перешкодою на шляху до їх задоволення та оголює дефіцит можливостей. Прагнення відповідати сучасному образу успішної людини та ідеалам суспільства споживання неминуче активізує і поширює зздрість.

Як зазначає А.Ю. Согомонов, сучасний світ як ніколи раніше, сприяє посиленню цього почуття у людей. Орієнтація на споживачтво не може не супроводжуватися зздрістю, яка з усе прогресуючою силою втягує людину в "гонку споживання" [5, с. 107]. У той же час, Г. Шек наголошував, що свобода від зздрості більшою мірою є завданням для індивіда, ніж для суспільства [6].

Увага до цього феномену зверталася здавна, але емпіричні дослідження отримали розвиток лише в останні десятиліття завдяки роботам ряду дослідників (К.К. Муздибаєв, В.О. Лабунська, Л.С. Архангельська, Т.В. Бескова, Р.М. Шаміонов, Н.В. Горшеніна та інші). Слід зазначити, що й на сучасному історичному етапі зздрість дуже важко піддається теоретико-емпіричному дослідженню через різнобарвність форм прояву, переважну неусвідомленість почуття зздрості, а також велике різноманіття внутрішніх та зовнішніх чинників, котрі впливають на переживання почуття зздрості. Але, якщо брати до уваги, що зздрість – це індикатор незадоволеності своїм життям, то в тій чи іншій мірі у різні періоди свого життя відчувати її може будь-хто.

Отже, метою даного повідомлення є теоретико-емпіричне виявлення смислового поля та уявлень про

сутність феномену "зздрість" у етимологічному та сучасному контексті.

У побутовій свідомості "зздрість" найчастіше розуміють як неприязне, вороже ставлення до успіхів, багатства, популярності, здібностей або соціального стану іншої людини. Людська зздрість проявляється в почутті невдоволення, досади і роздратування, неприязної ворожості, викликаній успіхом, благополуччям, зверхніми перевагами іншої людини. Об'єкт зздрості завжди сприймається у якості переможця, а той, хто зздрить, себе відчуває переможеним.

Слід зазначити, що деякі психологічні школи майже викреслили слово "зздрість" зі свого словника, ніби то вона просто не існує в якості одного з джерел мотивації, але аналіз доступних дослідницьких свідчень не залишає сумнівів у її універсальності. За даними досліджень Г. Шека, не в усіх культурах є такі поняття, як "надія", "любов", "справедливість" і "прогрес", але майже всі народи, включаючи найбільш примітивні, визнали за необхідне визначити ментальний стан людини, котра не може терпіти того, що інший володіє умінням, матеріальними речами або репутацією, якої немає у нього самого, і тому радів би, якщо б інший втратив свою перевагу, незважаючи на те, що він сам від цього нічого б не виграв [6, с. 24].

Якщо розглянути етимологію слова, то слово "зздрити" прирівнюється до значення стійкого словосполучення "зздрити очима", тобто зздрісно дивитись, задивлятися, заритись (зздритись) на щось чуже. Старослов'янське слово "зздрити" означало: 1) Побачити, замітити, помітити; 2) Заглянути [4, с. 39-40]. Таким чином, етимологія слова зздрість пов'язується із загостреною увагою до чужого, надмірним зоровим сприйняттям, настирним спостереженням, задивлянням, зазіранням, зазіханням на щось чуже. Звідси походить слово "зглазити" (зурочити). А слово "завидіти" означає не лише отримувати зорові образи, а й помічати, оцінювати, зустрічати кого або що-небудь.

У тлумачному словнику В. Даля знаходимо: "Зздрість – властивість того, хто зздрить; досада за чужим добром або благом; небажання добра іншому, а одному лише собі". Далі наводяться прислів'я та приказки, які викликають великий інтерес: "Зздрість перше за нас народилася", "Де щастя, там і зздрість",

"Злий плаче від заздрості, добрий від жалості", "Заздрісне око бачить далеко" тощо [2].

Латинське *invidia* – "заздрість, ненависть" – походить від латинського ж *invidere*, що означає фіксувати погляд на чому-небудь, пристрасно бажати чогось, точніше – зазіхати (заритись) на що-небудь, дивитися поганим оком, наврочити. Цікаво, що згідно В. Далю, "зарний", – подібний зареву, зірниці, вогненний, палкий, пристрасний до чого-небудь, жадібний, – одночасно означає і заздрісний. "Він боляче зарий на гроші", відповідно до роз'яснення автора, – гарячий, нестерпно жадібний, корисливий, заздрісний, схильний до стягання. "Зарі" – пристрасне бажання, запал, змагання [2].

У давньогрецькій міфології Заздрість – одна з богинь Олімпу, дочка океаніди Стікс і Палланта (сина титана Крія). Сестра богині перемоги Ніке, та богинь Сили і Моці, котрі разом із Заздрістю завжди супроводжують свою сестру – Перемогу. За міфологією, Заздрість посміхається тільки тоді, коли бачить чужі нещастя, а коли хтось домагається успіху, вона починає "чахнути і сохне" [1].

Поняття "заздрість" у Стародавній Греції було пов'язано з поняттям "лихе око", що, згідно з первинним значенням терміна, означає "дивитися негативно" або "дивитися з ворожістю". У відповідності з давніми поняттями щодо людської анатомії і фізіології, очі вважалися каналами, що ведуть до серця і від серця, фокусом думки і наміру. Промені, що виходять з очей, передають схильності серця. "Лихе око" (*ophthalmos baskanos*) і його володар визначалися як зловмисний, недоброчливий і небезпечний. Передбачалося, що лихе око випромінює злісні і ворожі наміри" [5].

У більшості європейських мов для позначення заздрощів використовуються два слова. В англійській – "jealousy" і "envy" (ревності та заздрість), в німецькій, відповідно, – "eifersucht" і "neid". Оксфордський словник англійської мови теж розглядає слова "заздрість" і "заздрісний" як "ревності" і "ревнивий". У визначеннях підкреслюється почуття ворожості, злоби і неприязні. Відповідно до них, "заздрити" – "відчувати невдоволення і неприязнь від зверхності (переваги іншої людини) в сенсі удачі, успіху, репутації або володіння чим-небудь бажаним" [6, с. 29-30].

У французькій мові слово *l'envie* позначає одночасно заздрість, гостре бажання і "схильність до ревнивого контролю за чужим життям". Також існує французький аналог слову "заздрість" – слово "ressentiment", що дослівно перекладається як "злоба", "злопам'ятність" [7].

Отже, узагальнюючи смислове поле поняття "заздрість" у етимологічному контексті, можна констатувати, що воно пов'язується з такими поняттями як: 1) загострена увага до чужого, надмірне зорове сприйняття, настірне спостереження, зазірання, зазіхання на щось чуже "зарним оком"; 2) сильне бажання, пристрасність, запал, змагання, ревності; 3) жадібність, корисливість, егоїзм, незадоволеність, досада за чужим благом; 4) недоброчливість, неприязнь, ворожість, злобливість, зловмисність, мстивість. Можна припустити, що виділені смислові ряди феномену "заздрість" є окремими ланками цілісного процесу (витоки, чинники, прояви та наслідки) переживання заздрощів.

Виявлену специфіку розуміння сутності, витоків та чинників заздрості у етимологічному аспекті цікаво

порівняти і розширити уявленнями про заздрощі у сучасному контексті, що буде корисним для подальшого визначення її зовнішніх і внутрішніх детермінант. Також дане емпіричне дослідження надасть додаткову інформацію про смислове поле поняття "заздрість".

Організація та методика дослідження. Дослідження відбувалось на базі Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського. Вибірку склали 65 осіб у віці від 25 до 35 років. Суб'єктивні уявлення про переживання почуття заздрості вивчалися за допомогою авторської анкети "Суб'єктивні уявлення про заздрощі", розробленої під керівництвом О.П. Саннікової [3]. Доцільність розробки анкети була зумовлена: по-перше, термінологічною неясністю у визначенні поняття "заздрість" у науковій літературі, по-друге наявними протиріччями між об'єктивними і суб'єктивними оцінками особистісних характеристик суб'єкта заздрості; по-третє, відсутністю класифікацій емоційних, когнітивних та поведінкових проявів заздрісної особистості.

Слід зазначити, що досліджувати заздрість, навіть на рівні уявлень про неї, досить складно, оскільки даний феномен практично недоступний спостереженню і відноситься до найінтимнішої сфери людини, про яку не прийнято говорити вголос. Саме тому, анкета, котра застосовувалася для отримання інформації щодо суб'єктивних уявлень про заздрість, включає питання, що безпосередньо не стосуються досліджуваних, а виявляють їхнє відношення та їхню думку стосовно феномена, що вивчається. Розроблена анкета складається із семи відкритих питань, основною перевагою яких (на відміну від закритих питань) є можливість отримання неупередженої інформації про предмет дослідження, що базується на власних уявленнях. Оскільки респондент не обмежений певними рамками вибору із запропонованих варіантів, то, відповідаючи на відкриті питання, він описує лише те, що входить у його безпосередній життєвий досвід.

Отже, були розроблені такі питання анкети: 1. Як Ви вважаєте, що таке заздрість? 2. Які емоції відчуває людина, котра переживає заздрість? 3. Про що зазвичай думає людина при переживанні заздрості? 4. Як, на Ваш погляд, заздрощі проявляються в поведінці? 5. Якими, на Ваш погляд, якостями (рисами особистості) може володіти заздрісна людина? 6. Які причини викликають заздрість у людей? 7. Переваги в яких сферах життя викликають найбільші заздрощі? Питання оброблялися за допомогою контент-аналізу та методів описової статистики.

Результати дослідження та їхнє обговорення

1. Визначення сутності поняття "заздрість". Серед відповідей студентів на питання щодо феномену заздрості можна виділити дві умовні групи. За більшою частиною відповідей досліджуваних (за частотою відповідей), заздрість інтерпретувалася як **почуття**, а саме: "почуття нестачі чогось, що є в іншого" (14), "незадоволеності життям (або собою)" (9), "почуття незадоволеності власних потреб" (7), "власної неспроможності" (6), "несправедливості та гіркоти" (3), "неприємне почуття, коли хтось краще за тебе" (3), "неприємне почуття від щастя інших" (3).

За другою частиною відповідей досліджуваних, заздрість інтерпретується як **бажання**: "мати те, що є в інших" (6), "володіти тим, на що не маєш прав" (3), "переважати над суперником" (3), "бажання того, що побачив у іншого" (2), "бути таким, як інші" (2), "насолоджуватись, як інші, не докладаючи при цьому зусиль" (1). Також були такі уявлення про заздрість як: "негативне сприйняття переваг іншого" (3), "реакція на нерівність" (2), "комплекс негативних емоцій" (1), "чутливість до порівняння" (1), "негативне відношення до іншого" (1).

2. Емоційні прояви переживання почуття заздрості: злість (28), ненависть (17), розчарування в собі (15), образа (14), досада (9), незадоволення (9), неприязнь (9), жалість до себе (8), смуток (8), гнів (8), зневіра (7), роздратування (7), знервованість (6), почуття неповноцінності (6), сором (5), страх (5), тривога (4), агресія (3), радість за іншого (3), презирство іншого (3), відсутність радості (2), прикрість (2), печаль (2), здивування (2), занепокоєння (1), розгубленість (1), відчай (1).

3. Думки, що супроводжують переживання заздрості (когнітивні прояви заздрості): "Я теж це (або так) хочу!" (13), "Чому я не на його місці?" (9), "Як вирівняти своє становище?" (7), "Чому в мене не так?" (6), "Чим я гірше за інших?" (6), "Чому все так несправедливо?" (5), "Я теж так зможу (цього досягну)" (5), "Що я роблю не так?" (5), "Як йому це вдалося?" (4), "Він цього не заслуговує (йому просто пощастило)" (5), "Як добре йому і як погано мені" (4), "Як позбавити суперника його переваги?" (4), "Чому одним все, а іншим нічого?" (3), "Як насолити суперникові?" (3), "Прийде час і будуть заздрити мені" (2), "Я його ненавиджу" (2), "Я невдаха" (2), "Я повинен стати краще" (1).

4. Поведінкові прояви заздрості: злобна поведінка (16), агресивна поведінка (14), недобррозичливість до інших (13), суперництво або конкуренція (11), ворожість по відношенню до інших (10), ступор, апатія (9), скритність (9), дратівливість (9), грубість у поведінці (8), нестійка, неконтрольована поведінка (8), глузування, сарказм (8), приховування своїх емоцій (7), поганий настрій (7), недовірливість, підозрілість (7), провокації конфліктів (6), знервована поведінка (6), лихослів'я (5), плач, істерики (5), плітки, наговори (5), засудження інших (4), уникнення або ігнорування інших (4), злорадство (4), гнівливість (4), злісний погляд, що оцінює (4), постійне жаління себе (4), зневажання інших (3), постійні звинувачення інших (3), критиканство (3), постійна скривдженість (3), підлі вчинки (2), хамство (2), приниження інших (2).

5. Риси особистості, що можуть супроводжувати заздрісність: озлобленість (17), недобррозичливість (15), агресивність (13), конфліктність (11), невпевненість (11), егоїстичність (9), жадібність (8), тривожність (8), вразливість (7), дратівливість (7), скритність (6), гордія (5), грубість (5), нервозність (4), боягузтво (4), відсутність самовладання і самоконтролю (4), недовірливість (3), мстивість (3), зарозумілість (3), самозакоханість (3), занижена самооцінка (3), пасивність (2), сумовитість (2), підлість (2), лицемірство (2), упертість (2), запальність (1), ревнивість (1), жорстокість (1), корисливість (1), марнославство (1), цілеспрямованість (1).

6. Причини актуалізації заздрості у людей: порівняння себе з більш успішними (24), наявність в іншого того, чого немає у тебе (20), матеріальне неблагополуччя (18), незадоволеність (собою або життям) (13), комплекс неповноцінності (8), соціальна нерівність (7), відсутність успіху (6), нестача досягнень (4), спостереження за тим, як іншому все легко дається (3), хвастощі інших (2), відчуття, що інші живуть краще, ніж ти (2), невдача (2), обмеженість можливостей (2), неправильне виховання (2), нестача уваги (1), відсутність особистісного зростання (1), бажання бути кращим за інших (1).

Також серед причин, що сприяють заздрості, були названі такі риси особистості як: нетерпимість до переваг іншого (6), невпевненість в собі (5), нестача сил і здібностей (4), жадібність (3), лінощі (2).

7. Сфери життя, що викликають найбільшу заздрість у людей: матеріальна забезпеченість (гроші) (32), життєвий успіх (23), квартира, машина, дача ... (21), радість та щастя інших (19), особисті стосунки (любов, дружба) (17), соціальний статус (15), молодість, краса (14), подорожі (13), престиж (11), влада (9), повага інших (8), популярність, слава (5), сімейне благополуччя (5), свобода, незалежність (4), хороша освіта (2).

Таким чином, результати анкетування виявили найбільш поширені уявлення студентів про сутність, причини, прояви та наслідки заздрості особистості. Важливо відмітити, що заздрість може бути короткочасною і ситуативною реакцією, а може переживатися як тривалий психічний стан особистості. Якщо тривалі стани заздрості переживаються часто, то заздрості закріплюються у стійку властивість особистості – схильність до переживання почуття заздрості.

Отже, серед **емоційних проявів** заздрості (емоції, що супроводжують переживання почуття заздрості) досліджувани найчастіше відмічали злість, ненависть, розчарування, образу, досаду, незадоволення, неприязнь, жалість до себе, смуток, гнів, зневіру, роздратування, знервованість, почуття неповноцінності, сором, страх, тривогу, агресію, презирство, печаль, здивування, занепокоєння, розгубленість, відчай.

Серед **когнітивних проявів** заздрості (думки, що супроводжують переживання заздрості) найчастіше відмічалось мислинне порівняння себе з більш успішними, думки про незадоволеність власним становищем чи життям в цілому, нералізованість власних потреб, думки щодо соціальної несправедливості, нестачі чого-небудь, про власну неспроможність чи неповноцінність, думки-поважання зла супернику, планування змінити своє положення та стати кращим.

Серед **поведінкових проявів** (поведінкові реакції, які можна спостерігати, а також емоційна експресія) заздрості студенти відмічали злобну й агресивну поведінку, недобррозичливість до інших, суперництво або конкуренцію, ворожість по відношенню до інших, апатію, скритність, дратівливість, грубість у поведінці, нестійкість, не контрольованість поведінки, плітки, глузування, сарказм, приховування своїх емоцій, поганий настрій, недовірливість, підозрілість, провокації конфліктів, знервованість, уникання та ігнорування людини, якій заздять.

Висновки: 1. На основі теоретичного аналізу науково-літературних джерел було визначено семантичний простір поняття "заздрість". Встановлено, що заздрість

описують як: 1) загострену увагу до чужого, надмірне зорове сприйняття, настірне спостереження, зазірання, зазіхання на щось чуже "зарним оком"; 2) сильне бажання, пристрасть, запал, змагання, поривання з досягою, ревнощі; 3) жадібність, корисливість, егоїзм, незадоволеність, досада за чужим благом; 4) недоброчинність, неприязнь, ворожість, зловливість, зловмисність, мстивість.

2. Емпірично вивчено суб'єктивні уявлення про переживання почуття заздрощів у студентів за допомогою анкети "Суб'єктивні уявлення про заздрощі". Контент-аналіз та методи описової статистики дозволили виділити додаткову інформацію щодо феноменології та психологічного змісту явища, що вивчається. Виділено емоційні (емоції, що супроводжують пере-

живання почуття заздрощів), когнітивні (думки, що супроводжують переживання заздрощів) та поведінкові (поведінкові реакції) прояви досліджуваного феномену. Також були виявлені властивості особистості, гіпотетично пов'язані з переживанням почуття заздрощів, причини актуалізації заздрощів, та сфери життя, що на думку досліджуваних викликають найбільшу заздрість у людей.

3. Таким чином, виявлену специфіку розуміння сутності, чинників та проявів заздрості у етимологічному аспекті було доповнено уявленнями про заздрощі у сучасному контексті. Результати даного дослідження можуть бути використані для подальших досліджень в області знаходження чинників та детермінант заздрості особистості.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Боги и божества Греческой мифологии // Энциклопедия античной мифологии. URL: <http://greekroman.ru/envy.htm> (дата обращения 22.06.2015)
- [2] Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. Т. 1-4. М.: АО Издательская группа "Прогресс", "Универс", 1994. Т. 1. – С. 560.
- [3] Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности. – Одесса: Хорс, 1995. – 364 с.
- [4] Словарь української мови / Упор. з дод. влас. матеріалу Б. Грінченко : в 4-х т. – К.: Вид-во Академії наук Української РСР, 1958. Том 2. – С. 39-40.
- [5] Согомонов А.Ю. Феноменология зависти в Древней Греции // Этическая мысль: Науч.-публиц. чтения. М.: Политиздат, 1990. – С. 107.
- [6] Шек Г. Зависть: теория социального поведения: [пер. с англ. В. Кошкина; под ред. Ю. Кузнецова.]. – М.: ИРИСЭН, 2010. – 511 с.
- [7] Шелер М. Ресентимент в структуре моралей. – СПб.: Наука, Университетская книга, 1999. – 205 с.

REFERENCES

- [1] Gods and deities of Greek mythology // Encyclopedia of ancient mythology. URL: <http://greekroman.ru/envy.htm>.
- [2] Dal', V.I. Explanatory Dictionary of Russian language. Vol. 1-4. M.: JSC Publishing Group "Progress", "Univers", 1994. Vol. 1. – P. 560.
- [3] Sannikova, O.P. Emotionality in the personality structure / Olga Pavlovna Sannikova. – Odessa: Khors, 1995. – 364 p.
- [4] Dictionary of the Ukrainian Language / Compiled by adding own material B. Grinchenko : in 4 vol. – K.: Publishing house of the Academy of Sciences of Ukrainian SSR, 1958. Vol. 2. – P. 39-40.
- [5] Sogomonov, A.Yu. The phenomenology of envy in ancient Greece // Ethical Thought: Scientific-publicistic reading. M.: Politizdat, 1990. – P. 107.
- [6] Shek, G. Envy: the theory of social behavior: [trans. from English V. Koshkina; ed. Yu. Kuznetsova.]. – M.: IRISEN, 2010. – 511 p.
- [7] Sheler, M. Resentment in the structure of morals. – SPb.: Science, University Book, 1999. – 205 p.

Representations of students about the nature of the phenomenon of "envy"

O.P. Sannikova, A.F. Lisovenko

Annotation. Theoretically grounded and empirically identified semantic field and understanding of the essence of the phenomenon of "envy" in the etymological and contemporary context. The questionnaire "Subjective ideas about envy," using content analysis methods and descriptive statistics to allocate additional information on the phenomenology and psychological content of the phenomenon under study. It revealed the emotional (emotions that accompany the experience of envy), cognitive (thinking, accompanying feelings of envy) and behavioral (behavioral reactions and emotional expression) manifestation of the phenomenon under study. There were also marked personality traits, hypothetically associated with the experience of jealousy, envy actualization possible causes and spheres of life, which according to the subjects causing the most envys of people. Understanding of the specificity of the detected factors and manifestations of envy in the etymological aspect was supplemented by notions of envy in a modern context.

Keywords: *envy; subjective views; emotional, cognitive and behavioral manifestations of feelings of envy*

Професійна готовність в контексті розвитку системи профвідбору

Т. Д. Щербан*

Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна

*Corresponding author. E-mail: pr@mail.msu.edu.ua

Paper received 25.06.15; Accepted for publication 03.07.15.

Анотація. У статті розглянуто особливості взаємозв'язку психологічних феноменів «професійна готовність» та «відповідальність» в контексті формування професійної придатності. Виокремлено когнітивні і регулятивні процеси типів життєвих світів особистості, що забезпечують цілісність профвідбору майбутніх фахівців. Здійснено аналіз впливу «вміння дати відповідь» на систему професійно-орієнтованих стратегій поведінки індивіда. Обґрунтовано перспективні шляхи розвитку системи профвідбору.

Ключові слова: професійний відбір, готовність до професійної діяльності, професійна відповідальність, типи життєвих світів особистості.

Вступ. Все більшої актуальності в науковій системі організаційної психології набуває дослідження тематики професійного відбору майбутніх фахівців. Одним із критеріїв, що ілюструє важливість підготовки якісних кадрів є фактор готовності майбутнього фахівця до здійснення професійної діяльності. Професійна готовність виражається передусім в тому, щоб оперативно приймати доцільні рішення у постійно мінливих соціальних умовах, беручи на себе відповідальність як за сам процес так і за наслідки тих чи інших дій. Оскільки професійна готовність майбутнього фахівця та механізм стратегій досягнення професійних цілей формуються в період навчання особистості у вузі, то найбільш доцільним є вивчення її саме у студентському віці.

Необхідною умовою успішного оволодіння професійною майстерністю є досить високий розвиток вміння чинити відповідально. З іншої сторони, готовність фахівця до здійснення професійної діяльності, розуміється нами, як цілісний системний конструкт, реалізований через потреби і здібності, детерміновані суспільними вимогами до професії. Це ті базисні взаємообумовлені складові без вивчення яких, неможливо зробити висновок про професійну придатність студента до праці.

Короткий огляд публікацій за темою. Проблему психологічної готовності фахівця до діяльності (в контексті структурування чинників професійної придатності) досліджували Б.Г. Ананьєва, Г.О. Балл, О.О. Бодальов, Б.С. Братусь, Н.Ю. Волянюк, В.І. Гордієнко, Є.О. Клімова, Л.М. Карамушка, С.Д. Максименко, Л.М. Мітіна, Т.С. Яценко та інші. Так, професійно-особистісний ріст студента забезпечується через трьохрівневу «призму готовності»: морально-психологічну, змістовно-інформаційну та операційно-діяльнісну. На цьому наголошують Ю.К. Бабанський, Є.В. Бондаревська, В.А. Слассьонін. Вивчення змісту та структури професійно-придатності ведеться в рамках професійно-компетентнісного підходу такими психологами як І.Д. Бех, О.А. Дубасенюк, В.І. Лозова, Н.Г. Ничкало, С.І. Подмазін та ін. Однак, на сьогодні сам підхід у розумінні поняття «професійний відбір» потребує комплексного розгляду, оскільки бачення успіху в професії все більше ускладнюється різнорівневими показниками.

Більшість дослідників вважають, що проблему дослідження відповідальної поведінки, як важливого фактора профпридатності, варто перш за все вивчати з позиції структурування вже наявних теоретико-методологічних підходів. Так, зокрема, виявлення структури і

функцій відповідальності досліджується В.А. Бодровим та О.Г. Луценко [2; 3]. Детермінацію змін особистісних якостей під впливом наміру «чинити відповідально» вивчали Л.І. Дементій та М.В. Муконіна. К. Муздабаєв, які характеризували відповідальнісно-смыслову сферу особистості як особливу форму контролю за успішністю працівника [9].

Мета дослідження. Вивчити особливості взаємозв'язку понять «професійна готовність» та «відповідальність» в контексті виявлення перспективних шляхів розвитку систем профвідбору.

Матеріали та методи. У дослідженні застосовано наступні методи дослідження теоретичні – аналіз, порівняння, узагальнення, інтерпретація та систематизація основних положень щодо об'єкта дослідження, метод моделювання; 2) емпіричні – природний експеримент (для отримання даних з низки спостережень, щодо психологічних особливостей динаміки атрибуції успіху в професійному самовизначенні майбутніх фахівців), метод експертних оцінок (для визначення показників успіху у певній професійній сфері), спостереження, методика дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) (Є.Ф. Бажин, Є. Голінкіна, О. Еткінд) (для визначення локалізації зовнішніх чи внутрішніх причин пояснення успіху / невдачі особистості), 3) *методи математико-статистичної обробки* результатів емпіричного дослідження: факторний аналіз.

Експериментальне дослідження проводилось на базі Мукачівського державного університету упродовж 2010 – 2012 рр. У дослідженні взяли участь 300 студентів. На основному етапі експерименту взяло участь 180 осіб, серед них: 60 студентів спеціальності «Практична психологія» (30 осіб 1-го курсу та 30 осіб 5-го курсу); 120 студентів спеціальності «Менеджмент» та «Фінанси і кредит» (60 осіб 1-го курсу та 60 осіб 5-го курсу); 120 студентів спеціальності «Технологія та конструювання виробів з шкіри» і «Технологія та конструювання швейних виробів» (60 осіб 1-го курсу та 60 осіб 5-го курсу).

Результати та їх обговорення. Узагальнюючи дослідження проблематики у науковій психологічній літературі необхідно підкреслити, що до дослідження поведінки індивіда, яке піддається аналізу профпридатності, необхідно включити комплексну оцінку особистості, яка б охоплювала головні професійно-значимі якості. Так, особистісні якості, що характеризують концепт «відповідальність», науковцями об'єднано в наступні групи [10, с.396]:

1. Перша група – риси характеру, що відображають відношення особистості: до праці (працьовитість, сумлінність, активність і ін.), до колективу й окремих людей (доброта, чуйність, вимогливість, тактовність, обов'язковість, принциповість і ін.), до самого себе (самокритичність, впевненість, самоконтроль, акуратність і ін.).
2. Друга група – риси характеру, що проявляються у поведінці: моральні (чесність, обов'язковість, порядність, справедливість і ін.), волеволі (наполегливість, рішучість, спритність і ін.), емоційні (спокій, сміливість, стійкість, тривожність і ін.).
3. Професійні якості (знання, навички, досвід, уміння, ерудиція).
4. Інтегральні властивості особистості й індивіда (здоров'я, працездатність, інтелект і ін.).

А.В. Ткачов зазначає: «Під професійною відповідальністю розуміється властивість особистості, що відображає відношення суб'єкта до її змісту й результатів, до інших суб'єктів і самого себе в процесі праці» [10, с. 395]. Ряд авторів (М.Н. Берулава, В.М. М'ясищев, С.П. Ільїн) відмічають, що професійна відповідальність здебільшого пов'язана з такими феноменами, як локус контролю та успішність в системі професійної діяльності. Розвиваючи її, в особистості: з'являються навички прогнозування, цілепокладання; відбувається процес формування життєвих і професійних планів в найближчому і віддаленому майбутньому; розвиваються волеволі якості майбутніх фахівців; верифікується ціннісно-мотиваційна позиція в процесі професійного становлення.

У процесі дослідження компонентів структури профвідбору особистості до майбутньої діяльності, Ф. Хайдер з'ясував, що причинний аналіз вчинків безпосередньо пов'язується з відчуттям відповідальності індивіда та локалізується на трьох рівнях: 1) безпосередність (просторова близькість) – опосередкованість (просторова віддаленість); 2) можливість передбачити результат; 3) навмисність (інтенціональність) здійснюваних вчинків.

У залежності від того, чи дії мають характер передбачуваності чи навмисності, особистості приписують певний рівень відповідальності. Однак, якщо розглядати атрибуцію відповідальності у контексті вивчення феномену професійного успіху, то на відчуття відповідальності має дещо функціональний ухил, в той час, як цілісна характеристика суб'єкта інтернальності не враховується зовсім. Мається на увазі розгляд не тільки самого процесу атрибутування результатів професійної діяльності, а й того індивіда, який приписує причину діяльності та того, якому вона приписується. Як слушно зауважує А.Налчаджян, наявність цінностей у особистості є прямо-пропорційним відчуттю відповідальності – «відповідальність виникає лише після того, коли вже виникли чи існують цінності і соціальні норми» [7, с. 153].

Питання життєвої стратегії можна охарактеризувати як індивідуальну організацію, постійну регуляцію ходу життя у співвідношенні з цінностями даної особистості та її індивідуальною направленістю [1, с. 69].

Слід зазначити, що гіпотеза В.Н. Дружиніна «визнає» соціальний вплив на певний «варіант життя» як цілісну психологічну характеристику індивідуального буття, що визначається типом відношення до світу, –

тобто фактично в дечому співзвучна з «сценаріями життя» за Е. Берном (спрямованість сценарію на певну індивідуальну розв'язку та підтримка з боку батьків). «Існують незалежні від індивіда, вироблені людством та відтворені в часі варіанти життя. Людина в залежності від конкретних обставин може вибрати той чи інший варіант, але варіант може бути йому нав'язаний. Ступінь свободи індивіда і міра тиску на нього зовнішнього світу – соціального середовища – залежать від конкретних історичних умов» [5, с. 12]. Однак, навіть враховуючи таку фатальність в типологізації особистості, автор допускає можливу зміну варіанту життя, де не останню роль якраз і відіграє вміння опинитися перед з питанням вибору, вмінням чинити відповідально.

Якщо проаналізувати сформовану типологію, то можна прослідкувати наступні тенденції:

– «первинна» конформність, як спосіб адаптації до життєвих обставин з ускладненням життєвого сценарію, повинна переростати в усвідомлення можливості робити самостійно вибір. І, якщо на першому етапі вона є вкрай потрібною для ефективної взаємодії у світі, то в подальшому з розвитком – «застрявання» на ній призводить до викривлення поняття відповідальності. Звідси варто підходити до питання професійної готовності не тільки як до етапу, що характеризується адаптацією до професії, а й до такого, що здатний орієнтувати особистість у процесі професійного самовизначення.

– динамічно розвинена професійна здібність «брати на себе обов'язок за вчинок» рухається по смислово-ланцюгу: адаптація – самоусвідомлення – воля – самоцінність, що загалом відповідає вимогам профпридатності майбутнього фахівця;

– навіть найбільш складно-організований світ піддається варіативності, оскільки несе в собі потужне мотиваційне ядро, здатне долати кризи та дисгармонії. Однак, без розвитку відповідальності загалом, професійної зокрема, неможливе усвідомлене проходження етапів перетворення спонукань на мотив. А тому проблема профвідбору не окреслена рамками одного вікового періоду в житті людини. Вона є актуальною і в той період коли особистість переосмислює вже опановану професію чи стоїть перед вибором опанувати іншу.

Так чи інакше, будь-яка періодизація ставить перед дослідниками в подальшому питання: як можна прослідкувати виникнення того чи іншого світу, як проходить сам механізм подальшого ускладнення світів, як зовнішня соціально-конформна відповідальність переростає у внутрішню відповідь або, навпаки, супроводжується втечею від відповідальності, як зовнішня атрибуція переростає у внутрішню.

Кожен етап відіграє важливу роль в процесі становлення як особистості загалом, так і професійної ідентичності зокрема, але не визначає його з фатальною безвихіддю. «Центральна проблема особистого життя – чи зможе особистість стати суб'єктом власного життя. Особистість, як суб'єкт життя – це ідея про індивідуально-активну людину, що будує умови життя та своє відношення до нього» [1, с. 28].

Вивчення відповідальності особистості, як основного критерію системи профвідбору, безпосередньо пов'язане з дослідженням локусу контролю. Науков-

цями доведено (А. Налчаджян, Хекхаузен), що екстернальність чи інтернальність прямопропорційні до відчуття успіху в професійній діяльності. На нашу думку, вміння студента трактувати причинно-наслідкові події формує в нього концептуальне бачення процесу і змісту професійного самовизначення. Біфуркаційною точкою формування діяльнісного мотиву та обраних інструментів досягнення цілей виступає саме локус контролю. На емпіричному рівні вивчення даного феномену ми застосували методіку дослідження рівня суб'єктивного контролю (РСК) Є. Бажин, Є. Голінкіної, О. Еткінда.

Процедура дослідження за методікою РСК відбувалась на досліджуваних 180 осіб серед яких студенти 1-х та 5-х курсів Мукачівського державного університету різних спеціальностей. Отримано наступні емпіричні результати.

Щодо студентів-першокурсників. Екстернальна орієнтація за шкалою Із $X_{\text{ср}} = 4$ ($\sigma = 1,20$) свідчить про загальний низький рівень суб'єктивного контролю. Першокурсники переважно не вважають себе здібними контролювати події, ситуації, власне життя. У студентів 1-го курсу, спостерігається достатній рівень ідентифікації своїх досягнень з критеріями успішності в сім'ї, що в свою чергу, стимулює до інтернального типу сприйняття відповідальності в сфері сімейних стосунків ($I_c X_{\text{ср}} = 6,28$ ($\sigma = 1,65$)).

Низьким показником характеризується шкала Ім $X_{\text{ср}} = 3,81$ ($\sigma = 1,26$). Це можна про тлумачити як недостатню віру у власне вміння активно формувати своє коло спілкування. За таких умов досліджувані не використовують наявних соціальних ресурсів, не отримують необхідну соціальну підтримку, джерелом якої є саме міжособистісні стосунки. Схильність вважати свої відносини результатом дії своїх партнерів призводить до дисгармонії в розумінні власної самоцінності, досягнень, успішності загалом, що негативно впливає на готовність до професійної діяльності.

Щодо студентів п'ятого курсу. Студенти випускних курсів виявляють досить значні відхилення від норми за шкалами Із $X_{\text{ср}} = 3,76$ ($\sigma = 1,03$), Ін $X_{\text{ср}} = 3,48$ ($\sigma = 1,20$), Ів $X_{\text{ср}} = 3,67$ ($\sigma = 1,26$). Шкала Із є стрижневою в даній методиці. Порівняно з першим курсом спостерігається зниження загального рівня інтернальності, що, як правило, тягне за собою дисгармонію в цілісному механізмі цілепокладання, мотивації, самоідентифікації.

Шкала інтернальності в галузі неспіху також характеризується досить низьким рівнем. Фактично, саме ці дані є «чистими показниками» атрибуції успіху. Значення Ін студентів характеризує досліджуваних як таких, що схильні приписувати відповідальність за неуспішні події іншим людям чи вважати їх результатом невезіння. А це, в свою чергу, не дозволяє повноцінному формуванню Я-успішного як в загальному, так і в професійному контексті.

Шкала Ів визначає інтернально-екстернальний вектор, що складається в контексті виробничих відносин. Тут прослідковується логічний зв'язок з двома вище описаними шкалами. Адже низький показник значень за даною шкалою характеризує схильність у студентів 5-го курсу приписувати більш важливе значення зовнішнім обставинам – керівництву, товаришам по роботі, везінню-невезінню.

Отже, на основі отриманих результатів, можна зробити висновок про те, що у студентів старших курсів спостерігається значний зсув у напрямку екстернального контролю, що в цілому негативно позначається на формуванні рівня відповідальності та тягне за собою неготовність особистості до розвитку професійно-важливих якостей майбутніх фахівців. Іншими словами, психологічний факт перенесення відповідальності на інших людей в даному випадку характеризує досліджуваних з високим показником екстернальності в зазначених шкалах, як таких, що демонструють неспроможність відповідати професійним вимогам обраної професії

Прояв відповідальності на рівні професійної діяльності безумовно є наслідком особистісно-сформованої позиції вміння чинити відповідально. Говорячи про типологію життєвих світів індивіда, помічаємо й певну модифікацію у вчинкових намірах що ведуть до морально-відповідального вибору. Цей факт пояснюється не тільки онтогенетичним розвитком особистості, він підтверджує модифікації, детерміновані типологічно, відповідно до особливостей об'єкта і засобів професійної діяльності. Адже професійні задачі різного рівня складності вимагають від майбутнього фахівця відповідний «внутрішній ріст». Звідси суб'єктна міра професійної готовності детермінована індивідуальним досвідом професійної діяльності. Відображення індивідуальної міри оволодіння і реалізації соціально-історичного та соціально-типового виявляється у готовності особистості до здійснення професійної діяльності на певному рівні життєвого світу. Таким чином, професійна готовність інваріативна за структурою, типова в відображенні своїх функцій та варіативна відносно індивідуального прояву.

Загалом, проведений теоретичний аналіз зазначених емпіричних досліджень, що стосуються теми відповідальності особистості в комплексній структурі профвідбору, підтверджує той факт відношення особистості до виконуваної діяльності в майбутньому, який в свою чергу, є прямопропорційним ступеню усвідомлення індивідом обов'язків і оволодінням усвідомленими завданнями у процесі формування готовності до професійної діяльності.

Висновки. Отже, орієнтуючись на дослідження феномену відповідальності вітчизняних та зарубіжних науковців були зроблені наступні висновки: процес якісного становлення суб'єкта професійної діяльності та розвиток його професійного майбутнього багато в чому залежить від розвитку рівня відповідальності, що представлена окремо в певному життєвому світі. Об'єктивізація виявленого загального рівня локусу контролю оцінки психологічних особливостей досліджуваних в ситуації профвідбору сприяє підвищенню достовірності діагностики професійно-важливих якостей індивіда. Це розкриває нові перспективи в професійному відборі спеціалістів будь-якої сфери діяльності людини.

Перспективою подальшого наукового дослідження є вивчення психологічних особливостей професійної відповідальності, яка забезпечує можливість майбутньому спеціалісту свідомо і цілеспрямовано організовувати власний розвиток професійного простору, формування професійної життєдіяльності у контексті взаємодії з різними ситуаційними обставинами та особистісними пріоритетами.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
- [2] Бодров В.А. Психологические исследования проблемы профессионализации личности // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / Под ред. В. А. Бодрова. – М. : Ин-т психол. АН СССР, 1991. – С. 3–26.
- [3] Бодров В.А. Профессиональная ответственность как психологическая категория субъекта деятельности / В.А. Бодров, А.Г. Луценко // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала. – М. : Ин-т психологии АН СССР, 1991. – С. 157–167.
- [4] Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций) / Ф.Е. Василюк – М. : Издательство Московского университета, 1984. – 200 с.
- [5] Дружинин В.Н. Варианты жизни : Очерки экзистенциальной психологии / В.Н. Дружинин – М. : ПЕР СЕ; СПб. : ИМАТОН-М, 2000. – С. 12.
- [6] Муздыбаев К. Психология ответственности / К. Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 239 с.
- [7] Налчаджян А.А. Атрибуция, дисонанс и социальное познание / А.А. Налчаджян – М. : Когито-Центр, 2006. – 415 с.
- [8] Савчин М.В. Психологія відповідальної поведінки : [монографія] / М.В. Савчин – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2008. – 280 с.
- [9] Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності [Текст] : наук.вид. / Т.М. Титаренко – К. : Либідь, 2003. – 376 с.
- [10] Ткачов А.В. Проблема професійної відповідальності особистості в психології. / Проблеми екстремальної та кризової психології / А.В. Ткачов // Збірник наукових праць Національного університету цивільного захисту України – Випуск 8. – 2010 – С. 395–400.

REFERENCES

- [1] Abulkhanova-Slavskaya, K.A. Life Strategy / K.A. Abulkhanova-Slavskaya – Moscow : Thoughts, 1991. – 299 p.
- [2] Bodrov, V.A. Research of the psychological problems of personality professionalization // Research of psychological problems of personality formation of the professionalism / Ed. V.A. Bodrov – Moscow : Institute of psychology. AN USSR, 1991. – P. 3-26.
- [3] Bodrov, V.A. Professional responsibility as psychological category of the subject of activity / V.A. Bodrov, A.G. Lutsenko // Psychological research problems professional of the formation of personality. – Moscow: Institute of psychology AN USSR, 1991. – P. 157-167.
- [4] Vasilyuk, F.E. Psychological worries (analysis critical situations overcoming) / F.E. Vasilyuk – Moscow: Publishing of the Moscow University, 1984. – 200 p.
- [5] Druzhynyn, V.N. Variety of life: Essays on existential psychology / V.N. Druzhynyn – Moscow: PER SE; SPb. : YMATON th, 2000. – P. 12.
- [6] Muzdybaev, K. Psychology liability / K. Muzdubaev – Leningrad : Nauka, 1983. – 239 p.
- [7] Nalchadzhyan, A.A. Attribution, disonans and social cognition / A.A. Nalchadzhyan – Moscow: Kohyto Center, 2006. – 415 p.
- [8] Savchyn, M.V. Responsible behavior psychology : [monograph] / M.V. Savchyn. –Ivano-Frankivsk City NV, 2008. – 280 p.
- [9] Titarenko, T. life world of the individual, within and outside the routine [Text] : sc.publ. / T. Titarenko – K. : Lybid, 2003. – 376 p.
- [10] Tkachev, A.V. Problem professional liability personality psychology / The problems of extreme crisis and psychology / A.V. Tkachev // Scientific Papers of the National University of Civil Defense of Ukraine. – Issue 8 – 2010. – P. 395-400.

Professional readiness in the context of the development of professional selection system**T. Scherban**

Abstract. The article describes the features of the relationship of psychological phenomena "professional readiness" and "responsibility" in the context of the formation of professional competence. Marked cognitive and regulatory processes of the individual types of life worlds, ensuring the integrity of the professional selection of future specialists. The analysis of the influence of "the ability to give an answer" to the system of professional-oriented strategies of individual behavior have been made. Perspective ways of the development of the professional selection system have been grounded.

Keywords: professional selection, readiness for the professional activity, professional responsibility, types of life-worlds of the individual

Психологічні особливості сенситивності суб'єкта до задачі

Н. Л. Висідалко

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

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

Paper received 11.06.15; Accepted for publication 17.07.15.

Анотація. У статті висвітлені поняття сенситивності та чутливості до невідомого при розв'язуванні задачі. Розкрито механізм виникнення сенситивності суб'єкта до задачі й визначено, що мотивація, енергія і впевненість дій сприяють її розвою. Проаналізовано, що сенситивність суб'єкта до задачі зумовлює проникнення у її сутність, високе розрізнення її елементів, активізацію переживання взаємодії із задачею та дослідницького імпульсу, порушення законів сприймання, появу нових неповторних образів, постановку нових задач, швидкість пошуку і їхнє творче розв'язання.

Ключові слова: сенситивність, чутливість до невідомого, задача, перцептивна дія, сприймання

Вступ. В умовах науково-технічного прогресу залишаються особливо актуальними проблеми розвитку наукової та художньої творчості особистості.

Короткий огляд публікацій по темі. Дослідженню перцептивної сфери суб'єкта в аспекті сприймання і чутливості приділяли увагу такі видатні вчені, як О.М. Леонтьєв, В.П. Зінченко, І.М. Сеченов, В.О. Баранщиков, В.О. Ганзен, Ж. Піаже, В.В. Клименко та інші. Зокрема, творче мислення (В.О. Моляко, О.В. Губенко), творче математичне мислення (Л.А. Мойсеєнко), художньо-творчу діяльність (К.К. Зуб), категоріальне мислення (Fa-Chung Chiu) тощо.

Мета. Отримані результати досліджень становлять безсумнівний інтерес для педагогів та психологів, однак, психологічні особливості сенситивності перцептивних процесів суб'єкта до задачі висвітлено недостатньо, що є предметом дослідження. Об'єкт – перцептивна сфера суб'єкта. Мета – виявлення механізму виникнення сенситивності перцептивних процесів суб'єкта до задачі.

Матеріали і методи. Для розв'язування поставлених завдань використовувалися методи теоретичного (зіставлення, аналіз і синтез, систематизація і узагальнення) дослідження.

Результати і їхнє обговорення. Задачі наповнюють наше життя та діяльність, а дія, робота над ними, розгортає процес їхнього розв'язування. Задача передбачає розкриття та засвоєння невідомого для суб'єкта. Задача – мета, що дана у певних умовах і вимагає пошуку необхідних засобів для її досягнення. Вона має відоме – те, що дано, та невідоме – те, що є предметом пошуку. Однакових задач немає. Кожна з них являє собою певну варіацію порівняно з розв'язаними раніше і вимагає побудови процесу розв'язування відповідно до її конкретних умов [9].

Розв'язування будь-якої задачі починається з її сприймання. Роль сприймання, зазначає В. П. Зінченко, значущіша, ніж заведено вважати. Службова роль сприймання маскує його істинну складність і реальні можливості.

Формування перцептивного образу задачі здійснюється системою перцептивних дій та операцій: впізнання, виявлення, ознайомлення, виділення, порівняння та ідентифікації. Їх активність у процесі роботи над задачею визначає та розвиває стан чутливості суб'єкта. На її основі розрізняються умови задачі, виділяються перцептивні категорії образу та формується його структура [4,5,8].

Відомо, що чутливість – це застигла біодинамічна тканина реалізованих перцептивних дій. Це стан, який відображає єдність суб'єкта з предметом сприймання. Чутливість керує перцептивною дією та визначає мету перцептивної задачі. З розв'язанням системи перцептивних задач здійснюється розбудова її перцептивного образу. Ця побудова суцесивна – від нечіткого розрізнення фігури та фону до цілісного сприймання та можливості оперування образом.

З побудовою перцептивного образу активізуються почуття суб'єкта. Почуття – це наше ставлення до довкілля. Вони народжуються при взаємодії з задачею та створюють канал зв'язку, по яким рухається енергія та інформація між суб'єктом та задачею [9].

Активність перцептивних дій та почуття підвищують чутливість суб'єкта до задачі, яка тісно пов'язана з його мотивацією та потребами. Зосередженість суб'єкта на процесі діяльності, а не на його результаті, сприяє проникненню у предмет сприймання. І це проникнення виступає як розрізнення змісту предмета, його складових. Мотивація, де цінністю є сама дія з предметом, розкриває перед суб'єктом багатство предметного світу, а його відображення зумовлює утворення підвищеної чутливості та переживання предмета (задачі).

Підвищення стану чутливості до зовнішніх і внутрішніх стимулів у процесі діяльності ми визначаємо як сенситивність. Сенситивність перцептивних дій до задачі сприяє активності почуттів та переживань суб'єкта при взаємодії з нею. Сенситивність суб'єкта до задачі є найвищою мірою злиття із нею, де «Я» суб'єкта стає задачею, а задача – ним. Найбільш чітко висловився А. Ейнштейн: «Я почуваюся настільки єдиним з усім живим, що мені однаково, де починається і де закінчується конкретне» [11, с. 348].

Стан підвищеної чутливості до предмета сприймання характерний і представникам мистецтва. Зокрема, Вінсент Ван-Гог пише: «Я бачу, що природа говорила зі мною, сказала мені щось, і я ніби застенографував її мову» [3, с. 124]. Східний поет Мацуо Басьо розкриває процес народження поезії: «Сосні вчися у сосни, бамбуку – у бамбука. Ти повинен забути про свою волю. Смісл слів вчитися в тому, що коли людина проникає у сутність предмета, він розкривається їй увесь до щонайменшої дрібниці, народжуючи почуття, яке в цей же момент перетворюється на вірш» [1, с. 201].

Сенситивність перцептивних дій сприяє проникненню у сутність задачі або предмета. Проникаючи у нього, «зливаючись» із ним, суб'єкт розкриває нові грані існування предмета, виявляє бажання розкрити

його в такому світлі, яке відобразить сутність якнайкраще. «Малюнок і колір у живописі – тільки умовності, які ...постають перед мисленевим поглядом людини цілком реальними і безмежно глибокими, іноді глибшими, ніж від непосредного сприймання об'єкта» [10, с. 95].

Відоме – цілісність, яка була нами сприйнята й перетворена на думку, слово, річ. Це усвідомлене знання та досвід, який є продуктом наших попередніх чуттєвих і смислових контактів із дійсністю. В.П. Зінченко вважає, що відомий образ предмета може розглядатися як накопичений рух. Такий образ володіє зарядом накопиченої енергії, своєрідним тонутом, він заряджений та знову готовий розгорнутися в симультанну дію. Для суб'єкта відоме у предметі виступає переважно непохитною структурою, застиглим сплавом, у якому енергія й інформація рухаються за певною схемою. За умови високої енергії дій суб'єкта відкриваються межі предмета і стає можливим його дослідження.

Зміни, внаслідок впливу на задачу, викликають інтерес суб'єкта до задачі. Активізується дослідницький імпульс – це поведінка, що спрямована на пошук і отримання нової інформації із зовнішнього світу, зазначає О.М. Поддьяков. Дослідницький імпульс виявляє невідоме задачі. Це щось приховане від нас, потенційне, ймовірне. Невідоме найдинамічніше утворення, мета задачі. Невідоме – не визначене у відомому, яке не йде з голови, постійно нагадує про себе, непокоїть [2,9].

При розбудові образу задачі мета (вимога), яка міститься у задачі, може не збігатися з метою, яку ставить суб'єкт. У цій «суб'єктивній» меті задачі, зазначає Т. Гергей, виражається його система цілей та потреб. Відбувається перевизначення задачі – зміна її структури, підміна однієї задачі іншою.

Дослідницький імпульс суб'єкта виявляє невідоме, яке повністю не відповідає меті задачі. «Найпрекрасніше, що ми можемо відчутти, – це потаємне. Таке переживання – основа і...коліска справжнього мистецтва та науки» [7, с. 43]. Невідоме виринає із глибин взаємодії сутностей людини та предмета. Чутливість до нього – слав захочення та подиву перед природою і єдності з усім живим та неживим. Хто хоч раз відчув і не злякався, той ніколи не забуде і шукатиме його знову. Сенситивність визначає подальшу розбудову образу задачі.

Чутливість до невідомого – стан сприймання, зумовлений порушенням його властивостей: апперцепції, цілісності, структурності, осмисленості, узагальненості та категоріальності.

Порушення закону апперцепції виражається у порушенні установки та перцептивних схем суб'єкта.

При порушенні «фіксованої» установки виникає акт об'єктивності дійсності. Це стан, у процесі якого суб'єкт звертається до причин, які викликали зупинку дії та неможливість задоволення потреби. Суб'єкт стає сприйнятливим до предметів та власної активності. Відтак предмет дійсності переживається та починає розглядатися як об'єкт пізнання. Суб'єкт звільняється від пут шаблонної дії, відновлюється його здатність до нового переживання предмета. Активізують-

ся психічні пізнавальні процеси суб'єкта й створюється цілісний образ предмета.

Порушення перцептивної схеми призводить до ускладнення процесу сприймання. Це ускладнення полягає в тому, що порушення смислової основи (еталону) сприймання зумовлює труднощі у спрямованості дій суб'єкта. Орієнтування суб'єкта й норма відношення елементів «руйнується», і предмет постає ніби у «чистому вигляді». Виникає безліч дій, спрямованих на його пізнання та відкриття. Активізується дослідницький імпульс і почуття. Предмет стає відкритим для нової будови.

Порушення осмисленості під час сприймання предмета виступає як відсутність, з точки зору суб'єкта, зв'язку між його елементами, відношеннями та частинами. Сприймання предмета розірване й ґрунтується на чуттєвих даних. Здатність суб'єкта до проговорювання дуже низька.

Внаслідок дослідження предмета й насичення його чуттєвим змістом виникає необхідність осмислення і виокремлення нового предметного значення, «смислу» із чуттєвих даних. Активність почуттів суб'єкта підносить осмислення предмета на якісно новий рівень. Суб'єкт стає здатним до побудови нового образу предмета і відкриття його нової якості.

Порушення узагальненості та категоріальності під час сприймання предмета виражається у тому, що головні й другорядні ознаки «зливаються», і предмет «губить» частину зовнішніх та внутрішніх зв'язків образу. Предмет відкривається до нової організації процесу сприймання та нового значення.

Перебудова образу предмета і його значення проходить на рівні взаємообумовленості чуттєво-інтуїтивного та дискурсивно-логічного мислення. Суб'єкт частково повертається до пізнання предмета, переосмислює його, виявляє нові чуттєві дані з подальшим їх узагальненням і категоризацією. Відбувається зміна в узагальненні як внутрішніх, так і зовнішніх зв'язків образу як певного класу об'єктів, з іншими образами, що входять до досвіду суб'єкта.

Порушення структурності під час сприймання предмета виражається розпадом образу на складові частини й елементи, руйнується його форма. Розглядаючи форму та зміст сприймання у єдності, можна стверджувати, що осмисленість відношень і зв'язків між елементами та частинами образу порушується. Предмет сприймання (фігура) та периферія (тло) «наближаються» один до одного, частково набуваючи гомогенного (однорідного) характеру. Між фігурою та тлом відкриваються межі. Із тла асимілюються потенційно значимі елементи, зв'язки, відношення та частини, які, спершу, здаються зайвими, несумісними і т.п. Ця асиміляція потребує осмислення предмета й створення якісно нового образу.

Асиміляція чуттєвих даних (на рівні елементів) потребує їх осмислення та включення до наявної системи елементів образу. Активізуються почуття суб'єкта, які підносять осмисленість предмета на якісно новий рівень, виявляючи його нове значення. Якщо з периферії асимілюється частини даних, то відбувається її послідовне осмислення і залучення до образу. Дослідницький імпульс перетворює дані, а перцептивні дії розбудовують нову структуру образу.

Порушення цілісності під час сприймання предмета виражається руйнуванням ознак цілого: відповідності цілого своєму призначенню; повторюваності частин цілого та цілого у частинах; пропорційності частин цілого; зв'язності частин цілого та їхньою взаємною залежністю; врівноваженістю частин цілого. Цілісності характерний стан гармонійності [6, 9], а його порушення викликає дисгармонійні переживання суб'єкта і спрямовує на вдосконалення гармонії не лише у собі, а й у предметі шляхом створення більш гармонійної цілісності. Це рух по спіралі: те, що «сьогодні» – гармонійна цілісність, «завтра» – причина дисгармонійних почуттів і сходінка у розвитку суб'єкта.

1. З переживаннями неузгодженості з невідомим порушується негармонійна, з точки зору суб'єкта, цілісність, яка вириває на рівні призначення предмета. Суб'єкт почуває, що призначення предмета недосконале, воно його не влаштовує, бо не розкриває всього різноманіття предмета. Відтак створюються передумови для утворення нової цілісності предмета й нового призначення.

2. Принцип повторюваності цілого у частинах означає те, що ціле володіє провідною ознакою, яка повторюється у його частинах [6]. Переживання неузгодженості з невідомим предмета, порушують головну ознаку цілого. Предмет «губить» свою основну властивість і руйнується. Сприймання предмета повертається на початкові фази побудови його образу. На цій основі дослідницький імпульс та перцептивні дії розбудовують новий образ предмета, який якнайкраще відображає його сутність.

3. Принцип пропорційності слугує для узгодження частин у цілому за метричними характеристиками, що полегшує антиципацію та сприймання загалом. Цей принцип означає, що величина частин і цілого має перебувати у закономірному зв'язку. Відомо три ряди чисел: а) метричний: $7 - 7 - 7 - 7 - 7$; б) ряд арифметичної прогресії: $5 - 10 - 15 - 20$; в) пропорції «золотого перетину»: $7 - 11 - 18 - 29$ [6, 9].

Порушення принципу пропорційності цілого розкривається через руйнування закономірного зв'язку між частинами та цілим. Це призводить до руйнування гармонії предмета й ускладнення його сприймання через механізм антиципації. Виникає необхідність нової організації образу предмета через його «повторене» пізнання та дослідження і створення на основі цього гармонійнішого відношення або спільного існування кількох числових відношень в одному предметі.

Враховуючи те, що відношення – універсальна форма зв'язку, який передбачає збереження властивості (ознаки) предмета й обмеження можливих станів елементів або частин, що співвідносяться [6], то утворення нового метричного відношення сприяє гармонізації цілісності.

4. Порушення зв'язку частин цілого та їхньої взаємозалежності призводить до того, що предмет розпадається на частини і сприймається як розпорошений на окремі цілісності. Тобто підвищується ступінь свободи між частинами, внаслідок чого розриваються звичні зв'язки та відношення між ними і руйнуються ознаки, які вони раніше утворювали. Виникає необхідність розбудови нового образу предмета через його дослідження на «повторне» пізнання. Відтак розпорошені

частинки образу здатні вступати у нові зв'язки та відношення, упорядковуватися у якісно нову цілісність.

Оскільки відношення можуть бути часові, просторові, енергетичні, інформаційні і т.п., а за характером – детерміновані та можливі, лінійні та нелінійні, структурні та функціональні і т. д. [6], то їх порушення являє передумови для утворення цілісності, яка може містити найрізноманітніші комбінації зв'язків і відношень між елементами та частинами цілого.

5. Принцип врівноваженості частин цілого слугує для узгодження протилежних сторін цілісного об'єкта. У конкретному випадку – як рівновага частин і цілого у силовому полі [6]. Порушення врівноваженості частини й цілого відбувається у русі, зазначає В.О. Барабанщиков, і виражається через протиріччя образу і дії, форми і змісту, дійсного і можливого, чуттєвого і раціонального, загального і одиничного. Ці суперечності при взаємодії суб'єкта з предметом (задачею) активізують дослідницький імпульс і перцептивні дії, що розбудовують новий образ предмета.

Слід зазначити, що порушення процесу сприймання задачі або предмета приводить до активізації дії уяви суб'єкта. Вона бере участь в утворенні мети сприймання при розбудові образу задачі. Перевага суб'єктивного моменту мети над об'єктивними умовами задачі викликає надмірну активізацію дослідницького імпульсу. Дослідницький імпульс здійснює перетворення й дослідження задачі у пошуці необхідної інформації для задоволення мети сприймання. Її віднаходження приводить до вибіркості перцептивної дії при побудові образу. У результаті образ набуває неповторності, своєрідності.

«Образ відкритий для припливу нових вражень, розширення, поглиблення та деталізації. Як і в справжньому витворі мистецтва, в образі є недомовленість, що залишає свободу для його інтерпретації та закликає спостерігача не обмежуватися єдиною точкою зору на світ, а шукати нові й нові предметні позиції, відкривати нові властивості видимого, шукати у ньому невидиме» [8, с. 351].

Своєрідність «бачення» проблеми, задачі найчіткіше розкриваються на теренах наукової творчості. «Більшість геніїв, які відповідають за найважливіші мутації в історії людської думки, мають певні загальні риси. З одного боку – скептицизм..., який виражається у їхньому ставленні до традиційних ідей, аксіом, і догм – до всього, що вважається «доведеним». З іншого боку, відкритість розуму, що межує з наївною довірливістю до нових концепцій, які здаються обіцяючими для їхніх пошуків.

З цієї комбінації випливає їхня здатність до сприймання відомого об'єкта, ситуації, проблеми, колекції даних в неочікуваному новому світлі чи аспекті. Бачити те, що ніхто раніше не бачив... Це одночасно і акт руйнування, і акт творення, бо потребує розриву розумових звичок, розплавлення застиглої структури прийнятої теорії і тим самим дає змогу зробити новий сплав ідей» [2, 33–34]. Взаємодіючи з дійсністю, створюючи незліченні її відображення та переживання, ми знову й знову відкриваємо світ для себе й розсовуємо завісу таємниці у своєму серці та розумі.

Розкриття невідомого потребує активної взаємодії для перетворення його на відоме, а тому ставить перед

суб'єктом задачу, яка породжує другу, третю, четверту... І так до безкінечності. Невідоме завжди поряд із нами. Віднайти його і витримати дискомфорт від взаємодії із ними можливий за умови впевненості у собі, знаходженні опори всередині себе. Невідоме стає викликом для нас, випробуванням наших душевних сил та можливостей, тим каменем, який розкриває нашу сутність, здатність до дії, пізнання самого себе і світу.

Із цілісним відображенням задачі, суб'єкт розкриває її прихований смисл, усвідомлює основну властивість невідомого. Ця властивість проявляється у момент вчування суб'єкта у невідоме, коли його почуття та переживання окреслюють «межі» невідомого і визначають його предмет. Невідоме насичується змістом почуттів суб'єкта від роботи над задачею і виникає можливість його перетворення на відоме за допо-

могою мислення. Розкривається смисл, знаходиться розв'язок задачі.

Висновки. Сенситивність перцептивних процесів – це підвищення стану чутливості до зовнішніх і внутрішніх стимулів у процесі діяльності. Активність перцептивних дій та почуття від взаємодії з предметом розвиває чутливість суб'єкта. Мотивація, енергія і впевненість дій сприяють її розвою.

Чутливість до невідомого – стан зародження задачі суб'єкта від порушення сприймання предмета. Сенситивність суб'єкта до задачі зумовлює проникнення у її сутність, високе розрізнення її елементів, активізацію переживання взаємодії та дослідницького імпульсу, порушення законів сприймання, появу нових неповторних образів, постановку нових задач, швидкість пошуку і їхнє творче розв'язання.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Басё М. Избранная проза [Пер с яп., предисл. и коммент. Т.Л. Соколовой-Делюсиной]. – СПб. : Гиперион, 2000. – 288 с.
- [2] Бернштейн М.С. О письме Эйнштейна Жаку Адамару // Эйнштейновский сборник. – М. «Наука», 1967. – С. 30–44.
- [3] Ван-Гог В. Письма [Перевод П.В. Мелковой, Общ. ред. Ю.И. Кузнецова]. – Л.-М. : Искусство, – 1966. – 600 с.
- [4] Висідалко Н.Л. Чутливість перцептивних процесів при вирішенні задач та її показники // Практична психологія та соціальна робота. – 2010. – № 6. – 33–40.
- [5] Висідалко Н.Л. Чуттєво-інтуїтивне і дискурсивно-логічне мислення студентів при творчому розв'язуванні задач // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: Зб. наук. праць. – Київ. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2013. – Вип. 12. – С. 252–260.
- [6] Ганзен В.А. Восприятие целостных объектов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1973. – 153 с.
- [7] Йоханнес Виккерт. Альберт Эйнштейн, сам свидетельствующий о себе и своей жизни [Пер. с нем. под ред. Н. Потаевой, В. Лютовой]. – «Урал LTD», 1999. – 357 с.
- [8] Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.
- [9] Клименко В.В. Психология творчества. – К. : ЦНЛ, 2006. – 480 с.
- [10] Сарьян М.С. Из моей жизни [Пер. с арм. А.И. Иоаннисиан, вст. ст. А.Д. Гончарова, отв. ред. Ш.Г. Хачатрян]. – [3-е изд. исп. и доп.]. – М. «Изобразительное искусство», 1985. – 301 с.
- [11] Эйнштейн А. Физика и реальность // Сб. статей. – М. : «Наука», 1965. – 337 с.

REFERENCES

- [1] Basyo, M. Selected Prose [Translated from Jap., Foreword. and comments. T.L. Sokolova-Delyusina]. – SPb. Hiperion, 2000. – 288 p.
- [2] Bernshtein, M.S. On Einstein's letter to Jacques Hadamard // Einstein's compilation. – M. "Nauka", 1967. – P. 30-44.
- [3] Van Gog V. Letters [Trans. P.V. Melkova, Gen. ed. Y.I. Kuznecova]. – L-M. Art. – 1966. – 600 p.
- [4] Vysidalko, N.L. Sensitivity perceptual processes in solving problems and its performance // Practical Psychology and Social Work. – 2010. – №6. – P. 33-40.
- [5] Vysidalko, N.L. Sensual and intuitive and logical thinking discursively students in solving creative problems // International Scientific Forum: sociology, psychology, pedagogy, management: Coll. Science. works. – Kyiv. : Publ. Publishing house of NPU n.a. M.P. Dragomanov, 2013. – Vol. 12. – P. 252-260
- [6] Ganzen, V.A. The perception of whole objects. – L: Publ. House of Leningrad University, 1973. – 153 p.
- [7] Johannes Vikkert. Albert Einstein himself testifying about yourself and your life [Trans. from German under ed. N. Potaeva, V. Lyutova]. – "Ural LTD", 1999. – 357 p.
- [8] Zinchenko, V.P. Image and activities. - M.: Publishing "Institute of Applied Psychology", Voronezh: NPO "MODEK", 1997. - 608 p.
- [9] Klimenko, V.V. Psychology of creativity. – K: TSNL, 2006. – 480 p.
- [10] Saryan, M.S. From My Life [Trans. from Arm. A.I. Ioannisian, introductory article A.D. Goncharov, ed. Sp.G. Hachaturyan]. – [3-e izd. Isp. i dop.]. – M. "Visual arts", 1985. – 301 z.
- [11] Einshtein A. Physics and Reality // Proc. – M., "Nauka", 1965. – 337 p.

Psychological peculiarities of sensitivity of the subject to the task

N.L. Vysidalko

Abstract. The article highlights the concepts of sensitivity and sensitivity to the unknown in the process of task solution. The mechanism of appearance sensitivity of the subject to the task is disclosed and determined that motivation, energy and confidence of actions contribute to its developing. Sensitivity of subject to the task causes penetration into its essence, high distinguish of elements, increased interaction with the task and research impulse, violations the laws of perception, emergence a new unique images, search speed, setting new tasks and their creative solution are analyzed.

Keywords: sensitivity, sensitivity to the unknown, task, perceptual action, perception

Особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку та їхня соціальна активність

О.Г. Коваленко*

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, Полтава, Україна

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

Paper received 24.06.15; Accepted for publication 07.07.15.

Анотація. Стаття присвячена вияву особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку залежно від рівня їхньої соціальної активності. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку розглядається як процес формування емоційних взаємин особистості. Воно зумовлюється різними чинниками. Виявлено, що соціальна активність осіб похилого віку найчастіше стосується громадської роботи та занять мистецтвом. Соціально активні особи похилого віку мають більше можливостей для позитивного розвитку свого міжособистісного спілкування.

Ключові слова: міжособистісне спілкування, соціальна активність, емпатія, почуття самотності, стилі спілкування

У житті літньої людини важливим є міжособистісне спілкування. Воно зумовлює її життєдіяльність. Завдяки якісному спілкуванню літня людина включається до широких соціальних зв'язків, у неї знижуються темпи старіння, стає кращим фізичне здоров'я, що в цілому зумовлює вищий рівень її життя. Таке спілкування загалом відіграє провідну роль у похилому віці. Це перший вид діяльності, яким людина оволодіває в онтогенезі і який дозволяє успішно здійснювати інші види діяльності [2]. Це також засіб, за допомогою якого старіння стає саме соціальним процесом, а не лише фізіологічним або психологічним [5]. Важливою умовою, яка зумовлює змінювання міжособистісного спілкування в похилому віці є соціальна активність особи. Вияв особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку залежно від рівня їхньої соціальної активності було метою нашої дослідження.

Особливості міжособистісного спілкування літніх осіб розглядаємо у межах особистісно-комунікативного підходу, відповідно до якого особистість розглядається як суб'єкт суб'єкт-суб'єктного спілкування та свідомої діяльності, що становить динамічну єдність, систему різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей (когнітивних, комунікативних, регулятивних). Важливим чинником, який зумовлює весь процес розвитку особистості в похилому віці, є міжособистісне спілкування, у результаті якого формуються емоційні стосунки людини з людиною. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку є процесом формування емоційних взаємин особистості в похилому віці з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб їхньої поведінки один з одним. Тобто міжособистісне спілкування в похилому віці є суб'єкт-суб'єктним складним процесом, що має емоційну, пізнавальну й поведінкову складові [1].

Емоційна складова міжособистісного спілкування особи похилого віку передбачає прояв її емоційно-ціннісного ставлення до іншої людини. Така складова виявляється в різноманітних якостях, властивостях людини, зокрема, у її емпатійності, здатності викликати до себе симпатію, подобатися іншим особам, у її прагненні не бути самотньою, у гнучкості в спілкуванні, у наявності емоційного досвіду спілкування, у настанові на партнера в безпосередньому спілкуванні тощо. Пізнавальна складова міжособистісного спілку-

вання осіб похилого віку передбачає соціальне пізнання іншої людини. Вона включає в себе орієнтованість у вербальних і невербальних засобах комунікації; здатність правильно розуміти комунікативну ситуацію; особистісні якості, що впливають на процес міжособистісного спілкування, тощо. Поведінкова складова міжособистісного спілкування особи похилого віку передбачає саморегуляцію її поведінки (взаємодії) з іншою людиною, й має мотиваційно-вольові аспекти. Цей компонент містить сукупність умінь ефективно використовувати вербальні й невербальні засоби спілкування, спостерігати за собою та партнером по спілкуванню, знаходити оптимальні способи для вираження власних почуттів, адекватно відображати почуття партнера, володіти прийомами зворотного зв'язку тощо. Поведінкова складова міжособистісного спілкування осіб похилого віку виявляється також у способах, стилях такого спілкування.

Провідною складовою в міжособистісному спілкуванні осіб похилого віку є емоційна. Вона передбачає наявність у суб'єктів міжособистісного спілкування певних почуттів один до одного, емоцій, переживань, які цих суб'єктів зближують або роз'єднують. У процесі міжособистісного спілкування формуються міжособистісні стосунки, котрі мають емоційну основу, тобто вони з'являються на основі певних почуттів партнерів один до одного, що можуть бути як позитивними, так і негативними (Б.Д. Паригін) [3].

Міжособистісна взаємодія у похилому віці відбувається за кількома напрямками [4]:

1. Сім'я (родина) – найближче оточення, що складається з осіб різного віку, в основі якого є шлюб або кровне родство. Це соціокультурне середовище, котре може надати особі похилого віку матеріальну допомогу й підтримку, гарантує її безпеку, доповнить її соціальні контакти, зробить активним спосіб життя. Асе саме в сім'ях часто виникають проблеми, джерелом яких може бути егоїзм і соціокультурні характеристики як старих осіб, так і молодих членів сім'ї.

2. Друзі та знайомі складають найближчу частину субкультури, до якої належить особа похилого віку. За результатами окремих досліджень, для людини в похилому віці більш важливими є соціальні контакти з друзями чи сусідами (вони більше впливають на її благополуччя), ніж контакти з дітьми або іншими родичами (у викладі О. В. Краснової [2], М. Пінкварт [6]). Саме

друзі інколи частіше, ніж родина можуть зрозуміти літню особу й надати їй підтримку та допомогу – адже вони мають однакові проблеми, схожий життєвий досвід, стереотипи сприйняття. Проблема старіючих осіб полягає в тому, що поступово члени культурних груп їхньої приналежності йдуть із життя й ці втрати стають непоправними через звуження кола нових соціальних контактів. Тому необхідно створювати для осіб похилого віку спеціальні умови, налагоджувати коло їхнього спілкування.

3. Різні спільноти (групи за інтересами, товариства, конфесійні об'єднання тощо) є соціальними організаціями, у межах яких особи похилого віку можуть реалізувати свій соціально корисний культурний потенціал і завдяки яким вони відчують власний зв'язок зі світом, із ширшим соціальним контекстом. Проблеми осіб цього віку полягають у недостатній розвиненості таких спільнот, особливо в сільських умовах, і в недостатній кількості спеціалістів, які вміють організовувати участь цієї категорії населення в суспільному житті.

Динаміка міжособистісного спілкування літніх осіб зумовлюється різноманітними чинниками, зокрема зовнішніми умовами та внутрішніми особливостями людини [1]. Зовнішні чинники міжособистісного спілкування осіб похилого віку пов'язані із властивостями, умовами, характеристиками навколишнього середовища і надають цим умовам ті чи інші можливості для реалізації такого спілкування. Ці чинники виявляються в оточенні: природному середовищі – природні умови, у яких перебуває літня особа; його компонентами є жива й нежива природа – ґрунти, водний простір, повітря, рослинний і тваринний світ, мікроорганізми; антропогенному середовищі – природне оточення, прямо чи непрямо, навмисно чи ненавмисно змінене людьми; воно складається із таких типів, як архітектурне (внутрішньоквартальне й житлове), середовище населених місць (міське й сільське), виробниче (промислове й аграрне); соціальному середовищі – сукупність соціальних умов життя людини, що впливають на свідомість і поведінку літньої особи; це оточуючий її соціальний світ, який включає в себе суспільні (матеріальні й духовні) умови її існування, розвитку й діяльності, з якими тісно пов'язані її суспільні стосунки; до таких умов належить, зокрема, соціально-психологічні, культурні, наукові, соціально-економічні, інформаційні, етнічні, духовні тощо.

Внутрішні чинники міжособистісного спілкування осіб похилого віку – це його суб'єктивні умови, що виявляються в атрибутах суб'єктів спілкування, у їхніх властивостях: біологічних – расова приналежність людини похилого віку, стать, будова тіла, стан здоров'я, властивості нервової системи, індивідуальні особливості морфологічного характеру тощо; такі властивості є вродженими або успадкованими; соціальних – соціальний статус літньої людини, її професійна зайнятість, соціальна активність, наявність захоплень та інтересів, умови проживання тощо; психологічних – прояви когнітивної, регулятивної й комунікативної підсистем психіки особистості в похилому віці.

Для виявлення зв'язку між особливостями міжособистісного спілкування осіб похилого віку та такими зовнішнім соціальним чинником міжособистісного

спілкування, як соціальна активність була проведена діагностика. Вона здійснювалася в межах емпіричного дослідження особливостей міжособистісного спілкування осіб похилого віку та їхньої здатності до коректування смислу життя та регулювання емоційних станів і переживань. У ній узяли участь 208 осіб віком від 55 до 78 років.

Для діагностики використано спеціально розроблене структуроване інтерв'ю та такі методики: діагностики рівня емпатійних здібностей (В.В. Бойко), виявлення суб'єктивного відчуття самотності (Д. Рассел, М. Фергюсон), діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки (автор К. Томас, адаптація Н.В. Гришиної).

Виявлено особливості соціальної активності осіб похилого віку до та після досягнення пенсійного віку. Змістовні відповіді досліджених осіб впорядковано за такими напрямками: громадська робота, зокрема культурно-масова; заняття мистецтвом; виробничо-професійна діяльність; заняття спортом; зв'язок із церквою.

Розглянемо детальніше ці відповіді.

1. Громадська робота. Значна частина досліджуваних обрала скорочене формулювання – «громадська робота», але були отримані й інші відповіді, котрі стосуються суспільно-політичної, організаторської, просвітницької діяльності, виконуваної на добровільних засадах. Це – участь у мітингах, у святкових демонстраціях, у засіданнях товариського суду, у профорієнтації учнів 9-10 класів середньої школи (ішлося про професію будівельника); організація благодійних акцій, зокрема концертів; догляд за хворим; допомога школярам і студентам у створенні театральних постановок; членство у партійних і комсомольських бюро різних установ і організацій, у вуличному комітеті, у комісії сприяння сім'ї і школі (голова); просвітництво у педагогічних колективах тощо.

2. Заняття мистецтвом. Певна частина досліджених обрала скорочене формулювання – «гуртки, конкурси», але були отримані інші відповіді, що висвітлюють характер участі в цих гуртках і конкурсах, наприклад: «брала участь у художній самодіяльності (на базі селищного клубу)», «була членом гуртка «Народний танок»; «співала в народному вокальному ансамблі «Горицвіт»; подала кілька робіт на конкурс вишивки» тощо.

3. Виробничо-професійна діяльність включала участь у сільському «клубі швачок»; раціоналізаторство; публіцистичні виступи з психолого-педагогічних питань і т. ін.

4. Заняття спортом. У відповідях висвітлено участь у роботі спортивних секцій, у спортивних змаганнях ветеранів геологічних організацій України, у туристичних змаганнях тощо.

5. Зв'язок із церквою здійснювала «активна парафіянка сільського храму».

Соціальну активність до досягнення пенсійного віку проявляли 68% досліджуваних, після його досягнення – лише 39%.

Порівняння особливостей соціальної активності досліджуваних осіб до та після досягнення пенсійного

віку подано в табл. 1. Окремі досліджувані вказували по кілька напрямів своєї активності.

Порівняли особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку (емпатії, стилів спілкування, наявності друзів та приятелів, наявності тих осіб, які подобаються і яким подобаються, самотності тощо) залежно від прояву соціальної активності після досягнення цього віку (табл. 2). Достовірність виявлених залежностей перевірена за допомогою t-критерію Стьюдента, $t_{кр}=1,98$. Алгоритм розрахунків складено в Excel. Можемо стверджувати, що соціально активні літні люди мають вищий рівень емпатії; почуваються менш самотніми, раніше мали і зараз мають більше друзів та приятелів, а також тих осіб, які їм подобаються, і тих, кому подобаються вони; у спілкуванні, зокрема в конфліктних ситуаціях, більш схильні йти на компроміс, ніж сперечатися. Вияв соціальної активності в літньому віці не пов'язаний із рівнями окремих компонентів емпатії та зі схильністю людини до співробітництва, уникнення й пристосування в спілкуванні.

Таблиця 1. Особливості соціальної активності досліджуваних осіб до та після досягнення пенсійного віку

	До, %	Після, %
Нема відповіді	7	11
«Ні, не брав», «не беру»	25	50
Брали / беруть	68	39
Громадська робота	51	25
<i>змістовна відповідь</i>	14	9
<i>скорочена відповідь</i>	37	16
Заняття мистецтвом	22	10,5
<i>змістовна відповідь</i>	10,5	4,5
<i>скорочена відповідь</i>	11,5	6
Виробничо-професійна діяльність	2	1
Спорт	2	0,5
Зв'язок із церквою	0	0,5

Виявлено, що серед соціально активних осіб похилого віку власний час витрачають на спілкування і турботу про інших 56% досліджуваних, а серед тих, хто є соціально неактивним, – 34%. Серед перших тих, хто хотів би ще спілкуватися, – 14%, а серед других – 19%. Серед соціально активних осіб 48% змінили б власне коло спілкування, а серед тих, хто є соціально неактивним, таких 30%.

Таким чином, особистісно-комунікативний підхід можна визнати оптимальним у формулюванні концептуальних уявлень про особистість у похилому віці та процес її міжособистісного спілкування. Відповідно до цього підходу особистість у похилому віці є суб'єктом суб'єкт-суб'єктного спілкування й свідомої діяльності, що становить динамічну єдність, систему різних взаємопов'язаних психічних процесів і властивостей. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку – процес формування емоційних взаємин особистості в похилому віці з окремими суб'єктами, котрі її оточують, що передбачає емоційне ставлення один до одного, взаємне соціальне пізнання, певний спосіб поведінки один з одним. У похилому віці таке спілкування відбувається із родиною, друзями та знайомими та в межах різноманітних спільнот. Воно зумовлюється сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, які, є відповідно, ознаками навколишнього простору (при-

родного, антропогенного, соціального середовища), і виявляються в біологічних, соціальних і психологічних особливостях осіб похилого віку.

У результаті здійсненої діагностики виявлено, що після досягнення пенсійного віку вдвічі зросла кількість тих, хто не виявляє соціальної активності. Відповідно приблизно вдвічі зменшився її прояв у різних напрямках. Найчастіше соціальна активність осіб похилого віку в минулому та на сучасному етапі стосується громадської роботи та занять мистецтвом. Соціально активні особи похилого віку (порівняно із соціально неактивними) частіше спілкуються й турбуються про інших і більше прагнуть до зміни власного кола спілкування (зокрема, через те, що змушені вдаватися до поступок), адже ним незадоволені. Вони більш здатні до розуміння емоцій і почуттів інших, почуваються менш самотніми. У соціально активних літніх осіб більше друзів і приятелів, а також тих осіб, які їм подобаються, і тих, кому подобаються вони. У конфліктній ситуації вони рідше сперечаються.

Таблиця 2. Особливості міжособистісного спілкування осіб похилого віку залежно від прояву соціальної активності

Хар-ка міжособистісного спілкування	Соціал. активн.	Середні значення	t-критерій	Відмінність
Емпатія, раціональний	ні	2,412	1,592	-
	так	2,667		
Емпатія, емоційний	ні	3,441	0,043	-
	так	3,449		
Емпатія, інтуїтивний	ні	2,902	0,446	-
	так	2,820		
Емпатія, установки	ні	2,784	1,462	-
	так	3,051		
Емпатія, проникнення	ні	2,696	1,243	-
	так	2,923		
Емпатія, ідентифікація	ні	2,274	1,768	-
	так	2,577		
Емпатія, сумарний показник	ні	16,510	3,241	+
	так	17,551		
Почуття самотності	ні	20,676	8,069	+
	так	16,487		
Рівень самотності (інтерв'ю)	ні	0,366	4,531	+
	так	1,121		
Наявність друзів у минулому (інтерв'ю)	ні	0,702	2,608	+
	так	1,139		
Наявність друзів зараз (інтерв'ю)	ні	-0,125	3,699	+
	так	0,544		
Наявність осіб, які подобаються (інтерв'ю)	ні	0,067	3,934	+
	так	0,756		
Наявність осіб, яким подобається (інтерв'ю)	ні	0,196	3,581	+
	так	0,803		
Суперництво	ні	3,136	3,263	+
	так	2,269		
Співробітництво	ні	6,155	0,059	-
	так	6,167		
Компроміс	ні	6,806	2,858	+
	так	7,410		
Уникнення	ні	6,893	0,799	-
	так	7,064		
Пристосування	ні	6,99	0,312	-
	так	7,064		

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Коваленко О.Г. Модель міжособистісного спілкування осіб похилого віку // Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України ; [за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої]. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. – Вип. 28. – С. 191–202.
- [2] Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.
- [3] Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
- [4] Яцемирская Р.С. Социальная геронтология (лекции) : учебное пособие для вузов. – М. : Академический Проект, 2006. – 320 с.
- [5] Communication and Aging / Jon F. Nussbaum, Loretta L. Pechioni, James D. Robinson, Teresa L. Thompson. – 2nd ed. – Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2000. – 392 p.
- [6] Pinquart, M. Sörensen S. Influences of Socioeconomic Status, Social Network, and Competence on Subjective Well-Being in Later Life : A Meta-Analysis // Psychology and Aging. – 2000. – June. – Vol 15 (2). – P. 187–224.

REFERENCES

- [1] Kovalenko, O.G. The model of interpersonal communication of elderly people // Problems of modern psychology: scientific research journal of Kamyanets-Podilskiy national university named after Ivan Ohienko, Psychology institute named after G.S. Kostyuk of NAPS Ukraine; [ed. S.D. Maksimenko, L.A. Onufrieva]. – Kamenets-Podilkiy : Aksioma. 2015. – Vol. 28. – P. 191–202.
- [2] Krasnova, O.V., Lyders, A.G. Social Psychology of old age : textbook for high school students. – M.: Publishing Center "Academy", 2002. – 288 p.
- [3] Parigin, B.D. Social Psychology. Problems of methodology, history and theory. – SPb. : IGUP, 1999. – 592 p.
- [4] Yatseмирskaya, R.S. Social Gerontology (lectures) : textbook for universities. – M. : Academic Project, 2006. – 320 p.
- [5] Communication and Aging / Jon F. Nussbaum, Loretta L. Pechioni, James D. Robinson, Teresa L. Thompson. – 2nd ed. – Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers, 2000. – 392 p.
- [6] Pinquart, M. Sörensen S. Influences of Socioeconomic Status, Social Network, and Competence on Subjective Well-Being in Later Life : A Meta-Analysis // Psychology and Aging. – 2000. – June. – Vol 15 (2). – P. 187–224.

Features of elderly people interpersonal communication and their social activity**O.G. Kovalenko**

Abstract. The article is devoted to revelation of specifics of elderly people interpersonal communication depending on their level of social activity. The elderly people interpersonal communication is deemed to be a process of formation of emotional relationships of personality. It is conditioned by various factors. It had been founded that social activity of older people often relates to social work and artistry. Socially active elderly people have more opportunities for positive development of their interpersonal communication.

Keywords: *interpersonal communication, social activity, empathy, feelings of loneliness, communication styles*

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