

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

II(13), Issue 26, 2014

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2014

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

Contents

PEDAGOGY	6
<i>Ostapovych N.V.</i> Contemporary Associative Methods in Teaching Medical and Biological Physics	6
<i>Pododimenko I.I.</i> The content of bachelors of computer science professional training in the system of higher education of Ukraine	9
<i>Skvortsova S.A.</i> Ways of formation of professional competency of future teachers	13
<i>Smolinska O.Ye.</i> Cultural and educational space of Pedagogical University as a project of occurrence added educational value in the work of its graduates in mountainous and remote schools.....	17
<i>Voloshok I.Y.</i> Interference and transposition in the English language training activity of students.....	20
<i>Голубнича Л.О.</i> Дидактика вищої школи у XXI столітті	22
<i>Ієговська Л.І.</i> Суть процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі	26
<i>Кайгородцева Н.В., Одинец М.Н.</i> Современный гибкий методический комплекс обучения геометро-графическим дисциплинам	30
<i>Кіршова О.В.</i> Сучасні цілі та завдання професійно орієнтованої мовної підготовки фахівців для вищих навчальних закладів	34
<i>Леценко Г.А.</i> Модель педагогической системы формирования профессиональной надежности будущего авиационного спасателя	39
<i>Леценко Е.В.</i> Елементарна освіта Й. Песталоцці як пропедевтика початкової освіти М. Корфа.....	43
<i>Подопригора Н.В.</i> Комплексне представлення співвідношень невизначеностей у процесі підготовки майбутніх учителів фізики	48
<i>Покришень Д.А.</i> Технології пошуку та подання матеріалів в електронній бібліотеці Національної академії педагогічних наук України	55
<i>Сальник І.В., Величко С.П., Сірик Е.П.</i> Експеримент як засіб адаптації учнів до профільного навчання фізики.....	58
<i>Татаринев С.И., Ефимов Д.В.</i> Опыт организации начальной военной подготовки подростков в России в начале XX века.....	63
<i>Цина В.І.</i> Динаміка формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога в процесі професійно-педагогічної підготовки	68
<i>Яцина С.М.</i> Формування професійних умінь як важлива складова ІКТ-компетентності майбутнього вчителя-словесника	73
PSYCHOLOGY	77
<i>Алмаші С.І.</i> Ціннісна орієнтація як основа формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів	77
<i>Бубряк Т.Ю.</i> Значущість факторів різних логічних рівнів у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів	81
<i>Велитченко Л.К.</i> Смысловые единства как базис понятийной системой учебного предмета.....	85
<i>Камінська О.В.</i> Гендерні та вікові відмінності прояву інтернет-залежності молоді	89
<i>Коломієць Т.В.</i> Психологічні кореляти емпатійної взаємодії.....	93
<i>Кононенко А.О.</i> Структура індивідуального конструкту моделі самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін.....	99

PEDAGOGY

Ostapovych N.V.

Contemporary Associative Methods in Teaching Medical and Biological Physics

*Ostapovych Nataliya Volodymyrivna, post-graduate
National Olexandr Bohomolets Medical University, Kiev, Ukraine*

Abstract. The article deals with the problem of using the interactive technologies in associative forming of basic physical notions by the medicine students. It enables to depart from the traditional character of the lecture, aiming solely at the mechanical reproduction. The elaborated associative method of teaching has been introduced and approved by lecturing on the topic “Electrography and Electrical Conductivity of Tissues and Organs”. In order to activate the visual memorization the author recommended to suggest the associations for the pictures (Leonardo da Vinci golden ratio, Einthoven triangle, picture of the vector-cardiogram, traffic lights with the black pillar to remember the order of the electrode position etc). The applicability of the methods of an associative flower, bush, cluster and “agrimony” in lecturing courses has been proved. The specific development of prospect-plans of lectures in a certain range of medical and biological physics classes in medical universities and the practical approbation of their associative component has been defined as the subject of our further research.

Keywords: *medical and biological physics; interactive pedagogical technologies; associative method*

Introduction. Contemporary innovative technologies in education open up a wide selection of the philosophy of teaching and ways of solving practical tasks for the teacher. The interactive methods of education, which aim at significantly increasing the percentage of mastering the material, are getting more and more popular, because they influence not only the consciousness of the student, but also their perception. Among these, the application of the associative technology in education performs a significant role.

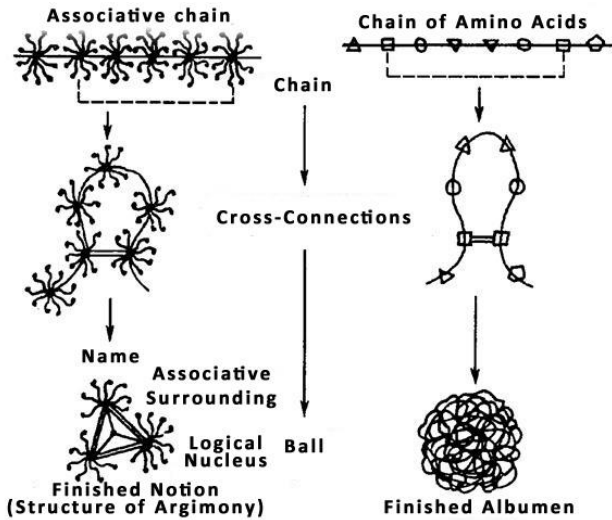
The aim of the study. The objective of the research is to analyze the associative method as one of the interactive methods of teaching and its application for the training of future doctors in medical and biological physics. The possibility to use different forms of associative education in teaching medical and biological physics, namely in the “Electrography and Electrical Conductivity of Tissues and Organs” is relevant for our research.

Results and discussion. It is well known, that organs, tissues, cells and their components are electrically active, i.e. the process of their function is connected with the appearance in their environment of the variable electric field. Its characteristics (difference of potentials, tension, caused currents etc.) can be registered. The obtained information can be used for diagnostics and in order to research the nature of electrical phenomena in biological tissues. The registration of the difference of potentials between the points of the environment surrounding electrically active tissues is called an electrography and the graph of the temporal dependence of this difference – an electrogram. The electrographic method is used for the clinical diagnostics of the heart (electrocardiography), muscles (electromyography), brain (electroencephalography), retina (electroretinography) etc. In the medical practice among the electrographic methods the method of research of the electric heart’s activity – electrocardiography is mostly wide spread. It is founded on the theory, developed in 1912-1924 by the Dutch scientist Einthoven, the founder of the clinical electrocardiography, rewarded the Nobel prize in 1915. With several corrections and supplements this method is successfully used in the clinical cardiology nowadays. It enables to diagnose diseases and illnesses, such as tachy- and bradycardia, myocardial

infarction, born heart defects, hazardous influence of different pharmaceutical preparations etc.

The peculiarities of studying natural and mathematic sciences at the medical universities are closely connected with the importance of physics, chemistry and biology as the fundamental general curriculum subjects that form the basis for the future professional competences [4]. The requirement of deep knowledge in fundamental subjects, the large volume of information and its comprehensive understanding, namely when studying the topic “Electrography and Electrical Conductivity of Tissues and Organs” lead to the students’ decline in their motivation to memorize the new material. Because when studying this subject matter any student is supposed to keep in memory the material in biology and histology (the structural organization of the membranes), chemistry (the ion nature of the biopotentials), mathematics (vector values and their projections, basic trigonometric formulae) and physics (the electric field, the electric dipole, the potential and the difference of potentials in the electric field of the dipole, principle of superposition, Ohm’s law in the differential form etc). In this respect we consider the concept of the “studying zigzag” by the German educator and psychologist Gerhard Schäfer productive. The central metaphor of his theory is a picture of an agrimony. The notions according to Schäfer appear from associations and the associations are the above mentioned agrimonies that spontaneously and randomly connect or associate those things, which sometimes are absolutely not connected with each other. When forming the pattern of associative dynamics Schäfer used the pattern of memory by G. Ebenhaus according to the research of associative tests in psychoanalytic studies (Pic. 1). The further evolution of associative chains is represented by Schäfer in the form of the albumen genesis metaphor. The same way chains of amino acids gradually create cross-connections and structure into the finished albumen, the “agrimonies” of associations create cross-intersections and super-positions, which ultimately create the associative surroundings and a finished concept with the logical nucleus. This method of acquiring knowledge, called “the cognition by zigzag” should be an addition to the generally accepted, directed, immediate learning and cognition. It has to do primarily with

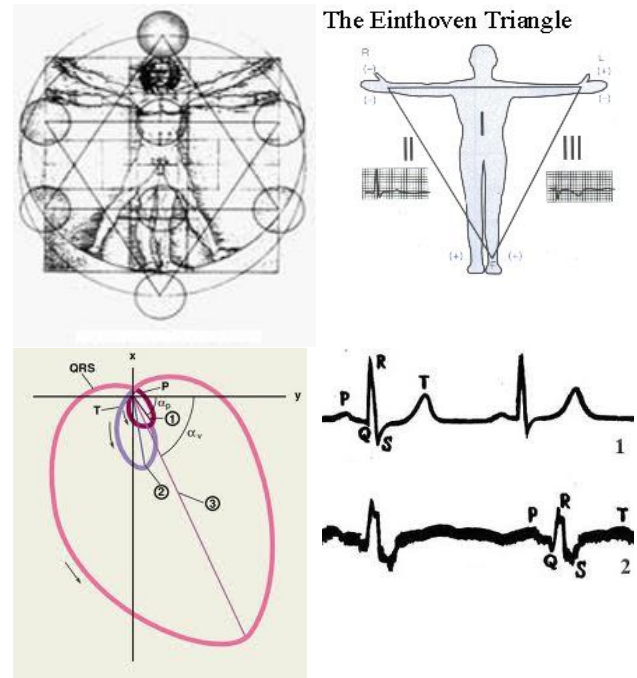
the associative forms of studying the periphery phenomena on the right and left sides of the main target direction of study – expecting that these “chaotic elements” will ultimately be combined into the final significant picture which will be memorized by learners much better than the one-dimensional chain of the directed material provided by the typical “direct” lecturing [6].



Pic.1. Model of the Notion Forming in Metaphors by G. Schäfer (Left side – forming of a notion from the associative chain. Right side – genesis of an albumen.)

Among the interactive methods of teaching we also differentiate the method of an “associative bush”. At the beginning of the lesson the lecturer defines with a single word the subject of the work, and the students are supposed to remember everything that is associated with this word. First, the most common associations should be expressed, then – secondary. The lecturer writes down the answers in the form of a certain “bush”, which is gradually “growing up”. This method, which involves the students’ own experience, is conducted face-to-face, it has a high level of the students’ interest, and it is practical when providing grounds for the motivation of learning theoretical material, especially at the lecture on “Electrography and Electrical Conductivity of Tissues and Organs”. The fundament of the Einthoven’s conception was the theory of the cordial dipole by Waller (1887), that considers the heart as an generator of electricity situated in the volumetric homogeneous conductor (Pic. 2).

It is experimentally proved, that at any fixed moment of time the picture of the equipotential surfaces and power lines on the tissues surrounding the heart is equal to the picture created by the field of a dipole, while the tense section has a negative potential related to the non-tense one. The basic characteristic feature of an electrostatic dipole is its dipole moment $\vec{P} = q\vec{L}$ – the vector directed from the negative charge to the positive one. The current dipole can be as an analogue characterized by an electric moment $\vec{D} = I\vec{L}$, where I is the power of current, \vec{L} – vector connecting the negative charge with the positive one. The direction of vector \vec{D} coincides with the direction of the current in the inner circle of the generator (from the “+” to the “-“). It was the way the notion of an heart dipole was introduced, that was later on transformed to the notion of the Integral Electric Cordial Vector (IECV).



Pic. 2. Heart as an generator of electricity

At the beginning of the lecture the students are offered to write down the associations to the key-notions, both the commonly known ones (dipole, vector, electric field, equipotential surfaces etc.) and the new ones (Einthoven triangle, electrography, diversion system). The most common associations are then to be written by the lecturer on the blackboard.

Table 1. Basic Formulae Characteristic for the Field of the Electrostatic Dipole and the Generator of Current in the Homogenous Conductor

Physical Parameter	Electrostatic Dipole	Einthoven’s Model
Field Potential Created by the single Pole	$\varphi = \frac{q}{4\pi\epsilon\epsilon_0 r}$	$\varphi = \frac{I\rho}{4\pi r}$
Dipole Moment	$\vec{P} = q\vec{l}$	$\vec{D} = I\vec{l}$
Filed Potential Created by the Dipole at the Distant Point	$\varphi = \frac{P}{4\pi\epsilon\epsilon_0 r^2} \cos \alpha$	$\varphi = \frac{\rho D}{4\pi r^2} \cos \alpha$
Integral (Equivalent) Cordial Vector	$\vec{E} = \sum_{i=1}^n \vec{P}_i$	$\vec{E} = \sum_{i=1}^n \vec{D}_i$
Difference of Potentials between two Equally Distant Points	$\Delta\varphi = \frac{\sin \beta/2}{2\pi\epsilon\epsilon_0 r^2} E \cos \alpha$	$\Delta\varphi = \frac{\rho \sin \beta/2}{2\pi r^2} E \cos \alpha$

The next important step for the Einthoven’s model has also associative foundations. The activity of the vector on the plane can be described by knowledge of its projections on two non-parallel straight lines at any moment of time. In the same way the activity of the heart can be researched by measurement of the differences of potentials at the corners of the right triangle (Einthoven’s triangle) with the IECV in the centre. During the cardiocycle the locality of the tense sections will steadily change, which cause the change of the module and direction of the IECV, i.e. also the differences of potentials in the standard diversions.

In order to activate the visual memorization it is recommended to suggest the associations for the pictures (Leonardo da Vinci golden ratio, Einthoven triangle, picture of the vector-cardiogram, the numbering of the diversion, the flower with the green stem, yellow middle and red petals, which grows from the black soil, beginning from the bottom – right leg – black electrode, left – green, left arm – yellow, right – red one. beginning from the bottom – right leg – black electrode, left – green, left arm – yellow, right – red one, traffic lights with the black pillar to remember the order of the electrode position etc.). The most common individual associations written on the blackboard will become then the stable collective ones, which will lead to the better memorization of the lecture material and better understanding of the subject as a whole. In addition to the “associative bush” the lecturer can use the method of “clustering”. The associative clusters can be used during the actualization and comprehension of the knowledge. In order to summarize the lecture, to check and evaluate the acquired knowledge it is useful to practice the informative cluster. The application of the “clustering” method may be done in two ways – the construction of a single-level cluster, or a multilevel cluster.

The single-level cluster is a cluster, where all connections in its structure are on one level. In the multilevel cluster each word of the next level becomes the basis for the selection of information [3].

Conclusions. In our opinion if a lecture has an interactive character, paradoxical as it may seem, it is possible primarily by means of the associative method. It enables us to some extent to depart from the traditional character of the lecture, aiming solely at the mechanical reproduction, which we would call the “Socratic scholastics”.

We showed the perspectives of associative interactive lecturing methods in order to fulfill several important functions of a lecture – educational, developing, organizing, motivational, hedonistic.

The elaborated associative method of teaching has been introduced and approved by lecturing on the topic “Electrography and Electric Conductivity of Tissues and Organs”.

The specific development of prospect-plans of lectures in a certain range of medical and biological physics classes in medical universities and the practical approbation of their associative component will become the subject of our further research.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бусел В.Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К.: Ірпін: Перун, 2001. – С. 26.
Busel V.T. Velykyi tлумachnyy slovnyk suchasnoyi ukrayins'koyi movy [Great Dictionary of Modern Ukrainian] / Uklad. i holov. red. V.T.Busel. – K.: Irpin': Perun, 2001. – S. 26.
2. Дубравська Д.М. Основи психології: Навч. посібник. – Львів: Світ, 2001. – С.280.
Dubravs'ka D.M. Osnovy psicholohiyi: Navch. Posibnyk [Foundations of Psychology: Teach. Guide]. – L'viv: Svit, 2001. – S. 280.
3. Роговська Ю. Інтерактивні методи навчання на уроках засвоєння синтаксису [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.naub.org.ua/?p=1024>.
Rohovs'ka YU. Interaktyvni metody navchannya na urokakh zasvoyennya syntaksysu [Interactive teaching methods in the classes mastering syntax][Elektronnyy resurs]. Rezhym dostupu: http://www.naub.org.ua/?p=1024.
4. Стучинська Н.В., Шморгун А.В., Мороз Л.О. Роль і місце фізико-математичних дисциплін у системі медичної освіти: аналіз зарубіжного досвіду // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету .Серія: педагогічні науки – 2011. – № 89. – С. 406.
Stuchyns'ka. N.V., Shmorhun A.V., Moroz L.O. Rol' i mistse fizyko-matematychnykh dystsyplin u systemi medychnoyi osvity: analiz zarubizhnogo dosvidu [Role and place of physical and mathematical sciences in the system of medical education: an analysis of foreign experience] // Visnyk Chernihivsk'oho natsional'noho pedahohichnoho univertsytetu .Seriya: pedahohichni nauky – 2011. – № 89. – S. 406.
5. Химиньць В.В. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій. – Харків: „Основа”, 2011. – С. 283.
Khymynets' V.V. Entsyklopediya pedahohichnykh tekhnolohiy ta inovatsiy [Encyclopedia of educational technology and innovation]. – Kharkiv: “Osnova”, 2011. – S. 283.
6. Шефєр Г. “Зигзаг” как метод обучения, или может ли из сумбура возникнуть порядок? // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М., 2000 – С. 273, 284.
Shefer G. “Zigzag” kak metod obucheniya, ili mozhет li iz sumbura vozniknut' poryadok? [“Zigzag” as a teaching method, or can an order arise from the welter?] // Sinergeticheskaya paradigma. Mnogoobraziye poiskov i podkhodov. M., 2000 – S. 273, 284.
7. Ягоднікова В.В. Інтерактивні форми і методи навчання // Інтерактивні вправи та ігри. – Харків: „Основа”, 2010. – С. 107.
Yahodnikova V.V. Interaktyvni formy i metody navchannya [Interactive forms and methods of training] // Interaktyvni vpravy ta ihry. – Kharkiv: “Osnova”, 2010. – S. 107.

Остапович Н.В. Современные ассоциативные методы в обучении медицинской и биологической физике

Аннотация. Статья посвящена проблеме использования интерактивных технологий в ассоциативном формировании базовых физических понятий у студентов-медиков. Оно позволяет отойти от традиционного характера лекции, направленного лишь на механическое воспроизведение. Разработанный ассоциативный метод обучения внедрен и апробирован в преподавании темы “Электрография и электрическая проводимость тканей и органов”. С целью активирования визуального запоминания автор рекомендует предложить ассоциации к изображениям (золотая пропорция Леонардо да Винчи, треугольник Эйнштейна, картина векторной кардиограммы, светофор на черной стойке для запоминания порядка размещения электродов и т.д.). Обоснована применимость методов ассоциативного цветка, куста, гроздьев и “рейника” в лекционных курсах. Разработка специальных планов-проспектов лекций в определенном наборе учебных занятий по медицинской и биологической физике в медицинских университетах и практическая апробация их ассоциативного компонента определены в качестве предмета будущих исследований.

Ключевые слова: медицинская и биологическая физика; интерактивные педагогические технологии; ассоциативный метод

Pododimenko I.I.

The content of bachelors of computer science professional training in the system of higher education of Ukraine

*Pododimenko Inna Ivanivna, post-graduate student
Khmelnitskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine*

Abstract. In the article the content of bachelors of computer science professional training in the system of higher education of Ukraine is considered. The curriculum structure of undergraduate program 6.050101 "Computer Science" for obtaining a bachelor's degree is analyzed. The content part of the cycles of disciplines is characterized that the future information technology specialist must obtain in the process of professional training in higher educational establishment of Ukraine. It is ascertained that the efficiency of professional training of future specialists in computer science depends upon as far as to what degree the peculiarities of their future professional activity are taken into account in the process of training at higher educational establishment. It is found that the content of training incompletely takes into account the newest tendencies in didactic theory and practice that is why the curricula need permanent modernization and correction. The expediency of revision of the content component of undergraduate training of specialists in computer science is emphasized, in particular, its orientation on the professional and scientifically-research training with taking into consideration the best standards of foreign experience, in particular Japanese one.

Keywords: *content of professional education, bachelor of computer science, system of higher education of Ukraine, curriculum, academic subject*

Introduction. The modern native information technology industry in new globalization and socio-economic conditions feels the sharp deficit of highly skilled human resources, prepared to realization of productive functions in the solving-problem situations of professional activity, apt to active, creative, purposeful professional actions. In the light of necessity of modernization and reformation of the national system of higher education, quality assurance of professional training of the future engineers in information and communication technologies industry there is an urgent need in implementation of pedagogical innovations and improvement of existent undergraduate programs and curricula of bachelors of computer science training.

The efficiency of professional training of future specialists in computer science depends upon as far as to what degree the peculiarities of their future professional activity are taken into account in the process of training at higher educational establishment. The theoretical knowledge, acquired by students during professional training in higher educational establishment and multiplied by practical skills, provide a reliable foundation for their future successful professional activity as specialists in information and communication technologies industry. Thus, the content of education is the basis of their professional training and at the same time is the basic element of the educational system.

The content of professional education must constantly improve depending on the level of the development of science and technology, socio-economic, cultural development of society with taking into account the youth's needs in educational training and prospects of social and economic needs for the development of the country, i.e., social order, society queries and competitiveness of future engineers in information communication technologies industry both on the national and world labour market. The situation becomes complicated because the volume of new knowledge from all sciences is doubled approximately every 3-6 years. The necessity of changes of the content of modern education is the best illustrated by the words of minister for education and science of Ukraine academician V.H. Kremen: "It is the education content that requires changes... Also it is necessary to regulate the mechanism of systematic update of the education

content in accordance with the development of science and acquisition of new knowledge by humanity. The education content must represent all wealth of rational knowledge of humanity" [3, p. 233]. That is why it is quite important at forming of the education content of specialists training to choose from a large array the information that is the result of the newest scientific achievements and will become the base for the formation of specialist from the point of view of the prospect of his professional activity.

The problem of the development of new and improvement of already existent curricula of bachelors of computer science training is recognized as urgent for solving by academic community and employers of Ukraine and the world.

The aim of the study. To substantiate the content and analyze the components of the future bachelors of computer science professional training in the system of higher education of Ukraine: academic subjects, the content component of the cycle of subjects in which the future information technology specialist must become proficient in the process of professional training.

Theoretical framework and research methods. Many researchers contributed to the problem of the training of engineers in the information communication technologies industry in Ukraine and abroad. The problem of the training of future professionals in the field of computing is investigated in the dissertations of A. Gudzhiv (the teaching of programming at higher education), H. Kozlakova (the continuous training of specialists in computer systems) [2], T. Morozova (the theoretical-methodological fundamentals of higher information technology education) [4], Z. Seidametova (the methodical system of continuous training of specialists in information technologies) [5], S. Semerikov (the basics of fundamentalization of computing courses teaching), et al.

The study of foreign experience acquires great importance for the training of highly skilled, competitive specialists in the conditions of globalization and integration processes. The problems of the professional training of specialists abroad are investigated in the research of Ukrainian scientists in comparative professional pedagogics such as N. Bidiuk, T. Desiatov, V. Kovalenko, T. Kosh-

manova, K. Korsak, N. Patsevko, L. Pukhovska, A. Sbrueva, N. Sobchak, B. Shunevych, et al.

The research works of V. Bykov, B. Vulfson, O. Karelina, I. Kozubovska, V. Kukhareno, N. Nychkalo, P. Stefanenko, N. Syrotenko, et al are dedicated to the aspects of lifelong education and distance education.

The theoretical analysis of scientific works shows that the problem of the professional training of bachelors of computer science and also the necessity of development of modern teaching methods on the principles of positive ideas of foreign experience has not been investigated and developed in theoretical and practical aspects on the appropriate level that makes this problem rather urgent.

Results. The correspondence of the content of specialists training on undergraduate program 6.050101 "Computer Science" to the requirements of state educational standards, the problems of labour market and peculiarities of solving the questions concerning continuity, sequence and gradation specialists training for the complete term of study in higher educational establishment of Ukraine are determined by the documents concerted in the Institute of innovative technologies and education content of the Ministry of Education and Science of Ukraine, the Scientific methodical commission on information technologies and the Department of higher education of the Ministry of Education and Science of Ukraine, as the following [1]:

- the educationally-qualifying description (EQD) for the corresponding level of training of educationally-qualifying level "bachelor" on undergraduate program 6.050101 "Computer Science", ratified as the Industry-standard of Higher Education of Ukraine (ratified ratified by the Ministry of Education and Science of Ukraine by the Order No. 485 from May 26, 2010);

- the educationally-professional program (EPP) for bachelor's degree training;

- the curriculum for bachelor's degree training;
- the programs of academic subjects.

By the educationally-professional program is set the following:

- the obligatory education content, informative volume and level of mastering in the process of training in accordance with the requirements of the educationally-qualifying description of educationally-qualifying level "bachelor" on undergraduate program 6.050101 "Computer Science";

- the list of academic subjects;
- the forms of state attestation;
- the terms of study.

A curriculum is the basic document of higher school where the bases of specialists training are laid. The curriculum of specialists training of educationally-qualifying level "bachelor" on undergraduate program 6.050101 "Computer Science" is developed on the basis of the educationally-professional program (EPP) and concerted in accordance with the requirements of the Ministry of Education and Science of Ukraine.

By the valid curriculum of specialists training of educationally-qualifying level "bachelor" on undergraduate program 6.050101 "Computer Science" the principle of continuity of training is realized and the study of various subjects that are divided into several cycles are envisaged: humanitarian and socio-economic training, mathematical and naturally-scientific training, professional and practical

training by the list of the educationally-professional program (cycles consist of the blocks of obligatory and optional subjects); cycle of subjects by independent choice of educational establishment, cycle of subjects by independent choice of students. The distribution of the academic subjects of bachelor of computer science training is the following: Obligatory subjects: the cycle of humanitarian and socio-economic training – 25 ECTS credits, the cycle of mathematical, naturally-scientific training – 63 ECTS credits, the cycle of professional and practical training – 63,5 ECTS credits; Optional subjects: the cycle of humanitarian and socio-economic training – 5 ECTS credits, the cycle of mathematical, naturally-scientific training – 41 ECTS credits, the cycle of professional and practical training – 52,5 ECTS credits, including: practical internship – 4,5 ECTS credits, diploma research – 4,5 ECTS credits, the diploma project – 9 ECTS credits.

40 ECTS credits of the curriculum belong to the subjects by independent choice of educational establishment, 20 ECTS credits – to the subjects by independent choice of students. However the analysis of the practice training of the future specialists of undergraduate program "Computer Science" has shown that de-facto Ukrainian students are deprived of the right to elect subjects independently, as a rule, it is done by higher educational establishment, which does not allow the students to realize their right on formation of individual curriculum for own tastes, inclinations and interests to full degree.

The volume of theoretical study that provides the obtaining of basic qualification in computer science is 105 ECTS credits. Theoretical study includes lecture, laboratory, seminar and practical classes of subjects. The curriculum envisages the completion of 4 term papers and 1 term project (5 ECTS credits). From 33 to 67 percent of academic hours in the curriculum belong to the independent study of separate themes and parts of subjects. The correlation of academic hours by different groups of subjects and class hours and independent study hours corresponds with the requirements. The list and content of academic subjects envisaged by valid curricula provide wide and various training of specialists with deep special knowledge.

In recent years greater role at the training of specialists in computer sciences in the higher educational establishments of Ukraine belong to students' research work which has individual character and is conducted, as a rule, after research directions of the department.

Undergraduate program 6.050101 "Computer Science" is based on four blocks of subjects that provide mathematical, programmatic, technical and system-technical education. The solid mathematical training and also training in theoretical, methodical and algorithmic fundamentals of information technologies are necessary to the future information technology specialist for using of mathematical base for solving of the applied and scientific tasks in the field of information systems and technologies. The solid training in the field of programming, possessing the algorithmic thinking, software engineering methods will provide the realization of software taking into account the requirements to its quality, reliability and production descriptions. The basic knowledge in the field of system research and ability to apply them at the management IT projects, systems design, object-oriented system analysis,

decision making, methods and intelligence systems development is methodological basis of any system. Knowledge in field of computer engineering to high degree is necessary for understanding of basic principles of organization and functioning of modern systems devices of information processing, basic descriptions, possibilities and application of computer systems of different purpose.

The distribution of subjects by terms is done so that the subjects from each of blocks are studied during all study period. The block of mathematical training is provided by such package of obligatory subjects: "Higher mathematics", "Discrete mathematics", "Probability theory, probabilistic processes and mathematical statistics", "Theory of algorithms", "Mathematical methods of operations research", "Methods and intelligence systems", "Numerical methods", "Theory of decision making".

The block of programmatic training consists of such subjects: "Algorithmization and programming", "Object-oriented programming", "Software design", "Operating systems", "Databases and knowledge bases organization", "WEB programming", "Cross-platform programming", "Computer graphics", "WEB design".

The system-technical block of obligatory subjects includes such subjects as: "Systems analysis", "Systems simulation", "Data mining", "Information systems design", "Computer-aided design technologies", "IT project management", "Information protection technologies".

And finally the technical block consists of the following obligatory subjects: "Physics", "Electrical and electronics engineering", "Computer circuit design and computer architecture", "Computer networks".

Thus, the analysis of the practice of bachelors of computer science training in higher educational establishments of Ukraine has shown that all subjects, envisaged by the curriculum of specialists training of educationally-qualifying level "bachelor" on undergraduate program 6.050101 "Computer science" are provided with work programs, that determine their information volume, level of formation of skills and knowledge, tasks for students' independent work, list of recommended textbooks, other methodical and didactics materials, criteria of academic success and tools of academic success diagnostics.

The academic load responsible for the cycle of professional and practical training of bachelors of computer science is not enough for acquisition of practical skills and knowledge to solve difficult tasks that would appear

in the process of their future professional activity. In fact the acquisition of practical abilities and skills by future information technology specialists depends, first of all, upon the volume of academic subjects laid in the curriculum (the cycle of subjects of professional training) and also upon the effective cooperation of higher educational establishment with the objects of future professional activity (bases of practical training). It is necessary to increase the volume of subjects of the cycle of professional and practical training at the expense of hours, envisaged by the cycle of subjects of independent choice of educational establishment and hours given for students' independent work.

Also the analysis of the content of professional training of bachelors of computer science in Ukrainian higher educational establishments has allowed us to ascertain that the content of training is incompletely takes into account the newest tendencies in didactic theory and practice that is why the curricula need permanent modernization and correction by means of the implementation of new academic subjects or full extraction or partial modernization of already existing ones.

Conclusions. Having analyzed the training of future engineers in information communication technologies industry in higher educational establishments of Ukraine on the modern stage, the current findings suggest that the content of bachelors of computer science training incompletely satisfies the requirements of modern society, employers and requires immediate changes. Taking into consideration all above-mentioned, it is quite important and necessary to reconsider the content component of undergraduate program in computer science, in particular, its orientations on professional and research training with taking into account the best examples of foreign experience, in particular Japanese one. The important task of native higher educational establishments is to improve the teaching quality of professional courses, specialized disciplines related to them, provide the methodological and material-technical providing and high tech learning environment and also involve leading specialists of the information technology industry to the development of educational and professional computing standards, curricula, educational programs, etc. that requires further research. Exactly this problem appears before us for further study in the following research.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Галузевий стандарт вищої освіти України з напрямку підготовки 6.050101 "Комп'ютерні науки" : Збірник нормативних документів вищої освіти. – К. : Видавнича група ВВУ, 2011. – 85 с.
Haluzevyy standart vyshchoyi osvity Ukrainy z napryamu pidgotovky 6.050101 "Kompyuterni nauky" [Sector Standard of Higher Education of Ukraine on Undergraduate Program 6.050101 "Computer Science"] : Zbirnyk normatyvnykh dokumentiv vyshchoyi osvity. – K. : Vydavnycha hrupa VHV, 2011. – 85 s.
2. Козлакова Г.О. Теоретичні і методичні основи ступеневої підготовки майбутніх фахівців з комп'ютеризованих систем у технічних університетах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Г.О. Козлакова ; Харківський національний педагогічний ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2005. – 44 с.

- Kozlakova H.O. Teoretychni i metodychni osnovy stupenevoyi pidgotovky maybutnikh fakhivtsiv z kompyuteryzovanykh system u tekhnichnykh universytetakh [Theoretical and methodological fundamentals of staged training of future specialists in computer systems at technical universities] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriya i metodyka profesijnoyi osvity" / H.O. Kozlakova ; Kharkivskyy natsionalnyy pedahohichnyy un-t im. H.S. Skovorody. – Kh., 2005. – 44 s.*
3. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / А.І. Кузьмінський. – 2-ге вид., стер. – К. : Знання, 2011. – 486 с. + Гриф МОН. – (Вища освіта XXI століття).
Kuz'minskyy A.I. Pedahohika vyshchoyi shkoly [Pedagogy of higher education] : navch. posib. / A.I. Kuzminskyy. – 2-he vyd., ster. – K. : Znannya, 2011. – 486 s. + Hryf MON. – (Vyshcha osvita XXI stolittya).

4. Морозова Т.Ю. Теоретико-методологічні засади вищої інформаційно-технологічної освіти в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Т.Ю. Морозова ; Інститут вищої освіти, НАПН України. – К., 2011. – 36 с.
Morozova T.Yu. Teoretyko-metodolohichni zasady vyshchoyi informatsiyno-tekhnolohichnoyi osvity v Ukraini [Theoretical and methodological fundamentals of IT higher education in Ukraine] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk : spets. 13.00.04 "Teoriya i metodyka profesynoyi osvity" / T.Yu. Morozova ; Instytut vyshchoyi osvity, NAPN Ukrainy. – K., 2011. – 36 s.

5. Сейдаметова З.С. Методична система рівневої підготовки майбутніх інженерів-програмістів за спеціальністю «Інформатика» : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.02 "Теорія та методика навчання (інформатика)" / З.С. Сейдаметова ; Нац. пед. ун-т ім. Драгоманова. – К., 2007. – 39 с.

Seydametova Z.S. Metodychna systema rivnevoyi pidhotovky maybutnikh inzheneriv-prohramistiv za spetsialnistyu "Informatyka" [Methodical system of staged training of future software engineers in specialty "Informatics"] : avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya dokt. ped. nauk : spets. 13.00.02 "Teoriya ta metodyka navchannya (informatyka)" / Z.S. Seydametova ; Nats. ped. un-t im. Drahomanova. – K., 2007. – 39 s.

Пододименко И.И. Содержание профессиональной подготовки бакалавров компьютерных наук в системе высшего образования Украины

Аннотация. В статье рассмотрено содержание профессиональной подготовки бакалавров компьютерных наук в системе высшего образования Украины. Проанализирована структура учебного плана подготовки образовательно-квалификационного уровня "бакалавр" направления подготовки 6.050101 "Компьютерные науки". Охарактеризована содержательная часть циклов дисциплин, которыми должен овладеть будущий специалист по информационным технологиям в процессе профессиональной подготовки в высшем учебном заведении Украины. Установлено, что эффективность профессиональной подготовки будущих специалистов по компьютерным наукам зависит от того, насколько полно особенности их будущей профессиональной деятельности учитываются в процессе подготовки в высшем учебном заведении. Выявлено, что содержание подготовки не полностью учитывает новейшие тенденции в теории и практике обучения, потому учебные планы нуждаются в постоянной модернизации и корректировании. Отмечено целесообразность пересмотра смысловой компоненты бакалаврской подготовки специалистов по компьютерным наукам, в частности, ее ориентации на профессиональную и научно-исследовательскую подготовку с учетом лучших образцов зарубежного опыта, в частности японского.

Ключевые слова: содержание профессионального образования, бакалавр компьютерных наук, система высшего образования Украины, учебный план, учебная дисциплина

Skvortsova S.A.

Ways of formation of professional competency of future teachers

Skvortsova Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Odessa, Ukraine

Abstract. Article presents the author's interpretation of the concept of "teacher's professional competency"; focuses on the methodical competency of teachers and its structure, which is presented as the composition of: motivational-value, cognitive, activity and reflexive and creative components; details cognitive and activity components of methodical competency through the following components: regulatory, variative, partly methodical, control-estimating, designing- modeling, technological. The system-forming one in this hierarchy with respect to regulatory, variative, control-estimating, designing-modeling and technological competencies is partly methodical competency; and the governing one is regulatory competency, because it regulates and directs the activity of teachers to achieve the goals and objectives of training specified in the regulations. The interpretation of definition of "teacher's professionally-communicative competency" is presented. The principle of pedagogical work requires the detalisation of individual-personal and interactive-practical components of the structure of professionally-communicative competency of teachers through specifying of emotional, verbal and logical, interactive, social and communicative, technical components in the teacher's professional activity. In order to form the teacher's professional competency it is necessary to design the expected result clearly by means of creation of a graduate's model that presents the list and the expected level of competences and competencies, the basis of which is knowledge, skills, experience of activity and the emotional attitude to this activity, that is one of the conditions for increasing the efficiency of this process. The second condition for improving the efficiency of formation of professional competency of future teachers is development of competency-oriented programs of academic disciplines; the third condition is the introduction to the educational process of technologies that activate educational and cognitive activity of students and design future professional activity. The implementation of the given conditions is possible through our model of formation of future teachers' professional competency, including the teaching of Mathematics, containing the goal, informative, technological and resultative units (see figure). Obviously this system is common and several subsystems are implemented in it - it is the system of formation of teacher's methodical competency, the system of formation of teacher's professionally-communicative competency.

Keywords: *teacher's professional competency, teacher's methodical competency, the structure of teacher's methodical competency; teacher's professionally-communicative competency, the structure of teacher's professionally-communicative competency*

Since the mid-60s of last century, scientists from Europe and the United States justified the introduction of new educational constructs – competencies. Learning outcomes can not be limited knowledge, skills and abilities, as it is not a guarantee that a person will be able to act in efficiency of a non-standard conditions, to successfully find a solution to the problem situations. The purpose of the competency approach is the formation of ability and willingness to effectively act outside of learning situations, to deal effectively with life, social or professional problems. Detailed retrospective analysis of the development of competence-based approach in Europe, America and the CIS countries is presented in the author's paper [1, p. 8-15].

Based on the regulations, such as the National Qualifications Framework, Ukraine National standards of general primary and secondary education, competence is understood by us as a person's ability to perform a certain activity, which is expressed in terms of knowledge, understanding, skills, values and other personal qualities acquired and exhibited by the person after the training [2]. Competence – as a socially significant result of education as a basis of an internal reserve competence. Competencies constitute a basis of knowledge, skills and experience appropriate activities. On this basis, competence can be considered as the ability to demonstrate ownership of certain competence in real practice. Therefore, competence is a system of relations between the acquired knowledge, skills and ability to use them to solve the efficiency of a standard and problematic situations in life. Based on the needs of society, the labor market, since the 90s. in Western countries introduced the concept of "professional competence", "pedagogical competence", etc. Contemporary American scholars consider the professional competence as the ability to solve problems and a willingness to their professional role in a particular field

of activity. In this context, competence appears to employers in the form of some specific expectations related to the professional activities of the graduate school.

Analysis of the works of American Scientists Indicate that to this day there is no uniform interpretation of the concept of "professional competence of the teacher"; it is used together with a number of related concepts such as "pedagogical success", "successful teacher", "professional development of teachers". A similar situation is observed in the works of scientists from Europe, which increasingly exploring new role of the teacher, highlight the quality of the teacher-researcher. A more detailed analysis of the approaches of American, European, Ukrainian and Russian scientists, for the concept of „professional competence of teachers", its structure is presented by the author in [1, p. 76-90].

Professional competence of teachers we treat as property of the individual, manifested in the ability to pedagogical activity, namely the organization of the educational process at the level of modern requirements; as the unity of theoretical and practical readiness of the teacher (subject-theoretical, psychological, educational, didactic and methodological) in the implementation of educational activities; as the ability to act effectively, efficiently solve standard and problematic situations that arise in the process of training and education of schoolchildren. On the basis of that competence is a complex personality formation, the majority of scholars in this pedagogical phenomenon allocates separate groups, based on informative, or the activity, or personal components. In our study, taking into account the approach of European, American, Russian and Ukrainian scientists developed the structure of professional competence of teachers as a composition of components: professional-activity (social, contextual, objective, information components), personal (personal, integrative, reflective, creative, adaptive components) and

communicative (communicative, social and cultural components).

At the same time, we consider the professional competence as the composition of key, basic and special competencies. Key competencies are the foundation, the basis of all the components and components of professional competence of teachers, they should be common to the members of any profession for effective life in the outside world, the basic competence – representative for the teaching profession, and special-competence of a specific subject. Thus, each component of the professional competence of the teacher appears in the key, basic and advanced level, the key is the foundation upon which the base, and later on a special level – the level of manifestation of special competence. With content provided by the structure of professional competence of teachers can be found in the author's paper [1, p. 91-101]. In our study, we focused on the study of the two components of the professional competence of the teacher – methodical competence of teachers (vocational component of the activity, the subject component of professional competence of teachers, special level) [3] and communicative competence of the teacher (the communicative component communicative constituent basic and special level) [1]. In the structure of the professional competence of the teacher, in her professional activity-component on a special level, one of the main places takes methodical competence. Under methodical competence teachers we understand personal education system, which is manifested in the ability to organize the process of learning the subject up to date, the possibility of successful solutions methodological problems, which is based on theoretical and practical preparedness for teaching the subject.

Methodical competence regard as socially significant result of teacher education; as a basis, an internal reserve methodical competence, based on subject- scientific, didactic, methodological and psychological knowledge, and the ability to solve methodological problems, to have experience training activities subject and emotionally valuable relation to this process. Methodical competence of the teacher is an integrated multi-level professional characteristic of his personality. To define this concept, scientists have resorted to examine the structure of methodical competence.

Structure methodical competence of the teacher presented us as a composition : motivational-value, cognitive, and the activity is reflexive and creative components [3, p. 56-67]. As a result of analysis of the content of the teacher in teaching the subject, there is a need for detailed and cognitive components deyatelnosnogo methodical competence through components: normative variability partly methodical, control and evaluates, design - modeling, process. Backbone in the hierarchy with respect to regulatory, variability, control and evaluates, design -modeling and technological competences is partially methodical competence; and management - regulatory competence, because it regulates, directs the activities of teachers to achieve the goals and objectives of the training specified in the regulations. Structure methodical competence of the teacher in teaching the subject clearly defines what must acquire competence future teacher, what competencies are their internal reserves, what knowledge, skills and experience of activities are the

basis of these competencies. This approach to developing a framework of methodical competence of teachers is implemented on the example of methodical competence of primary school teachers in teaching younger students solving mathematical problems scene [3, p. 127-138]. The next step is to define the criteria and indicators of formation of methodical competence of teachers in order to describe the possible compositions of individual performance and to determine the level of formation of methodical competence of teachers [3, p. 138-155]. Thus developed structure with methodical competence levels of its qualitative characteristic of formation is an integral part of the overall professional competence model. Thus, there is simulation result of teacher training, which should be the basis for determining its content and technology of formation of methodical competence.

In communicative component of professional competence of teachers we have identified, in fact, two components: the communicative and sociocultural. The definition of "communicative competence" is defined by us as an integrated personal formation, which manifests itself in the communication process as the ability to update and use the experience gained communicative activities, as well as individual psychological qualities of the person to achieve the communicative purpose. Communicative competence needed to representatives of any profession to succeed in life in society, namely communicative competence is defined by all the participating countries DeSeCo program as a key competence. Meanwhile, communicative competence has significant features of the representatives of different professions, manifested in the aggregate of verbal and nonverbal means of communication, the ability to enter into communication with the aim of understanding, in the possession of professional terminology and appropriate methods of professional communication and a willingness to use them in practice.

Given the developments of European scholars who emphasize the multicultural content of communication, we have developed a structure of communicative competence, which is a composition of five blocks : individual and personal; voice, interactive and practical, multicultural, detail-information. These units combine the components of communicative competence – emotional, verbal and logical, reflective, linguistic, speech, interactive, social and communicative, technical, socio-cultural, sociolinguistic, and domain- meaningful information, internal reserves which act communicative competence. Basis of communicative skills make communication knowledge, skills, experience and emotionally communicative activity – value relation thereto [1, p. 57-75]. Availability of components communicative competence necessary for the efficiency of a human life in the modern world, so the listed components are a key level of communicative competence.

In the course of a detailed analysis of psychopedagogical and linguistic- didactic sources we have found that the communicative aspect of professional ACTIVITY teacher has essential features, so in our study we use the term „professional communicative competence of the teacher”(GAC); its content is defined as an integrative personal formation, which manifests itself in the process of teacher communication with students, their parents, colleagues, as the ability to update and use the experience

gained communicative activities, as well as individual psychological qualities of the person to achieve the goals and objectives of the training and education solutions through communicative tasks. The essence of a teacher's work requires detailed individual and personal and inter-

active and practical components of the structure by specifying the PAC emotional, verbal and logical, interactive, social and communicative, technical components in the plane of the professional work of the teacher (baseline) [1, p. 127-138].

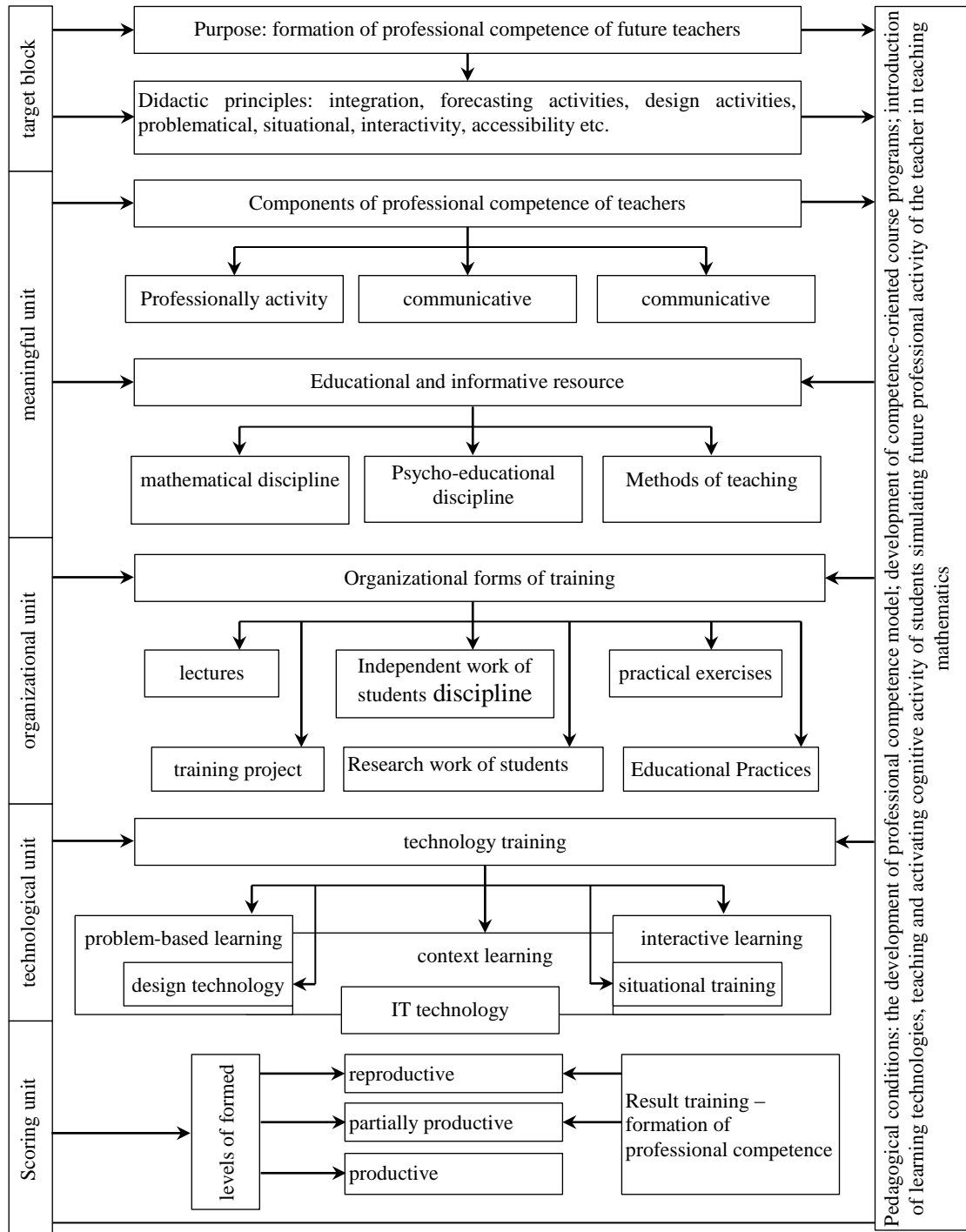


Figure 1. Model of formation of professional competence of future teachers

Obviously, especially PAC teachers of a specific subject appears on a special level. Thus, in contrast to the existing counterparts, the study comes from the PAC teachers' general to the particular, "when your home's contents of this phenomenon on the key level that should be inherent in any trade representative, and then details the components of its representatives for the teaching profession (baseline), and more – for teachers of a specific subject (key level). As an example, based on the pro-

posed hike, we have developed a structure of elementary school teacher PAC [1, p. 140-150]. Composition of key, basic and special levels and fully discloses details PAC teacher. Selecting criteria and indicators, the next step is to characterize the levels of formation of PAC teacher [1, p. 150-160]. Developed structure PAC teachers with quality levels of its characteristic of formation is an integral part of the overall professional competence model. Thus, there is simulation result of teacher training, which should

be the basis for determining its content and technology forming PAC teacher. In our study, focusing on only two components of professional competence of teachers – professional communicative and methodical. Obviously, for the formation of this system is necessary to develop the quality of the content and structure of all components of the professional competence of the teacher. So, in order to create professional competence of the teacher must be clearly design the expected result in the creation of a graduate model, which presents and the expected level of competence, competency, which constitute the basis of knowledge, skills, and experience of the emotional value attitude in it, that is a one of the conditions for increasing the efficiency of the process.

Based on the model developed by graduate competence-oriented syllabuses disciplines with the release of the list and the level of competences and competencies, which are formed as a result of the students study the whole course, from the study of a single module. In this program the structure of the course, each module accordingly – theoretical and practical content blocks, bibliography, exercises for self-study, evaluation criteria. Such a program can be traced back through what jobs are formed individual competence to follow the dynamics of this process from module to module; if desired, the teacher can make a map of formation of competencies. Thus the second condition is realized improve the efficiency of formation of professional competence of future teachers – development of competence-oriented course programs of academic disciplines. Formation of professional competence of future teachers requires the use of modern learning technologies students focused on the competence approach. An analysis of the problem of technology, design, interactive, situational, contextual learning [3, p. 67-99], we found that the formation of professional competence of teachers need to introduce technology which activate the educational and cognitive activity of students, technology, simulating future professional activity. Based on this, we have developed a dynamic model of the formation of the professional competence of the teacher, which defines the composition of technologies used in practical classes during independent work of stu-

dents, creating educational projects. This model is instantiated using the example of methodical competence of primary school teachers [3, p. 198-201], which defines the structure of a lecture with the problem, a situation, interactive learning, including the use of IT technologies; formulated kinds of tasks for independent work of students (context, problem, situational training, IT- technologies); the structure of the practice session (technology context, situational, interactive learning, IT- technologies); generally presented a plan to create a training project using technology problem, project, contextual learning, IT- technologies. It should be noted that in the present model determined the effect of each type of work on the components and components methodical competence.

Thus, the following condition for improving the efficiency of formation of professional competence of teachers is the introduction of technology into the learning process, training and activating cognitive activity of students, future modeling work professionally, and therefore methods, tools, forms of work occur within each of these technologies. Problematic use of technology, design, interactive, situational, contextual learning involves teachers design learning process problematic nature, the use of teaching methods, content modeling teacher's professional activity; designing learning activities of students as independent work phase, aimed at problem solving under group dialogic communication with the participation of the teacher; inclusion in the student's personal learning activities. Implementation of the above conditions is possible by our model of formation of professional competence of future teachers, including those in the teaching of mathematics, containing the target, informative, technological and productive units (see figure). Clearly, this system is common within it implemented several subsystems – in our study is a system of methodical competence formation, formation system PAC teacher. Examples of such subsystems are developed by our model system methodical training primary school teachers to teach younger students solving mathematical problems scene [1, p. 175-227], a model of professional competence of primary school teachers [1, p. 220-246].

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Скворцова С.О. Професійно-комунікативна компетенція учителя початкових класів: [монографія] / С.О. Скворцова, Ю.С. Вторнікова. – Харків : «Ранок-НТ», 2013. – 290 с.
Skvortsova S. Professionally-communicative competency of primary school teachers [monography] / S. Skvortsova, Y. Vtornikova. – Kharkov: "Ranok-NT", 2013. – 290 p.
2. Національна рамка кваліфікацій. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>.
The National Qualifications Framework. – Mode of access:

http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html.

3. Скворцова С.О. Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі : [монографія] / С.О. Скворцова, Я.С. Гаєвць. – Харків : «Ранок-НТ», 2013. – 332 с.
Skvortsova S. Training of primary school teachers of teaching younger pupils to solve plot mathematical problems [monography] / S. Skvortsova, J. Gayevets. – Kharkov: "Ranok-NT", 2013. – 332 p.

Скворцова С.А. Пути формирования профессиональной компетентности будущих учителей

Аннотация. В статье Скворцовой Светланы Алексеевны презентовано авторскую трактовку понятия «профессиональная компетентность учителя»; акцентировано внимание на методической компетентности учителя и ее структуре. Представлено трактовку дефиниции «профессионально-коммуникативная компетентность учителя». Сущность педагогической деятельности учителя требует детализации индивидуально-личностного и интерактивно-практического компонентов структуры профессионально-коммуникативной компетентности учителя.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, методическая компетентность учителя, структура методической компетентности учителя; профессионально-коммуникативная компетентность учителя, структура профессионально-коммуникативной компетентности учителя

Smolinska O.Ye.

Cultural and educational space of Pedagogical University as a project of occurrence added educational value in the work of its graduates in mountainous and remote schools

*Smolinska Olesia Yevhenivna, PhD, associated professor
doctoral student of the General Pedagogic and Pre-School Education Department
Drohobytsch State University named after I.Ya.Franko, Drohobytsch, Ukraine*

Abstract. The article considers the emergence of educational added value due to stress cultural and educational space Pedagogical University, designing more efficient for teachers in mountainous and remote schools. In the context of future work graduates in mountainous areas, the added educational value should be higher, as is the important countervailing measure to form the educational potential of students who are pursuing secondary education in urban areas with developed infrastructure, high level of integration in the global information space, and in remote. Added educational value that appears in the generated Pedagogical University, primarily due to the existence of certain characteristics of its cultural and educational space. Among them, of particular importance is the creativity, dynamism, openness of information that are inherent in young cultures. However, the controversy associated with the space-time identification Pedagogical University, is that modern Ukrainian universities practicing appeal to the past (even Soviet) experience which may give examples of the emergence of value-added educational level of the educational system, but not at a particular institution. In addition, the necessity and feasibility of the process such identification is often questioned system management and teaching communication - oriented "medium" (student, student, university, school) that basically denies generate added educational value which often results from limited resources or opportunities included by "survival mechanism" in the culture. Another problem that weakens the strength of cultural and educational space Pedagogical University, this weakness and artificiality communications University and his graduate who, choosing a profession, not guided by relevant professional reasons, but the following professional activities not accept as a natural extension of university education. Added educational value that only included teaching vocabulary in fact already urgent issue for schools in mountainous and remote areas, the existence of which, in a number of economic reasons, is under threat. The emergence of such a measure in the near future may become the criterion of survival, especially in these schools. The mechanism of projection features of cultural and educational space Pedagogical University is similar to the mechanism of personal identification with the personality of the graduate as a carrier of values and mechanisms of cultural and educational environment of the University and schools through socialization. Thus, a specific designer added educational value of school is a cultural and educational space pedagogical universities that successfully will realize this role if have relevant content and dynamic characteristics.

Keywords: *Pedagogical University, cultural and educational space, added educational value*

Introduction. The problem of efficiency of educational institutions in Ukraine are connected primarily with the introduction of external evaluation (EIT), which, in part, may serve as a tool for its determination. Modern democratic and humanistic views on evaluating success based on the understanding that the absolute values of success (student, institution, national educational system, etc.) is not a reliable indicator of evaluating their success - more important indicators of success in education is the dynamics of these parameters learning process (value added that is acquired in the learning process). In other words, the most important for assessing the success of the student, the institution, the national educational system, etc. is to compute value added acquired by each student in the learning process. Moreover, the actual teaching practice showed that indices and added value also allow thoroughly reach conclusions on the success of training in school, and in this regard introduced more subtle indicators - contextual indices added value, but it is the other approaches and other technologies, and the information obtained on the basis of EIT is possible only at a very rough level.

Overview of research. In Ukraine themes forming the added educational value is relatively new, so a review of national publications on the topic is inappropriate. Feature that combines research with a minimum of direction, is their focus on schooling, while the highest is neglected authors. Among the authors who, nevertheless, turned to the topic is L. Hrynevych, I. Likarchuk, A. Mylianyk - people whose practical activities closely associated with the same external testing procedure for its implementation, and use of results in order to monitoring.

The goal of the article - to identify and make clear the relationship between the efficacy of cultural and educational space Pedagogical University and the emergence of educational added value both in its operations and in the future work of its graduates.

Results. The search of effective measures for the assessing the quality of education at its different levels led to involment the economic concept of added value into pedagogical terminology. Similarly, the added educational value can be explained as "increase education (knowledge) of pupils as a result of such educational process" (A. Mylianyk) [1] due to the school stage of education and the focusing of higher institute on student's formation position, the desire to enrich their personality because of intangible, such that is difficult to determine and calculate, but also one that is clear "added value" (K. Pawlowski) [2]. Thus, the added educational value [3] is characterized as the difference between the input and output levels of personal development (intellectual, moral, professional, etc), which is appeared as a result of action of internal factors of educational institution, which include cultural and educational community as an immaterial entity that combines its existence (university, college) "soul and body" in space and time. The difference is that there will be so much significant than the powerful potential is acted from the side of educational school, although, the increase of added educational value isn't excluded because of low input capacity of first-year students, and the breeding system must be prevented it, including outside examination, which guaranteeing free access to education, at the same time, it must be identified the quality of students contingent, spreading not only for subject knowledge and skills but also to measure their (students)

cognitive characteristics and learning ability. Another parameter of added educational value of higher schools, including Pedagogical Universities, which should be widely discussed – it is the possibility of arising the negative knowledge, that is impossible (come even from the name "added") in terms of leading educational systems, but probably in our realities.

Tension (dynamic measurement) of cultural and educational space, which creates the potential for generating of added educational value, appears because of students association and university staff, is found out as a dialogue between the institute and the students, they felt as a atmosphere in which those who are strived for knowledge and are considered as desirable partners (K. Pawlowski). The practice of valuation of added educational value of *direct* (comparing of students knowledge and skills in the beginning and ending points of study or the expected and the obtained results), *indirect* (establishing the dependence between behavior, student activity and its success in the wide sense), *applied* (by the general results of professional, business or other activity of university graduates in the real conditions) methods (N. Sukhova) [4] in the specific for ukrainian style is already happening. To tell the truth, the features of these methods, despite the present similarity with western standards have clearly defined cultural characteristics inherent in our educational system. In particular, the direct method, used at the beginning (properly, at introduction), was quite subjectivised thanks to system of entrance examinations, which was existed until recently and is still active for admission to institutes of first and second levels of accreditation into magistracy, and the comparison of the initial and final stages of education and is now impossible due to different modification of this method – the State Examination Commissions assess according to the criteria "expected – achieved results" correlated with existing demands of position papers due to the content of education, but not "start – end" knowledge and students skills. Indirect method, which had existed only in the context of compliance with performance criteria charging tuition scholarships, that act since 1994, can not take into account any other indicators, except academic achievement, therefore the university attempts to introduce influential rating of students activity, and hence indirect method using will be still unsuccessful. The applied method has also a special action, as Universities themselves select that contingent of graduates whose achievements in the cultural and educational sphere are mythologised and deliberately spread beyond it (scientists, professors, prominent public and political figures, laureates of state or international level etc.), however, the real effectiveness of this method of studying the added educational value has the opposite direction: outside – inside.

The problem of appearing the added educational value according general educational schools is investigated better, than higher educational schools, as it appears because of the necessity to study the effectiveness just school as cultural and educational centre, that acts in definite centre. Thus, for example, D. Hawker [5] defines such features of distinctly functional educational systems: drawing into teaching the necessary people, because the quality of the educational system cannot exceed the teachers'; the development of pedagogical skills of teach-

ers; ensuring of conditions, for which all pupils can use the high pedagogical skills of teachers etc.

Due to the Ukrainian situations, yesterday's graduates don't have a powerful pedagogical potential because of before characterised difficulties of appearing and studying the added educational value of Pedagogical Universities, including because of low dynamic characteristics of their cultural and educational space. Moreover, in the process of job placement such minimal indices of added educational value, that are appeared, aren't put in, because better graduates have no advantages. But, the most powerful factor, that makes impossible employer's perspectiveness of schools in mountain and faraway regions, is the existing situation caused by social and economical by which local schools with high ration are priority place of work. Reality paradox is that, the highest indices of added educational value can appear thanks to the work of the best graduates of Pedagogical Universities at schools, they works by the principles of territorial integrity, which, at the same time, are the least personable due to the job placement. This situation is also deepened because of the same reason of social and economical character, "non-perspective" schools are closed more often, first of all in small populated area, and local inhabitants accomplish active, but not effective resistance, low effectiveness of which is caused, first of all, by the low level of income makes people stand up before the choice of priority satisfaction due to material or educational and cultural needs, where the last look like obviously weaker. Therefore, added educational value due to schools of general education may be based, first of all, on pedagogical teachers potential, because the other sources of its rise in mountain and faraway regions are too weaker.

The intricacy of mutuality transformation of added educational value of Pedagogical Universities into this indices due to schools of general education and in return order, it consists in peculiar closed circle that is occurred where the low efficiency of school work is agreed upon low added value that Pedagogical Universities form it, and on the contrary. To have an influence on such state of affairs we can only thanks of the consolidation of society and state efforts in the area of formation of corresponding social and economical circumstances – the rise prestige of teacher profession, state support of schools as culture and education centres at a large part of the territory of Ukraine. One more from the variants of the influence on the situation that had appeared – it is the transformation in the perception of character changes in cultural and educational space of universities which have to reorientate the pedagogical education from the method of approach of mass production (it doesn't mean the quantity of graduates) on the individual training with the help of activation of students subjectivity, the increase of their achievement ponderability; the transparence of universities purposes, their independence. High competition in the students, teachers, higher schools surroundings, that is arised thanks to these changes, will have an influence on force characteristics of cultural and educational space of pedagogical education on the whole and especially universities, increasing its tenseness, and thus strengthening their potential. According to these changes, they cannot be any "up-down" or in the opposite direction, only the teachers of Pedagogical Universities may be the only

source, in fact, their moral purpose (M. Fullan) [6], the focus in an effort to transform the institution into an learning organization (B.J. Braham) [7]. The means of these changes is to create educational consortia, that will rally around Pedagogical Universities, while they won't be formal, will form the collective thinking, the only space values and meanings. This consortium may be involved as teacher unions and public organizations, which takes education beyond the walls of schools or universities, eliminates mediators in their interactions.

Summary. Thus, the added educational value, arising as a result of cultural and educational space of universities, corresponds to its power characteristics (speed, power, intensity – as the work with specific groups of students, who exhibit an especial educational effectiveness) and can have different meanings, the emerge of which is difficult due to cultural specificity of the education system in Ukraine, and the influence is mediated by a number of facts, and isn't directly connected with education.

REFERENCES AND NOTES

1. Mylianyk A. Added educational value. Possibilities of application in Ukraine, Educational measurement: teaching, research, and practice (13 – 20 June 2012, Foros (Crimea, Ukraine)), P. 20-21.
2. Pawlowski K. Transformation of Higher Education in the XXI century: the Polish experience, Kyiv, 2005, 230 p.
3. See, for example, Tymms P. Baseline Assessment and Monitoring in Primary Schools: Achievements, Attitudes and Value-Added Indicators, London, David Fulton, 1999; Value-added measures for school improvement, Paper No13, November 2007, Available at: <https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/publ/research/publ/value-added-measures-report.pdf>
4. Sukhova N. The quality of higher education as one of the philosophical foundations of education transformation twenty-first century: the European context, Proceedings of the National Aviation University, № 1 (9), K., 2009, P. 170-174.
5. Hawker D. Evaluation of value added in education [electronic resource], Access mode : <http://www.myshared.ru/slide/97384/>
6. Fullan M. The forces of change. Measuring the depth of educational reform, Lviv, 2000, 269 p.
7. Braham B.J. Creating a learning organization, SPb., 2003, 128 p.

Смолинская О.Е. Добавочная образовательная стоимость как проявление действия культурно-образовательного пространства педагогического университета

Аннотация. В статье рассмотрен вопрос возникновения добавочной образовательной стоимости вследствие напряжения культурно-образовательного пространства педагогического университета, проектирующего высшую эффективность труда учителей. В контексте профессионального будущего выпускников в горных и отдалённых районах, добавочная образовательная стоимость должна быть выше, поскольку выступает уравновешивающим показателем формирования равного образовательного потенциала учеников, получающих среднее образование как в местности с развитой урбанистической инфраструктурой, высоким уровнем интеграции в мировое информационное пространство, так и в отдалённых.

Ключевые слова: педагогический университет, культурно-образовательное пространство, добавочная образовательная стоимость

Voloshok I.Y.

Interference and transposition in the English language training activity of students

*Voloshok Inna, post-graduate student
Kherson state university, Kherson, Ukraine*

Abstract. The article focuses on the notion “interference”, its types and the reasons of appearance at different language levels.

Keywords: *interference, bilingualism, language interaction*

Due to the processes, aimed at integration and cooperation of the world, that require an effective intercultural communication, a high level of native and foreign languages speaking skills as a part of professionalism and social status becomes an inherent part of modern human. The compliance of bilingual’s verbal discourse with socio-cultural norms and purposes of communication indicates the level of their foreign language culture (Y. Desheriyev, A. Kalita, A. Metlyuk, U. Vaynrayh). Thus researchers focus their attention on the necessity for deeper research of the interlingual interference as a sign of a bilingual’s speech culture.

The cause of the interference is a fact, that a person constructs his/her foreign language speech according to the rules of the mother tongue and sets uncharacteristic connections and relationships between different linguistic facts of the language studied. Consideration of the interference while learning a foreign language can prevent mistakes and reduce their number, thereby facilitate the learning process and identify it. It contributes to a more effective development of the second language competence, reduces training time to master a new material, develops self-control effectively and prevents the interferential phenomena.

The aim of the article is to define the essence of the notion “interference”, to describe its types and the reasons of appearance at different language system levels.

To elucidate the interference functioning in the foreign communication of bilinguals we need to considerate it at language and speech levels (L. Barannikov, A. Korotkov, V. Mikhailov, U. Vaynrayh). It should be noted, that the learning condition is one of the most favorable for the interference. An important aspect of studying this phenomenon is the mistakes prediction, that prevents their occurrence while learning foreign languages. Works of L. Scherba outlined the program of studying and defining language contacts as a process of interference, the essence of which is identified linguistically by mutual adaptation of the speaker’s and the listener’s languages to the appropriate changes of two contacting languages standards.

V. Rosenzweig states that “interference is a bilingual’s failure to comply with the rules of contacting languages correlation that appears in his/her speech in the form of aberration” [6]. Unlike codes switching in the process of interference the language is not changed, but one language is changed by the influence of another one [8]. The positive influence of the mother tongue or the first foreign language on the second one is called a positive transference or transposition. Transposition is a transfer, in which the language affecting does not cause aberrations in the one that is studied, but stimulates it in the existing laws.

Positive transfer can appear at four levels:

a) speaking and thinking activity: the more languages a person can speak, the more his speaking and thinking

mechanisms (such as short-term memory, visual and audio perception, the mechanisms of choice, combining and producing while speaking and writing) are developed;

b) language level: learners transfer similar linguistic phenomena of their native language and the first foreign language to a second foreign language, and thus facilitate their assimilation;

c) academic skills learners have mastered in the process of studying their native language and, especially, the first foreign language, which are transferred to master the second foreign language greatly facilitating the process of learning;

d) socio-cultural level: social and cultural knowledge, acquired in the process of the first foreign language studying; on this basis new social and cultural behavioral patterns may also be the subject of transposition, especially in Western cultures.

Investigations of interference phenomena are based on the achievements of linguistics, sociolinguistics, psychology, psycholinguistics, methodology of foreign language teaching. This phenomenon is described in the investigations of native and foreign scholars (V. Alimov, E. Buzharovska, E. Haugen, V. Klimov, V. Komissarov, N. Mechkovska, V. Rosenzweig, E. Vereshchagin, V. Vinogradov, L. Scherba, U. Vaynrayh.).

In psychology interference is a process of language mechanisms conflict interaction, that appears in the bilingual’s speech in the form of one language laws deviations under the influence of another language negative interaction or as a result of internal influences of a similar nature, caused by objective differences [1].

In psycholinguistics interference is considered as an integral part of the process of slow gradual penetration of a foreign language element into the system of a particular language in the process of mastering it.

In linguistics, the problem of interference is studied in the framework of language contacts and defined as “a bilingual’s (a person who speaks two languages) failure to comply with the rules of two contacting languages correlation” [3]. According to E. Haugen, interference is “cases of aberration appearing in the language of bilingual speakers as a result of familiarity with other languages” [7].

In the methodology of foreign languages teaching interference is considered as a negative result of former transference of former linguistic experience unconscious transference, as a mother tongue inhibitory influence on the foreign language. According to R. Minyar-Byelouchchev, interference is formed by imposing developed skills on those which are formed again with a minus sign, that is the same as the negative transfer [5].

According to the “direction” interference can be straight, reversed or bilateral: according to the type of speech activity – impressive (receptive) or expressive (productive): according to the form of display – explicit

or implicit, internal or external, interference of the first or second language: according to the result – complicating, discomposing or destructive.

In the methodological literature the following types of interference are distinguished:

- external and internal (by origin);
- direct and indirect (by the nature of the transfer of the native language skills to the foreign language);
- explicit and hidden (by the nature of the display);
- phonetic, graphic and orthographical, lexical (semantic, grammatical (syntactical), cultural).

Investigations indicate that professionally oriented intercultural communication and professionally oriented translation contain:

- phonetic (phonological and sound-reproducing) – *translate* [trænzleɪt] vs. [trænsleɪt];
- orthographical – *magazine* – *magasin*;
- grammatical (morphological, syntactical and punctuation) – *If it is not wonderful for words!*
- lexical – *mark-stamp*;
- semantical – *to take the chair*;
- stylistical and intralingual interference – *trade balance-commercial law-merchant ship*.

Interlingual interference exists at all linguistic levels but at the level of phonetics such aberrations are especially noticeable which leads to communicative failures.

The source of phonetic interference, according to U. Vaynrayh, is phonetic differences between two systems, no matter which one is primary. An important role is played by a typological similarity of two contacting languages and their genetic relationship.

While realizing phonemes in the target language learners, focusing on their native language system, use the articulation and pronunciation skills based on their mother tongue. While studying the native and foreign languages interaction a sequence of factors that determine the occur-

rence of phonological interference should be considered. These factors include the nature of the interfering systems interaction (interlingual and intralingual interference) and phonological nature of linguistic phenomena (universal and specific national).

At the grammatical level both foreign and native languages are interfered. Difficulties arise while studying the correct use of the definite (the) and indefinite (a, an) article in English since such a grammatical category doesn't exist in Ukrainian.

Lexical interference is called vocabulary intervention of one language system to another, which usually leads to literalism. Scientists define lexical interference as a bilateral convergence of lexical items of the same or different languages, due to their semantic use. Lexical interference appears in false identification of similar forms, partially coinciding in some meanings.

At the syntactic level of interference there are difficulties connected with sequence of tenses, indirect speech, conditional sentences in English (If-sentence).

The main reasons leading to mistakes include:

- monosemanticity of words and grammatical forms, confusion of words graphic images;
- false analogy, word translation by means of more specific meaning than they actually are;
- inability to find Ukrainian meaning while translating English words, lexical and grammatical combinations [7].

Advanced research in the investigated sphere should include: a detailed analysis of each of the described types of interference, creating methods to prevent and overcome interlingual interference in Ukrainian learner's speech. Consideration of interference while learning a foreign language, in our opinion, will help to prevent mistakes, reduce their number and thereby facilitate the learning process and identify it.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алимов В.В. Интерференция в переводе (на материале профессионально-ориентированной межкультурной коммуникации и перевода в сфере профессиональной коммуникации) : автореф. дис. на соискание науч. степени докт. филол. наук : спец. 10.02.19 «Теория языка» / В.В. Алимов. – М., 2005. – 20 с.
Alimov V.V. Interferentsiya v perevode (na materiale professionalno-orientirovannoy mezhkulturnoy kommunikacii i perevoda v sfere professionalnoy kommunikacii) : avtoref. dis. na soiskaniye nauch. stepeni dokt. filol. nauk : spec. 10.02.19. "Teoriya yazyka" / V.V. Alimov. – M., 2005. – 20 s.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты / Вайнрайх У. – К. : Вища школа, 1979. – 246 с.
Vaynraich U. Yazykovyje kontakty / Vaynraich U. – K.: Vishcha shkola, 1979. – 246 s.
3. Комиссаров В.Н. Слово о переводе / В.Н. Комиссаров – М. : Междунар. отношения, 1973. – С. 162–168.
Komissarov V.N. Slovo v perevode / V.N. Komissarov – M. : Mezhdunar. otnosheniya, 1973. – S. 162–168.
4. Мечковская Н.Б. Социальная лингвистика / Н.Б. Мечковская – М. : Аспект-Пресс, 2000. – 207 с.
Mechkovskaya N.B. Sozialnaya lingvistika / N.B. Mechkovskaya – M. : Aspekt-Press, 2000. – 207 s.
5. Миньяр-Белоручев Р.К. Методический словарь. Толковый словарь терминов методики обучения языкам / Р.К. Миньяр-Белоручев. – М., 1996. – 144 с.
Minyar-Beloruhev R.K. Metodicheskiy slovník. Tolkoviy slovar terminov metodiki obucheniya yazykam / R.K. Minyar-Beloruhev. – M., 1996. – 144 s.
6. Розенцвейг В.Ю. Проблемы языковой интерференции : дисс. ... доктора филол. наук / В.Ю. Розенцвейг. – М., 1975. – 478 с.
Rosenzweig V.Y. Problemi yazykovoy interferenzii : diss. ... doktora filol. nauk / V.Y. Rosenzweig. – M., 1975. – 478 s.
7. Хауген Э. Языковой контакт / Э. Хауген // Новое в лингвистике. – Вып. 6. – М. : Прогресс, 1972. – С. 61–80.
Haugen E. Yazykovoy kontakt / E. Haugen // Novoye v lingvistike. – Vip. 6. – M. : Progress, 1972. – S. 61–80.
8. Ярцева В.Н. О сопоставительном методе изучения языков / В.Н. Ярцева // Филологические науки. – 1960. – № 1. – С. 5–11.
Yartzeva V.N. O sopostavitelnom metode izucheniya yazykov / V.N. Yartzeva // Filologicheskiye nauki. – 1960. – № 1. – S. 5–11.

Волошок И.Ю. Интерференция и транспозиция в англоязычной учебно-речевой деятельности студентов

Аннотация. В статье рассматривается суть понятия “интерференция”, ее типы и причины возникновения на разных языковых уровнях.

Ключевые слова: интерференция, биллингвизм, языковой контакт

Голубнича Л.О.
Дидактика вищої школи у XXI столітті

*Голубнича Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедра іноземних мов № 3
Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, м. Харків, Україна*

Анотація. У статті розглядається особливості розвитку дидактики вищої школи в епоху інформатизації. Схарактеризовано специфічні риси XXI століття, котрі є визначальними для сфери освіти, зокрема університетської. Встановлено зв'язок між зазначеними характеристиками та тенденціями генезису дидактики вищих навчальних закладів України.

Ключові слова: епоха інформатизації, інформаційний потік, дидактика вищої школи, тенденції розвитку дидактики вищої школи

Постановка проблеми. Сучасний розвиток українського суспільства безпосередньо пов'язаний з інтелектуальним ресурсом України. Країни з розвинутою економікою визнали, що інвестиції у людський капітал, є основним чинником як піднесення в економіці, так і всебічного прогресу. Вплив університетської освіти на економічне зростання дослідники вбачають у: 1) зростанні продуктивності праці; 2) спрямуванні працівників до нових ідей та технологій, формуванні здатності приймати самостійні рішення, що сприяє скороченню часу між науковими відкриттями та їх упровадженням; 3) прискоренні появи нових технологій та нових відкриттів, що пояснюється зосередженням у вищій школі переважної більшості висококваліфікованих учених-дослідників [8, с. 38].

Підготовку такого інтелектуального потенціалу нації – знань та компетентностей людини, в нових реаліях епохи інформатизації здійснює саме система вищої освіти, зокрема вищі навчальні заклади держави.

На покращення стану освіти та підвищення рівня його якості впливатиме й своєчасне та чітке визначення світових і регіональних тенденцій генезису системи освіти та відповідне реагування на них. Тому вивчення останніх є актуальною та необхідною передумовою покращення якісних характеристик вищої освіти.

Аналіз наукових досліджень свідчить, що проблеми сучасної дидактики вищої школи є предметом наукової розвідки великого загалу науковців, зокрема В. Андрушенка, В. Кременя (педагогіка вищої школи в системі соціогуманітарного знання), І. Богданової, О. Васюка, О. Желавського (кредитно-модульна система навчання), Н. Дівінської (навчальний процес у вищій школі), С. Калашнікової, А. Сбруєвої (інтеграційні процеси у вищій школі), А.Алексюка, З. Курлянд, В. Лугового та ін.. Вищу освіту в інформаційному суспільстві вивчають Д. Борисенко, В. Величко, М. Левшин, О. Муковіз, Ю. Прохур, Ж. Таланова, О. Федоренко та ін.. Інноваційну діяльність у вищій школі досліджують Л. Борисова, В. Луговий, Ж. Таланова та ін.. Тенденції розвитку університетської дидактики розглядають Д. Валехов, Н. Дудко. Однак особливості розвитку дидактики вищої школи та її тенденції у XXI столітті все ще залишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті. На основі аналізу специфічних рис сучасного світу, пов'язаних з його інформатизацією, визначити їх вплив на сферу вищої освіти України та схарактеризувати тенденції генезису дидактики вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Умови сьогоденшнього соціально-економічного і суспільно-політичного життя країни, поширення гуманізації, гуманітаризації та демократизації освіти зумовлюють тенденції генезису сучасної дидактики вищої школи. Вчені пояснюють, що вони є пов'язаними зі зміною основних педагогічних понять, категорій, закономірностей та взаємозв'язків, отже, зі зміною системи вищої освіти в цілому [3, с. 212].

Зазначене призводить до формування нових освітніх парадигм, серед яких дослідники виділяють такі: 1) відповідність підготовки фахівців потребам ринку робочої сили; 2) альтернативне мислення, неперервну освіту, формування навиків навчання у системі online; 3) прозорість, звітність, рівність та демократичність в освіті [2, с. 50].

Вище перелічене сприятиме розвитку інноваційних і творчих підходів у вищій освіті.

Крім того, проведена наукова розвідка свідчить, що тенденції генезису дидактики вищої школи нашої держави мають певну специфіку, адже визначені перспективами розвитку саме нашого суспільства. Відтак, вони потребують окремого розгляду.

Сучасний світ характеризується прискореними змінами, викликаними, перш за все, нарощуванням інформації майже у геометричній прогресії. Недарма його називають “інформаційною ерою”. Загальновідомо, що раніше накопичення наукових відомостей відбувалося досить повільно і людині протягом всього її життя вистачало знань, здобутих під час навчання. Зараз же інформація досягла таких величезних об'ємів, що її не можливо запам'ятати в повному обсязі. Крім того, інноваційні відомості виникають та застарівають дуже швидко. Науковці констатують наявність усвідомлення, що якість життя значною мірою визначається інформацією та способом її використання. Фахівець іноді настільки залежить від вчасного її отримання, що навіть реалізуватися без новітньої інформації йому не можливо. “У сучасному суспільстві доля кожної конкретної людини багато в чому залежить від особистої інформаційної культури, і ця залежність має тенденцію до зростання” [7, с. 188]. Виходячи із зазначених реалій життя дослідники наголошують, що “сьогодні в інформаційному суспільстві з'явилися такі цінності, як стрімкі інформаційні зміни, виникнення організацій, заснованих на інформації та її технологіях тощо”. Вони також прогнозують, що “зміни, які відбуватимуться в системі освіти, зробилять ефект більший, ніж винахід печатної маши-

ни” [2, с. 51]. Відтак, динамічне зростання об’єму інформації висуває до освіти нові вимоги.

Перша з них пов’язана з вирішенням проблеми: чому варто навчати у вищому навчальному закладі в умовах стрімкого змінювання світу, тобто вища школа зіштовхується зі складним і водночас відповідальним питанням відбору змісту освіти. Більш того, як справедливо відмічає М. Ломонова, застарілі інтерпретації змісту навчання не сприяють формуванню ціннісних орієнтацій і якостей фахівця, необхідних у сучасному світі, як то: критичності, самостійності та конструктивності мислення [9, с. 97-98]. Внаслідок зазначеного відбуваються зміни у поглядах на формування змісту навчання.

Так, у нормативних документах для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти підкреслено, що підготовка майбутнього фахівця у вищій школі програмується, проектується і реалізується предметним наповненням навчального плану та дидактичною декомпозицією змісту освіти й очікуваних результатів навчання у вигляді освітньо-професійних програм і освітньо-кваліфікаційних характеристик. Науковці нагадують, що нормативно-предметне наповнення навчального плану має містити не тільки цикли навчальних дисциплін загальної професійної та професійно-практичної підготовки, але й повинно бути структуроване адекватно двом основним складовим сучасної культури: гуманітарної (цикл “гуманітарні та суспільно-економічні дисципліни”) та природничо-наукової (цикл “дисципліни природничо-наукової підготовки”). Завдяки останнім відбувається формування цілісного світобачення еволюційної картини світу, притаманного освіченій людині [5, с. 41].

Крім того, при передачі змісту кожного з предметів навчального плану має бути запропоновано новий ракурс викладення розмаїття загальнонаукових та спеціально-предметних знань (з урахуванням імплементації важливих наукових досягнень). Це означає, що вивчення окремого знання (як загальнонаукового, так і спеціально-предметного) потрібно супроводжувати висвітленням його раціонального і творчого начала з метою формування уявлень про взаємовплив, взаємодоповнюваність гуманітарного й інших аспектів знання. Вищезазначене забезпечить становлення як професійних компетенцій і компетентностей майбутнього фахівця, так і цілісного світорозуміння особистості.

Узагальнюючи подану інформацію, наведемо вимоги до складових змісту освіти, які слід ураховувати, наповнюючи навчальні програми, представлені Д. Валеховим: 1) створення рівноваги між навиками, суспільними цінностями та інформацією; 2) виділення в рівній мірі місця науковій творчості, моральним цінностям, вивченню мов, технічним наукам, фізичному розвитку, науковому розвитку, соціально-політичній тематиці; 3) приділення в тематиці занять необхідної уваги інноваціям, визначення рівних пропорцій між практичними та теоретичними заняттями; 4) підготовка до майбутньої професії [2, с. 52].

Отже, під час складання навчальних планів та освітньо-професійних програм, педагогам необхідно відбирати зміст освіти так, щоб, з одного боку, не перевантажувати студентів зайвою інформацією, а з іншо-

го, не залишити їх без знань, що становлять фундамент як професійної, так і загальної вищої освіти та сприяють інтелектуальному розвитку і цілісному світобаченню особистості.

Наступна тенденція, що пов’язана зі стрімким зростанням потоку наукової інформації, розвитком інформаційних технологій і їх розповсюдженням в усіх галузях життя, включаючи освітній простір, виявляється у запитанні: як навчати більш ефективно. Тобто вона передбачає необхідність *замінювати застарілі педагогічні технології* на більш прогресивні й результативні.

Відомо, що в процесі світової еволюції дидактики постійно відбувається перегляд та уточнення практики викладання з огляду на її ефективність. Сьогодні замість інерційної традиції повинна прийти інновація, у цьому В. Кремень убачає відповідальність національної системи освіти перед українським суспільством. “Необхідно традиційно-інерційну освіту, надмірно обтяжену минулим, змінити на інноваційно-прогностичну, таку, що розуміє і передбачає майбутнє” [6, с. 4]. Зокрема, в умовах інформатизації освітньої системи перевага повинна віддаватися не звичайному накопиченню знань, а аналізу наукових відомостей та їх вивченню на основі впровадження інноваційних навчальних технологій для найбільш ефективного використання навчального часу та більш результативного опанування матеріалу студентами.

Сучасний інформаційний простір насичений різноманітними навчальними технологіями, більшість з яких, на думку Д. Борисенка, ніколи не використовувалися в дидактичному процесі. Тоді як саме вони вже на первинних сходинках застосування демонструють високі навчальні результати, акцентують увагу на необхідності постійного пошуку викладачем нових форм та засобів підвищення мотивації студентів та реалізації обміну навчальною інформацією, а також відповідність сучасним стандартам освітніх програм, етапам євроінтеграції та впровадженню інноваційних стратегій розвитку [1, с. 267].

Отже, завданням сучасних українських педагогів є навчитися якомога ефективніше використовувати новітні освітні інформаційні технології на заняттях зі студентами, адже у навчальному процесі останні надають викладачам і студентам широкий вибір інструментів передачі навчального матеріалу, мають зручні механізми інтерактивної взаємодії, дозволяють викладачу здійснювати оперативний контроль самостійної роботи студентів, активізують самостійність та навчально-пізнавальну діяльність останніх, сприяють підвищенню мотивації майбутніх спеціалістів до набуття знань і навиків та допомагають їм покращити свої результати навчання.

Як підкреслюють науковці, на людину XX століття у XXI ст. очікують величезні зміни з точки зору функціонування освіти [2, с. 51]. Важливо вказати, що наявність великої кількості засобів набуття знань є ще однією специфічною рисою сучасності. Ці засоби сьогодні стають доступними кожному, хто потребує інформації. “Інформаційні ресурси є продуктом інтелектуальної діяльності суспільства і розглядаються в даний час як стратегічний ресурс розвитку будь-якої країни” [7, с. 188]. Розвинені держави світу широко

використовують їх і у педагогічному просторі, зокрема для навчання студентів. Зазначене призводить до виникнення наступної тенденції – *розширення засобів отримання знань та навиків* задля формування інноваційної людини, що є стратегічною метою національної системи освіти [6, с. 3].

Відомо, що якщо ще у XX столітті суб'єкт навчання міг набути знання лише двома шляхами: або через викладення навчального матеріалу викладачем, або безпосередньо з паперового носія інформації – підручника, то в наш час поява інформаційно-комунікаційних технологій не тільки модифікувала носії інформації, але й принесла радикальні зміни у способах доставки навчального матеріалу в освіті: навчатися можна навіть віртуально за допомогою комп'ютерних телекомунікацій (електронних навчальних посібників, комп'ютерних систем тестування, дистанційних навчальних курсів). Більш того, масові відкриті он-лайн курси позиціонують себе як реальна альтернатива традиційній системі університетської освіти. Існування подібної форми навчання стає для вищої школи потужним поштовхом до покращення якості надання своїх послуг, зокрема шляхом розширення засобів отримання знань.

Зазначимо, що ВНЗ України, з одного боку, вже орієнтується на те, що студенти вміють користуватися сучасними засобами комунікації, котрі пропонують гіпертексти, мультимедійні канали отримання інформації тощо, а з іншого, починають генерувати власний освітній контент. Суттєво, що експерти Великої Британії та Сполучених Штатів Америки наполягають на необхідності ефективного використання накопичених у віртуальних сховищах інформаційних ресурсів з легким, швидким і повним доступом до них через наявні пошукові системи [6, с. 5]. Тому ВНЗ повинні навчити майбутніх фахівців орієнтуватися в інформаційному просторі, знати та володіти пошуковими технологіями з метою безперешкодного отримання потрібної інформації з усіх засобів комунікації, що існують у теперішній час, адекватного її відбору та оцінки, а також вільного транслювання за допомогою тих же каналів, її переробки та застосування її у власних проектах та генерування нової інформації, оскільки, як наголошують науковці, впевнене володіння модерними телекомунікаційними технологіями є однією з ключових компетенцій випускника сучасного вищого навчального закладу.

Соціологічні та педагогічні дослідження дозволяють стверджувати, що протягом останніх років використання студентами різноманітних сучасних засобів отримання інформації з навчальними цілями значно збільшилося і наближається до 100%. Передусім, це стосується використання електронної текстової навчальної інформації, доступ до якої здійснюється через Інтернет. Зазначене пов'язане з тим, що наука розвивається швидше, ніж методика встигає охопити матеріал, потрібний студентам та викладачам.

Практика свідчить, що сьогодні володіння навиками роботи із засобами та каналами набуття інформації є запорукою успіху як у навчанні, так і у виконанні майбутньої професійної діяльності, адже у умовах інформатизації суспільства високий рівень інформа-

ційної культури має бути невід'ємною характеристикою будь-якого спеціаліста. Тому ВНЗ все більше намагаються прививати студентам комп'ютерну культуру.

Наступна тенденція – *необхідність безперервної освіти*, також пов'язана з високим динамізмом знань, інформації, технологій. Так, Н. Дудко відмічає, що до кінця XIX століття вимоги до форм виробничо-практичної діяльності змінювалися приблизно з тією ж швидкістю, що й покоління. Сьогодні ж окремі люди протягом життя доводиться декілька разів змінювати спеціалізацію, а іноді навіть професію [4, с. 95]. Адже сучасний цикл оновлення виробничих технологій, за твердженням фахівців, скоротився та становить шість-вісім років, випереджаючи темпи зміни поколінь [7]. Природно, що з розвитком технологій змінюються й форми виробничої діяльності. Деякі з них зовсім припиняють своє існування. Наприклад, виконання конкретних часткових функцій на конвеєрі в середині виробничих процесів зараз в усьому світі вважається не ефективним. Замість цього робітник управляє технологіями, які все більше й більше вдосконалюються. Тому з'явилася необхідність у професійній мобільності й адаптивності: в освоєнні нових функцій та видів діяльності, постійному поновленні знань, підвищенні кваліфікації. Ось чому в Концепції розвитку професійної освіти в Україні (2010-2020 рр.) одним із векторів підготовки майбутніх спеціалістів вказано мобільність фахівця.

Не випадково метою вищих навчальних закладів є підготувати спеціалістів вищої кваліфікації, здатних після здобуття відповідної освіти активно включитися у виробничу діяльність, вміти швидко адаптуватися у професійному та соціальному середовищі та відповідально й творчо вирішувати виробничі або наукові завдання [9, с. 9].

Відтак, щоб мати соціальне значення, людина не повинна відставати від часу. Вона має бути мобільною: протягом всього життя відслідковувати ті зміни, які відбуваються в її професійній сфері; самостійно оволодівати інноваціями, що запроваджуються; активно вивчати новітній закордонний досвід; розвиватися інтелектуально; бути готовою для самовдосконалення тощо. Природно, що сьогодні принцип безперервності освіти вважається фундаментальним принципом формування та розвитку особистості у відповідності до її професійних потреб та здібностей протягом усього її життя.

Таким чином, узагальнення результатів дослідження та аналіз наукової літератури дозволяють зробити **висновки** про те, що своєрідність сучасного періоду розвитку світу та України, пов'язаного з постійним зростанням потоку інформації, зумовили особливості генезису дидактики вищої школи у XXI столітті та визначили наступні тенденції її розвитку, а саме: модернізація змісту освіти, розширення засобів отримання знань та навиків, необхідність безперервної освіти.

Перспективами подальшої розвідки можна вважати вивчення інших тенденцій розвитку дидактики, наприклад, підвищення ролі самостійної роботи студентів та самоосвіти тощо.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Борисенко Д. Перспективні стратегії інформаційно-комунікативного розвитку вищої освіти / Д.Борисенко // Проблеми підготовки сучасного вчителя: збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [ред. кол.: Побірченко Н.С.(гол. ред.) та ін.]. – Умань: ФОП Жовтий О.О., 2014. – Випуск 9. – Частина 1. – С. 264-268.
Borysenko D. Perspektyvni strategii informatsiyno-komunikatyvno-rozvytku vyschoi osvity [Perspective information and communication strategy for the development of higher education] / D.Borysenko // Problemy pidgotovky suchasnogo vchytelya: Zbirnyk naukovykh prats Umanskogo Derzhavnogo Pedagogichnogo Universytetu imeni Pavla Tychny / [red. kol.: Pobirchenko N.S. (gol. red.) ta in.]. - Uman: FOP Zhovtyi O.O., 2014. - Vypusk 9.-- Chastyina 1. - S. 264-268.
2. Валехов Д.Ф. Глобальные тенденции в современном образовании / Д.Ф.Валехов // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – № 4 (7), 2011. – С. 50-52.
Valehov D.F. Globalnyie tendentsyi v sovremennom obrazovanii [Global trends in modern education] / D.F.Valehov // Vector nauki TGU. Seriya: Pedagogika, Psihologiya. - № 4 (7), 2011. - S. 50-52.
3. Герасев А.Д. Системное управление учебным процессом: модели, проблемы реализации / А.Д. Герасев, Л.А. Барахтенова // Философия образования. – 2009. – № 3. – С. 212.
Gerasyov A.D. Sistemnoye upravlenie uchebnym protsesom: modeli, problemy realizatsii [System management of the educational process: models, problems of implementation] / A.D. Gerasev, L.A.Barahtenova // Filosofiya obrazovaniya. - 2009. - № 3. - S. 212.
4. Дудко Н.В. Основные тенденции развития системы высшего образования в Украине (с учетом Европейских стандартов) / Н.В. Дудко // Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. – № 4 (7), 2011. – С. 94-97.
Dudko N.V. Osnovnyie tendentsii razvitiya sistemy vyshego obrazovaniya v Ukraine (s uchotom Yevropeyskikh standartov) [The main trends in the development of higher education in Ukraine (including European standards)] / N.V.Dudko // Vector nauki TGU. Seriya: Pedagogika, Psihologiya. - № 4 (7), 2011. - S. 94-97.
5. Кириленко К.М. Интеграційні процеси в сучасному природничо-науковому і науково-гуманітарному знанні та шляхи їх відображення у змісті університетської освіти / К.М. Кириленко // Рідна школа. – № 4-5, 2014. – С. 41-46.
Kyrylenko K.M. Integratsiyni protsesy v suchasnomu pryrodnycho-naukovomu i naukovo-gumanitarnomu znanni ta shlyahy yih vidobrazhennya u zmisti universytetskoi osvity / K.M. Kyrylenko // Ridna Shkola. - № 4-5, 2014. - S. 41-46.
6. Кремень В.Г. До інноваційної освіти: контекст модернізації НАПН України / В.Г.Кремень // Рідна школа. – № 4-5, 2014. – С. 3-6.
Kremen V.G. Do innovatsiynoi osvity: kontekst modernizatsiyi NAPN Ukrainy [By innovative education: the context of modernization NAPS Ukraine] / V.H.Kremen // Ridna Shkola. - № 4-5, 2014. - S. 3-6.
7. Олійник Ю.І. Інформаційна культура особистості – актуальна освітня проблема / Олійник Ю.І. // Педагогічні науки: збірник наукових праць. – Вип. 63. – Херсон: ХДУ, 2013. – С. 187-193.
Oliynyk Y. Informatsiyna kultura osobystosti – aktualna osvityna problema [Personal Information Culture - urgent educational problem] / Oliynyk Y. // Pedagogichni nauky: Zbirnyk naukovykh prats. - Vyp. 63. - Kherson: KhDU, 2013. - S. 187-193.
8. Педагогіка вищої школи / [В.П. Андрущенко, І.Д. Бех, І.С. Волощук та ін.]; за ред. В.Г. Кременя, В.П. Андрущенко, В.І. Лугового. – К.: Педагогічна думка. – 2009. – 256 с.
Pedagogika vyschoyi shkoly [Higher School Pedagogy] / [V.P. Andruschenko, I.D. Beh, I.S. Voloschuk ta in.]; za red. V.H. Kremeniya, V.P. Andruschenka, V.I. Luhovoho. - K.: Pedagogichna dumka. - 2009. - 256 s.
9. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.; За ред. З.Н.Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. – 495 с.
Pedagogika vyschoyi shkoly [Higher School Pedagogy: Training. Guidance] / Z.N. Kurlyand, R.I. Hmelyuk, A.V. Semenova ta in.; za red. Z.N. Kurlyand. - 3-ye vyd., pererob. i dop. - K.: Znannya, 2007. - 495 s.

Golubnycha L.O. Didactics of higher education in the twenty first century

Abstract. The article deals with the peculiarities of didactics of higher education in the era of information. Author determined the specific features of the XXI century, which are crucial for education, including university. The paper establishes the relationship between these characteristics and trends of genesis didactics of higher education in Ukraine.

Keywords: the era of information, information flow, higher school pedagogy, didactics trends of higher education

Голубничая Л.А. Дидактика высшей школы в XXI веке

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития дидактики высшей школы в эпоху информатизации. Охарактеризованы специфические черты XXI века, которые являются определяющими для сферы образования, в частности университетского. Установлена связь между указанными характеристиками и тенденциями генезиса дидактики высших учебных заведений Украины.

Ключевые слова: эпоха информатизации, информационный поток, дидактика высшей школы, тенденции развития дидактики высшей школы

Ієговська Л.І.

Суть процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі

Ієговська Людмила Іванівна, аспірантка кафедри дошкільної освіти
Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Анотація. У статті автором зроблено спробу дати якісно нове визначення суті процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі, а саме у зв'язку з появою досліджень про розвивальний характер педагогічних бар'єрів, що виявляється безпосередньо за умови його подолання. У процесі дослідження автор визначає адаптацію дитини до навчальної діяльності як складний процес встановлення рівноваги між актуальним рівнем розвитку дитини, її можливостями й новими вимогами середовища (зони найближчого розвитку навчальної діяльності) до неї. При цьому акцентуємо увагу, що встановлення рівноваги забезпечується шляхом ефективного подолання різного виду педагогічних бар'єрів. У статті, автор, виокремлює такі типи педагогічних бар'єрів: мотиваційні, пізнавальні, емоційно-вольові та комунікативні бар'єри, подолання яких і забезпечує встановлення рівноваги між зонами розвитку дитини.

Ключові слова: адаптація, навчальна діяльність, зона актуального розвитку, зона найближчого розвитку, бар'єр

Постановка проблеми. Вивчення літературних джерел показує, що поняття "адаптація" трактується як: сукупність реакцій пристосування людського суспільства до природного та соціального середовищ; реакція окремої людини на зміни в навколишній дійсності; входження індивідів у різні соціальні ролі; процес, спрямований на підтримку оптимального функціонування організму. Таким чином, можемо стверджувати, що у сучасній науці існує певна невизначеність суті адаптивних процесів особистості, зумовлена тим, що адаптація як категорія відноситься до фундаментальних понять у цілому комплексі галузей знання. Сам термін "адаптація" науковці часто підміняють словами-синонімами, зокрема, "пристосування", "акліматизація", "звикання", "вростання", "входження", "становлення", "прийняття" тощо. Теоретичний аналіз досліджень показав, що проблема адаптації є важливою міждисциплінарною проблемою, але у кожній науковій галузі вона характеризується своїм змістом та характером. У зв'язку з цим у науці актуалізується проблема висвітлення суті процесу адаптації саме з точки зору педагогіки.

Аналіз публікацій. Аналіз наукової літератури надав можливість зазначити негативне ставлення низки педагогів (Г. Андреева, Г. Балл) до використання поняття терміну "адаптація" у вузькому сенсі (тобто як пристосування або звикання до середовища) у контексті особистісно зорієнтованої освіти. Слід зазначити, що таке тлумачення терміна має механістичний або біологізаторський відтінок, оскільки воно нівелює активність особистості, як визначальну властивість особистості. Таким чином, крім розуміння адаптації як пристосування будови та функцій організму, його органів і клітин до умов середовища [8, с. 10], і на цій основі – пасивного підпорядкування індивіда навколишнім умовам, існує інший науковий підхід до суті адаптації, який сьогодні має значні можливості для ствердження [1, с. 93]. У цьому концептуальному підході адаптація розуміється як єдність взаємозумовлених протилежно спрямованих процесів урівноваження суб'єкта з середовищем (Г. Балл, А. Налчаджян, В. Петровський та інші).

Мета дослідження полягає у якісно новому обґрунтуванні суті процесу адаптації дітей-шестирічок до навчання у школі, а саме у зв'язку з появою досліджень про розвивальний характер педагогічних бар'є-

рів, що виявляється безпосередньо за умови його подолання (І. Вербицька, А. Гормін, І. Глазкова).

Виклад основного матеріалу. Адаптація як двобічний процес, як єдність процесів асиміляції (такий вплив на середовище, при якому воно приводиться у відповідність з потребою особистості, середовище у такому змісті входить до неї) та акомодатії (вплив, при якому поведінка особистості приводиться у відповідність із середовищем) вперше розглянута в роботах Ж. Піаже [7, с. 160]. Саме він стверджував, що розуміння суті адаптації як єдності процесів активної зміни особистістю навколишнього середовища та зміни свого внутрішнього світу і має панувати у педагогіці та психології.

Тобто, адаптація особистості розглядається як взаємоіснування двох протилежних тенденцій, кожна з яких виконує власну функцію щодо існування людини: асиміляція забезпечує цілісність особистості, що може бути порушена під дією чинників навколишнього середовища; акомодатія надає можливість здобуття особистістю нових властивостей і тим самим забезпечує варіабельність, змінність, особистісний розвиток.

Б. Ананьєв, С. Виготський, О. Леонтьєв, А. Петровський, С. Рубінштейн розглядають суть процесу адаптації як вираження єдності взаємодіючих сторін (людини і соціального середовища) з притаманними суперечливими моментами, що забезпечують не лише зміну, але і розвиток обох сторін. Й. Милославова, М. Свиридов, М. Скубій доповнюють, що основою цієї єдності, з одного боку, є активність соціального середовища, з іншого, – активність особистості, яка спрямована на пізнання оточуючого світу, прийняття та деяке перетворення його вимог.

У дослідженні розглядаємо адаптацію дитини до навчальної діяльності як складний процес встановлення рівноваги між актуальним рівнем розвитку дитини, її можливостями й новими вимогами середовища (зони найближчого розвитку навчальної діяльності) до неї. При цьому акцентуємо увагу, що встановлення рівноваги забезпечується шляхом ефективного подолання різного виду педагогічних бар'єрів.

Дане положення обґрунтовуємо, посилаючись на дослідження І. Глазкової [3] про розвивальний характер педагогічного бар'єра. Автор визначає поняття "педагогічний бар'єр" як бінарне поняття. Зокрема, з одного боку, це – складне педагогічне явище, що перешкоджає, стримує, знижує ефективність і успіш-

ність педагогічного процесу, а тому потребує запобігання, а, з іншого, – засіб, що стимулює, спонукає, підвищує ефективність діяльності суб'єктів педагогічного процесу шляхом його подолання. Дослідниця доводить, що педагогічний бар'єр є своєрідним стимулом розвитку потенційних можливостей особистості, тобто йому властивий розвивальний характер, що проявляється саме через його подолання. Так, подолання педагогічних бар'єрів забезпечує розвиток як пізнавальних, так і емоційних процесів, волі, а також є джерелом активності людини, зокрема пізнавальної. Таким чином, робимо висновок про те, що адаптаційні процеси можна розглянути як початкову фазу розвитку дитини, щось подібне найближчій зоні її розвитку.

Повертаючись до взаємозв'язку понять адаптації й розвитку, необхідно врахувати, що точки траєкторії розвитку особистості можна обирати й досліджувати будь-які й у кожного, "миттєвий знімок" процесу розвитку буде свідчити про його початкову фазу, тобто стан процесу адаптації. Можна цілком погодитися з думкою, що розвиток є стратегією, а адаптація – тактикою процесу розвитку. Звідси витікає, що адаптація як "зліпок розвитку", його своєрідний "миттєвий знімок" у кожній точці життєвої траєкторії, а розвиток – процес неперервний, триває все життя, і в кожній точці життєвої траєкторії адаптація характеризує початкову фазу розвитку особистості. Тому, переходячи від однієї точки розвитку до іншої, автоматично переходимо від одного фрагменту адаптації до іншого, тобто розвиток – це не що інше як неперервна низка адаптації. Дана точка зору трохи перетинається з ідеями П. Кузнецова [5], де адаптація людини розглядається як самостійний процес, що характеризує і визначає розвиток особистості. Але в нашому розумінні вона все ж таки характеризує тільки початкову фазу розвитку або її найближчу зону, а також відповідні параметри освітнього середовища й навчальної діяльності.

Оскільки розвиток – це єдність переривчастого й неперервного, то в точках розривів, яких повністю уникнути, очевидно, не можна, напруженість буде різко зростати і процес адаптації загостриться. Саме ці точки й становлять особливий інтерес для дослідження процесу адаптації, саме такою точкою і буде адаптація дитини до навчання в традиційному розумінні адаптаційних процесів.

Залежно від характеру зовнішніх умов, що діють на індивіда, і інтенсивності їх впливу, педагоги розглядають такі види адаптації:

- адаптацію в незвичних умовах біологічного середовища;
- адаптацію до соціальних відносин (соціальна адаптація), що розглядається як метод, спосіб соціалізації, розвитку особистості і її виховання, де соціалізація представляє собою засвоєння індивідом досвіду спілкування, соціального досвіду шляхом уходження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків, процес активного відтворення індивідом системи соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, включення в соціальне середовище;
- адаптацію до діяльності (адаптація в грі, навчальна, трудова, професійна);

- адаптацію як процес включення особистості в соціальне середовище під час будь-якої діяльності, інтеграції з цим середовищем і самовизначення в ньому на основі найхарактерніших її особливостей;

- адаптацію як спосіб подолання критичних суперечностей між умовами середовища, які різко змінилися, своєрідних вузлових точок діяльності й актуальним станом організму і психіки суб'єкта.

Грунтуючись на вищесказаному, вважаємо, що адаптація є цілісним процесом, який передбачає:

- фізіологічні зміни (швидкість психічних реакцій, чутливість рецепторів тощо);
- зміни в психічному розвитку особистості (здібностей, потреб, норм, мислення, уваги тощо);
- перебіг пізнавальних процесів (научіння, набуття знань, формування умінь і навичок, освоєння різних діяльностей, поведінкових норм тощо);
- трансформацію суспільної системи цінностей в систему цінностей індивіда;
- активний вплив суб'єкта адаптації на себе й середовище (осмислення ситуації, постановка завдань, цілеспрямована діяльність).

При цьому ще раз наголошуємо, що ці зміни є результатом подолання певного виду педагогічних бар'єрів. Оскільки метою дослідження передбачено обґрунтування суті процесу адаптації дітей шестирічного віку саме до навчальної діяльності, доцільно висвітлити ті бар'єри, які необхідно подолати дитині-шестирічці у процесі адаптації саме до цього виду діяльності.

У даному контексті вважаємо за доцільне за основу взяти класифікацію запропоновану І. Глазковою, яка ґрунтується на науковому підході Д. Ельконіна [9], який виділяє 5 основних структурних компонентів навчальної діяльності (мотив, навчальне завдання, навчальна дія, навчальна операція, контроль та оцінка), пов'язує їх з тими бар'єрами, що можуть виникати під час втілення кожного з компонентів. Тобто, дослідниця виокремлює мотиваційні, пізнавальні, емоційні, комунікативні, а також бар'єри контролю та оцінки. Принципова відмінність результатів нашого дослідження від дослідження І. Глазкової полягає у суті виокремлених груп бар'єрів, оскільки її дослідження присвячено педагогічним бар'єрам студентів та викладачів ВНЗ. Розглянемо більш детально характеристики кожного з компонентів навчальної діяльності шестирічок та спробуємо поєднати їх з відповідними бар'єрами.

Першим компонентом навчальної діяльності є мотив. На перших етапах адаптації мотиви, пов'язані з пізнаванням, навчанням, мають незначну вагу, а пізнавальна мотивація навчання й воля ще недостатньо розвинені, вони поступово формуються у процесі самої навчальної діяльності. Цінність навчання заради знання, потреба прагнення нового не заради оцінки або уникання покарання (на жаль, на практиці найчастіше формуються саме ці "заради") – от що має бути основою навчальної діяльності. В. Давидов вважає, що ця потреба виникає в дитини у процесі реального засвоєння нею елементарних теоретичних знань при спільному із учителем виконанні найпростіших навчальних дій, спрямованих на вирішення відповідних навчальних завдань [4]. Він переконливо довів, що

навчальна діяльність містить у своїй єдності багато аспектів, у тому числі соціальний, логічний, педагогічний, психологічний, фізіологічний та інші, а тоді й механізми адаптації дитини до школи мають те ж різноманіття аспектів. Цю думку підтримав О. Леонтьєв, який стверджував, що тільки мотиви навчання, що усвідомлюються стають дієвими мотивами [6, с. 513]. Несформованість належної навчальної мотивації виявляється в тому, що учні в навчальній діяльності зберігають мотивацію, притаманну дітям ще дошкільного віку, тобто для них на перший план виступає не сама діяльність навчання, а шкільні умови й зовнішні атрибути, які могли бути використані ними у грі". В. Войтко та Ю. Гільбух виділяють групу учнів з "відсутністю мотивів навчання і при цьому спрямованістю на інші види позашкільної діяльності, у тому числі інтелектуальні..." [2, с. 43], що також знижує можливості адаптації дитини до навчальної діяльності. Загалом же "незрілість навчальної мотивації виявляється в безвідповідальному ставленні школярів до занять, недисциплінованості або "відсутній" поведінці дітей на уроках, незважаючи на високий рівень розвитку їх пізнавальних здібностей" [2, с. 24-25].

Таким чином говоримо про такі групи мотиваційних бар'єрів, що мають бути подоланими під час реалізації першого компонента навчальної діяльності: домінування мотивів уникнення невдачі замість мотивів досягнення; домінування зовнішніх мотивів навчання; поведінка "відсутності" на уроках; домінування мотиву "Я хочу" над мотивом "Я повинен".

Другий важливий компонент структури навчальної діяльності, за Д. Ельконіним, – навчальне завдання, але це не просто завдання й, передусім, це не одне завдання, а ціла система, у результаті вирішення якої засвоюються найбільш загальні способи пізнання дійсності. Найголовніше, на думку вченого, при формуванні навчальної діяльності – перевести того, хто вчиться, від орієнтації на одержання правильного результату при вирішенні конкретного завдання до орієнтації на правильність застосування засвоєного загального способу дій. Отже, на другому етапі навчальної діяльності доцільно говорити про появу пізнавального бар'єра. Узагальнюючи дослідження І. Глазкової та А. Пилипенка, погоджуємося, що у термінах зон Л. Виготського картину пізнавальних бар'єрів вихідних когнітивних моделей можна осмислити так: у зоні актуального розвитку того, кого навчають, відсутні ті вихідні когнітивні моделі, на основі яких може бути успішно сформована зона найближчого розвитку, що забезпечує подальше заглиблення в досліджуваний матеріал. Існуючий розрив між зонами називається пізнавальним бар'єром вихідних когнітивних моделей. Методичну доцільність виділення бар'єрів такого типу визначено тим, що вся картина майбутнього навчання значною мірою визначається вихідним набором тих розумових операцій (пізнавальних моделей), саме від них залежить, чому і як швидко особистість зможе навчитися на першому етапі і як вона буде вчитися надалі. Передусім, зазначимо, що оперуючи поняттям "вихідні когнітивні моделі", мається на увазі реально існуючі дискурсивні розумові операції, об'єднані за функціональною озна-

кою: мобілізація потенційних можливостей того, хто вчиться, для вирішення пізнавальних завдань. Для успішного навчання надзвичайно важливі, зокрема, такі вихідні когнітивні моделі, як операції умовиводу, операції абстракції, вербально-логічних узагальнень усіх видів, дистинкції (розрізнення), класифікації тощо.

На стадії навчальних дій і операцій, що є третім і четвертим компонентами, часто відбувається посилення пізнавальних бар'єрів, оскільки актуалізується потреба в нових знаннях для вирішення завдання. Саме тут бар'єри можуть викликати припинення діяльності, фрустрацію, прикрість, депресію. І, навпаки, успіхи в процесі виконання дій можуть створити потужну додаткову мотивацію. На цьому етапі діяльності доцільно говорити не лише про пізнавальні, але й про емоційно-вольові бар'єри: неспроможність керувати емоційною поведінкою; неспіввідношення прояву своїх емоцій з наслідками, до яких вони можуть призвести (дитина під час сильного роздратування, гніву, зі сльозами виявляє фізичну агресію по відношенню до інших, хоча вони не є їх джерелом), що, в свою чергу, вказує на недостатній рівень сформованості умінь регулювати емоційні прояви; страх не виправдати довіру, зробити помилку, отримати погану оцінку тощо, які породжують загальну тривожність у ставленні до школи, переживання соціального стресу, тривожність при виявленні себе, перевірки знань тощо; невміння адекватно виявляти емоції, використовуючи різні канали експресії: мовленнєвий, руховий, мімічний, умінь утримуватися від виявлення негативних соціально несхвалюваних способів емоційної поведінки.

У контексті дослідження вважаємо недоцільно говорити про бар'єри контролю та оцінки, що проявляються під час впровадження останнього компонента навчальної діяльності, оскільки, діяльність учнів-шестирічок має суттєву специфіку оцінки і контролю. На нашу думку, про вказані бар'єри доцільно говорити на інших етапах навчання.

Оскільки із процесом спілкування пов'язані всі сторони буття людини в суспільстві (засвоєння досвіду, виробленого людством за всю його історію; процес соціалізації особистості; процес становлення окремої людини як суспільного індивіда; пізнання не тільки інших, але й самого себе; обмін різноманітною інформацією), а будь-яка діяльність, трудова або навчальна, здійснюється в спілкуванні й результат її багато в чому залежить від того, як це спілкування організоване, тому доцільно говорити про комунікативні бар'єри під час адаптації дитини до школи: невміння планувати і організовувати колективну взаємодію; відсутність навичок соціального контакту; невміння користуватися невербальними навичками спілкування.

Отже, адаптація дитини-шестирічки до школи передбачає перебудову пізнавальної, мотиваційної й емоційно-вольової сфер шляхом подолання відповідних бар'єрів для встановлення рівноваги між двома зонами розвитку.

Перспективу подальшого дослідження убачаємо в розробці методичного забезпечення успішності процесу адаптації дітей шестирічного віку.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Балл Г.А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г.А. Балл // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 92-100.
Ball G.A. Ponyatie adaptatsii i ego znachenie dlya psikhologii lichnosti [The concept of adaptation and its implications for the psychology of personality] / G.A. Ball // Voprosy psikhologii. – 1989. – № 1. – S.92 – 100.
2. Войтко В.И. Школьная психодиагностика: достижения и перспективы / В.И. Войтко, Ю.З. Гильбух – Киев, 1980. – 124 с.
Voytko V.I. Shkol'naya psikhodiagnostika: dostizheniya i perspektivy [School psychological testing: achievements and prospects] / V.I. Voytko, Yu.Z. Gil'bukh – Kiev, 1980. – 124 s.
3. Глазкова І.Я. Компетентність майбутнього вчителя у запобіганні та подоланні педагогічних бар'єрів : монографія / Ірина Яківна Глазкова. – Бердянськ : Видавництво О. Ткачук, 2013. – 416 с.
Glazkova I.Ya. Kompetentnist' maybutn'ogo vchitelya u zapobiganni ta podolanni pedagogichnikh bar'eriv [Kompetentnist' maybutnogo vchitelya in zapobiganni that podolanni pedagogichnikh bar'eriv]: monografiya / Irina Yakivna Glazkova. – Berdyans'k : Vidavnistvo O.V. Tkachuk, 2013. – 416 s.
4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / Василий Васильевич Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
Davydov V.V. Teoriya razvivayushchego obucheniya [Theory of developmental education] / Vasilij Vasil'evich Davydov. – M. : INTOR, 1996. – 544 s.
5. Кузнецов П.С. Социальная теория социальной адаптации : дисс. ... д. социол. наук : 22.00.04 / Кузнецов Павел Сергеевич. – Саратов, 2000. – 335 с.
Kuznetsov P.S. Sotsial'naya teoriya sotsial'noy adaptatsii [Social theory of social adaptation] : diss. ... d. sotsiol. nauk : 22.00.04 / Kuznetsov Pavel Sergeevich. – Saratov, 2000. – 335 s.
6. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции / Алексей Николаевич Леонтьев // Психология эмоций: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – С. 162–172.
Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy, emotsii [Needs, motives, emotions] / Aleksey Nikolaevich Leont'ev // Psikhologiya emotsiy: Teksty. – M. : Izd-vo MGU, 1984. – S. 162 – 172.
7. Пиаже Ж. Избранные психологические труды : пер. с англ. и фр. – М.: Международная педагогическая академия, 1994. – 680 с.
Piazhe Zh. Izbrannye psikhologicheskie trudy [Selected psychological works] : per. s angl. i fr. – M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1994. – 680 s.
8. Философский энциклопедический словарь / [гл. редакция: Ильичев Л.Ф., Федосеев П.Н., Ковалев С.М., Панов В.Г.]. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar' [Dictionary of Philosophy] / [gl. redaksiya: Il'ichev L.F., Fedoseev P.N., Kovalev S.M., Panov V.G.]. – M.: Sov. Entsiklopediya, 1983. – 840 s.
9. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах / Даниил Борисович Эльконин. – М.; Воронеж: Модэк, 1995. – 416 с.
El'konin D.B. Psikhicheskoe razvitie v detskikh vozrastakh [Mental development in childhood] / Daniil Borisovich El'konin. – M.; Voronezh : Modek, 1995. – 416 s.

Iyehovskaya L.I. The Essence of Six-Years Children's Adaptation to Learning at School

In this article the author attempts to give a qualitatively new definition of the essence of six-years children's adaptation to learning at school. This attempt is caused by the emergence of research on the developing nature of educational barriers, which is provided only by overcoming them. In the study, the author defines the adaptation of the child to the learning activities as a complex process of establishing equilibrium between the actual level of the child, his capabilities and new requirements of the environment (zone of proximal development of training activities) to him. At the same time the author emphasizes that a balance is ensured by effectively overcoming various types of educational barriers. In this paper, the author distinguishes the following types of educational barriers: motivational, cognitive, emotional and volitional, communicative barriers. Overcoming of them ensures a balance between areas of a child's development.

Keywords: adaptation, learning activities, the zone of actual development, the zone of proximal development, barrier

Иеговская Л.И. Суть процесса адаптации детей-шестилеток к школе

В статье автором сделана попытка дать качественно новое определение сущности процесса адаптации детей-шестилеток к обучению в школе, а именно в связи с появлением исследований о развивающем характере педагогических барьеров, который непосредственно выявляется при его преодолении. В процессе исследования автор определяет адаптацию ребенка к учебной деятельности как сложный процесс установления равновесия между актуальным уровнем развития ребенка, его возможностями и новыми требованиями среды (зоны ближайшего развития учебной деятельности) к нему. При этом акцентируется внимание, что установление равновесия обеспечивается путем эффективного преодоления различного вида педагогических барьеров. В статье автор выделяет следующие типы педагогических барьеров: мотивационные, познавательные, эмоционально-волевые и коммуникативные барьеры, преодоление которых и обеспечивает установление равновесия между зонами развития.

Ключевые слова: адаптация, учебная деятельность, зона актуального развития, зона ближайшего развития, барьер

Кайгородцева Н.В., Одинец М.Н.

Современный гибкий методический комплекс обучения геометро-графическим дисциплинам

*Кайгородцева Наталья Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент
Одинец Мария Николаевна, кандидат технических наук, доцент
Омский государственный технический университет, г. Омск, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается вопрос актуализации процесса обучения за счет использования современных и популярных средств мультимедиа индустрии на базе комплексного подхода к организации подготовки обучающих материалов. Подход по созданию методического комплекса рассмотрен в рамках подготовки к дисциплине "Инженерная и компьютерная графика".

Ключевые слова: *Курсы, методика обучения, педагогика, САД-система, графика*

Современного человека каждый день, каждую минуту буквально захлестывает поток информации: радио, телевидение, реклама, Интернет. Сегодня человеку просто жизненно необходимо отсеивать ненужную информацию и из всего существующего выбирать нужное и полезное. Но далеко не всегда выбор осуществляется по принципу важности. В большинстве случаев у молодого поколения, в частности студентов, приоритеты расставляются в пользу развлекательно-интересного и несложного для восприятия – телешоу или видео в YouTube. Методические указания, пособия, которые разрабатываются преподавателями кафедр, считаются скучными, не интересными, не информативными, а многостраничные книги и учебники по дисциплинам вообще, по мнению большинства студентов – "пережитки прошлого времени". Если нужно найти информацию, решить задачу, первое к чему обращается студент – это Google, либо какая-то другая поисковая система.

Отчасти они правы потому, что прошло то время, когда выпускник, прошедший обучение в вузе или техникуме, получал знания и навыки, которыми пользовался на предприятии (в компании, фирме), работая в одной организации, всю жизнь. На сегодняшний день практически все виды работ на предприятиях разного уровня, от самых маленьких ИП или ЧП до крупных концернов, выполняются с использованием средств автоматизации, от банальных текстовых редакторов до САД/САМ/САЕ/РДМ/РЛМ систем. При этом срок жизни программного продукта настолько мал, что обучение инструментарию для какой-либо одной версии практически не имеет смысла. Например, AutoCAD существует всего 30 лет, и за это время прошел путь от "электронного кульмана" в 80-х годах до современной графической системы и базовой основы для других продуктов компании Autodesk.Inc: AutoCAD Architecture, AutoCAD Electrical и т.д. Временной интервал в 30 лет не является настолько длительным, чтобы специалист, пришедший в проектную организацию и работающий в системе AutoCAD успел уйти на пенсию за время актуальности какой-либо одной версии программы.

Таким образом, можно сделать вывод, что традиционные методы обучения – "один раз и на всю жизнь", потеряли свою эффективность. Сегодня они должны заменяться новыми, ориентированными на потребителя. Сфера образования на сегодняшний день все больше превращается в сферу услуг, где есть потребитель и поставщик услуг. Жесткая конкуренция между вузами, а особенно между коммерческими

структурами, предлагающими услуги повышения квалификации и переподготовки специалистов, приводит к естественному процессу ориентации учебного процесса под нужды потребителя (студента). Если программа будет скучной, малополезной и потребитель не получит желаемого, то и образовательное учреждение (компания, организация) долго не просуществует. На сегодняшний день, наряду с классической литературой по методике обучения [2], существуют направления, ориентированные на обучающегося и на его познавательный интерес [1]. При этом вопрос разработки новых средств и методов, используемых в обучении, остается актуальным еще и потому, что профессорско-преподавательский состав не обновляется столь стремительно. Дело в том, что если раньше преподаватель (учитель) был хранителем и "передатчиком" знаний, то сейчас преподаватель почти всегда оказывается представителем другого – более старшего поколения. Он должен подстраиваться под современные новинки информационных технологий, а значит, принятие и взятие на вооружение новой информационной технологии всегда будет для него работой и обязанностью. Чтобы "разговаривать со студентами на одном языке", нужно постоянно корректировать свою педагогическую деятельность в соответствии с психофизиологическими особенностями сегодняшнего поколения студентов.

Существует множество разработок по интерактивным и активным формам проведения занятий, но зачастую применить их к дисциплинам, которые основаны на изучении ГОСТов и правил (например, оформление чертежно-технической документации) не всегда возможно в полной мере, на столько, насколько этого требует влияние времени. Кроме того, в целом в обществе в настоящее время существует ряд тенденций, которые определяют изменения, происходящие в системе образования. Частая смена образовательной политики: замена специалитета бакалавриатом, появление стандартов 3-го поколения, внедрение прикладного бакалавриата, идет постепенное уменьшение количества аудиторных часов и увеличения часов на самостоятельную работу.

Поэтому, на сегодняшний день так же как для педагогов, так и для специалистов, благодаря бурному развитию техники и технологий, необходимо учиться постоянно, как говорится "учиться всю жизнь", а не как было раньше – "учиться для жизни". Сейчас важно обновлять существующие знания, осваивать новые возможности и технологии для того, чтобы оставаться актуально-квалифицированным специалистом. Даже

говоря о сегодняшних выпускниках, следует заметить, что вероятность успешного использования какого-либо программного продукта в их профессиональной деятельности очень мала, если он был освоен на первом курсе, а впоследствии не использовался в процессе обучения на старших курсах. Это связано с активным обновлением и появлением новых функций, возможностей и версий программ.

В результате из всего вышесказанного вытекает две главные задачи, которые приходится решать нынешним преподавателям. Первая – это создание новых обучающих средств, понятных и интересных современному студенту. Вторая – это создание единой системы непрерывного образования, преемственности дисциплин, знаний и их взаимосвязи во время обучения. Кроме того, необходимо найти возможность создания на основе базовых принципов образования, системы дополнительного образования для повышения квалификации или "безболезненной" смены профессии специалистом в течение его трудовой деятельности.

Относительно возможностей решения первой задачи внимание следует обратить на разработку видеолекций – небольших по продолжительности фильмов, представляющих собой законченную логическую

часть от общего материала, но при этом гораздо более информативных, чем обычная презентация или лекция в аудитории. В таких видео материал сконструирован и дополнен такими "спеэффектами", как анимированные ролики и харизма лектора. Кроме того, формат видеоролика на сегодняшний день самый привычный и популярный для молодежи. В помощь для выполнения лабораторных работ можно предложить ролики с озвучиванием поэтапного выполнения работы. Такие материалы помогут студенту выполнить или доделать дома работу, начатую в аудитории.

На кафедре "Инженерная геометрия и САПР" (ИГиСАПР) Омского государственного технического университета (ОмГТУ) доцентами кафедры были разработаны и созданы видеолекции и электронные практикумы по дисциплинам "Начертательная геометрия" и "Инженерная и компьютерная графика". Все лекции имеют длительность от 20 до 40 минут, что является оптимальным для дистанционной формы обучения и для самостоятельной работы студентов. Все задания практикумов представляют собой методические указания с поэтапным выполнением графических заданий и задач в одной из графических систем (Компас или AutoCAD) (рис. 1).

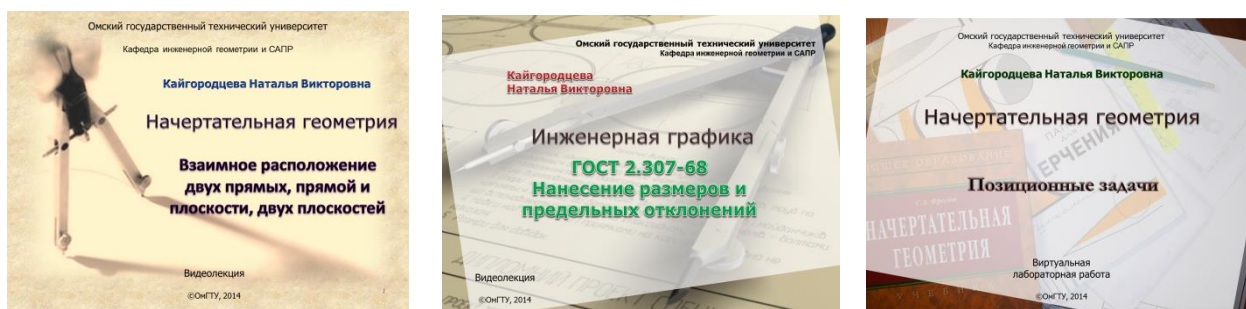


Рис. 1. Кадры видеолекций

Что касается второй задачи, стоящей перед современным преподавателем, то пути ее решения лежат как раз в разработке методического электронного (видеоролики, анимированные ролики и т.д.) наполнения дисциплины. То есть преподаватель должен, зная возможности современных программных продуктов и технологий, подобрать их таким образом, чтобы обучающий контент наилучшим образом воплотил и реализовал общеизвестные принципы дидактики.

В ходе разработки и создания электронного методического обеспечения любой дисциплины, в том числе "Начертательная геометрия" и "Инженерная и компьютерная графика", возникают противоречия между существующими типовыми методическими процедурами и проблемами их практического применения при работе с аудиторией. В обществе наблюдается тенденция обесценивания информации. Возможность в любую минуту получить любые данные из сети Интернет, в том числе и с использованием средств мобильной связи, которые теперь всегда под рукой, не приводит к усилению мотивации к обучению у современной молодежи. Пройденный, закрепленный, а самое главное понятый материал, через очень короткий период времени (около пары месяцев) оказывается забытым, так как нет необходимости и

привычки хранить в памяти даже базовые знания. Особенно при формальном выполнении заданий для оценки, изученный материал не "срастается" с полученными практическими навыками. А теоретические сведения можно "освежить в памяти", найдя информацию в сети. Поэтому, на практике стоит задача разумно внедрять компьютерные технологии, оставляя место для деятельности, выполняемой традиционным способом.

Действительно, повсеместное внедрение компьютерной техники во все сферы человеческой деятельности, за счет автоматического выполнения некоторых рутинных операций инженерной деятельности, не требует акцентирования внимания на вопросах: форматов чертежей, оформления основной надписи, создания основных видов по модели. Однако доля человеческого участия все еще остается значительной при оформлении чертежно-технической документации, оформления разрезов, простановки размеров, а значительно в части чтения чертежа. Поэтому понимание, что изображено на чертеже, умение представить деталь, сборку по видам, является именно теми навыками, которыми должны владеть студенты после окончания обучения.

В тоже время необходимо обучить студентов или осуществить переподготовку специалистов для работы с программным продуктом в условиях постоянной смены версий и появления обновлений. С одной стороны без изучения интерфейса и базовых функций обойтись нельзя, но с другой стороны к ним нельзя привязываться. При изучении зарубежных программных продуктов возникает еще и неудобство при переходе с англоязычной версии на русифицированную, ввиду не всегда точного, лингвистически верного перевода, отражающего функциональность каждой конкретной команды.

На кафедре ИГ и САПР ОмГТУ решение второй задачи реализовано путем комплексного создания единой системы непрерывного образования на основе гибкого электронного методического обеспечения, на базе которого успешно организуется любая форма обучения: очная, заочная, дистанционная, программы повышения квалификации и переподготовки специалистов с минимальными затратами времени и оптимальными показателями качества обучения.

В качестве базовой основы была разработана структура, состоящая из модулей, отражающих знания или навыки по темам дисциплины, образующих в своей совокупности полный курс обучения (рис. 2).

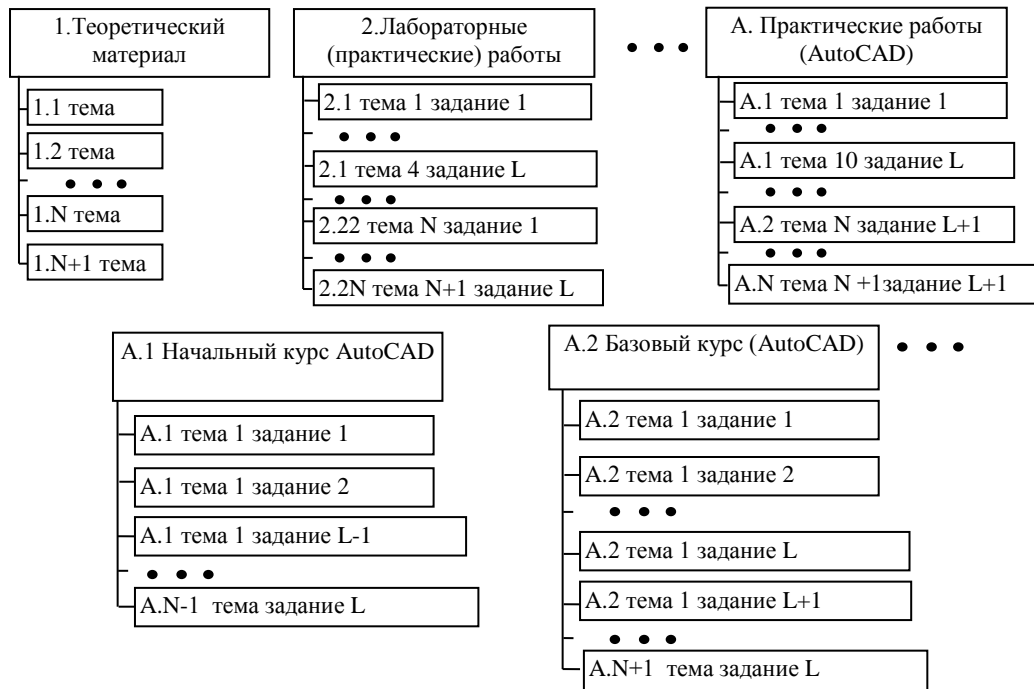


Рис. 2. Комплекс гибкого методического обеспечения дисциплины

Выборочно некие курсы, дающие начальные навыки, базовые или углубленные знания по выбору обучающегося могут составлять курсы переподготовки [3]. Выбор полного или сокращенного курса остается за преподавателем, и реализуется при необходимости разработать новую программу в рамках выделенных на дисциплину часов.

Для лучшего усвоения информации каждый блок, будь то теоретический материал или практикум, разбивается на базовые темы в рамках каждого занятия возможно разделение на подтемы. В свою очередь каждая тема может быть разделена на три, четыре модуля, каждый из которых включает необходимые минимальные знания, необходимые для начала самостоятельной работы. Каждое занятие заканчивается индивидуальным заданием (схема представлена на рис.3). Модули, темы и подтемы могут внутри каждого занятия варьироваться в зависимости от вида обучения, выделенных часов и других методических, либо организационных условий.

В целом постановка задачи для работы гибкого методического комплекса для системы дистанционного обучения может выглядеть следующим образом: все изучаемые вопросы по начертательной геометрии и инженерной графике как говорилось ранее разделяются на комплекс взаимосвязанных и частично взаимозависимых тем. Зависимость тем друг от друга определяет порядок их освоения. Так, например, до начала изучения темы "Виды" логически необходимо освоить раздел начертательной геометрии касающийся нахождения проекций точки на комплексном чертеже, начальные знания и навыки могут фиксироваться входным контролем (тест). Целью является освоение всех тем. Освоение подтверждается выполнением итоговых работ (тест). В ходе обучения после каждого этапа обучения путем самопроверки или с помощью преподавателя студент определяет может ли он перейти к следующему этапу. Либо система сама путем анализа данных по тестируемым темам определяет, что необходимо дополнительно проработать.

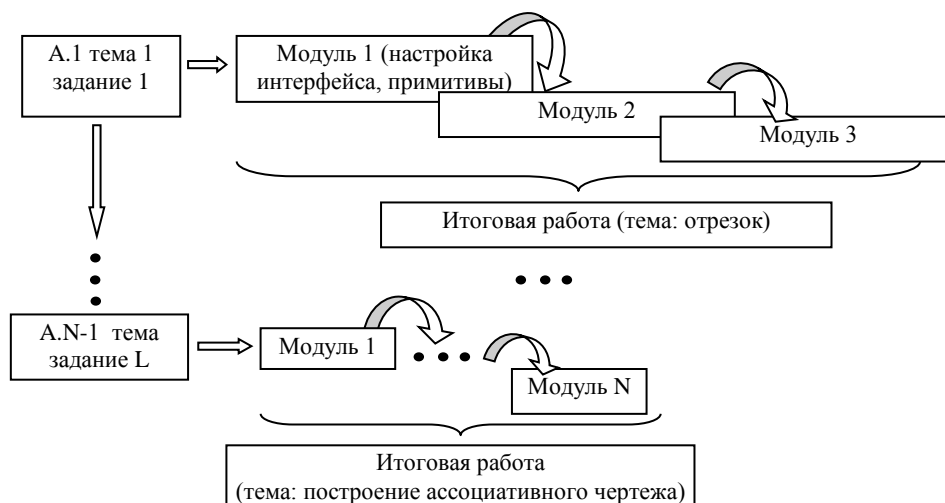


Рис. 3. Модульный принцип организации занятий

Предлагаемый в данной статье модульный подход к разработке комплекса гибкого методического обеспечения современного процесса обучения геометрическим дисциплинам, поставленного в рамки вынужденного активного изменения, может быть также реализован и для любой другой учебной дисциплины. Данный факт делает предлагаемую дидактическую систему актуальной и востребованной в современный период активных изменений. При этом

использование электронных средств разработки лекционных курсов, практикумов, индивидуальных заданий и создании единой базы данных этих составляющих учебного процесса поможет сократить время на оформление необходимой документации при подготовке к занятиям, делится опытом и разработками и легко модифицировать программу обучения под требования стандартов или потребителя.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Дирксен Дж. Искусство обучать. Как сделать любое обучение нескучным и эффективным. - М.: ООО "Манн. Иванов и Фербер", 2013 – 276 с.
Juli Dirksen Iskusstvo to train. [Arts train. How do any training not boring and efficient]. – Moscow: ООО "Mann. Ivanov and Ferber", 2013 – 276 p.
2. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Теория обучения в информационном обществе. – М.: Просвещение, 2011 – 192 с.
Ivanova E.O., Osmolovskaya I.M. Teoriya obucheniya v informatsionnom obshchestve [Theory of learning in the information society]. – M.: Education, 2011 – 192 p.
3. Кайгородцева Н.В., Одинец М.Н., Кайгородцева Т.Н. Autodesk – открытие точки присутствия в сибирском реги-

оне. Научно-образовательный центр Autodesk-ОмГТУ // Сб. трудов Международного науч.-метод. семинара "Инженерная геометрия и компьютерная графика. Теория и практика": – Алматы: Изд-во Казахского нац. технич. ун-та, 2014. – С. 83-90.

Kaygorodtseva N.V., Odinets M.N., Kaygorodtseva T.N. Autodesk – otkrytiye tochki prisutstviya v sibirskom regione. Nauchno-obrazovatel'nyy tsentr Autodesk-OmGTU [Autodesk – opening of a point of presence at the Siberian region. Scientific and educational center to Autodesk-OmGTU] // Sb. works International scientific-method. seminar "Engineering geometry and computer graphics. Theory and practice": – Alma-Ata: Publishing house the Kazakh national. techn. un-that, 2014. – P. 83-90.

Kaygorodtseva N.V., Odinets M.N. Modern flexible learning methodical complex geometric-graphic disciplines

Abstract. The article discusses the actualization of the learning process through the use of modern and popular multimedia industry based on an integrated approach to the training of educational materials. Approach to create a methodical system considered in preparation for the discipline "Engineering and Computer Graphics".

Keywords: Courses, Teaching methodology, Pedagogy, CAD-system, Graphics

Кіршова О.В.

Сучасні цілі та завдання професійно орієнтованої мовної підготовки фахівців для вищих навчальних закладів

*Кіршова Ольга Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри германської філології
Чорноморський державний університет ім. Петра Могили, м. Миколаїв, Україна*

Анотація. У статті узагальнені цілі професійно орієнтованої мовної підготовки магістрантів за спеціальністю „Мова і література (німецька)”. Визначені завдання, що мають бути вирішені в ході цієї підготовки. Особлива увага приділяється реалізації міжпредметних зв'язків практичних занять з іноземної мови та дисциплін психолого-педагогічного циклу.

Ключові слова: магістранти, професійно орієнтована комунікативна компетентність, мовленнєва компетентність, професійна підготовка

Вступ. Оновлення змісту іншомовної педагогічної освіти на тлі процесів глобалізації та інтеграції України у світовий освітній простір підвищує вимоги до підготовки професійно компетентного викладача. Це підкреслює особливу важливість формування та розвитку відповідних компетентностей майбутніх викладачів німецької мови, з тим, щоб вони могли відповідним чином задовольняти потреби студентів у своїй професійній діяльності. Проте цьому перешкоджає недостатня розробленість методики навчання магістрантів (осіб, які набувають знань та умінь, передбачених програмою підготовки магістра і по закінченню терміну навчання мають право на викладання двох іноземних мов та літератури в навчальних закладах I-IV рівнів акредитації та на вступ до аспірантури).

Короткий огляд публікацій з теми. Слід зазначити, що проблема формування професійної компетентності майбутніх учителів на практичних заняттях з іноземної мови (ІМ) була об'єктом дослідження у працях багатьох авторів. Так, робота Т. Стеченко (2004) присвячена формуванню професійно орієнтованої англомовної граматичної компетентності майбутніх учителів. О. Пінська (2001) при формуванні професійної компетентності зосереджує увагу на писемній комунікації. В. Перлова (2007) запропонувала методику формування у майбутніх учителів англійської мови професійно орієнтованих слуховимовних навичок. На ту ж групу фахівців розраховане дослідження Л. Гайдукової (2008), де описані шляхи формування професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні. І. Корейба (2011) розкрила потенціал Інтернет-ресурсів у навчанні професійного читання майбутніх учителів німецької мови.

Проте здійснені дослідження не враховують специфіки професійної підготовки магістрантів, тобто науково-педагогічних кадрів, які працюватимуть у вищій школі. Вищевикладене дає підставу стверджувати, що проблема формування професійних компетентностей майбутніх викладачів все ще залишається недостатньо теоретично і практично дослідженою. Оскільки, за формулюванням Е. Азімова та А. Щукіна [1, с. 394], заздалегідь спланований результат діяльності – це мета, ми пропонуємо розпочати з визначення мети навчання магістрантів.

Мета даної статті полягає в узагальненні цілей професійно орієнтованої мовної підготовки магістрантів за спеціальністю «Мова і література (німецька)» і визначенні завдань, що мають бути вирішені в ході цієї підготовки.

Основний матеріал дослідження. Розглянемо різні точки зору вчених на організацію професійної підготовки викладачів для вищих навчальних закладів та визначення її особливостей. А. Домашнев, К. Вазбуцька та Н. Зикова [7, с. 7] вважають, що головною метою навчання іноземної мови у вищому мовному навчальному закладі є практична мовна підготовка, оскільки з нею пов'язана майбутня діяльність викладача – навчання студентів практичного володіння іноземною мовою.

Проте дослідження інших вчених вказують на необхідність формування професійної компетентності майбутніх філологів. На думку Н. Гальскової, професійна компетентність – це здатність ефективно здійснювати свою викладацьку (навчальну) діяльність. Показником сформованості цієї компетентності є професійна майстерність викладача, що складається з сукупності професійних знань та умінь застосовувати на практиці ці знання, переносити знання і вміння, що набуваються, у нові умови навчання, а також позитивне відношення до своєї професійної діяльності [4, с. 117].

Більш комплексно розглядають професійну підготовку Е. Азімов та А. Щукін [1, с. 263-264], які визначають професійну компетентність як одну із основних цілей навчання у педагогічному ВНЗ, що складається з а) мовної компетентності, б) мовленнєвої та комунікативної компетентності, в) методичної компетентності. О. Кавнатська [5, с. 10] мету навчання у вищому мовному навчальному закладі вбачає у формуванні професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності, до складу якої дослідниця відносить мовну, мовленнєву, компенсаційну, стратегічну, соціокультурну та предметну компетентності.

Ми, у свою чергу, трактуємо поняття „компетентність“ та „компетентність“ на основі визначення авторів підручника „Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика“ [6, с. 37-38], де *компетентність* – реалізаційна здатність особи, динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описує результати навчання за освітньо-професійною програмою і лежить в основі кваліфікації випускника; *компетенція* – повноваження особи, коло її службових та інших прав та обов'язків. До того ж ми вважаємо професійну компетентність **кінцевою** метою навчання у вищому навчальному закладі, але дослідження усіх складових такого складного процесу, як процес системної професійної підготовки майбутнього викладача, виходить за межі однієї статті. Саме тому було вирішено більш детально дослідити цілі, що мають бути досягнуті у

ході практичних занять з ІМ і педагогічної практики, тобто цілі професійно орієнтованої мовної підготовки.

Так автори "Програми...2004" [16, с. 15] вважають, що метою практичного курсу німецької мови є формування іншомовної комунікативної компетенції в міжкультурних (загальнокультурних, академічних та фахово-професійних) ситуаціях. До складу іншомовної комунікативної компетенції автори "Програми...2004" відносять мовну, мовленнєву, соціокультурну, навчальну і професійно орієнтовану комунікативну компетенції.

Деяко подібно трактує комунікативну компетенцію вчителя ІМ і Н. Соколова [12, с.15]. Вона також розглядає професійну компетенцію вчителя ІМ як складник його іншомовної комунікативної компетенції і доводить, що однією із задач професійної підготовки є формування саме білінгвальної професійної компетенції. За формування білінгвальної професійної компетенції виступає і О. Бігич [2], проте обидві дослідниці [2; 12] трактують термін "білінгвальна професійна компетенція" як наявність у вчителя інтегративних знань (сучасної філософії та політики освіти, особливостей міжкультурного спілкування в рідній країні та країнах вивчаних мов, вітчизняної та зарубіжної методики викладання іноземних мов), а також умінь професійно орієнтованого міжкультурного спілкування. Можливо таке трактування пов'язано з тим, що їх роботи присвячені освіті майбутніх вчителів ІМ початкової школи.

Ми ж вважаємо, що шляхом реалізації міжпредметних зв'язків практичних занять з ІМ та дисциплін психолого-педагогічного циклу у магістратурі можна досягти більших результатів, ніж здатність до комунікації ІМ в професійних ситуаціях. У цьому ми спираємось на "Програму...2004", де вказано, що у практичному курсі ІМ магістранти мають навчитися оцінювати придатність текстів для навчальних цілей, розробляти вправи, диктанти, конспекти занять, пояснювати правила, семантизувати нову лексику і т.і. [16, с. 184].

Не менш важливим на 5 курсі ми вважаємо розвиток мовленнєвої компетентності магістрантів. Услід за О. Тарнопольським [14, с. 26] зазначимо, що розвиток мовленнєвої компетентності на просунутому етапі (1,5-2 роки до кінця навчання, включаючи магістратуру), це саме розвиток, а не формування, оскільки тут удосконалюються та ускладнюються ті ж вміння, які формувалися на початковому та основному етапах.

Задекларований у "Програмі...2004" рівень володіння мовою випускника вищого мовного навчального закладу (С₂) визначено у так: "Може розуміти без утруднень практично все, що чує, або читає. Може вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі. Може висловлюватись спонтанно, дуже швидко і точно, диференціюючи найтонші відтінки смислу у досить складних ситуаціях" [16]. Це найвищий рівень володіння мовою, і магістранти не завжди досягають його. Саме тому розвиток іншомовної комунікативної компетентності магістрантів і підвищення рівня сформованості таких її складових, як мовленнєва компетентність (МК) та професійно орієнтована комунікативна компетентність (ПОКК)

мають стати **метою навчання магістрантів** у рамках практичних занять з ІМ і під час їхньої педагогічної практики. До речі, схожу ідею що до „двонаправленої моделі навчання ІМ“ висвітлює у своїй роботі С. Роман [11, с. 41].

Конкретизуючи дані терміни зазначимо, що під „мовленнєвою компетентністю“ ми розуміємо здатність магістрантів до реалізації різних видів мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо та медіації/перекладу) в усіх сферах і ситуаціях спілкування. „Професійно орієнтована комунікативна компетентність“ визначається нами як сукупність професійно-педагогічних умінь, які забезпечують готовність викладача до здійснення навчальної діяльності, і володіння ним ІМ як засобом професійної комунікації у полікультурному та багатомовному освітньому просторі.

Та при всій різноманітності думок про те, як краще готувати майбутніх учителів/викладачів іноземної мови у вищому навчальному закладі, більшість дослідників (О. Бігич, В. Шевяков, Н. Языкова) підкреслюють думку про неможливість успішного вирішення цієї проблеми без наукового опису праці вчителя/викладача, без вияву основних складових його професійної діяльності.

Тут слід зазначити, що діяльність вчителя іноземної мови є предметом спеціального вивчення багатьох вчених (М. Бородулина, И. Зимняя, Е. Пассов, И. Раппорт, Е. Розенбаум та ін.). Дослідження цих науковців є для нас основою, оскільки магістранти вже мають ступінь бакалавра, отже вони є по суті вчителями іноземної мови, які володіють основними професійно-методичними знаннями та вміннями.

Аналіз професійно-методичної діяльності вчителя іноземної мови, проведений Н. Языковою [15, с. 51], дозволив виділити її основні структурні елементи: професійні знання, навички і уміння та професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя. На наш погляд сама структура діяльності викладача не відрізняється від структури діяльності вчителя, різниця полягає у рівні складності професійної діяльності.

Розглянемо структурні елементи професійно-методичної діяльності викладача ІМ більш детально. Центральним елементом у структурі діяльності викладача іноземної мови є знання, що мають поліморфну структуру і включають загальні знання, предметні знання, знання про об'єкт навчання, загальні педагогічні знання та методичні знання. Усі ці знання, разом із процедурними та методологічними, складають систему професійних знань викладача іноземної мови. При цьому системоутворюючим елементом є методичні знання, оскільки знання іноземної мови, педагогіки, психології та інших базових і суміжних з методикою наук набувають певної методичної спрямованості. Знання суміжних наук не використовуються у чистому вигляді: вони інтегруються, трансформуються через призму методичних ідей, концепцій, принципів навчання, утворюючи систему професійних знань викладача іноземної мови [15, с. 50].

Другим компонентом у структурі діяльності викладача іноземної мови є професійні навички й уміння, які зазвичай визначаються згідно з основними (комунікативно-навчальною, розвиваючо-виховною, конс-

труктивно-планувальною, гностичною, організаторською) функціями викладача іноземної мови [2; 9].

З огляду на це, основні практичні навички й уміння викладача іноземної мови охоплюють:

– комунікативно-навчальні навички й уміння застосовувати різноманітні навчальні методи, форми, прийоми і сучасні технології навчання студентів іншомовної мовленнєвої діяльності (комунікативно-навчальна функція);

– проєктувальні навички й уміння вирішувати завдання формування та розвитку інтелектуальної та емоційно-вольової сфер особистості студента, його пізнавальних та розумових сил на матеріалі іноземної мови, а також вирішувати завдання виховання студентів засобами іноземної мови й іншомовної культури (розвиваючо-виховна функція);

– конструктивно-планувальні навички й уміння планувати і творчо конструювати процес іншомовної освіти в цілому, а також її конкретних аспектів (навчального, пізнавального, виховного, розвиваючого) з урахуванням особливостей студентів; планувати навчально-комунікативну діяльність студентів на занятті і в позааудиторній роботі; комплексно здійснювати різні види (мотивуючий, регулюючий, розвиваючий, формуючий) індивідуалізації іншомовної освіти студентів (конструктивно-планувальна функція);

– гностичні навички й уміння аналізувати вітчизняні й зарубіжні навчально-методичні комплекси з іноземної мови для вищої школи; добирати підручник, який відповідає віковим особливостям студентів; прогнозувати труднощі засвоєння ними мовленнєвого матеріалу з урахуванням особливостей як студентів, так і умов навчання у вищому навчальному закладі; об'єктивно оцінювати зміст і засоби іншомовної освіти студентів; вивчати та узагальнювати досвід вітчизняної і зарубіжної іншомовної освіти у вищій школі (гностична функція);

– організаційні навички й уміння реалізовувати плани (занять, робочі плани, плани позааудиторної роботи) з урахуванням особливостей студентів; творчо розв'язувати методичні завдання в процесі іншомовної освіти з урахуванням провідних характеристик студентів; вносити до планів методично правильні корективи з метою досягнення бажаного результату, виходячи з цілей іншомовної освіти у вищій школі (організаторська функція в органічному зв'язку з гностичною та конструктивно-планувальною функціями).

На думку Н. Язикової [15, с. 51], професійні знання та професійно-методичні навички й уміння складають когнітивну основу діяльності вчителя, але не вичерпують її. Не менш значущим є третій компонент – професійно-педагогічна спрямованість особистості викладача іноземної мови, яка є системою ставлення особистості до себе як суб'єкта професійної та мовленнєвої діяльності, позитивного ставлення до студента як мовленнєвого партнера в міжособовому та педагогічному спілкуванні, системою мотивів та інтересу до професійної діяльності та сукупністю особистих якостей викладача.

Тут ми спираємось на думку Л. Михайлової [8], що професійно-педагогічна спрямованість особистості викладача є провідною системоутворюючою властивістю, яка виражає його всебічну орієнтованість у

педагогічній праці і виступає в інформаційній обізнаності щодо сфери і суті педагогічного процесу, позитивному ставленні до професії, схильності і потреби до професійно-педагогічного спілкування.

Услід за Бігич О. [3, с. 202] ми вважаємо, що формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього викладача іноземної мови може бути достатньо ефективним у процесі вивчення іноземної мови, якщо в цьому процесі реалізуються сукупні психолого-педагогічні умови: наявність професійно орієнтованого змісту в контексті роботи зі знаковою інформацією; моделювання ситуацій розумової діяльності магістрантів із визначенням предметного, технологічного і рефлексивного аспектів педагогічної діяльності; послідовність трансформації мотивів магістрантів із навчально-пізнавальних у професійно та особистісно значущі.

Перераховані вище структурні елементи (професійні знання, навички, уміння та професійно-педагогічна спрямованість особистості викладача іноземної мови) утворюють модель процесу навчання (викладання).

Дослідниками виділено різну кількість рівнів професійної компетенції вчителя іноземної мови, які характеризують ступінь його просування в професіоналізмі. Так, О. Кавнатська виділяє шість рівнів сформованості іншомовної професійної комунікативної компетенції: рівень обмеженого професійного спілкування, допороговий рівень, пороговий рівень, пороговий просунутий рівень, професійно достатній рівень, рівень вільного професійного спілкування [5, с. 10].

У запропонованій Н. Соколовою п'ятирівневій шкалі (мінімальний рівень, пороговий рівень, просунутий рівень, професійно достатній рівень та рівень компетентного професіонала) професійну компетенцію вчителя ІМ описано в термінах професійно орієнтованих комунікативних умінь рідного й іноземного мовлення в чотирьох видах МД [13, с. 11]. Запропоновані цими російськими дослідницями шкали є, безперечно, сучасними. Авторки створили їх, спираючись на загальноєвропейську шкалу рівнів сформованості ІКК. Але ми вважаємо ці розробки незручними з точки зору оцінювання результатів навчання у ВНЗ.

Оскільки, услід за Ю. Пасовим, ми розуміємо компетентність як систему знань, навичок та вмінь, то і окреслені цим вченим три рівні професіоналізму вчителя – грамотність (знання), ремесло (навички) й майстерність (вміння) є, на наш погляд, більш зрозумілими [10, с. 25]. Тому ми вважаємо, що рівень ПОКК магістрантів має відповідати рівню майстерності (система методичних умінь, що забезпечують виконання професійних функцій).

Відповідно до вищенаведеного у ході професійно орієнтованої мовної підготовки магістрантів ми маємо вирішити такі **завдання**:

1) поглиблювати професійні знання магістрантів (предметні, методичні, процедурні та методологічні);

2) удосконалювати професійно-методичні навички та уміння майбутніх викладачів вищих навчальних закладів;

3) розвивати ІКК магістрантів, що складається з мовної, мовленнєвої, соціокультурної, навчальної, комунікативної та професійно-орієнтованої компете-

нції на рівні методичної майстерності, приділяючи особливу увагу МК та ПОКК майбутніх філологів;

4) формувати особистість магістрантів шляхом активного та цілеспрямованого впливу на мотиваційну сферу їх навчальної діяльності в вищому мовному навчальному закладі;

5) розвивати їх пізнавальні, наукові та особистісні інтереси в галузі обраної ними професії;

б) виховувати моральну готовність випускників до роботи у вищому навчальному закладі.

Висновки. Навчання магістрантів у рамках курсу практичних занять з ІМ передбачає інтегративне і поступове вдосконалення ІКК та усіх її складників.

Особливу увагу тут слід приділити професіоналізації навчального процесу, тобто цілеспрямованому розвитку ПОКК магістрантів. Оскільки чинні Типові програми висувають високі вимоги до рівня володіння мовою випускників вищих мовних навчальних закладів, мовленнєва компетенція магістрантів також має набути подальшого розвитку та вдосконалення.

Подальшими розвідками у цьому напрямку може стати розробка методик, які сприятимуть формуванню професійно-орієнтованих навичок і вмінь на основі набутої системи знань, з метою реалізації цілей професійної підготовки майбутніх викладачів іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Шукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
Azimov E.G. Slovar metodicheskikh terminov (teoriya i praktika prepodavaniya yazykov) [Dictionary methodological terms (theory and practice of language teaching)] / E.G. Azimov, A.N. Shukin. – SPb.: Zlatoust, 1999. – 472 s.
2. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія / Оксана Борисівна Бігич. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
Bigich O.B. Metodichna osvita maybutnogo vchitelya inozemnoyi movi pochatkovoyi shkoli [Articles formation of future teachers of foreign language elementary school]: Monografiya / Oksana Borisivna Bigich. – K.: Vid. tsentr KNLU, 2004. – 278 s.
3. Бігич О.Б. Основні структурні елементи професійно-методичної діяльності / О.Б. Бігич // Вісник КДЛУ: Серія „Педагогіка та психологія”. – 2000. – №2. – С. 193-202.
Bigich O.B. Osnovni strukturni elementi profesiyino-metodichnoyi diyalnosti [The basic building blocks of professional and methodological activity] / O.B. Bigich // Visnik KDLU: Seriya „Pedagogika ta psihologiya”. – 2000. – №2. – S. 193-202.
4. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам / Наталья Дмитриевна Гальскова. – М.: Аркти-Глосса, 2000. – 165 с.
Galskova N.D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam [Modern methods of teaching foreign languages] / Natalya Dmitrievna Galskova. – M.: Arkti-Glossa, 2000. – 165 s.
5. Кавнатская Е.В. Социокультурные аспекты развития умений профессионально-делового общения специалистов в области обучения иностранным языкам: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения иностранным языкам“ / Е.В. Кавнатская. – М., 1999. – 16 с.
Kavnatetskaya E.V. Sotsiokulturnye aspekty razvitiya umeniy professionalno-delovogo obscheniya spetsialistov v oblasti obucheniya inostrannym yazykam [Social and cultural aspects of development of professional skills, business communication professionals in the field of foreign language teaching]: avtoref. dis. na soiskanie uchyonoy stepeni kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 „Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam“ / E.V. Kavnatetskaya. – M., 1999. – 16 s.
6. 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./ під ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
Metodika navchannya inozemnih mov i kultur: teoriya i praktika [Methods of teaching foreign languages and cultures: Theory and Practice]: pidruchnik dlya stud. klasichnih, pedagogichnih i lingvistichnih universitetiv/ Bigich O.B., Borisko N.F., Boretska G.E. ta in./ pid red. S.Yu. Nikolaevoyi. – K.: Lenvit, 2013. – 590 s.
7. Методика преподавания немецкого языка в педагогическом ВУЗе: из опыта работы / [А.И. Домашнев, К.Г. Вазбуцкая, Н.И. Зыкова и др.]. – М.: Просвещение, 1983. – 244 с.
Metodika prepodavaniya nemetskogo yazyka v pedagogicheskom VUZe: iz opyita raboty [Methods of teaching the German language in the pedagogical university]/ [A.I. Domashnev, K.G. Vazbutskaya, N.I. Zyкова i dr.]. – M.: Prosvetschenie, 1983. – 244 s.
8. Михайлова Л.О. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 „Загальна педагогіка та історія педагогіки“ / Л.О. Михайлова. – Одеса, 1996. – 24с.
Mihaylova L.O. Formuvannya profesiyino-pedagogichnoyi spramovanosti osobistosti maybutnogo vchitelya v protsesi navchannya inozemnoyi movi [Formation of professional-pedagogical orientation of future teachers in learning a foreign language]: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 „Zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiki“ / L.O. Mihaylova. – Odesa, 1996. – 24s.
9. Ніколаєва С.Ю. Ступенєва система освіти в Україні та система навчання іноземних мов / Ніколаєва С.Ю., Петрашук О.П., Бражник Н.О. – К.: Ленвіт, 1996. – С. 16.
Nikolaeva S.Yu. Stupeneva sistema osviti v Ukraini ta sistema navchannya inozemnih mov / Nikolaeva S.Yu., Petraschuk O.P., Brazhnik N.O. – K.: Lenvit, 1996. – S. 16.
10. Пассов Е.И. Методическое мастерство учителя иностранного языка / Е.И. Пассов // Иностранные языки в школе. – 1984. – №6. – С. 24-29.
Passov E.I. Metodicheskoe masterstvo uchitelya inostrannogo yazyka [Mastery of teaching a foreign language teacher]/ E.I. Passov // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1984. – №6. – S. 24-29.
11. Роман С.В. Професійно орієнтована іншомовна комунікативна компетентність майбутніх учителів іноземної мови як предмет формування в курсі практики усного та писемного мовлення / С.В. Роман // Іноземні мови. – 2012. – №2. – С. 39-45.
Roman S.V. Profesiyno orientovana inshomovna komunikativna kompetentnist maybutnih uchiteliv inozemnoyi movi yak predmet formuvannya v kursii praktiki usnogo ta pisemnogo movlennya / S.V. Roman // Inozemni movi. – 2012. – №2. – S. 39-45.
12. Сафонова В.В. Культуроведение в системе современного образования / В.В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2001. – №3. – С. 17-23.
Safonova V.V. Kulturovedenie v sisteme sovremennogo obrazovaniya [Cultural studies in the system of modern education] /

V.V. Safonova // *Inostrannyye yazyki v shkole.* – 2001. – №3. – S. 17-23.

13. Соколова Н.Г. Билингвальные аспекты методической подготовки студентов педагогического колледжа к международному профессионально-ориентированному общению: автореф. дис. на соискание учёной степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 „Теория и методика обучения иностранным языкам“ / Н.Г. Соколова. – М., 1999. – 16 с.

Sokolova N.G. Bilingvalnye aspekty metodicheskoy podgotovki studentov pedagogicheskogo kolledzha k mezhdunarodnomu professionalno-orientirovannomu obscheniyu [Bilingual aspects of methodical preparation of students of pedagogical college to international professional-focused communication]: avtoref. dis. na soiskanie uchyonoy stepeni kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 „Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam“ / N.G. Sokolova. – М., 1999. – 16 s.

14. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: навчальний посібник / Олег Борисович Тарнопольський. – К.: Фірма «Інкос», 2006. – 248 с.

Tarnopolskiy O.B. Metodika navchannya inshomovnoyi movlennevoyi diyalnosti u vischomu movnomu zakladi osviti [Methods of teaching foreign language communication in higher education language setting]: navchalnyy posibnik / Oleg Borisovich Tarnopolskiy. – К.: Фірма «Інкос», 2006. – 248 s.

15. Языкова Н.В. Процесс обучения иностранным языкам как предмет профессионально-методической подготовки будущего учителя / Н.В. Языкова // *Иностранные языки в школе.* – 1994. – №2. – С. 50-54.

Yazykova N.V. Protsess obucheniya inostrannym yazykam kak predmet professionalno-metodicheskoy podgotovki buduschego uchitelya [The process of learning foreign languages as a matter of professional and methodical preparation of future teachers] / N.V. Yazykova // Inostrannyye yazyki v shkole. – 1994. – №2. – S. 50-54.

17. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с.

Kirshova O.V. Actual goals and objectives of professionally-oriented language training of would-be teachers in higher institutes of education

Abstract. The article focuses on actual goals of professionally-oriented language training of would-be teachers of the German language in higher institutes of education. The objectives of this training are defined. Particular attention is paid to the implementation of interdisciplinary connections practical classes in a foreign language and disciplines of psycho-pedagogical cycle.

Keywords: *master's degree students, professionally-oriented communicative competence, speech competence, professionally training*

Киршова О.В. Современные цели и задачи профессионально ориентированной языковой подготовки специалистов для высших учебных заведений

Аннотация. В статье обобщены цели профессионально ориентированной языковой подготовки магистрантов по специальности „Язык и литература (немецкий)“. Определены задачи, которые должны быть решены в ходе этой подготовки. Особое внимание уделяется реализации межпредметных связей практических занятий по иностранному языку и дисциплин психолого-педагогического цикла.

Ключевые слова: *магистранты, профессионально ориентированная коммуникативная компетентность, речевая компетентность, профессиональная подготовка*

Лещенко Г.А.

Модель педагогической системы формирования профессиональной надежности будущего авиационного спасателя

Лещенко Геннадий Анатольевич, кандидат педагогических наук,
доцент кафедры физической и психофизиологической подготовки
Кировоградская летная академия Национального авиационного университета, г. Кировоград, Украина

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки авиационных спасателей в высшем учебном заведении в аспекте формирования их профессиональной надежности. Дается авторское определение понятия "формирование профессиональной надежности". Представлена структурно-функциональная модель педагогической системы формирования профессиональной надежности будущих авиационных спасателей.

Ключевые слова: профессиональная надежность, авиационные спасатели, педагогическая система, структурные компоненты, модель, моделирование

Введение. В настоящее время усиление влияния техносферы на все сферы жизни человека увеличило опасность последствий этой деятельности для самого человека и окружающей среды. Надежность, как стабильность, предсказуемость результатов профессиональной деятельности человека на производстве после Чернобыля, многочисленных катастроф, в том числе и авиационных, становится едва ли не важнейшим требованием к современному специалисту. Качество профессиональной деятельности, длительность сохранения работоспособности субъекта труда также напрямую зависит от его профессиональной надежности [2, с. 3].

Основы профессиональной надежности закладываются в вузе. Поэтому в процессе профессиональной подготовки специалиста, направленной на овладение им системой профессиональных знаний, умений и навыков, необходимо целенаправленно проводить работу по формированию его профессиональной надежности. Игнорирование данного аспекта профессиональной подготовки авиационного спасателя может в дальнейшем привести к тому, что человек, пригодный по своим личностным качествам для данной профессии, овладевший специальными знаниями и умениями, не сможет в ходе дальнейшей самостоятельной профессиональной деятельности работать на требуемом уровне эффективности. Таким образом, проблема профессиональной надежности представляется нам актуальной проблемой профессионального образования.

Краткий обзор публикаций по теме. Хотя вопроса особенностей профессиональной деятельности специалистов экстремального профиля имеет достаточно разработанные теоретические основы и практические результаты, благодаря исследованиям О. Быкова, Е. Ильина, Н. Козяра, М. Корольчук, Р. Макарова, К. Платонова, В. Плиско, Г. Суходольского, Ю. Щербины и других, его нельзя считать решенным, поскольку в настоящее время технические средства деятельности постоянно меняются и активно совершенствуются за счет компьютеризации и автоматизации. А значит и задачи, стоящие перед специалистами экстремальных профессий, постоянно изменяются и обновляются. В то же время работ, посвященных непосредственно формированию профессиональной надежности авиационных спасателей, в доступной нам литературе обнаружено не было.

Цель данной публикации представить модель педагогической системы формирования профессиональной надежности будущих авиационных спасателей, как описание и теоретическое обоснование структурных и функциональных компонентов данного процесса и их взаимосвязей между собой.

Основной материал исследования. На основании анализа психолого-педагогической литературы дадим собственное определение понятия "формирование профессиональной надежности будущих авиационных спасателей".

Формирование профессиональной надежности будущих авиационных спасателей – это педагогический процесс в летных вузах, направленный на овладение курсантами устойчивыми профессионально важными знаниями, умением и навыками, развитие личностных качеств и свойств, обеспечивающих способность выполнять профессиональные функции в экстремальных условиях деятельности в рамках безошибочности, эффективности, безотказности, прогнозируемости и безопасности.

При проектировании модели мы придерживались исследовательских процедур, предложенных А. Дахиным:

- вхождение в процесс и выбор методологических оснований для моделирования, качественное описание предмета исследования;
- постановка задач моделирования;
- конструирование модели с уточнением зависимости между основными элементами объекта исследования, определение параметров объекта и критериев оценки изменений этих параметров, выбор методик измерения;
- исследование валидности модели в решении поставленных задач;
- применение модели в педагогическом эксперименте;
- содержательная интерпретация результатов моделирования [1].

Как показало наше исследование, модель должна иметь динамический характер, охватывать дидактические компоненты учебного процесса, их связи и взаимовлияния. Охватывая множество дидактических объектов, позволяя описать функции, принципы, комплекс педагогических условий, содержание, средства, различные связи и взаимовлияния, модель дает возможность снять противоречие между необходимостью формирования профессиональной надежности

будущего специалиста в вузе и недостаточной разработанностью проблемы в современной образовательной среде.

Модель педагогической системы формирования профессиональной надежности авиационных спасателей в вузе, по нашему мнению, должна отвечать следующим требованиям:

- давать корректное описание основ функционирования системы профессиональной надежности;
- постулаты, используемых при построении модели должны соответствовать реальным свойствам, элементам профессиональной надежности и взаимосвязям этих элементов со средствами формирования профессиональной надежности;
- доводить структурно-функциональную модель до уровня, который дает возможность делать выводы об эффективности формирования профессиональной надежности будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки в вузе, реализуя при этом возможность экспериментальной проверки данного явления.

Для разработки модели формирования профессиональной надежности необходимо, на наш взгляд, определить структуру процесса их профессиональной подготовки в летном вузе.

Рассматривая процесс профессиональной подготовки авиационных спасателей как сложную многоуровневую педагогическую систему, мы выделили в нем следующие основные компоненты:

- образовательно-квалификационные характеристики профессиональной подготовленности данных специалистов в вузе;
- принципы обучения и воспитания;
- программы и планы их профессиональной подготовки в вузе;
- методы профессиональной подготовки;
- формы профессиональной подготовки;
- объект профессиональной подготовки - курсанты;
- субъект профессиональной подготовки данных специалистов – профессорско-преподавательский состав вузов;
- результаты профессиональной подготовки: профессиональные знания, навыки, умения; профессиональные, личностные качества; уровень профессиональной подготовленности и надежности действий в чрезвычайных ситуациях.

В соответствии с выделенными нами структурными элементами процесса профессиональной подготовки специалистов по поиску и спасению, мы смоделировали педагогическую систему процесса формирования профессиональной надежности указанных специалистов в вузах. Эта система представляет модель, состоящую из отдельных, взаимосвязанных между собой элементов и отображает структурно-функциональное взаимодействие основных этапов подготовки и базовые характеристики (принципы, формы и методы, педагогические условия, критерии определения уровней сформированности профессиональной надежности курсантов).

Основная цель модели – формирование профессиональной надежности будущих авиационных спасателей.

Определенная цель формирования профессиональной надежности будущих авиационных спасателей обуславливает решения комплекса задач: формирование специальных знаний, умений и навыков; выработки профессионально важных физических, психических и психофизиологических качеств; формирования мотивации к профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе.

Основными элементами структурно-функциональной модели педагогической системы формирования профессиональной надежности будущих авиационных спасателей являются:

1. Методологическая основа – основывается на фундаментальных положениях педагогики, психологии, философии о теории научного познания; системный, структурный, деятельностный, функциональный, личностно ориентированный, проблемный, прогностический и синергетический подходы при изучении различных аспектов профессиональной подготовки курсантов летных учебных заведений к деятельности в экстремальных условиях; теории деятельности специалистов в условиях риска для собственной жизни при необходимости соблюдения норм регламентирующих документов, моральных принципов при ликвидации последствий аварий на авиатранспорте; положения педагогической и психологической наук о формировании профессионально важных качеств специалистов, профессиональной надежности.

2. Общедидактические и специальные принципы, положенные в основу построения учебно-педагогического процесса, направленного на формирование профессиональной надежности курсантов.

К *общедидактическим* мы относим:

- принцип научности – опирается на закономерные связи содержания науки и конкретного учебного предмета;
- принцип доступности – предполагает выбор и реализацию содержания и методов обучения с учетом индивидуальных особенностей курсантов;
- принцип систематичности и последовательности в обучении – предусматривает формирование знаний, умений и навыков курсантов таким образом, чтобы новые знания опирались на ранее усвоенные и, в свою очередь, стали фундаментом для усвоения последующих;
- принцип индивидуализации и дифференциализации – предусматривает создание условий для активной и организованной работы всех курсантов, индивидуального подхода к каждому из них с целью обеспечения успешного обучения и развития их потенциальных возможностей;
- принцип связи теории с практикой – опирается на важнейшие методологические положения о единстве теории и практики, обусловленность обучения общественными процессами;
- принцип самостоятельности и активности в обучении – обеспечивает условия для оптимального проявления курсантами познавательной и творческой активности в процессе усвоения знаний, выработки умений и навыков, применение в их практической деятельности;
- принцип проблемности обучения – способствует активизации учебно-познавательной деятельности

курсантов, формированию их творческих способностей;

– принцип эмоциональности обучения – предполагает формирование у курсантов интереса к знаниям.

К *специальным* принципам мы относим:

– принцип субъектности – предполагает преобразование курсантов в активных и заинтересованных субъектов собственного саморазвития, стимулирование их внутренней активности к постоянному самосовершенствованию;

– принцип интерактивности – предусматривает организацию усвоения знаний и формирование определенных умений и навыков посредством совокупности особым способом организованных учебно-познавательных действий, заключающихся в активном взаимодействии курсантов между собой и построении межличностного общения с целью достижения запланированного результата;

– принцип единства личностного и профессионального развития – предполагает, прежде всего, учет специфики профессиональной подготовки специалиста и индивидуальных качеств его личности;

– принцип эмоционально-ценностной ориентации учебного процесса – предполагает единство чувств, мыслей и поведения в педагогическом процессе;

– принцип дополнительной психофизиологической нагрузки на фоне основной – определяет в педагогическом процессе психофизиологической подготовки правила формирования специфических резервов организма;

– принцип строгой регламентации и временного лимитирования осваиваемых действий – формирует в процессе психофизиологической подготовки способность своевременно и безошибочно действовать в экстремальных условиях, требующих значительного нервно-психического напряжения;

– принцип ритмичного возрастания психофизиологической нагрузки – регламентирует необходимость чередовать психофизиологические нагрузки по степени нервно-психического и физиологического напряжения на организм;

– принцип комплексного формирования психофизиологических качеств – способствует одновременному формированию комплекса качеств, обеспечивающих надежность в экстремальных условиях деятельности.

3. Структурные компоненты педагогической системы формирования профессиональной надежности курсантов – будущих авиационных спасателей (мотивационный, теоретический, физический, рефлексивный).

Мотивационный компонент педагогической системы формирования профессиональной надежности мы определяем как системообразующий, то есть такой, от функционирования которого зависит существование всей системы в целом.

Мотивационный компонент является важной составляющей формирования будущего специалиста по аварийному обслуживанию на авиационном транспорте, поскольку именно от сформированности социально-нравственных ценностей, взглядов, принципов и убеждений, приобретенных во время обучения в

вузе, зависит успешность его дальнейшей профессиональной деятельности.

Мотивационный компонент предусматривает формирование осознанного отношения к личностной и общественной значимости будущей профессии, интереса ко всем составляющим профессиональной деятельности, наличие мотивов и потребностей в формировании профессиональной надежности.

Теоретический компонент системы формирования профессиональной надежности будущих авиационных спасателей обеспечивает формирование общеобразовательных и специальных знаний, умений, навыков и качеств. Учитывая, что каждый предмет имеет свое значение в достижении целей обучения, причем одни из них играют непосредственную роль в данном процессе, а другие связаны с ними опосредованно – целесообразно, по нашему мнению, разделить теоретическую подготовку на обще-профессиональную и специально-профессиональную. Это позволит наиболее рационально осуществлять планирование, изложения теоретического материала в зависимости от его важности и актуальности для конкретного этапа деятельности в разные периоды профессионального обучения. Так, к блоку обще-профессиональной теоретической подготовки относим дисциплины общегуманитарного и обще-профессионального цикла ("Методика профессионального обучения", "Авиационная педагогика и психология", "Гражданская оборона", "Иностранный язык", "История", "Правоведение" и тому подобное.). Данный блок призван предупредить узкую специализацию, обеспечить становление личности спасателя, развить его мировоззрение, жизненное и профессиональное самоопределение. В блок специально-профессиональной теоретической подготовки относим предметы, специфические для подготовки курсантов данной специальности ("Основы автономного существования и выживания", "Механизмы развития особых случаев в полете", "Пожарная безопасность", "Аварийно-спасательное оборудование", "Основы медицины катастроф" и т.д.), который призван обеспечить их фундаментальную теоретическую подготовку и ориентацию на профессиональное развитие.

Рефлексивный компонент педагогической системы формирования профессиональной надежности будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиатранспорте предусматривает текущий контроль, организацию аналитической деятельности, коррекцию содержания, результатов, целей и задач учебной деятельности; обобщение изученного материала, овладение приемами самооценки, самоконтроля своей профессиональной подготовки, результатов познавательной деятельности. В основу функционирования рефлексивного компонента нами положен механизм обратной связи, который раскрывает универсальность применения рефлексивного принципа к учебной деятельности будущего специалиста; осуществление учебной деятельности личностью, которая всегда стремится сформировать свое отношение к ней, занять определенную позицию. Результативность функционирования данного компонента обеспечивается анализом профессиональной подготовки и обусловлена уровнем усвоения курсантами знаний и умений

оперировать ими, осмыслением собственного практического опыта саморазвития, развитием их критического мышления, способностей, которые определяют ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности.

Физический компонент педагогической системы формирования профессиональной надежности будущих специалистов по аварийному обслуживанию на авиатранспорте.

Физическая подготовка является одной из важнейших составляющих формирования профессиональной надежности будущих спасателей.

Физическая подготовка будущих спасателей, как и любая другая профессионально направленная физическая подготовка, делится на общую и специальную.

Задачами общей физической подготовки авиационных спасателей является:

- совершенствование физических качеств: ловкости, силы, скорости, выносливости, а также тренировки вестибулярного аппарата;
- воспитание уверенности в своих силах и повышение резистентности организма к воздействию неблагоприятных факторов профессиональной деятельности;
- привлечение к регулярным занятиям физической культурой и спортом;
- овладение теоретическими знаниями и практическими навыками самоконтроля за состоянием здоровья в процессе групповых и самостоятельных занятий физическими упражнениями.

Задачами специальной физической подготовки будущих спасателей является:

- овладение и совершенствование навыков выполнения специфических профессиональных приемов, в том числе после значительных физических нагрузок и психических напряжений, приближенных к реальным условиям экстремальной ситуации: перенос пострадавшего одним или двумя спасателями; преодоления различных видов препятствий (водных, скальных

участков, снежных склонов, ущелий, завалов, в том числе в условиях неустойчивого состояния поверхности почвы); ориентация в замкнутом пространстве, под водой, в условиях задымленности, в нестандартных условиях;

- умение контролировать свое психическое состояние;
- умение самоконтроля физического состояния;
- воспитание смелости, решительности, находчивости, чувства коллективизма и товарищеской взаимопомощи при выполнении задач по назначению;
- развитие эмоциональной устойчивости;
- развитие морально-волевых качеств;
- развитие профессионально важных психофизиологических качеств спасателя.

4. Основные этапы формирования профессиональной надежности будущих авиационных спасателей (базовый, общий профессионально-направленный, специальный профессионально-направленный).

5. Критерии и уровни сформированности профессиональной надежности.

6. Формы организации обучения: проблемная лекция, лекция-дискуссия; семинары и практические занятия с использованием интерактивных методов (ролевые игры, "мозговой штурм", метод проектов, моделирование ситуаций, творческие упражнения и т.д.).

Выводы. Таким образом, проведенное теоретическое исследование по моделированию педагогической системы формирования профессиональной надежности будущих авиационных спасателей позволяет нам сделать вывод, что данная система является многофункциональной и может служить не только для решения исследовательских задач. Ее можно использовать для прогнозирования и управления развитием профессиональной надежности будущих авиационных спасателей, научном обосновании учебных программ, повышении квалификации сотрудников поисковых и спасательных отрядов.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-26.
- Dahin A.N. Pedagogicheskoe modelirovanie: suschnost, effektivnost i neopredelennost [Pedagogical modeling: the essence, effectiveness and uncertainty] // Pedagogika. – 2003. – № 4. – S. 21-26.*
2. Корнешук В.В. Теорія і практика формування професійної надійності фахівців соціальної сфери діяльності : авто-

реф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / В.В. Корнешук. – Одеса, 2010. – С. 3.

Korneschuk V.V. Teoriya i praktika formuvannya profesijnoyi nadiynosti fahivtsiv sotsionomichnoyi sferi diyalnosti [Theory and practice of forming professional reliability professionals sotsionomichnoyi scope of]: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya doktora ped. nauk :spets. 13.00.04 "Teoriya i metodika profesijnoyi osviti" / V.V. Korneschuk. – Odesa, 2010. – S. 3.

Leschenko G.A. Model of the pedagogical system of forming of professional reliability of future aviation rescuer

Abstract. The article deals with the problem of aviation rescue in higher education in terms of the formation of their professional reliability. The author's definition of "the formation of professional reliability." A structural and functional model of the educational system of formation of professional reliability of future aviation rescue.

Keywords: professional reliability, rescue workers, educational system, structural components, the model simulation

Лещенко Е.В.

Елементарна освіта Й. Песталоцці як пропедевтика початкової освіти М. Корфа

Лещенко Ельза Володимирівна, викладач кафедри педагогіки та освітнього менеджменту
Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград, Україна

Анотація. У статті досліджується діяльність одного з перших фундаторів української земської освіти, громадського діяча барона М. Корфа. Висвітлюються витoki його педагогічної системи освіти та виховання у початкових класах земської школи. Розглядаються дидактичні прийоми викладання рідної та іноземної мов, запропоновані М. Корфом.

Ключові слова: земська школа, метод наочності, початкова освіта, навчальний процес, земський діяч

Вступ. онцептуальне вивчення та практичне використання історично-педагогічного досвіду для проектування науково-теоретичного пошуку і забезпечення перспективи української школи відповідає вимогам національної державної політики в освітній галузі України, яка спрямовує педагогічний процес сучасних навчально-виховних закладів, зокрема початкової школи, на реалізацію ідей національного виховання у контексті соціально-гуманістичних пріоритетів.

Відтак, сучасні теоретичні узагальнення процесів минулого вимагають від дослідників, науковців повному оцінити еволюцію освітнього руху й об'єктивно дослідити педагогічні явища, положення, концепції, ідеї, що носили реформаторський характер та мали інтегральне місце протягом тривалого розвитку педагогічної думки в Україні II пол. XIX ст.

Короткий огляд публікацій з теми. Історія освітнього руху, зокрема земських шкіл та їх перших організаторів в Україні, позначена внеском кількох генерацій української інтелігенції, представників педагогічної думки і громадськості: Х. Алчевської, М. Бунакова, О. Духновича, М. Драгоманова, В. Євтушевського, Т. Лубенця, С. Миропольського, Д. Пильчикова, І. Петруневича, К. Шейковського, Я. Яреми і, передусім, педагогічної діяльності земського діяча М. Корфа як одного з плеяди визначних педагогів-методистів 60-70 років XIX ст.

Особливості земської освітньої політики в Україні досліджуваного періоду розглянули М.М. Антошак, Х.М. Дробозюк, Л.В. Корж, В.В. Курченко, І.К. Кушніренко, О.І. Попельнюх, Л.Т. Рябовол, С.А. Саяпіна, Т.О. Шарненкова, Л.Г. Ярошук та інші.

Соціально-педагогічна діяльність М. Корфа була об'єктом наукових публікацій, що присвячені окремим питанням формування й становлення його як освітянина та громадського діяча (Алчевська Х.Д. (1912), Гогобашвілі Я.С. (1883), Каптерев П.Ф. (1915), Михайлова Л.П. (1956), Морозюк В. (1991), Песковський М.Л. (1893, 1895), Пуха І.В. (1974-1996), Семенов Д.Д. (1871, 1914).

Окреме місце займає одне з перших за часів незалежності України дисертаційне дослідження С.А. Саяпіної (1998), у якому досліджено проблему особистості вчителя в педагогічній спадщині М.О. Корфа, виявлено концептуальні засади педагогічних поглядів М. Корфа на початкову освіту [6].

У роботі О.І. Попельнюх (2009) науково систематизовано та доведено новаторство педагогічної спадщини М. Корфа, визначено актуальність його доробок для сучасних умов розвитку вітчизняної школи [5].

Л.Г. Ярошук (2011) розкрила педагогічні ідеї М. Корфа у контексті моніторингу якості освіти, де

акцентувала увагу на першості М. Корфа у Російській імперії з питання започаткування інструментального засобу оцінювання знань (моніторингу), зокрема дорослих селян та учнів [7].

Мета даної статті дослідити вплив ідей Й. Песталоцці на педагогічні ідеї М.О. Корфа.

Основний матеріал дослідження. Своїми досягненнями вітчизняна дидактика II пол. XIX ст. зобов'язана багато у чому зарубіжним джерелам. Власне формування дидактичних засад народної школи України розвивалось як втілення системи зарубіжної, у тому числі німецької, педагогіки на національному ґрунті. Тому логічно у XIX ст. посилювався інтерес до іноземних педагогів-реформаторів, зокрема до творчості Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Беллєрса, В. Трощендорфа, Ф. Гардера.

Концептуальне обґрунтування ідеї елементарної освіти та її методичне запровадження було вперше представлено швейцарським педагогом-народником Й.Г. Песталоцці, який розглядав різнобічну діяльність дітей у процесі навчання як основу вдосконалення внутрішніх сил, цілісного розвитку їх "розвиненого розуму, твердої волі й доброго серця". Новаторське вчення Й. Песталоцці про елементи навчання покладено в основу всієї системи дидактичних принципів і змісту навчання в школі. Саме ця сукупність засобів педагогіки допомагає вихованню дітей в їх природному прагненні до саморозвитку. Відповідно, загальна ідея розвивальних цілей і завдань виховання покладена в основу розробленої Й.Г. Песталоцці теорії про елементарну освіту [3, с. 53-76].

Відтак, запропоновану ідею Й.Г. Песталоцці узагальнив у поняття "метод", у результаті практичного використання якого педагог дійшов висновку, що існує природне прагнення дітей до активної діяльності та розвитку їх природних сил. Синтез вищезазначеного і потребував, за Й. Песталоцці, від вчителів максимального спрощення прийомів і методів навчання в початковій школі. На даному підґрунті у нього зародилась концептуальна ідея про елементарне (поелементне) початкове навчання як інструмент всебічного розвитку особистості вихованця.

Пізніше, на початку XIX ст. Й.Г. Песталоцці ідею елементарного початкового навчання перетворив на концепцію, що стала відомою під назвою "метода Песталоцці", зміст якого передбачає, передусім соціально-педагогічну систему навчання й виховання дітей, яка орієнтована на всебічний гармонійний розвиток вихованців та їх інтеграцію в суспільне життя. Власне, сутність авторського "методу" педагог виклав у низці творів. Втім, на нашу думку, головною педагогічною працею з цієї проблематики є "Метод.

Пам'ятна записка Песталоцці" (1800 р.) [4].

Теорія елементарного навчання Й. Песталоцці – це певна організація навчання, при якій в об'єктах пізнання і діяльності виділяються найпростіші елементи, що дозволяють безперервно просуватись у навчанні від простого до складного, переходячи від однієї сходинки до іншої, доводячи знання і вміння до можливого ступеня вдосконалення. Він розробив систему розташованих у певній послідовності вправ з метою привести в рух притаманний дитині потяг до практичної діяльності. Саме Й. Песталоцці на початку ХІХ ст. виступив як новатор, диференціюючи змістовні і розвивальні принципи навчання.

Отже, розробляючи концепцію елементарної освіти, Й. Песталоцці розподіляв її зміст на три складові:

Інтелектуальна елементарна освіта (*verstandes*), метою якої є всебічний та гармонійний розвиток розумових здібностей людини, забезпечення її інтелектуальної самостійності і прищеплення розвинутих інтелектуальних навичок. Втім, Й. Песталоцці штучно роз'єднав і протиставляв процеси розвитку мислення дитини і накопичення нею знань. Проте, його заклик до інтелектуального розвитку дитини безперечно мав прогресивне значення.

Моральна елементарна освіта (*herzens*), метою якої є правильний всебічний і гармонійний розвиток та формування моральних суджень і прищеплення певних моральних навичок. Поруч з розумовим спогляданням Й. Песталоцці формував моральне споглядання, за яким наступала моральна рефлексія. Отже, вищий етап морального формування особистості – розвиток у неї моральної самосвідомості.

Фізична елементарна освіта (*korpernaegen*), метою якої є правильний гармонійний розвиток фізичних можливостей людини, дає впевненість і фізичну самостійність, прищеплення корисних фізичних навичок.

Й.Г. Песталоцці свого часу вважав, що навчання дітей, особливо початкове, повинно будуватись з урахуванням їх вікових і індивідуальних особливостей, тобто виділяв чіткий диференційований підхід до кожної дитини, що значило для педагога вивчення самої дитини як соціально-біологічної істоти. Швейцарський педагог справедливо стверджував, що дитину можна добре виховати тільки за умови, якщо вчитель розуміє її внутрішні відчуття, до чого вона здатна, чого прагне. Адже знання дитячої природи з усіма потребами і прагненнями повинно базуватись в основі вибору способів використання різних педагогічних засобів, які мають своїм завданням розвиток усіх внутрішніх і зовнішніх сил дитини, яка від природи прагне до саморозвитку. Й. Песталоцці шукав загальне психологічне джерело прийомів навчання й виховання, яке б робило елементарне навчання доступним, простим і надійним. Він переконливо довів, що ці вихідні елементи пізнання, які являють собою продукт історичного пізнання, продукт людської історії та історії людського розвитку, є засобом початкового засвоєння учнями основних педагогічних понять. Отже, необхідність всебічно сприяти розвитку якомога більших сил та здібностей дитини, спонукали автора ідеї елементарного початкового навчання дійти до думки щодо її практичного використання.

Аксіомою є те, що початкові чуттєві сприйняття і

обумовлені ними враження дитини є нечіткими й неупорядкованими. Тому Й. Песталоцці вважав, що елементарна освіта повинна сприяти поступовому переходу від неупорядкованих, невиразних вражень до ясних уявлень і чітких понять. Навчання, на думку педагога, покликано "стягувати" предмети і явища, які існують в природі в "хаотичному" вигляді, в більш вузьке коло, щоб підвести їх ближче до можливості сприйняття всіма органами чуття дитини. Тому радикальне завдання раціонально поставленої освіти полягає в педагогічно продуманій організації спостережень дитини, адже навчання повинно спиратися на особистий досвід спостереження як основу знань і необхідну умову пробудження активно-пізнавальної діяльності.

Й. Песталоцці, як і Е. Кант, Ф. Герbart, Дж. Локк дотримувався в педагогіці філософії раціоналізму і вважав, що джерелом знань є розум, що знання виникають тільки за активності розумової діяльності. Тому важливим завданням освіти, на думку Песталоцці, є не стільки оволодіння учнями фактичними знаннями, скільки – в розвитку їх розумових здібностей, тобто розвитку здібностей до аналізу, синтезу, логічного мислення. Педагог вважав, що кращим засобом розвитку мислення учнів є вивчення мови, математики і відстоював переважно гуманітарний напрям освіти.

Вельми аргументовано критикував цю теорію формальної освіти К.Д. Ушинський, який вважав, що кожна наука розвиває людину своїм змістом; школа повинна не тільки розвивати учнів, але і озброювати їх знаннями, які були б корисними для їх подальшої діяльності. Багато західноєвропейських і вітчизняних педагогів (А. Дистервег в Німеччині, К. Ушинський в Росії, М. Корф в Україні) висували цінні ідеї стосовно змісту шкільної освіти. Вони виступали, передусім, за підвищення рівня освіти в народних школах, за необхідність поєднання природничо-наукових і гуманітарних предметів

Попри те, що ідеї розвивальної елементарної освіти розроблені в педагогічній спадщині Й. Песталоцці недостатньо повно, особливо з точки зору їх психологічного обґрунтування, вони стали плідною основою теоретичних пошуків педагогів наступного покоління, зокрема українського німця – М. Корфа, який, наслідуючи світову освітню традицію, не стільки ставив завдання впровадження систематичних знань через позаінститутські заклади, скільки намагався розширити "інтелектуальний горизонт людини", орієнтацію на "самодіяльність особистості", на її потребу в самоосвіті. Це б забезпечило, на його думку, рух демократизму, гуманізму в національно-освітньому спрямуванні, у поєднанні змісту елементарних знань з вивченням основ наук на більш високому рівні, поступальність освіти загалом [2, с. 62-65].

Консолідуючи ідеї Й.Г. Песталоцці, його концептуальні погляди щодо елементарної освіти, досвіду західно-європейських педагогів, аналізу ідей К. Ушинського, М. Корф розробив власну концепцію елементарного навчання, адаптуючи її для народної школи конкретного регіону України. Авторське подання цієї концепції було викладено в малодослідженій сучасними науковцями статті "Що таке елементарна школа?", що являє собою, на нашу думку, психолого-

педагогічне бачення соціальної сутності елементарної освіти України останньої третини ХІХ ст. Земський громадський діяч М. Корф детально розробив навчальні програми освітньої діяльності для вчителів народних училищ, зміст яких ґрунтувався на засадах елементарної освіти.

Отже, сутність ідеї елементарної освіти полягає, передусім, в гармонійному розвитку єдності духовних і фізичних сил дитини, але з тим, щоб їх практичне використання було обов'язково підпорядковано потребам, що виходять з положення даного індивіда в суспільстві. Адже, на думку М. Корфа, елементарно розвинута у фізичному, інтелектуальному, моральному відношенні людина повинна обов'язково бути вихована в гармонії з її суспільним положенням, в гармонії з самою собою [1, с. 62-65].

Ці означення за М. Корфом якнайповніше характеризують елементарне навчання, яке найближче до дітей початкової школи, які ще погано зосереджуються, мають труднощі у відтворенні опанованого, недостатньо володіють корисними навичками, ще не привчені до узагальнення й аналізу. Тому М. Корф наголошував на необхідності ретельніше підбирати вчителів для початкового курсу гімназії, ніж для завершального. Адже, нерідко в старших класах перед вчителем виникали труднощі щодо недостатньої підготовленості учнів в елементарних класах. Тому, на думку М. Корфа, від учителя елементарних класів вимагається значно більшого педагогічного мистецтва й професійної майстерності, ніж від того, який вчить підлітків й дорослих. Останній переважно повідомляє знання і головне його завдання, на думку М. Корфа, в тому, щоб логічно згрупувати повідомлені дані, досягаючи при цьому виховного впливу на слухачів. Питання про мету передачі знань має, без сумніву, значення і на цьому етапі навчання, але далеко не таке суттєве, як в елементарній школі, яка представляє собою "царство методики".

Як і Й. Песталоцці, М. Корф надавав велике значення методам навчання. Метод, за М. Корфом – це узгодження з закономірностями психічного життя дитини системи вправ, здібностей і самодіяльності в їх єдності. Метод – це шлях до здатності дивуватися, запорука інтересу до пізнання й формування понять. Він передбачає самостійність дій дітей: спочатку спільно з вихователем, потім здебільше самостійно учні досягають, за М. Корфом, мети виховання – розвитку своїх духовних здібностей, становлення особистості.

Порівнюючи гімназії і народні школи, М. Корф вважав, що в тогоденній народній школі панувала "простота вдач, душевне і родинне ставлення до дітей, бадьорість і веселість останніх, бажання вчитися. Щодо учня гімназії, то він потрапляє з першої хвилини у світ холодно-офіційний, де ставляться до нього як "столоначальник до писаря" і, дитина не відчуває себе оточеною однолітками й старшими друзями, а товаришами по службі, що "тягнуть лямку під командою начальства" [1, с. 61].

Всі перераховані домінуючі ознаки елементарної школи і гімназії дають підстави вважати, що від учителя школа вимагала педагогічної обдарованості, педагогічного такту, психофізичної свободи, емоційно-виразної діяльності, усіх тих компонентів педаго-

гічної майстерності, які залишаються актуальними й у сучасних загальноосвітніх школах.

Первинне, основне, елементарне навчання відрізняється від подальшого як за способом викладання, так і за змістом. Викладачі старших класів мають справу з більш-менш розвиненими розумовими здібностями учнів, які неможливі без розвинутої здатності до аналізу та узагальнення предметів і явищ. Ця розумова діяльність неможлива без правильного й усвідомленого сприйняття ознак окремих предметів, без вміння спостереження. М. Корф гостро критикував існуючий устрій системи освіти, згідно з яким підготовча школа вимагала від 7-річних дітей вміння писати й читати. Для дошкільнят, на думку М. Корфа, важливо не стільки навчання грамоті, скільки використання наочних роз'яснень, усні розповіді, малювання тощо. Про наочне навчання, яке краще за будь-який навчальний метод дає можливість розвивати спостережливість і вдосконалювати зовнішні почуття учня, його конкретність виконання дій, індуктивність, звернення до власних почуттів – все це повинно б стати пріоритетними в першому класі підготовчої школи. Тому головною метою навчання в I-ому класі, за М. Корфом, є не навчання граматиці, а формування "привабливості, інтересу до навчання, його мотивів, щоб навчання приносило дітям почуття задоволення" [1, с. 26-27].

Спостереження й вивчення окремих предметів складають основне завдання елементарних класів як будь-якої елементарної школи і мають виховне значення лише при самодіяльності учнів. Завдання елементарного вчителя, на думку М. Корфа, полягає в тому, щоб від відомого дитині перейти до невідомого, одночасно не пориваючи зв'язок з знаннями, які учень здобув до вступу у школу. М. Корф не тільки теоретично розробив авторський сецесіон розвитку уяви школярів молодших класів, а довів, що елементарний учитель повинен дотримуватись переважно індуктивного і катехізичного методів, де дидактичний принцип спрямованості навчання слідує від конкретного до загального. Тому важливість питання полягає в ретельному знайомстві вчителя елементарної школи з конкретним дидактичним методом шляхом навідних питань, які збуджували самодіяльну спостережливість учня. Адже спостереженням учня підлягають лише конкретні предмети, які доступні переважно органам зору, дотику, нюху й смаку – це аксіома. Ось чому елементарний учитель має справу з предметами конкретними при постійному залученні зовнішніх чуттів учнів. Зокрема дитячі ігри свідчать, на думку М. Корфа, про схильність дитини до творчої праці, шукаючи в цьому "насолоду", яку повинен надати їй елементарний вчитель, при цьому пам'ятаючи психологічне правило: сенсорні почуття розвинені сильніше в дітях цього віку, ніж логічне мислення, і все, що дитина добре усвідомила і пізнала, дається їй через зовнішні відчуття. Отже, гарантований рівень існування тісного зв'язку між методами навчання в елементарних класах та навчальним матеріалом обумовлює зміст навчального процесу.

М. Корф переконливо довів, що наочне навчання виступає для учнів як засіб пізнання оточуючого світу. Навчальний процес більш успішніший, якщо ґрун-

тується на безпосередньому спостереженні предметів, явищ чи подій. "Якщо ми бажаємо прищеплювати учневі істинні й міцні знання речей, взагалі потрібно навчати всьому через особисте спостереження і чуттєвий досвід" [2, с. 213]. Пізнавальний інтерес вимагає для оволодіння знаннями "включення" різних органів сприйняття. Знання будуть тим міцніше і повніше засвоєні учнями, чим більшою кількістю органів чуття вони сприймаються. Наочне навчання ґрунтується на особливостях мислення дітей, які розвиваються від конкретного до абстрактного. На ранніх етапах розвитку дитина мислить більше образами, ніж поняттями. З іншого боку, поняття й абстрактні положення усвідомлюються учнями легше, якщо вони підкріплені конкретними фактами й прикладами. Наочність підвищує інтерес учнів до знань і робить процес навчання більш легким і доступним. Теоретичні положення при вмілому використанні принципу наочності стають доступними і зрозумілими для учнів. "Вчіть дитину будь-яким п'яти невідомим їй словам, і вона буде довго і марно мучитись над ними, але пов'яжіть з картинками двадцять таких слів – і дитина засвоїть їх на льоту" [2, с. 214]. Як прозорливий методист, М. Корф вказував на надмірну абстрагованість при вивченні як рідної, так й іноземної мови. Викладання іноземних мов велось, як правило, шляхом завчання окремих слів та правил. М. Корф у свою чергу відстоював навчання через зв'язок назв предметів на іноземній мові з їх зображенням, або з самим предметом. За допомогою усних вправ відбувається оволодіння формами мови і від цих конкретних та окремих явищ - перехід до узагальнення, тобто правил, які учні повинні вивести самостійно по категоризації вчителя. Таким чином, учитель має не просто видавати учням "порцію знань", а спрямовувати, підтримувати їх самодіяльність та творчість. Вказані вище положення класичної дидактики, завдання якої чітко

розмежував М. Корф, зберігають своє наукове значення і актуальність для сучасного навчання. Різниця полягає в тому, що в сьогоденні удосконалена і отримала широкий розвиток система навчально-наочних посібників та інтерактивних методів навчання, що дозволяє зробити доступними спостереження навіть таких предметів і явищ, які в звичайних умовах не можуть сприйматися за допомогою органів чуття. Ставлячи проблемні питання, як-то: як шкідливо відбиваються на елементарній школі навчальні вимоги гімназії; які навчальні предмети повинні викладатися в елементарних школах, М. Корф надав змогу освітянам ознайомитись в періодиці з проектом плану навчальних предметів, які повинні викладатися і знайшли місце в раціональному елементарному училищі.

Принагідно зазначимо, що спочатку елементарна школа в Україні організовувалась приватно, вона не була державною, і тому навчальну програму склали приватні меценати й філантропи. Так, про зміст навчальних програм початкової школи полемізував М. Корф у статті "К вопросу об обязательности обучения", даючи педагогічний аналіз однієї з кращих приватних підготовчих шкіл Москви. "Від дев'ятирічних дітей вимагають найповнішої номенклатури всієї етимології! Всі ці філософські терміни, в основі своїй, по своєму значенню ледве доступні дванадцятирічним дітям, а на них муштрують дітей дев'яти років і таку школу називають елементарною!" [2, с. 213].

Висновки. Отже, елементарна освіта в Україні останньої третини ХІХ ст. як новітня дефініція, стала першим відкриттям у вітчизняній дидактиці, зміст якої набув поширення завдяки методико-педагогічній діяльності М. Корфа. Це забезпечило демократизм, гуманізм, національно-освітнє спрямування, поєднання в змісті освіти елементарних знань з подальшим вивченням основ наук на більш високому рівні, поступальність освіти загалом.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Корф Н.А. Итоги народного образования в европейских государствах / Николай Александрович Корф. – СПб: Типография М.А. Хана, 1979. – 141 с.
Korf N.A. Itogi narodnogo obrazovaniya v evropeyskikh gosudarstvah [Results of public education in the European countries] / Nikolay Aleksandrovich Korf. – SPb: Tipografiya M.A. Hana, 1979. – 141 s.
2. Корф Н.А. Наши педагогические вопросы / Николай Александрович Корф. – М.: "Сотрудник школ", 1882. – 410с.
Korf N.A. Nashi pedagogicheskie voprosy [Our pedagogical questions] / Nikolay Aleksandrovich Korf. – M.: "Sotrudnik shkoli", 1882. – 410s
3. Песталотци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 3 т. / под ред. М.Ф. Шабаевой. – М.: Изд-во "Просвещение", Т. 3. – 1965 – 640с.
Pestalotstsi I.G. Izbrannyye pedagogicheskie proizvedeniya [Selected pedagogical works]: v 3 t. / pod red. M.F. Shabaeyov. – M.: Izd-vo "Prosveschenie", T. 3. – 1965 – 640s.
4. Песталотци И.Г. Избранные педагогические произведения: в 2 т. / под ред. В.А. Ротенберг, В.М. Кларина. – М.: Педагогика, Т. 1. - 1981 – 334с.
Pestalotstsi I.G. Izbrannyye pedagogicheskie proizvedeniya [Selected pedagogical works]: v 2 t. / pod red. V.A. Rotenberg, V.M. Klarina. – M.: Pedagogika, T. 1. - 1981 – 334s.
5. Попельных О.И. Педагогична і просвітницька діяльність М.О. Корфа в контексті розвитку вітчизняної школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О.І. Попельных. – Полтава, 2009. – 25с.
Popelnyuh O.I. Pedagogichna i prosvitnitska diyalnist M.O.Korfa v konteksti rozviku vitchiznyanoi shkoli [Education and awareness N.A. Korff in the context of the national school]: avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk: spets. 13.00.01 "Zagalna pedagogika ta istoriya pedagogiki" / O.I. Popelnyuh. – Poltava, 2009. – 25s.
6. Саяпина С.А. Проблемы личности учителя в педагогическом наследии Н.А. Корфа: дис. ... кандидата пед.наук: 13.00.01 / Саяпина Светлана Анатольевна. – Славянск, 1998. – 144с.
Sayapina S.A. Problemy lichnosti uchitelya v pedagogicheskom nasledii N.A.Korfa [Problems personality of teachers in pedagogical Heritage N.A.Korff]: dis. ... kandidata ped.nauk: 13.00.01 / Sayapina Svetlana Anatolevna. – Slavyansk, 1998. – 144s.
7. Ярошук Л.Г. Ідеї М.О. Корфа в контексті моніторингу якості освіти / Л.Г. Ярошук // Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. - № 10. – С. 254–257.
Yaroschuk L.G. Ideyi M.O. Korfa v konteksti monitoringu yakosti osviti [Ideas N.A. Korff in the context of monitoring the quality of education] / L.G. Yaroschuk // Naukovi zapiski Nizhinskogo derzhavnogo universitetu im. M. Gogolya. Psihologo-pedagogichni nauki. – 2011. - № 10. – S. 254–257.

Leshenko E.V. Elementary education Y.Pestalotsti as propedeutics primary education M. Korff

Abstract. The article examines the activity of one of the first founders of the Ukrainian rural education, public figure M. Baron Korff. It reflects the origins of his teacher education and training in primary school rural school. We consider the system didactic teaching native and foreign languages proposed by M. Korff.

Keywords: *rural school, principle of visibility, primary education, the learning process, a local activist*

Лещенко Э.В. Элементарное образование И. Песталоцци как пропедевтика начального образования Н. Корфа

Аннотация. В статье исследуется деятельность одного из первых основателей украинского земского образования, общественного деятеля барона Н. Корфа. Освещаются истоки его педагогической системы образования и воспитания в начальных классах земской школы. Рассматриваются дидактические приемы преподавания родного и иностранных языков, предложенные Н. Корфом.

Ключевые слова: *земская школа, метод наглядности, начальное образование, учебный процесс, земский деятель*

Подопригора Н.В.

Комплексне представлення співвідношень невизначеностей у процесі підготовки майбутніх учителів фізики

*Подопригора Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри фізики та методики її викладання*

Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, м. Кіровоград, Україна

Анотація. У статті наведено варіант комплексного представлення співвідношень невизначеностей на засадах наступності і циклічності навчання фізики у педагогічному університеті. Варіативність методів введення співвідношень невизначеності уможливує їх застосування до виконання напівкількісних оцінок явищ мікросвіту, узгодити корпускулярні та хвильові властивостей мікрочастинок, виявити критерії застосовності до них понять класичної механіки.

Ключові слова: співвідношення невизначеностей, варіативність теоретичного опису, навчання вчителя фізики, педагогічний університет

Постановка проблеми. На сучасному етапі стрімкого оновлення та постійного потоку інформації дидактичні основи навчання фізики зазнають неентропійних змін, що спонукає фахівців до відшукування нових підходів, спрямованих на оновлення та модернізацію фізико-математичної освіти. Збереження освітніх традицій і, разом з тим, запровадження у площину навчальних дій інноваційних підходів до навчання фізики з реалізації різноманітних дидактичних завдань мають сприяти модернізації та розвитку фундаментальної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки майбутніх учителів фізики. На нашу думку, модернізація педагогічних технологій, спрямованих на навчання фізики, має сприяти забезпеченню умов, за яких студент оволодіває здатністю бачити структуру навчального матеріалу, систематизувати знання, вміти ставити проблеми, шукати шляхи з їх раціонального вирішення, оцінювати наслідки очікуваних результатів, бачити перспективи за межами вивченого, застосовуючи при цьому різні способи й методи, опановуючи у такий спосіб азами педагогічної майстерності з навчання фізики. Безумовно спектр зазначених завдань має відшукати свою реалізацію у навчально-виховному процесі вищів, узгодженого із навчальним плануванням та спрямованого на підготовку фахівця високої кваліфікації.

Галузевий стандарт педагогічної освіти з навчання фізики спрямовує нас на надання студентам таких знань і у такий спосіб, які сприятимуть формуванню в них наукового світогляду та цілісного уявлення про сучасну фізичну картину світу, навчатимуть розв'язувати практичні і теоретичні задачі сучасної фізики та бути підготовленими до сприймання нових ідей фізики ХХІ ст. [4]. На нашу думку, вирішенню цих завдань сприятиме комплексне представлення такого вагомого елементу теоретичної фізики як співвідношення невизначеностей у навчальному процесі з фізики педагогічного університету як прикладного елементу фізичних знань, що уможливує презентацію суперечливого становлення квантових уявлень про структуру матерії та адекватного відбору математичних методів щодо її опису.

Аналіз публікацій. Аналіз змісту ряду навчальних посібників з квантової фізики засвідчує варіативність висвітлення питання про співвідношення невизначеностей. Обумовлено це передусім варіативністю їх теоретичного опису у фундаментальній науці. Зокрема, у праці В. Гейзенберга «Про наочний зміст кван-

тово-теоретичної кінематики і динаміки» вчений отримує співвідношення невизначеностей для координати і імпульсу мікрооб'єктів в узагальнених координатах $\Delta p \Delta q = h/2\pi$, застосовуючи основи аналітичної механіки та відповідні рівняння Гамільтона, спираючись на експериментальні дослідження Н. Бора, і формулює їх як новий принцип невизначеності [15]. Елементарний рівень введення принципу невизначеності Гейзенберга претендував та теоретичні основи нової теорії – квантової механіки і сформульований у такий спосіб не сподобався А. Ейнштейну, про що він вступив у дебати з Н. Бором. Історик М. Ельшевич згадує про цей факт, досліджуючи вклад Ейнштейна у розвиток квантових уявлень [6], що лише вказує на існування непереборних суперечностей, які закарлися у надрах класичної механіки наприкінці ХІХ та початку ХХ ст. щодо її спроможності описувати явища мікросвіту.

Сучасну найбільш загальну математичну форму співвідношенням невизначеностей $[\hat{A}, \hat{B}] = i\hat{C}$ надає операторна алгебра, яка виявилась найбільш прийнятною для опису властивостей двох самоспряжених операторів, які ставляться у відповідь спостережуванним фізичним величинам [9].

У систематичних курсах квантової механіки теоретичні підходи щодо введення співвідношень невизначеностей доволі різняться. В основах квантової механіки Д. Блохінцева співвідношення невизначеностей розглядається як важлива властивість квантових ансамблів і обґрунтовується шляхом статистичного аналізу руху частинки уздовж траєкторії на засадах математичної моделі мікрооб'єкта як хвилі де Бройля, що дозволяє автору обґрунтувати співвідношення невизначеності у представленні Гейзенберга для координати та відповідної складової імпульсу частинки у формі $\Delta x \cdot \Delta p_x = \pi\hbar$. Також наводиться доведення співвідношення невизначеностей для довільного стану частинок, які описуються будь-якою хвильовою функцією, у загальній формі $\overline{\Delta x^2} \cdot \overline{\Delta p_x^2} \geq \hbar^2/4$, обираючи міру для відхилення окремих результатів вимірювання координати x і імпульсу p_x від їх середніх значень \bar{x} і \bar{p}_x , на основі відомого в статистиці поняття середньоквадратичного відхилення $\overline{\Delta x^2}$ і $\overline{\Delta p_x^2}$. Ілюструється справжність співвідношень на прикладах: дифракції потоку мікрочастинок на щілині; аналізу треків π -мезонів у камері Вільсона з фотографій лабораторії

ядерних проблем в м. Дубне; розв'язується задача з відшукування імпульсу нейтрона у процесі зіткнення його з протоном [1, с. 63-76].

В. Тарасов, виводить співвідношення невизначеностей для квантових гамільтонових систем у формі Робертсона-Шредінгера:
$$\frac{1}{4} \left| \langle x | \hat{A}\hat{B} - \hat{B}\hat{A} | x \rangle \right|^2 \leq \left\| \hat{A}x \right\|^2 \left\| \hat{B}x \right\|^2,$$
 [13].

Можна наводити безліч прикладів з унаочнення в літературі різних методів введення співвідношень невизначеностей. Проте усе різноманіття та варіативність цих способів під час підготовки майбутніх вчителів фізики не може бути повністю відтворена у навчальних курсах фізики педагогічного університету. На те є кілька причин: по-перше, це брак навчального часу, що виділяється навчальними планами на вивчення цього питання; по-друге, цілеутворюючий компонент методичної системи навчання майбутніх вчителів фізики передбачає формування в них якісних уявлень про предмет дослідження фізики як науки, наукового світогляду, вироблення, у тих хто навчається, навичок практичної та професійної діяльності, адаптованих до шкільних умов.

Разом з тим, інформаційна ємність співвідношень невизначеностей, фундаментальність змісту, елементарність форми представлення, варіативність методів введення та можливість застосування до розв'язку цілого спектру практичних задач робить їх дуже привабливим елементом знань для теорії та методики навчання фізики. Тому метою нашої статті є відшукування можливостей комплексного представлення співвідношень невизначеностей у процесі підготовки майбутніх вчителів фізики.

Виклад основного матеріалу. Наші прагнення розібратися із сутністю речей, від галактичних розмірів до мікроскопічних, повсякчас спонукають нас до пошуків раціонального опису спостережуваного і незбагненого. Мікросистеми відносяться до тих об'єктів, які самі по собі не впливають на формування людських звичок і поглядів на природу. Тому квантові закони, що узагальнюють дослідні факти про мікрооб'єкти не наочні. В цьому головна причина їх складного розуміння. Співвідношення невизначеностей є спробою теоретичного опису прояву поведінки мікросистем за допомогою класичних моделей.

Співвідношення невизначеностей – вагомий елемент теоретичної фізики, вивчення якого студентами є утрудненим через варіативність методів їх введення та багатофункціональність застосування. Ця обставина робить цей елемент знань дуже привабливим для дидактики фізики, яка розглядає співвідношення невизначеностей як об'єкт дослідження, вивчення якого уможливує яскраве представлення генезису розвитку уявлень фізики з прояву корпускулярно-хвильового дуалізму матерії на різних її рівнях.

Навчаючи майбутніх учителів основам квантової механіки ми враховуємо, що у педагогічному університеті процес навчання фізики покладається на онтологічний базис з декілька дисциплін: загальна фізика, математичні методи фізики, теоретична фізика, методика навчання фізики, історія фізики і ін. Загальна і теоретична фізика мають спільний об'єкт дослідження – реальні матеріальні об'єкти, які на певному етапі

вивчення замінюються математичними моделями та досліджуються, з огляду на прояв своїх властивостей, за допомогою прийнятних математичних методів в курсі теоретичної фізики; курс загальної фізики знайомить студентів з сучасними методами експериментальної фізики; математичні методи фізики є одним із засобів введення студентів у пізнавальну діяльність, що визначається змістом курсів загальної і теоретичної фізики, при цьому забезпечується інтеграція теоретичних знань студентів у прикладну площину навчальних дій, що сприяє підвищенню рівня їхньої фундаментальної підготовки з фізики; курс методики навчання фізики покликаний навчити студентів адаптувати, набуті ними знання до шкільних умов; історія фізики, спираючись на культурологічний підхід до навчання фізики, знайомить студентів із основними досягненнями людства у становленні сучасної фізичної картини світу, зміни наукової традиції, суперечливості і динаміки її розвитку.

Аналіз сьогоденних навчальних планів, програм, підручників та посібників щодо підготовки майбутніх вчителів фізики на кафедрі фізики та методики її викладання Кіровоградського державного педагогічного університету імена Володимира Винниченка дає нам узагальнене і системне бачення можливостей розв'язання проблеми комплексного представлення співвідношень невизначеностей у педагогічному університеті, табл. 1.

З таблиці видно, що навчальні дисципліни, у змісті яких можуть бути відображені елементи знань з вивчення співвідношень невизначеностей, розташовані із дотриманням принципу наступності навчання, починаючи з дисциплін фундаментальної та природничо-наукової підготовки студентів, на молодших курсах і, завершуючи їх професійною та практичною підготовкою, на старших курсах.

Зокрема, в курсі *математичних методів фізики* розглядається одна із прикладних задач квантової механіки – задача про квантовий одновимірний гармонічний осцилятор. Детальний аналіз розв'язку цієї задачі через безпосередній розв'язок відповідного рівняння Шредінгера дає можливість показати студентам, що за допомогою співвідношень невизначеностей досить легко виконувати напівкількісні оцінки явищ мікросвіту у більш простий і зручний спосіб. Детальний процес розв'язування та аналізу задачі для моделі одновимірного лінійного осцилятора виявляється доволі складним. Проте нас цікавить один із наслідків цього розв'язку, а саме, величина найменшого значення енергії осцилятора $\varepsilon_0 = \hbar\omega/2$, яка за жодних умов не може бути в нього відібрана. Наявність нульової енергії у осцилятора підтверджується експериментально за величиною розсіювання світла кристалами за наднизьких температур. На цю обставину ми наголошуємо в курсі термодинаміки і статистичної фізики та пов'язуємо із змістом третього начала термодинаміки про недосяжність абсолютного нуля температур. Виявляється, що за допомогою співвідношень невизначеностей досить легко отримати цей фундаментальний наслідок не вдаючись до громіздкого розв'язування рівняння Шредінгера.

Таблиця 1. Можливості вивчення співвідношень невизначеностей у змісті навчальних дисциплін Кіровоградського державного педагогічного університету імена Володимира Винниченка

Рівень підготовки	Дисципліна	Курс	Розділ	Тема: Програма
За освітньо-кваліфікаційним рівнем “бакалавр”				
Фундаментальна	Математичні методи фізики	2 (2)	Математичні рівняння фізики	<i>Рівняння еліптичного типу.</i> Задачі, що приводять до рівнянь еліптичного типу (задача про одновимірний гармонічний осцилятор). Оцінка основного стану осцилятора за допомогою невизначеностей Гейзенберга [9; с. 171-179].
Природничо-наукова	Загальна фізика	3 (2)	Квантова фізика	<i>Хвильові властивості речовини:</i> Хвилі де Бройля. Досліди Девісона і Джермера. Співвідношення невизначеностей Гейзенберга. Рівняння Шредингера. Принцип суперпозиції. Вибрані задачі квантової механіки [7].
Професійна	Теоретична фізика	4 (1)	Квантова механіка	<i>Специфіка фізики мікрооб’єктів:</i> Ідеї квантування, корпускулярно-хвильового дуалізму, Принцип невизначеності Гейзенберга, імовірнісний характер поведінки мікрооб’єктів. Деякі результати, що впливають із співвідношення невизначеностей [1].
За освітньо-кваліфікаційним рівнем “спеціаліст”				
Професійна	Методика навчання фізики	5 (1)	Квантова фізика у шкільному курсі фізики	<i>Методика вивчення теми “Квантова фізика у шкільному курсі фізики”:</i> Значення вивчення квантової фізики у загальноосвітній школі й особливості методики її навчання [11].
	Вибрані питання теоретичної фізики	5 (2)	Фундаментальність співвідношень невизначеностей	<i>Застосування співвідношень невизначеностей до ряду мікро- і макросистем:</i> Співвідношення невизначеностей для: частоти і часу як наслідок взаємодії хвиль та коливальних систем; координати і хвильового числа для макросистем. Співвідношення невизначеностей для координати і імпульсу та вимірювальні прилади. Співвідношення невизначеностей для енергії і часу [8].
	Історія фізики	5 (2)	Історія окремих областей фізики	<i>Наукова революція кінця XIX першої третини XX ст.:</i> Розвиток квантових уявлень і становлення квантової теорії (роботи Гейзенберга) [12].
Практична	Педагогічна практика	5 (1)	Фізика. 11 клас. Оптика	<i>Корпускулярно-хвильовий дуалізм світла:</i> Гіпотеза де Бройля. Хвильові властивості частинок. Поняття про квантову механіку (профільна школа) [5, с. 193-194].

З цією метою ми пропонуємо студентам розв’язати наступну задачу: Оцінити енергію основного стану осцилятора, використовуючи співвідношення невизначеностей Гейзенберга $\Delta x^2 \cdot \Delta p_x^2 \geq \hbar^2/4$. А саме:

Для класичного гармонійного осцилятора енергія дорівнює сумі кінетичної і потенціальної енергій:

$$E = \frac{p_x^2}{2m} + \frac{kx^2}{2}, \text{ причому } k = m\omega^2, \text{ де } \omega - \text{ частота коливальності осцилятора, } m - \text{ його маса. У квантовій механіці одночасно точні значення для } x \text{ і } p_x \text{ не існують, а існують і вимірюються } \bar{x} \text{ і } \bar{p}_x. \text{ Тому формула для спостережуваної енергії квантового осцилятора матиме насправді такий вигляд:}$$

$$\bar{E} = \frac{\bar{p}_x^2}{2m} + \frac{k\bar{x}^2}{2} = \frac{\bar{p}_x^2}{2m} + \frac{m\omega^2\bar{x}^2}{2} \quad (1)$$

Якщо використати співвідношення невизначеностей Гейзенберга за пропонованою умовою задачі формою то ми отримуємо:

$$\bar{p}_x^2 \cdot \bar{x}^2 = \frac{\hbar^2}{4} \Rightarrow \bar{x}^2 = \frac{\hbar^2}{4\bar{p}_x^2}, \text{ отже } \bar{E} = \frac{\bar{p}_x^2}{2m} + \frac{m\omega^2\hbar^2}{8\bar{p}_x^2}. \quad (2)$$

Основний стан осцилятора – це стан з найменшою енергією, умова мінімуму якої:

$$\frac{d\bar{E}}{d\bar{p}_x^2} = 0 \Rightarrow \frac{d}{d\bar{p}_x^2} \left(\frac{\bar{p}_x^2}{2m} + \frac{m\omega^2\hbar^2}{8\bar{p}_x^2} \right) = 0;$$

$$\frac{1}{2m} - \frac{m\omega^2\hbar^2}{8(\bar{p}_x^2)^2} = 0 \Rightarrow 4(\bar{p}_x^2)^2 = m^2\omega^2\hbar^2 \Rightarrow \bar{p}_x^2 = \frac{m\omega\hbar}{2}.$$

Отже, коли $\bar{p}_x^2 = \frac{m\omega\hbar}{2}$, то енергія осцилятора буде мінімальною:

$$\bar{E}_{\min} = \frac{\bar{p}_x^2}{2m} + \frac{m\omega^2\hbar^2}{8\bar{p}_x^2} = \frac{m\omega\hbar}{4m} + \frac{m\omega^2\hbar^2 \cdot 2}{8 \cdot m\omega\hbar} = \frac{\hbar\omega}{4} + \frac{\hbar\omega}{4} = \frac{\hbar\omega}{2}. \quad (3)$$

Це так звана нульова енергія осцилятора, яку у нього відібрати неможливо. Цей факт означає, що квантовий осцилятор має запас енергії $\varepsilon_0 = \hbar\omega/2$ навіть за $T = 0$.

Зміст пропонованої задачі може бути використаний будь-де як в курсі загальної фізики, так і в курсі теоретичної фізики та відображений у змісті як аудиторних практичних завдань так і в змісті самостійних індивідуальних завдань, модульних контрольних робіт тощо.

Наступна особливість співвідношень невизначеностей полягає в тому, що вони дозволяють узгодити корпускулярна та хвильові властивості мікрочастинок. На нашу думку, це найкраще репрезентувати в курсі загальної фізики оскільки найлегше реалізувати засобами навчального експерименту, зокрема у лабораторному фізичному практикумі з квантової фізики, досліджуючи дифракцію потоку електронів на вузькій щілині (рис. 1): На непрозорий екран з вузькою щілиною $AB = \Delta x$ (екран лежить у площині xOy).

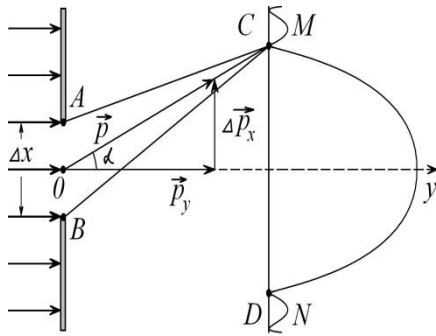


Рис. 1. Дифракція потоку електронів на щілині

Зліва від екрану кожний з електронів має імпульс \vec{p} , спрямований вздовж Oy . Отже зліва від екрану кожний з електронів має точки значення імпульсу $p_y = p$, а тому $\Delta p_y = 0$. Але координати електронів можуть бути довільними, тобто $-\infty < y < +\infty$. Тоді $\Delta y = \infty$, а $\Delta y \Delta p_y \geq \hbar$. Інша ситуація відбувається, коли електрон проходить через щілину; і знаходиться всередині щілини AB , тобто $\Delta x = AB$. Зменшуючи AB , можна з напрямку виміряти x заданою точністю. За умови, коли розміри щілини будуть порядку дебройлівської довжини хвилі, тобто $\lambda = 2\pi\hbar/p$, має місце дифракція електронів: на екрані CD спостерігається дифракційна картина; симетричний відносно осі Oy головний максимум і ряд вторинних максимумів; до щілини всі електрони рухались вздовж осі Oy ; і при відхиленні від попереднього напрямку одержують приріст імпульсу Δp_x вздовж вісі Ox . Можна вважати, що вся дифракційна картина має ширину від нижнього першого мінімуму до відповідного верхнього. Тому $\Delta p \approx p \tan \alpha \approx p \sin \alpha$ (за умови, що α – малий). Отже:

$$\Delta p = 2\pi\hbar/\lambda \cdot \sin \alpha; \Delta x \sin \alpha = k\lambda \quad (k=1) \Rightarrow \Delta x \sin \alpha = \lambda.$$

Тоді: $\Delta x \Delta p_x \approx 2\pi\hbar$. Коли враховувати і вторинні максимуми, то $\Delta x \Delta p_x \geq 2\pi\hbar$, тобто одержимо співвідношення невизначеностей Гейзенберга (одну з його форм).

Насправді вчені придумали цілий ряд таких мислених експериментів (визначення положення електрона за допомогою мікроскопа, визначення його імпульсу при відбиванні від кристала тощо), які завжди працюють у відповідності до співвідношення невизначеностей і які можуть бути перевірені експериментально на відповідність.

Під час планування навчання будь-якого елементу знань з фізики більш ніж прийнятним, на нашу думку, принципом організації навчального пізнання є дидактичний принцип циклічності, реалізований за схемою: емпіричні факти, проблема \rightarrow гіпотеза, математична модель \rightarrow теоретичний наслідок \rightarrow експериментальна перевірка, можливість практичної реалізації, перспективи подальших розвідок. Цей принцип найкраще відображає цикл наукового пізнання у наукових дослідженнях з фізики [16]. Цією ідеєю ми керувались і під час розробки навчальних програм та посібників з курсу теоретичної фізики, враховуючи інтегративні чинники між циклами дисциплін природничо-

наукової, фундаментальної, професійно та практичної підготовки майбутніх вчителів фізики [3, 9, 10].

В курсі теоретичної фізики доцільно розглянути й операторну форму співвідношень невизначеностей $[\hat{L}, \hat{F}] = i\hat{R}$, яка уможливило отримання найзагальнішої форми співвідношень невизначеностей. Міркування можуть бути наступними: Дві фізичні величини можуть мати одночасно точні значення, коли їх оператори комутують. Але в загальному випадку оператори не комутують, тоді слід відповісти на питання, а з якою точністю можна відшукати їх власні значення. Коли оператори не комутують, то $\hat{L}\hat{F} - \hat{F}\hat{L} = i\hat{R}$, де \hat{R} – самоспряжений оператор (взагалі це можна довести, коли \hat{L} і \hat{F} – ермітові).

За міру, що характеризує відхил окремих результатів вимірювання від їх середніх значень (а вони відомі точно) беруть середньоквадратичні відхили (дисперсії) $\overline{\Delta L^2}$ і $\overline{\Delta F^2}$, де $\Delta L = L - \bar{L}$; $\Delta F = F - \bar{F}$. Тоді: $\overline{\Delta L^2} = \overline{(L - \bar{L})^2} = \overline{L^2 - 2L\bar{L} - \bar{L}^2} = \overline{L^2} - 2\bar{L} - \bar{L}^2 = \overline{L^2} - \bar{L}^2$; $\overline{\Delta F^2} = \overline{F^2} - \bar{F}^2$. Виберемо початки відліку величин L і F так, щоб вони співпадали з \bar{L} і \bar{F} , що завжди можна реалізувати, тоді $\bar{L} = 0$ і $\bar{F} = 0$; $\overline{\Delta L^2} = \overline{L^2}$; $\overline{\Delta F^2} = \overline{F^2}$.

Розглянемо допоміжну величину, інтеграл типу $I(\alpha) = \int |(\alpha\hat{L} - i\hat{F})\psi|^2 dV \geq 0$, де ψ – хвильова функція стану, з якого визначаємо $\overline{\Delta L^2}$ і $\overline{\Delta F^2}$; α – дійсний параметр, $I(\alpha) \geq 0$, бо підінтегральний вираз додатний. Оскільки оператори \hat{L} і \hat{F} – ермітові, тому:

$$\begin{aligned} I(\alpha) &= \int (\alpha\hat{L} - i\hat{F})\psi (\alpha\hat{L}^* + i\hat{F}^*)\psi^* dV = \\ &= \int [(\alpha\hat{L} - i\hat{F})\psi] \alpha\hat{L}^* \psi^* dV + i \int [(\alpha\hat{L} - i\hat{F})\psi] \hat{F}^* \psi^* dV = \\ &= \int \psi^* \alpha\hat{L} (\alpha\hat{L} - i\hat{F})\psi dV + i \int \psi^* \hat{F} (\alpha\hat{L} - i\hat{F})\psi dV = \\ &= \int \psi^* (\alpha^2 \hat{L}^2 - i\alpha\hat{L}\hat{F} + i\alpha\hat{F}\hat{L} + \hat{F}^2)\psi dV = \\ &= \alpha^2 \int \psi^* \hat{L}^2 \psi dV - i\alpha \int \psi^* (\hat{L}\hat{F} - \hat{F}\hat{L})\psi dV + \int \psi^* \hat{F}^2 \psi dV \end{aligned}$$

Враховуючи, що за умови $\hat{L}\hat{F} - \hat{F}\hat{L} = i\hat{R}$, отримаємо таким чином:

$$I(\alpha) = \alpha^2 \overline{L^2} + \alpha \overline{R} + \overline{F^2} = \alpha^2 \overline{\Delta L^2} + \alpha \overline{R} + \overline{\Delta F^2} \geq 0. \quad (4)$$

Оскільки спостережуване $\overline{\Delta L^2} > 0$, а $I(\alpha) \geq 0$ для всіх α , якщо його корені комплексні, тоді дискримінант від'ємний, тобто:

$$\overline{R}^2 - 4\overline{\Delta L^2} \cdot \overline{\Delta F^2} \leq 0, \text{ або, } \overline{\Delta L^2} \cdot \overline{\Delta F^2} \geq \overline{R}^2/4. \quad (5)$$

Це є універсальне співвідношення. Наприклад, для координати x та відповідної складової імпульсу p_x операторна форма співвідношень невизначеностей $[\hat{x}, \hat{p}_x] = i\hbar$, де $\hat{L} = \hat{x}$; $\hat{F} = \hat{p}_x$; $\hat{R} = \hbar$, набуває форми представлення Гейзенберга $\overline{\Delta x^2} \cdot \overline{\Delta p_x^2} \geq \hbar^2/4$. Можна отримати й інші форми співвідношень невизначеностей, зокрема, і для відповідних складових орбітового моменту імпульсу електрона в атомі, оператори яких

не є комутативними: $[\hat{L}_x, \hat{L}_y] = i\hat{L}_z$; $[\hat{L}_y, \hat{L}_z] = i\hat{L}_x$; $[\hat{L}_z, \hat{L}_x] = i\hat{L}_y$, і ін. Враховуючи особливості організації навчального процесу та, враховуючи розподіл навчального навантаження між аудиторною і самостійною роботою студентів, підбирають відповідну систему завдань як прикладного, так і практичного спрямування.

У курсі *вибраних питань теоретичної фізики* ми презентуємо ряд положень щодо розширення поняття про співвідношення невизначеностей в прикладному плані до типових неklasичних об'єктів. Разом з тим, вказуємо й на те, що існують класичні співвідношення схожі до квантових співвідношень невизначеностей, природа існування яких пов'язана з хвильовими властивостями сигналів та відповідною взаємодією детектора із сигналом, а також сигналу із резонатором. Тому ми пропонуємо розширити опис до ряду макросистем і отримати співвідношення невизначеностей для: частоти і часу, як наслідок взаємодії хвиль та коливальних макросистем; координати і хвильового числа [8].

В курсі історії фізики доцільно ознайомити студентів із фундаментальними роботами Гейзенберга з отримання співвідношень невизначеностей [15], а також сучасних теоретичних підходів щодо їх обґрунтування з метою ознайомлення майбутніх учителів фізики із основними досягненнями фізики у становленні квантових уявлень про природу матерії та формуванням сучасної квантової фізики.

Ще однією визначальною особливістю співвідношень невизначеностей є те, що вони дозволяють встановити критерії застосовності до них понять класичної механіки. Ця особливість є досить корисною під час підбору і розв'язування задач щодо вивчення основних понять квантової механіки у шкільному курсі фізики, оскільки сучасна математична основа квантової механіки для загальноосвітньої школи є занадто складною і недоступною через брак відповідної математичної підготовки учнів. Проте виявляється, що під час аналізу явищ мікросвіту на засадах співвідношень невизначеностей та за певних умов допустимо використання понять класичної механіки (в камері Вільсона, в електронно-променевої трубі і ін.). Наведемо найпростіші приклади:

Приклад 1. Ракета масою 10^3 кг обертається навколо Землі за коловою орбітою. Радіус орбіти 6500 км, швидкість ракети 8 км/с. З якою точністю можна задати радіус і швидкість польоту?

Оскільки ракета рухається за коловою орбітою, тому її швидкість в кожній точці траєкторії перпендикулярна до радіусу, отже $v_p = 0$ і тому $\Delta v_p = 0$. Врахуємо, що $\Delta p_r \Delta r \approx \hbar$. Нехай точність визначення радіусу орбіти є співрозмірною з діаметром атому $\Delta r = 10^{-10}$ м. Тоді невизначеність за радіальною складовою імпульсу ракети $\Delta p_r \approx \hbar / \Delta r \approx 10^{-24}$ (кг·м)/с.

Для відповідної складової швидкості $\Delta v_r = \Delta p_r / m_p \approx 10^{-27}$ кг/с, де $m_p = 10^3$ кг (маса ракети за умови). Але $v_p \gg \Delta v_r$. Отже, для аналізу руху макротіл співвідношення неоднозначностей не відіг-

рає жодної ролі і цими невизначеностями ($\Delta v_r, \Delta r$) можна знехтувати та вважати, що розв'язок задачі може бути отриманий з будь-якою наперед заданою точністю.

Приклад 2. Електрон рухається в бетатроні за коловою орбітою радіусом 2,5 м і зі швидкістю, що складає 99% швидкості світла ($v = 0,99c = 2,97 \cdot 10^8$ м/с). З якою точністю можна відшукати радіус орбіти та швидкість електрона?

Для пропонованого релятивістського випадку врахуємо, що $m = m(v)$, тобто

$$m = \frac{m_0}{\sqrt{1 - \frac{v^2}{c^2}}} = \frac{m_0}{\sqrt{\left(1 - \frac{v}{c}\right)\left(1 + \frac{v}{c}\right)}} = \frac{m_0}{\sqrt{0,01 \cdot 1,99}} = \frac{m_0}{1,41 \cdot 0,1} \approx 7,1 m_0,$$

(6)

де m_0 – маса спокою електрона. Задамо невизначеність радіуса його орбіти $\Delta r = 0,05$ м. Тоді невизначеність радіальної компоненти швидкості

$$\Delta v_r \approx \frac{\hbar}{7,1 m_0 \Delta r} \approx \frac{10^{-34}}{7 \cdot 9 \cdot 10^{-31} \cdot 5 \cdot 10^{-2}} \approx 0,0003 \frac{\text{м}}{\text{с}}. \quad (7)$$

Ця величина порівняно з $2,97 \cdot 10^8$ м/с дуже мала і нею можна знехтувати. Таким чином, при русі електрона уздовж макротраєкторії невизначеність Δv_r ніякої ролі не відіграє (задачу можна розв'язувати класичними методами з урахуванням релятивістських поправок).

Приклад 3. Розглянемо рух електронів в атомі. Радіус атома $r \approx 5 \cdot 10^{-11}$ м, а орбітальна швидкість $v \approx 10^6$ м/с. Релятивістськими ефектами можна знехтувати, бо $v \ll c$ ($c = 3 \cdot 10^8$ м/с), а тому $m = m_0$.

Нехай невизначеність радіуса становить 1% радіуса орбіти електрона: $\Delta r = 0,01r = 5 \cdot 10^{-13}$ м.

Отже, $\Delta v_r \approx \hbar / (m_0 \Delta r) = 2,2 \cdot 10^8$ м/с (майже швидкість світла). Отже, ніякої мови про рух електрона уздовж орбіти вести не можна, бо швидкість його руху повністю невизначена, це свідчить про те, що співвідношення невизначеності в атомі працює.

Також ми пропонуємо низку задач олімпіадного курсу фізики, успіх розв'язування яких пов'язаний із доцільністю застосування для їх аналізу співвідношень невизначеностей [2].

Перевірити ефективність сформованих знань студентів про співвідношення невизначеностей виявляється можливим під час їх педагогічної практики у профільній загальноосвітній школі.

Висновки. В процесі організації навчання майбутніх вчителів фізики співвідношень невизначеностей у педагогічному університеті ми орієнтуємось, перш за все, на кінцевий результат, визначаючи основні його цілі, – навчальну, дидактичну, розвивальну і виховну, спрямовані на забезпечення діагностично поставленої мети, не позбавляючи себе можливості управління навчальною діяльністю майбутніх вчителів фізики. Тому комплексне представлення варіативних теоретичних підходів щодо застосування співвідношень невизначеностей у циклі дисциплін фундаментальної, природничо-наукової, професійної та практичної підготовки студентів на засадах дидактичних принци-

пів наступності та циклічності навчання уможливило формування у майбутніх вчителів фізики наукового світогляду та сучасних поглядів на фізичну картину світу. Разом з тим, аналіз методологічного аспекту фізики у її історичному розвитку вказує на її культурологічну цінність, освітній, виховний і розвивальний

потенціал. Навчання фізики має формувати ціннісне відношення не лише до наукових відкриттів, але й до методу наукового пізнання, методам дослідження, до методології науки, що є перспективним напрямком наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Блохинцев Д.И. Основы квантовой механики / Блохинцев Д.И. – М. : Наука, 1976. – 664 с.
Blohintsev D.I. Osnovy kvantovoy mehaniki [Bases of Quantum Mechanics] / Blohintsev D.I. – M. : Nauka, 1976. – 664 s.
2. Вовкотруб В.П. Розв'язування олімпіадних задач з фізики / Вовкотруб В.П., Ковальов І.З., Подопрігора Н.В. – Кіровоград : "Авангард", 2007. – 234 с.
Vovkotrub V.P. Rozv'yazuvannya olimpiadnykh zadach z fizyky [Uniting of Olympiads them tasks from physics] / V.P.Vovkotrub, Koval'ov I.Z., Podoprygora N.V. – Kirovograd : "Avangard", 2007. – 234 s.
3. Волчанський О.В. Термодинаміка і статистична фізика / Волчанський О.В., Подопрігора Н.В., Гур'євська О.М. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 428 с.
Volchanskiy O.V. Termodinamika i statystychna fizyka [Thermodynamics and Statistical Physics] / Volchanskiy O.V., Podoprygora N.V., Gur'ev's'ka O.M. – Kirovograd : RVV KDPU Im. V. Vynnychenka, 2012. – 428 s.
4. Галузеві стандарти вищої освіти. Педагогічна освіта. Педагогіка і методика середньої освіти. Фізика. – Частина II. Освітньо-професійна програма підготовки бакалавра. – К. : НПУ ім. М.П. Драгоманова. – 2003. – 74 с.
Galuzevi standarty vischoyi osvity [Industry standards of higher education]. Pedagogichna osvita. Pedagogika i metodyka serednoyi osvity. Fizyka. – Chastyna II. Osvitno-profesiynna programma pidgotovky bakalavra. – K. : NPU Im. M.P. Dragomanova. – 2003. – 74 s.
5. Гончаренко С.У. Фізика : Підруч. для 11 кл. серед. загальноосвіт. школи / С.У. Гончаренко. – К. : "Освіта", 2002. – 320 с.
Goncharenko S.U. Fizyka : Pidruch. dlya 11 kl. sered. zagalnoosvit. shkoly [Physics : is Textbook for a 11 class of high general school] / S.U. Goncharenko. – K. : "Osvita", 2002. – 320 s.
6. Ельяшевич М.А. Вклад Эйнштейна в развитие квантовых представлений // Академик М.А. Ельяшевич. Воспоминания учеников и современников, избранные статьи : (К 100 летию со дня рождения) : статьи / М.А. Ельяшевич. – Минск, 2008. – С. 140-198.
Elyashevich M.A. Vklad Eynshteyna v razvitie kvantovykh predstavleniy [Contribution of Einstein to development of quantum presentations] // Akademik M.A. Elyashevich. Vospominaniya uchenikov i sovremennikov, izbrannyye stati : (K 100 letiyu so dnya rozhdeniya) : stati / M.A. Elyashevich. – Minsk, 2008. – S. 140-198.
7. Кучерук І.М. Загальна фізика. Оптика. Квантова фізика / Кучерук М.І., Дущенко В.П. – К. : Вища шк., 1991. – 463 с.
Kucheruk I.M. Zagalna fizyka. Optika. Kvantova fizyka [General Physics. Optics. Quantum Physics] / Kucheruk M.I., Duschenko V.P. – K. : Vyscha shk., 1991. – 463 s.
8. Подопрігора Н.В. Прикладна спрямованість вивчення співвідношення невизначеностей / Н.В. Подопрігора, О. Мірошніченко // Наукові записки. Серія : Педагогічні науки. – 2005. – Вип. 60. – Ч. 1. – С. 276-283. – (КДПУ ім. В. Винниченка).
Podoprygora N.V. Prykladna spryamovanist' vivchennya spivvidnoshennya nevyznachenostey [Applied orientation of study of indeterminacy relation] / N.V. Podoprygora, O. Mirosnichenko // Naukovi zapysky. Seriya : Pedagogichni nauky. – 2005. – Vip. 60. – Ch. 1. – S. 276-283. – (KDPU Im. V. Vynnychenka).
9. Подопрігора Н.В. Математичні методи фізики / Подопрігора Н.В., Садовий М.І., Трифонова О.М. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2012. – 300 с.
Podoprygora N.V. Matematychni metody fizyky [The Mathematical Methods of Physics] / Podoprygora N.V., Sadoviy M.I., Trifonova O.M. – Kirovograd : RVV KDPU im. V. Vynnychenka, 2012. – 300 s.
10. Подопрігора Н.В. Фізика твердого тіла / Подопрігора Н.В., Садовий М.І., Трифонова О.М. – Кіровоград : "Авангард", 2013. – 416 с.
Podoprygora N.V. Fizyka tverdogo tila [Solid State Physics] / Podoprygora N.V., Sadoviy M.I., Trifonova O.M. – Kirovograd : "Avangard", 2013. – 416 s.
11. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Фізика 10-11 класи. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – К. : "Перун", 2010. – 64 с.
Programa dlya zagalnoosvitnih navchalnykh zakladiv [The program is for general educational establishments]. Fizyka 10-11 klasy. Riven' standartu. Akademichniy riven'. Profilniy riven'. – K. : "Perun", 2010. – 64 s.
12. Садовий М.І. Історія фізики з перших етапів становлення до початку ХХІ століття / Садовий М.І., Трифонова О.М. – Кіровоград : "Авангард", 2013. – 436 с.
Sadoviy M.I. Istoriya fizyky z pershykh etapiv stanovlennya do pochatku XXI stolittya [History of Physics is from the first stages of becoming to beginning of XXI of century] / Sadoviy M.I., Trifonova O.M. – Kirovograd : "Avangard", 2013. – 436 s.
13. Тарасов В.Е. Вывод соотношения неопределенностей для квантовых гамилтоновых систем / В.Е. Тарасов // Московское научное образование – 2001. – № 10. – С. 3-6.
Tarasov V.E. Vyivod sootnosheniya neopredelennostey dlya kvantovykh gamiltonovykh system [Conclusion of indeterminacy relation for the quantum of gamilton systems] / V.E. Tarasov // Moskovskoe nauchnoe obrazovanie – 2001. – № 10. – S. 3-6.
14. Фон Нейман Дж. Математические основы квантовой механики / Джон фон Нейман. – М. : Наука, 1964. – 367 с.
Fon Neyman Dzh. Matematicheskie osnovy kvantovoy mehaniki [Mathematical bases of Quantum Mechanics] / Dzhon fon Neyman. – M. : Nauka, 1964. – 367 s.
15. Heisenberg, W. Über den anschaulichen Inhalt der quantentheoretischen Kinematik und Mechanik // Zeitschrift für Physik. – 1927. – Vol. 43, Issue 3-4. – P. 172-198.
16. Podoprygora N. Organization and realization of the experimental cycle of scientific cognition at Physics study // Lat. Am. J. Phys. Educ. – 2014. – Vol. 8. – No. 1. – P. 13-21. – (<http://www.lajpe.org>).

Podoprygora N.V.

Complex presentation of indeterminacy relation at educating of future physics teachers

The article is dedicated to the variant of complex presentation of indeterminacy relation, based on principles of sequence and recurrence of educating of physics in a pedagogical university. The variantness of methods of introduction of indeterminacy relation allows using them for implementation of quantitative estimations of the phenomena of microscopic displays, to compare corpuscular and wave properties of microparticles, to hallmark possibility of applicability to them concepts of classic mechanics.

Keywords: *indeterminacy relation, variantness of theoretical description, the physics teacher education, pedagogical university*

Подпригора Н.В.

Комплексная презентация соотношений неопределенностей при подготовке будущих учителей физики

В статье предложен вариант комплексного представления соотношений неопределенности, основанный на принципах последовательности и цикличности обучения физике в педагогическом университете. Вариативность методов введения соотношений неопределенности позволяет использовать их для выполнения количественных оценок явлений микромира, сопоставлять корпускулярные и волновые свойства микрочастиц, устанавливать критерии возможности применимости к ним понятий классической механики.

Ключевые слова: соотношения неопределенностей, вариативность теоретического описания, обучение учителя физики, педагогический университет

Покришень Д.А.
Технології пошуку та подання матеріалів в електронній бібліотеці
Національної академії педагогічних наук України

*Покришень Дмитро Анатолійович, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри інформаційно-комунікаційних технологій в освіті
Чернігівський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти імені К.Д. Ушинського,
м. Чернігів, Україна*

Анотація. Сучасні науковці все більше часу проводять біля комп'ютера для проведення власних досліджень, а також для отримання нових матеріалів, спілкування з науковцями всього світу. У статті наведено приклади конкретних технологій обробки, пошуку та подання матеріалів електронної бібліотеки Національної академії педагогічних наук України. Для пошуку даних пропонується введення рейтингу конкретних документів по популярності серед читачів та ранжування за науковими досягненнями автора. Також запропоновано макет головної сторінки електронної бібліотеки з деякими технологічними рішеннями, які б відрізняли її від всіх інших подібних ресурсів. Зроблено висновки та можливі перспективи впровадження запропонованих технологічних рішень.

Ключові слова: електронна бібліотека, НАПН України, пошук даних, подання матеріалів, ранжування, рейтинг, передбачення

Постановка проблеми. Все більша інформатизація всіх сфер людської діяльності не обійшла стороною і такі установи як бібліотеки. Багато дослідників займаються обґрунтуванням необхідності створення електронних бібліотек, дають визначення потрібних термінів та понять. Але безпосередньо сам процес зберігання та пошуку потрібних даних залишається поза увагою.

Так, досить важливим є нормативно-правова та філософсько-методологічна складові, але без якісної технологічної ідеї воно не варто нічого. Прикладом гарної технологічної ідеї, яка потім переросла в потужну ІТ корпорацію, є Google зі своїм алгоритмом пошуку.

Звичайний пошук матеріалів за метаданими зводить всю систему електронної бібліотеки до звичайної бази даних, яка нічим не відрізняється від всіх інших. І говорити про новий рівень інформаційних систем не можна. Наприклад новий сайт Національної бібліотеки України імені В.І. Вернадського [8], в якому було змінено лише інтерфейс та додано нові сторінки, але принцип роботи пошуку даних залишився на тому ж рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У роботах [2; 3; 4] науковців О.М. Спіріна, С.М. Іванової, Н.Т. Задорожної, О.В. Новицького, В.А. Резніченко, М.А. Шиненко наведено концептуальні засади функціонування та адміністрування, визначено основні поняття, мету та завдання, основні принципи роботи електронної бібліотеки НАПН України та освітніх веб-порталів. Проведено аналіз сучасних технологічних рішень оптимізації маршрутизації електронних документів та повідомлень у глобальній мережі Інтернет [5; 6; 7].

Мета статті. Тому за мету даного дослідження ставимо запропонувати нові способи пошуку та подання матеріалів в електронній бібліотеці (ЕБ) НАПН України.

Методи дослідження. Дослідження проводилось у рамках НДР „Система науково-організаційного і технологічного забезпечення розвитку мережі електронних бібліотек установ НАПН України” (код державної реєстрації 0112U000283), що входить до тематичного плану наукових досліджень Інституту інформаційних

технологій і засобів навчання НАПН України. Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз теоретичних джерел з проблеми розробки та проектування ЕБ, вивчення й узагальнення передового досвіду організації пошуку та обробки даних, аналіз.

Результати дослідження. Запропоновані способи раніше не використовувались для опрацювання матеріалів у електронних бібліотеках, але **об'єктом виходу** згідно діючого законодавства нашої держави, може бути: 1) продукт (пристрій, речовина, штам мікроорганізму, культура клітин рослин і тварин); 2) спосіб; 3) *застосування раніше відомого продукту чи способу за новим призначенням*. Отже, пропонуємо використовувати раніше відомі технології, але для пошуку та подання матеріалів електронної бібліотеки НАПН України.

Технології пошуку. У розділі “Основні принципи” проекту концепції ЕБ НАПН України підпункті *Розвиненість пошукових засобів* зазначено, що “відмінною рисою ЕБ НАПН України є можливість одночасного використання різних пошукових механізмів і засобів доступу до вітчизняних баз електронних документів. Пошукові засоби повинні бути організовані так, щоб їхні можливості були прозорими щодо розподілу інформаційних ресурсів за різними сайтами і базами даних та можливою неоднорідністю форматів даних. Мають підтримувати різні механізми інформаційного пошуку. Пошукова мова повинна мати достатню повноту для знаходження адекватних інформаційних ресурсів. Не менш важливим є вирішення проблеми подання різномірних відомостей і даних у зручному вигляді для кінцевого користувача.” [4]

Рейтинг популярності. Визначення рейтингу популярності конкретних матеріалів. Прикладами можуть бути: кнопка **Like (+1)**, як у соціальних мережах; кнопка **Чи були Вам корисні дані матеріали? (Помогла ли вам эта статья?)** як в онлайн довідці Microsoft. Таким чином формується додаткове поле з рейтингом, який постійно може змінюватись, по кожному матеріалу, який розміщено в ЕБ. При виведенні результатів пошуку за метаданими список буде будуватись за рейтингом конкретних матеріалів, але у даному випадку доцільно встановити можливість вибору за зростанням або за спаданням.

Дана технологія дозволяє користувачам самостійно формувати рейтинг матеріалів, а отже і їх місце у списку пошуку. Рейтинг не залежить від посади, наукового ступеня чи звання автора, що дозволяє більш об'єктивно оцінити якість та актуальність запропонованого дослідження або матеріалів.

Хотілося звернути увагу, що рейтинг не тотожне поняття кількості переглядів чи завантажень матеріалів. Адже метадані, за якими відбувається пошук, не пов'язані з якістю та актуальністю контенту.

Ранжування за автором. Не менш важливим параметром запропонованих матеріалів є авторитет автора. Тому наступну технологію сортування даних пропонуємо за науковим рейтингом автора. Науковий рейтинг будемо складати за наступними критеріями:

Таблиця 1. Критерії складання наукового рейтингу

1) Кандидат наук	1	4) Доцент	1
2) Доктор наук	2	5) Професор	2
3) Член кореспондент (НАПН або НАН)	1	6) Академік (НАПН або НАН)	2

Отже у автора кандидата наук (1), доцента (1) сумарний рейтинг 2, а у доктора наук (2), професора (2) та члена кореспондента НАПН України (1) рейтинг 5.

Можливість вибирати матеріали з ЕБ за науковим рейтингом автора значно спростить пошук потрібних повідомлень. Особливо для читачів, які хочуть дізнатись про останні дослідження провідних науковців країни. Даний рейтинг не залежить від рейтингу цитування автора.

Ранжування результатів пошуку відбувається за науковим рейтингом автора. Тут також важливий вибір за зростанням або за спаданням рейтингу.

Інші технології виведення. Не слід забувати і про стандартне сортування результатів пошуку. Таких як: за алфавітом матеріалів, за прізвищем автора, по даті додавання та інші загальноживані.

Подання на головній сторінці.

Як зазначено у Проекті концепції електронної бібліотеки Національної академії педагогічних наук України головною метою створення електронної бібліотеки є забезпечення користувачів Інтернету доступом до науково-освітніх, електронних інформаційних ресурсів Академії.

Та одними з основних завдань є:

- 1) Оперативне інформування наукової спільноти про результати наукової діяльності в НАПН України;
- 2) Оперативне і найбільш повне інформування наукової громадськості світу про наукові дослідження і розробки в закладах та установах НАПН України.

Нові надходження. Досягнення поставленої мети та завдань можливе за рахунок переосмислення та переробки головної сторінки ЕБ. Проведений аналіз сайтів різних бібліотек та інформаційних порталів показав необхідність та ефективність подання нових матеріалів, які надходять до бази ЕБ, на головній сторінці. Виділивши їх в окремий блок, в якому доцільно було б також проводити пошук окремо від всіх інших матеріалів. Через певний час, або при досягненні визначеної кількості нових надходжень вони переводяться до загального архіву бази даних. Таким чином на головній сторінці будуть динамічно оновлюватись дані з відображенням нових надходжень.

Передбачення. Можливо звертали увагу на різних сайтах на контекстну рекламу від Google. У якій відображаються рекламні пропозиції тієї тематики на яку Ви нещодавно робили запити у пошуковій системі *Google.com*. Система запам'ятовує, що шукала людина з певної IP адреси та пропонує вам таргетовану рекламу. Технологію "передбачення" (Hyper Pipeline) запитів було запропоновано компанією Intel, за якою процесор вираховував, які інструкції потрібні будуть певній програмі для виконання поставленої задачі та завантажував їх наперед.

Тому пропонуємо на головній сторінці електронної бібліотеки подання результатів "передбачених" запитів користувача. Система аналізує попередні запити та виводить в окремому блоці результати з врахуванням рейтингу матеріалів, ранжуванням за автором та нових надходжень.

За допомогою даної технології можливе якісне виконання завдання щодо оперативного і найбільш повного інформування наукової громадськості світу про наукові дослідження і розробки в закладах та установах НАПН України.

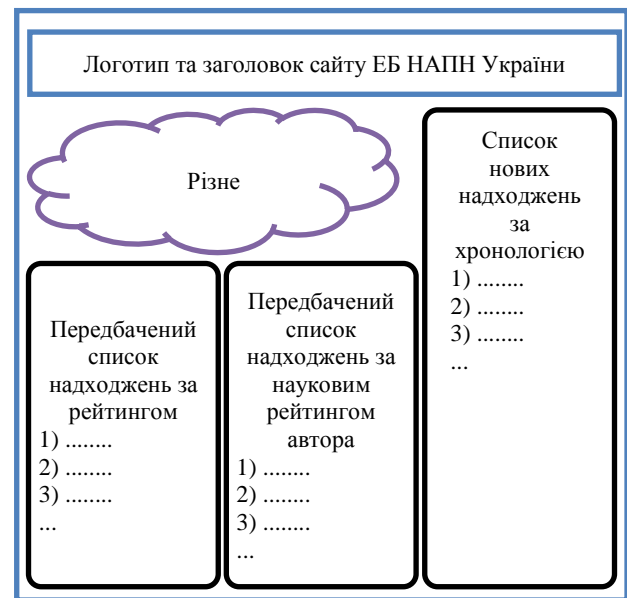


Рис. 1. Макет головної сторінки ЕБ

Розсилка надходжень. Наступним технологічним рішенням пропонуємо зробити розсилку списку нових надходжень за певний період за визначеними метаданими.

Подібною технологією користуються сайти по продажу товарів та послуг. Де зареєстрованому користувачу надсилаються на електронну адресу нові комерційні пропозиції з тих тематик, які користувач визначив у своєму профілі. Прикладом може бути сайт *Hotline.ua* з **Уведомить о снижении цены**. Де користувач обирає товар та значення його вартості, при досягненні якої надсилається відповідне повідомлення.

За допомогою даного технологічного рішення користувачі, яких цікавить певний напрямок наукових досліджень будуть оперативно проінформовані. Але дану розсилку потрібно робити не по одному новому матеріалу, а раз на тиждень. Так як надмірна активність розсилки може відлякувати користувачів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Як відомо, перед безпосереднім початком написання коду програми (сайту) слід провести ґрунтовну роботу по визначенню всіх основних опцій, параметрів та характеристик які будуть використовуватись. Наведені технологічні рішення показали свою ефективність у комерційній сфері. Отже можна зробити висновок, що їх адаптація, впровадження та реалізація в ЕБ НАПН України дозволить вивести її

на новий рівень та відійти від звичайних запитів на вибір даних з архіву матеріалів бібліотеки.

Розробка принципово нових технологій функціонування саме під потреби ЕБ НАПН України забезпечить досягнення поставленої мети та завдань, науковці будуть швидше отримувати результати нових досліджень та використовувати їх у власних дослідженнях. Запропоновані технології можуть використовуватись до будь-якої електронної бібліотеки та не суперечать Дублінському ядру.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Копанева Є.О. Наукова спадщина України: концепція мережевої бібліотеки / Є.О. Копанева // Вісник книжкової палати. – 2008. – № 3, Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського, Київ, Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua/articles/2008/08keokmb.html>
Kopanyeva EO Naukova spadshchyna Ukrayiny: kontsepsiya merezhevoi biblioteki [Scientific Heritage of Ukraine: the concept of network library] / EA Kopanyeva // Bulletin of the Book Chamber. – 2008. – № 3, National Library of Ukraine named after VI Vernadsky, Kyiv, Available: <http://www.nbu.gov.ua/articles/2008/08keokmb.html>
2. Регейло І.Ю. Концепція інтернет-порталу Національної академії педагогічних наук України [Е-ресурс] / І.Ю. Регейло, Н.Т. Задорожна, О.В. Базелюк, 2010 // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №3 (17). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
Reheilo I. Kontsepsiya internet-portalu Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny [The concept of Internet-portal of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine] [Online] / I. Reheilo, NT Zadorozhna, O. Bazelyuk, 2010 // Information technology and learning tools. – 2010. – № 3 (17). Access the journal: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
3. Спірін О.М. Проектування системи електронних бібліотек науково-навчальних закладів АПН України [Е-ресурс] / О.М. Спірін, В.М. Саух, В.А. Резніченко, О.В. Но-вицький // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2009. – №6(14). – Режим доступу до журн.: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em14/emg.html>
Spirin A. Proektivannya systemy elektronnykh bibliotek naukovo-navchal'nykh zakladiv APN Ukrayiny [Design of digital libraries of scientific and educational institutions of Pedagogical Sciences of Ukraine] [Online] / A. Spirin, V. Saukh, VA Reznichenko, A. Nowicki // Information technology and learning tools. – 2009. – № 6 (14). – Available at: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em14/emg.html>
4. Спірін О.М. Проект концепції електронної бібліотеки Національної академії педагогічних наук України [Е-ресурс] / О.М. Спірін, С.М. Іванова, О.В. Новицький, М.А. Шиненко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – №6 (20). Режим доступу до журналу: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
Spirin A. Proekt kontseptsiyi elektronnoyi biblioteki Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny [Project Concept Digital Library of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine] [Online] / A. Spirin, S. Ivanov, AV Novitsky, MA Shynenko // Information technology and learning tools. – 2010. – № 6 (20). Available at: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
5. Official Site Google: <http://www.google.com.ua/>
6. Official site of Intel: <http://www.intel.ua/content/>
7. Official site of Microsoft: <http://www.microsoft.com/>
8. The site of the National Library of Ukraine named after V.I. Vernadsky: <http://nbuv.gov.ua/>

Pokryshen D.A. Search technologies and presentation materials in the electronic library of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

Abstract. Modern scientists all spend more time at the computer to carry out their own research, as well as new materials, communicate with scientists all over the world. The article gives examples of specific treatment technologies, search and presentation materials for electronic library of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. To search for the proposed introduction of specific documents ranking in popularity among readers and ranking for scientific achievements of the author. Also invited to the home page layout with some digital library technology solutions that would distinguish it from all other similar resources. Conclusions and possible prospects of the proposed technological solutions.

Keywords: *electronic library, NAPS Ukraine, search data, reporting, ranking, rating, prediction*

Покришень Д.А. Технологии поиска и представления материалов в электронной библиотеке Национальной академии педагогических наук Украины

Аннотация. Современные ученые все больше времени проводят у компьютера для проведения собственных исследований, а также для получения новых материалов, общение с учеными всего мира. В статье приведены примеры конкретных технологий обработки, поиска и представления материалов электронной библиотеки Национальной академии педагогических наук Украины. Для поиска данных предлагается введение рейтинга конкретных документов по популярности среди читателей и ранжирование по научным достижениями автора. Также предложено макет главной страницы электронной библиотеки с некоторыми технологическими решениями, которые отличали ее от всех других подобных ресурсов. Сделаны выводы и возможные перспективы внедрения предложенных технологических решений.

Ключевые слова: *электронная библиотека, НАПН Украины, поиск данных, представление материалов, ранжирование, рейтинг, предсказание*

Сальник І.В., Величко С.П., Сірик Е.П.
Експеримент як засіб адаптації учнів до профільного навчання фізики

Сальник Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант
Величко Степан Петрович, доктор педагогічних наук, професор
Сірик Едуард Петрович, кандидат педагогічних наук, доцент
Кіровоградський державний педагогічний університет імені В. Винниченка, м. Кіровоград, Україна

Анотація. В статті розглянуто проблеми адаптації учнів до нових умов навчання взагалі та фізики, зокрема, в старшій школі у зв'язку із запровадженням профільного навчання та значним збільшенням навчальної інформації. Виділяються такі тенденції в розвитку навчального фізичного експерименту, які в процесі навчання фізики дозволяють створити умови, що передбачають запровадження особистісно орієнтованого підходу, суб'єкт – суб'єктної взаємодії вчителів та учнів, створення ситуації успіху з метою задоволення потреб та можливостей учнів, їх самовизначення та самовдосконалення.

Ключові слова: адаптація старшокласників, профільне навчання, навчання фізики, особистісно орієнтований підхід, навчальний фізичний експеримент, інформаційно-комунікаційні технології

Сучасний розвиток суспільства характеризується збільшенням уваги до світу особистості, визначає нові вимоги до випускників школи. Аналіз педагогічної практики свідчить, що зміст шкільної освіти переобтяжений, а навчальний процес не завжди орієнтований на можливості учня, тому кількість учнів з високим рівнем навченості становить не більше 10–15%. Такими рисами, як працелюбство, допитливість, самостійність у навчанні, дисциплінованість, цілепокладання не володіє більше половини випускників загальноосвітніх навчальних закладів. Саме тому якісна освіта, на нашу думку, має поєднати у собі не лише великий обсяг загальних і спеціальних знань, а й особистісні риси, які дадуть змогу випускникам школи успішно адаптуватися у нових життєвих умовах, характерною рисою яких є нестримний та всезростаючий потік інформації.

Створити умови для вільного самовизначення, набуття доступних знань і професійної майстерності, самореалізації в тій галузі, де найповніше можна проявити свої обдарування повинна забезпечити профілізація навчання в старших класах середніх загальноосвітніх закладах.

Профільна підготовка відрізняється від загальноосвітньої підготовки більш конкретними професійно зорієнтованими характеристиками мотивів, мети, засобів і результатів навчальної, продуктивної, творчої діяльності, які виступають стосовно до учня у вигляді певних вимог. Учні повинні перейти від більш загального, точніше загальноосвітнього до більш конкретного профілю діяльності, який передбачає певну спеціалізацію, конкретизацію навчальної діяльності навколо визначеної групи професій. [2]

Профільне навчання має забезпечити поглиблене вивчення окремих предметів програми; створити умови для суттєвої диференціації змісту навчання старшокласників з широкими та гнучкими можливостями для побудови школярами індивідуальних освітніх програм; сприяти однаковому доступу до освіти різних категорій учнів, беручи до уваги їхні здібності, індивідуальні нахили і потреби; розширити можливості соціалізації учнів, забезпечити наступність між загальною та професійною освітою. Водночас за умов профільного навчання учень має змогу обрати для себе конкретну основну галузь для глибшого вивчення, опанування групою, циклом, сукупністю предметів, які взаємодоповнюватимуться.

Більшість учнів старшої школи, як правило, уже визначилися з майбутньою професією, отже, й визначилися з низкою тих предметів, які будуть необхідними для подальшого навчання.

Усвідомлення практичного значення шкільного предмету, його місця в майбутній діяльності формує інтерес до предмету, а разом з ним і до професій, науково-теоретичну основу яких він складає. Так наприклад, учитель фізики в класах фізико-математичного, науково-природничого, технічного профілю знайомить учнів з видатними відкриттями в науці і техніці, з біографією відомих вчених, проводить екскурсії на підприємства. В складнішому становищі опиняються вчителі, які викладають непрофільні дисципліни. Знайти міст між своєю дисципліною і майбутньою професією учнів, які не будуть її використовувати у подальшій професійній діяльності дуже важко.

Реалізація профільного навчання не розв'язує усіх проблем наступності навчання. Твердження, що учні, які закінчують 9-й клас професійно самовизначилися, дещо перебільшене. Є, зрозуміло, школярі, які визначилися з майбутньою професійною діяльністю, але більше тих, хто сумнівається та не може зробити остаточний вибір. Часто, обравши гуманітарний або природничо-науковий напрямок, учні ігнорують предмети “протилежного” напрямку. В подальшому виникають складнощі під час вступу до вищих навчальних закладів і надалі в процесі навчання непрофільним предметам. Якщо до таких непрофільних предметів відносяться дисципліни математичного та природничо-науково-мого напрямку, проблема адаптації до навчання поглиблюється. В цьому випадку низький рівень підготовки, як правило, супроводжується недостатнім розвитком логічного мислення та здатності аналізувати, структурувати інформацію, тобто таких якостей, які, як правило, розвиваються в процесі вивчення математики, фізики, хімії та природничо-наукових дисциплін.

Профілізація старшої школи робить найважливішою для сучасних десятикласників проблему адаптації до нової ситуації навчання. Це такі питання, як адаптація в новому колективі, адаптація до навчального навантаження, що зросло за певним профілем, до нових вимог учителів.

Метою нашого дослідження є виявлення шляхів адаптації учнів старшої школи до нового навчального середовища з фізики.

Проблема адаптації особистості розглядається у філософській, соціологічній, соціально-психологічній і педагогічній літературі в різноманітних аспектах: філософському (Б. Ананьєв, В. Афанасьєв, Л. Буєва, В. Вернадський, Г. Сковорода, В. Соловійов, П. Юркевич), соціально-психологічному (О. Бодальов, Л. Божович, І. Кон, М. Шевандрін), соціологічному (Н. Андрєєнкова, В. Судаков, Т. Шибутані), соціально-педагогічному (І. Зверєва, Л. Коваль, В. Оржеховська, Т. Сущенко та інші). Так, найбільш розробленими є: проблема адаптації до праці (А. Борискін, В. Подмарков); адаптація студентської молоді до умов вищого навчального закладу (Д. Андрєєва, М. Дмитрієва, Л. Дябел, Т. Куриленко, І. Наумченко та інші).

Актуальними щодо психолого-педагогічного розкриття поняття адаптації старшокласників є особистісно орієнтований та діяльнісний підходи. Особливості цих підходів висвітлено у працях педагогів і психологів Б. Ананьєва, І. Бега, Л. Виготського, П. Каптерєва, А. Леонтєєва, С. Рубінштейна та інших. Дослідники розглядають особистість як суб'єкт діяльності, який формується у процесі діяльності та спілкування.

Аналіз філософського підходу до досліджуваної проблеми (В. Вернадський, Г. Сковорода, В. Соловійов, П. Юркевич) дає змогу стверджувати, що життя людини від самого початку і до кінця є адаптацією до середовища, в межах якого вона вибудовує всю свою життєдіяльність. Якщо мова йде про навчально-пізнавальну діяльність старшокласників в умовах нового для них навчального середовища, то актуальним є питання адаптації саме до такого середовища.

Специфіку адаптації визначають вікові особливості й початок профільного навчання. Важливою соціальною потребою цього віку є необхідність пошукової активності, самовизначення, побудови життєвих перспектив. Практика показує, що коли обраний профіль відповідає психофізіологічним і особистісним рисам, інтересам і схильностям учня, то, не зважаючи на підвищені вимоги та збільшення навчального навантаження, втота і пов'язані з нею негативні явища спостерігаються набагато рідше, а ефективність освітнього процесу зростає.

Старшокласники вступають на особливу сходинку вікового розвитку – період ранньої юності. Юнацтво – це перехідний період між підлітковим віком і дорослим, час найважливіших і принципових змін.

Рання юність є періодом пошуку власного Я, основою формування якого виступає структурована індивідуальна система ціннісних орієнтацій. Завдяки їй у молодій людини розвивається адекватна ідентичність, яка забезпечує готовність до життєво важливих виборів, до особистісного та соціального самовизначення, формування життєвих перспектив. З'являються досить визначені міркування щодо того, ким бути і як будувати своє подальше життя. Завдяки відчуттю індивідуальної самототожності, єдності та наступності власного Я молода людина готова обирати життєві цілі, формувати життєві плани, будувати життєві перспективи, робити зважений, обміркований життєвий вибір. Усі ці аспекти повинні бути враховані в процесі побудови нового навчального середовища взагалі й, зокрема, з фізики.

Зміни в свідомості, самосвідомості й світогляді особистості, що відбуваються в цьому віці, позначаються на розвитку її інтересів (навчально-пізнавальних, естетичних, суспільно-політичних, етичних). Інтереси стають більш зрілими, серйозними, тривалими, стійкими, поглиблюється їх зміст. Виразнішого характеру набувають професійні інтереси старшокласників. Вони виявляються в поглибленому вивченні навчальних предметів, пов'язаних з обраною галуззю діяльності, поєднуються з усвідомленням своєї придатності до даного виду діяльності. [3]

У десятикласників, котрі зробили професійний вибір, зростає критичність щодо шкільної програми, вони для себе чітко ділять предмети на “потрібні” й “непотрібні”, що, на нашу думку, не може не позначатися на ефективності навчання.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічних особливостей поведінки старшокласників та нових умов, в яких повинен відбуватися процес навчання, вважаємо, що навчальне середовище, в якому відбувається навчально-пізнавальна діяльність старшокласників повинне передбачати радикальну перебудову змісту і методів навчання, максимальне врахування індивідуальних особливостей та інтересів учнів, що дає простір їх власному розумовому розвитку, який полягає у формуванні індивідуального стилю розумової діяльності.

В навчанні формуються загальні інтелектуальні здібності, понятійне теоретичне мислення. Відомо, що юнацьке мислення характеризується схильністю до теоретизування, створення абстрактних узагальнень, захоплення філософськими побудовами. Абстрактна можливість здається старшокласнику більш цікавою і важливішою, ніж дійсність. Руйнування універсальних законів і теорій стає улюбленою розумовою грою старшокласника. Все це наводить на доцільність використання в навчанні учнів старших класів проблемного методу, створення умов для розкриття творчого потенціалу за рахунок використання інтерактивних методів.

Збільшується обсяг уваги, здатність довго зберігати її інтенсивність і переключатися з одного предмету на інший. Юність психологічно більш рухлива і схильна до захоплень. Разом з тим увага стає більш вибірковою, залежить від спрямованості інтересів.

Ситуація новизни, в яку потрапляє учень 10 класу, як і у будь-якої людини, викликає певну тривогу. Цей стан можна назвати станом внутрішньої напруги, що ускладнює прийняття обґрунтованих рішень. Якщо такий стан буде тривати досить довго, то це може привести до шкільної дезадаптації, коли дитина стає недисциплінованою, неуважною, безвідповідальною, не встигає в навчанні, швидко стомлюється та просто не бажає навчатися. Такий дезадаптації найбільш піддаються учні, що ослаблені значними навчальними навантаженнями. Все це ускладнює навчальний процес, продуктивна робота на уроці стає неможливою. В такій ситуації навіть потенційно успішний учень може перетворитися у невстигаючого. Вихід, на нашу думку, в тому, щоб створити такі умови навчання, в яких будь-яка дитина змогла б розкрити свій потенціал. Це передбачає розробку методики навчання з урахуванням індивідуальних особливостей учнів, можли-

вість вибору в процесі навчання свого темпу, рівня опанування знаннями, тобто створення ситуації успіху, яка приносить задоволення учневі від процесу навчання та ефективно впливає як на адаптацію дитини у новому навчальному середовищі, та і на рівень навчальних досягнень.

Узагальнення наукових праць та сутності адаптації до навчання дало нам можливість визначити її багатофункціональний характер: по-перше, вона є необхідною умовою і водночас засобом оптимізації взаємодії учня з навчальним середовищем; по-друге, адаптація сприяє розвитку учнів і, одночасно, вдосконаленню навчального середовища; по-третє, адаптація є необхідним засобом оволодіння учнем різними видами навчальної діяльності.

Для більшості учнів старшої школи (61,9 % – у десятих класах та 64,6 % – в одинадцятих класах), як показано в дослідженні [1, с. 9], характерна ситуативна адаптація.

Учні такого рівня адаптації характеризуються задоволеністю своїм становищем у групі однолітків, їхня самооцінка є адекватною. Високий ступінь самостійності та активності вони виявляють у якомусь одному виді діяльності, обраному самостійно. Відповідальність за власні дії та вчинки ситуативна. Ці старшокласники вибірково ставляться до інформації, яку вони отримують у школі та поза нею, вони займаються самоосвітою і самовихованням лише за необхідності. Для них характерне “встановлення рівноваги” між середовищем та індивідом, вони виявляють “взаємну терпимість” до системи цінностей і стереотипів один одного. Більшість старшокласників, які перебувають на рівні ситуативної адаптації, здійснили попередній вибір професії, проте інтерес до неї не можна назвати стійким. [1, с. 8]

Профільне навчання фізики передбачає її вивчення відповідно до різних навчальних програм в залежності від передбаченого за даним профілем рівня. В класах, де фізика є профільною дисципліною, як правило більшість учнів досить швидко проходять період адаптації до навчання цієї дисципліни, адже за їх переконанням фізика буде потрібною їм у майбутньому.

Фізика для непрофільних класів – предмет, який відноситься до неулюблених. Більшість учнів гуманітарних класів (як показало опитування до 90%) вважають фізику не цікавою та непотрібною їм дисципліною. Але необхідність її вивчати приводить учнів до внутрішнього напруження, стану тривоги або стресу, бо більшість з них переживає за оцінку з предмету. До того ж, як показують дослідження психологів значна кількість учнів 10-х класів обираючи профіль навчання не визначилися з майбутньою професією, а одночасно і з тими дисциплінами, які їм будуть потрібні в майбутній професійній діяльності. Така невизначеність не призводить до позитивного ставлення старшокласників – гуманітаріїв до фізики.

Важливим засобом адаптації та формування позитивного відношення до навчання фізики в новому навчальному середовищі, на нашу думку, є фізичний експеримент.

Як показує практика, особливо проявляється адаптаційна функція експерименту в основній школі, коли учні лише починають вивчати фізику у 7 класі. На-

звана функція проявляється в тому, що, як показує опитування учнів основної школи, вони люблять і вивчають фізику саме тому, що в процесі навчання дуже багато експерименту, який не лише демонструє вчитель, але й виконують самі учні. На жаль, у старшій школі експеримент практично втрачає свою адаптаційну функцію, а іноді навіть викликає негативні емоції з приводу його виконання (причому, така ситуація характерна як для учнів класів де фізика є профільною дисципліною, так і для тих, хто вивчає її непрофільно). На нашу думку, таке відбувається не лише тому, що експериментування стає складнішим, а в учнів старшої школи переважає теоретичний тип мислення, тому навчальний матеріал вони краще сприймають за розповіддю вчителя (68% учнів гуманітарних класів). Одночасно з такими об'єктивними причинами існують і суб'єктивні, а саме, недооцінка вчителями ролі навчального експерименту у старшій школі, недостатнє використання усіх його можливостей в контексті широкого використання у системі шкільного фізичного експерименту інформаційно-комунікаційних технологій та систем віртуальної реальності, які змінюють як експеримент, так і навчальне середовище з фізики.

Проведений аналіз та власний досвід роботи в класах різного профілю (фізико-математичний, філологічний, правовий) дозволив нам виділити ті аспекти розвитку системи навчального фізичного експерименту старшої школи, які суттєво впливатимуть на процес адаптації учнів до навчання фізики, на формування інтересу та позитивного ставлення до предмету.

1. Навчальний фізичний експеримент дозволяє встановити логічні зв'язки між розділами та темами курсу фізики і, таким чином, зменшити розумове навантаження, що сприятиме створенню комфортних умов навчання та кращій адаптації учнів.

2. Використання фізичного експерименту створює умови оптимізації навчального процесу за рахунок використання однотипного обладнання в процесі проведення демонстрацій, лабораторних робіт, фізичного практикуму, самостійних експериментальних досліджень, тобто запровадження в навчальному процесі комплектів обладнання у поєднанні з електронними засобами навчального призначення, що в свою чергу запобігає зайвому напруженню учнів, створенню комфортних умов навчання.

3. Віртуальні лабораторні роботи та індивідуальні експериментальні дослідження можуть бути використані для самостійного вивчення або повторення окремих питань шкільного курсу фізики, що сприяє розвитку власної активності старшокласника, його саморозвитку, врахуванню індивідуальних здібностей. Наприклад, вивчення паралельного та послідовного з'єднання провідників в 11 класі є повторенням вивченого раніше, тому таку лабораторну роботу учні можуть виконати віртуально дома, з урахуванням власного темпу навчання.

4. Проведення лабораторних робіт, а особливо робіт фізичного практикуму в класах гуманітарного профілю, дозволить інтегрувати теоретичну та експериментальну складові шкільного курсу фізики і полегшити вивчення складних теоретичних питань, одночасно поглибивши знання з деяких питань.

5. Демонстрація фундаментальних дослідів як за допомогою реального обладнання, так і у вигляді віртуального об'єкту, дозволить розкрити історичний хід наукового пізнання, показати роль експерименту у становленні фізики як науки та стане одним із засобів мотивації до вивчення фізики.

6. Поєднання реального та віртуального в системі шкільного фізичного експерименту дозволяє запровадити в процесі навчання фізики принцип генералізації знань, коли в малому обсязі концентрується максимальна кількість навчальної інформації. Одночасно, таке поєднання дозволяє суттєво спростити експеримент, зробити його доступним, надати можливість учневі обирати варіант виконання дослідження, створюючи в навчанні ситуацію успіху, оскільки діяльність, яка приносить успіх і задоволення, буде ефективно впливати на процес адаптації.

7. Оскільки мова фізики як науки, з її термінами, поняттями є складною, вивчення предмету вимагає від учнів чималих зусиль. Вихід з даної ситуації ми вбачаємо у поясненні фізичних явищ та процесів, встановленні закономірностей на основі широкого використання експерименту (перш за все, спостережень та демонстрацій) з опорою на приклади із повсякденного життя та у зв'язку із предметами, що є основою даного профілю (історія, право, література, мистецтво, фізкультура, біологія, хімія і т.д.).

8. Використання віртуальних лабораторних робіт в якості моделей – тренажерів, що дозволяють якісно підготуватися до виконання лабораторного експерименту на реальному обладнанні, дозволить зменшити напруженість на уроці під час проведення дослідження учнем і, таким чином сприятиме розвитку власної активності старшокласника.

9. Використання для обробки результатів експериментів (у вигляді таблиць, або графіків) можливостей програми для роботи з електронними таблицями Excel або готових програм створених в інших середовищах. Це значно полегшить процес обробки результатів, оскільки не вимагає значного розумового напруження та вирівнює можливості учнів з різним рівнем математичної підготовки.

10. Використання в системі шкільного фізичного експерименту старшої школи сучасного обладнання (різноманітних датчиків, електронних засобів навчального призначення) з метою формування стійкого інтересу до вивчення дисципліни.

11. Запровадження особистісно орієнтованого підходу в навчанні фізики, що передбачає врахування індивідуальних здібностей, можливостей та побажань

учнів. З цією метою використання в навчанні таких прийомів, як проведення реального експерименту або показу віртуальної моделі виконаного вдома дослідження, пов'язаного з пошуком інформації про роботу сучасних приладів та обладнання, розв'язком домашніх експериментальних задач. При цьому з метою адаптації такі завдання в профільних класах повинні бути на межі складності, викликати необхідність пошуку, творчості, а в непрофільних класах – бути доступними, не викликати перевантаження.

12. Супроводження демонстрацій дослідів опорними конспектами, що дозволить запам'ятати та зрозуміти суть дослідів та його результат, таким чином значно зменшить розумове напруження під час повторення або вивчення навчального матеріалу вдома самостійно.

13. Запровадження гуманізації спілкування, що дає змогу створити атмосферу психологічного комфорту, встановити особистий контакт. У зв'язку з цим в процесі експериментування запровадження діалогічності, зворотного зв'язку – вчителя з учнем (в процесі проведення демонстраційного експерименту), учня із своїм внутрішнім світом (під час виконання лабораторних робіт, фізичного практикуму, самостійних експериментальних завдань). Такий зв'язок дозволить створити умови для становлення самосвідомості, самостійності учня, що є характерним для юнацького віку.

Означені аспекти в розвитку системи навчального фізичного експерименту старшої профільної школи з різним ступенем ефективності (що залежить від профілю класу, вподобань та нахилів учнів, рівня розумового розвитку, наявності мотивації та ін.) дають позитивні наслідки для успішного пристосування учнів до умов нового віртуально-орієнтованого навчального середовища з фізики, з витратою якомога меншої кількості як психічних, так й емоційних та фізичних зусиль.

Запропоновані методичні прийоми ґрунтуються на взаємопов'язаному використанні віртуального та реального в системі шкільного фізичного експерименту та запроваджуються автором у процесі навчання фізики учнів Педагогічного ліцею Кіровоградської міської ради Кіровоградської області. Практика показує, що саме оптимальне поєднання таких двох складових дозволяє успішно розв'язувати проблему адаптації старшокласників до вивчення фізики в профільній школі відповідно до будь-якого рівня навчання та є головним чинником у формуванні навчально-пізнавальних мотивів учнів.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алєндарь Н.І. Соціальна адаптація учнів 9-11 класів у навчально-виховному середовищі загальноосвітніх шкіл сільської місцевості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.пед. наук: спец. 13.00.03 "Соціальна педагогіка"/ Надія Іванівна Алєндарь. – Київ, 2012. – 21 с
Alendar N.I. Sotsialna adaptatsiia uchniv 9-11 klasiv u navchalno-vykhovnomu seredovyshchi zahalnoosvitnikh shkil silskoi mistsevosti: avtoref.dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand.ped.nauk: spets. [Social adaptation of 9-11 forms in the teaching and educational environment of the rural area comprehensive secondary schools.] 13.00.03 "Sotsialna pedahohika"/ Nadiia Ivanivna Alendar. – Kyiv, 2012. – 21 s.
2. Сабадаж Ж. Профільна освіта старшокласників / Ж. Сабадаж // Завуч. – 2005. – №17-18. – с.42-46.
Sabadazh Zh. Profilna osvita starshoklasnykiv. [Specialized education of senior students] / Zh.Sabadazh // Zavuch. – 2005. – №17-18. – s.42-46.
3. Дубейко Л. Адаптація десятикласників до навчання (психологічний супровід у профільних класах). / Людмила Дубейко// Психолог. – 2010. - №42. – с. 11-12.
Dubeyko L. Adaptatsiia desiatyklasnykiv do navchannia (psykholohichniy suprovod u profilynykh klasakh). [Tenth adaptation to study (psychological support in specialized classes)] / Liudmyla Dubeyko// Psykholoh. – 2010. - №42. – s. 11-12.

Salnyk I.V., Velychko S.P., Siryk E.P. Experiment as a means of students' adaptation to the specialized physics learning

Annotation. The problems of students' adaptation to the new conditions of physics learning in senior school associated with introduction of specialized education and considerable amplification of learning information were considered in the article. Allocated excrete trends in development of learning physics experiment that allow to create conditions that anticipate introduction of personally-centered approach, subject-subject interaction of teachers and students, creating of achievement situation. It allows to satisfy necessities and resources of students, help their self-determination and self-perfection.

Keywords: *adaptation of senior pupils, specialized education, study of physics, personally-centered approach, learning physics experiment, information and communication technologies*

Сальник И.В., Величко С.П., Сирьк Э.П.

Эксперимент как средство адаптации учеников к профильному обучению физике

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы адаптации учащихся к новым условиям обучения вообще и физики, в частности, в старших классах в связи с внедрением профильного обучения и значительным увеличением учебной информации. Выделяются такие тенденции в развитии ученого физического эксперимента, которые в процессе обучения физике позволяют создать условия, предполагающие внедрение лично ориентированного подхода, субъект – субъектного взаимодействия учителя и учеников, создание ситуации успеха с целью удовлетворения потребностей и возможностей учеников, их самоопределения и самосовершенствования.

Ключевые слова: *адаптация старшеклассников, профильное обучение, обучение физике, лично ориентированный подход, учебный физический эксперимент, информационно – коммуникационные технологии*

Татаринов С.И., Ефимов Д.В.

Опыт организации начальной военной подготовки подростков в России в начале XX века

*Татаринов Сергей Иосифович, кандидат исторических наук (PhD),
доцент кафедры охраны труда и инженерной педагогики*

*Учебно-научный профессионально-педагогический институт Украинская инженерно-педагогическая академия,
г. Артемовск, Украина*

*Ефимов Дмитрий Владимирович, магистр компьютерных технологий,
аспирант кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента
Черкасский национальный университет имени им. Б. Хмельницкого, г. Черкассы, Украина
учитель информатики Артемовской ОШ№18 I-III ступеней, г. Артемовск, Украина*

Аннотация. Впервые исследовано возникновение в 1906-1912 гг. методики начальной военной подготовки школьников, автором которой был инспектор народных училищ Бахмутского уезда А.А. Луцкевич. Луцкевич был ярким монархистом, его методика должна была компенсировать недостаток патриотизма в России после поражения в войне с Японией. Это также было связано с подготовкой России к Мировой войне. В «классах военного строя», т.н. «потешных», была введена форма, деревянные ружья, обучали хождению строем, упражнениями с винтовкой. Существовал духовой оркестр. Занятия бахмутских школьников проводились в летнее время. «Бахмутские потешные» были на смотре у царя в мае 1910 года в Царском селе. Николай Романов поручил военному министерству распространить опыт А.А. Луцкевича на все гарнизоны России. Начальную военную подготовку можно считать формой профессионального обучения детей низших сословий. В советское время опыт Луцкевича был использован педагогом-чекистом А.С.Макаренко в колониях для малолетних преступников и беспризорных. С 70-х годов XX столетия в СССР широко распространились военно-спортивные игры «Зарница», «Орленок» наряду с начальной военной подготовкой в средней школе.

Ключевые слова: «потешные», земство, городская Дума, антисемит

В связи со 100-летием начала 1-й Мировой войны актуальным является анализ того, как педагогическая мысль России после поражения от Японии искала пути внедрения начальной военной подготовки школьников, как отдельные педагоги-новаторы того времени пытались поднять градус российского шовинистического «патриотизма» в системе начального образования. Именно таким «ура-патриотом» в педагогике стал А.А. Луцкевич из Бахмута, обласканный царем Николаем Романовым.

Невероятно, но методика "Бахмутских потешных" уже при советской сласти легла в основу новаций А.С. Макаренко...

Антиох Андреевич Луцкевич, сын священника, родился в 1848 году. С 1875-1879 работал в Черкасском городском двуклассном училище. С 1881 года по 1902 он работал в канцелярии попечителя киевского учебного округа. С 1902 года перешел на службу инспектором народных школ полтавской губернии. Он служил в Кременчугском и Кобыляцком уездах Полтавской губернии, где начальство отмечало, что «Луцкевич очень внимательно ревизует училища, вникает во все стороны жизни и дает учащим надлежащие указания» [7, с. 53-54].

Попечитель Одесского учебного округа граф О.О. Мусин-Пушкин перевел 1 марта 1906 г. Луцкевича в Одессу инспектором народных училищ градоначальства [6].

«Луцкевич в Одессе имел острые конфликты с местными городским управлением, которое в то время отличалось действительным, весьма ясно выраженным левым направлением. Деятельность Луцкевича в смутное время могла приносить пользу школьному делу, ибо поставленная на первый план задача искоренить революционную агитацию и вредное направление в тогдашней народной школе. Одесса требовала быстрых и смелых действий. Деятельность Луцкевича отличалась особой похвалой тогдашних

временным генеральным губернатором Одессы генералом Глаголевым.» [7, с. 55-56].

Разгорелся громкий скандал между революционным учительством и монархистом А.А. Луцкевичем, вследствие чего он был переведен в Бахмут Екатеринославской губернии инспектором народных училищ.

Луцкевичу были подчинены 213 училищ разных типов, земских 114. городские 3-х классные; центральное менонитское, 2-х классные министерские на средства, земства и общин, 1-кл. приходские, 1-кл. городские начальные; 1-2 кл. железнодорожные, 1 кл. при рудниках и заводах на средства собственников; земские-на средства земства и сельских обществ, 1 кл. в немецких колониях; частные христианские; еврейские хедеры [8].

Директор местной мужской гимназии П.И. Бракенгеймер, «переживший в Бахмуте смутное время освободительного движения, человек, безусловно, правый», сообщил, что «бахмутские евреи весьма выделялись по своей революционной деятельности в тяжелую годину 1905 г.». Немудрено, что эта компания, зная антиреволюционное направление Луцкевича, могла замыслить против него поход с целью выжить ненавистного ей по своим убеждениям человека... Бахмутский уезд нуждался в твердом личном руководительстве для учительского персонала и бдительном постоянном надзоре за постановкой учебного дела. В этом уезде, особенно при рудниках, железных дорогах и заводах, имеются огромные школы, в которых количество учащихся достигает многих сотен. Уезд в этот период освободительного движения был одним из главных его очагов... Отсутствие бдительного надзора и твердого руководства в школе здесь легко давало весьма нежелательные последствия» [7, с. 57-58].

«Каждый их содержатель усвоил свои личные или партийные взгляды на школу вообще и на содержащую им в частности, считает ее своей собственностью и не терпит ничего вмешательства в дела своей шко-

лы, вмешательства правительственного чиновника-инспектора народных училищ – отмечал А. Луцкевич.

Благодаря настойчивости, контролю за движением средств Луцкевичу удалось переломить сопротивление земства, «министерские училища не были своевременно удовлетворяемые содержанием к 1 января 1912 г., не оставалось никаких училищных долгов, но имелись сбережения» [6].

«В 1905-1907 г. Бахмутский уезд сыграл выдающуюся революционную роль. Юзовка, Горловка, Дебальцево, Дружковка и масса многолюдных заводских и рудничных поселков, переполненных разноплеменным сбродом рабочих, представляли собой бушующее море революции, в котором принимали самое видное и деятельное участие учителя и учительницы земских народных школ», – писал инспектор народных училищ уезда А.А. Луцкевич.

Луцкевич так описывал состояние учреждений образования уезда: «При посещении училищ обнаружено, что не только революционизированы учителя и учительницы, но и учащиеся, которыми распевались песни, распространяемые Юзовской группой РСДРП, «9 января», «Братя, в ком сердце застыть не успел», «На баррикады. Борцы идеи, труда титаны», «Вы жертвою пали в борьбе роковой», «Красное знамя. Слезами залит мир безбрежный», «Буря. Кончается рабство постыдной зимы»... Учащиеся не знали имени и титула Государя Императора, в виду чего я на свои средства издал большие печатные листы с титулами Государя Императора, Государыни императрицы и Наследника Цесаревича, разослал их во все народные школы уезда и распорядился повесить их на видных местах в классных комнатах и разучить наизусть» [6].

25 октября 1907 г. Луцкевич сообщил директору народных училищ Екатеринославской губернии – «вчера вечером я узнал от Бахмутского Уездного исправника, что в квартире учителя при Петровских заводах Георгия Дегтярева, уехавшего самовольно 20 сентября в г. Екатеринослав, был произведен обыск, из конфискованных бумаг обнаружено, что он состоит членом Всероссийского союза учителей и деятелей по народному образованию, представителем Бахмутской группы. В группу входят учащие железнодорожных, заводских, рудничных и земских начальных училищ (обозначены инициалами) для собраний имеется в Бахмуте конспиративная квартира, которая полицией не обнаружена, касса из сборов, пожертвований и % отчислений из жалованья членов, выдаются пособия арестованным и уволенным от службы за противоправительственную агитацию учителям» [6].

Союз учителей уезда в Воззвании «От исполнительного Комитета Учительской Организации к учителям народных училищ Бахмутского уезда» выдвинул требования «1) Все места уволенных или арестованных учителей, впредь до возвращения объявляются под бойкотом, 2) Все лица, занявшие бойкотируемые места должны озаботиться немедленно освобождением, не допуская к вторичного предупреждения, после каково к освобождению занятых мест Комитет вынуждено будет принять активные меры. По прочтении товарищам передайте» [5].

По поводу подпольного издания учителя Колено в Петербурге «Голос народного учителя» А. Луцкевич писал губернатору – «открыто продавалось в Бахмутских книжных магазинах (все они еврейские) и лишь по моему настоянию было изъято полицией из продажи» [6].

Луцкевич предпринимал попытки противопоставить радикальному учительству умеренных и лояльных к власти. Поэтому в «Екатеринославских епархиальных Ведомостях» 21 марта 1908 г. в статье «Доброе начинание» сообщалось, что «по инициативе инспектора народных училищ Бахмутского уезда Антиоха Андреевича Луцкевича в помещении Бахмутского женского училища состоялось открытие Учительского совещания по вопросам учебно-воспитательной части народных училищ. Были приглашены представители местных правительственных учреждений, учебных заведений, земского и городского управлений, законоучители и учителя городских школ, из уезда. Совещание было открыто речью А.А. Луцкевича – «Приветствую вас, мои дорогие сотрудники и работники на широкой ниве народного образования, приветствую от чистого сердца, переполняя искренним и святым чувством любви и уважения к вам, незаметным тружеником, носящим великое и славное звание народного учителя. Кто не знает материальных и антисанитарных условий и нравственных страданий, которые сопутствуют вам в вашей трудовой, подвижнической жизни? В деревенской глуши, вдали от цивилизованного общества и просветительных учреждений, не имея общения с интеллигентными людьми, будучи лишены хороших и полезных книг, вы, к горькому сожалению, дичаете, кто связан с деревней неразрывными семейными узами. Деревенская глушь и вся неприглядная обстановка вашей школьной деятельности и внешкольной жизни, незаметно, неумолимо-последовательно подтачивают и разрушают ваши физические и духовные силы, так многие из вас нравственно опускаются, грубеют, озлобляются и совершенно теряют ореол, которым должна быть окружена личность народного учителя, светоч добра, правды и душевной красоты, одна из первейших задач начальной народной школы есть религиозно-нравственное воспитание. Основой нравственного воспитания должно быть Евангелие, каждый ребенок должен уносить с собой из школы не только эту святую книгу как напутственный подарок, но и любовь, интерес и благоговения к ней, желание постоянно читать ее и почерпать Поучение и утешение. Труды законоучителей, учителей и учительниц должны дать русского православного человека, слугу не за страх, а за совесть, высочайшим святыням, православной вере, Государю и Отечеству» [6].

Когда в 1910 г. для борьбы с эпидемией холеры прибыл врач из Харькова, то инспектор народных училищ потребовал у него справку благонадежности, после чего позволил осмотр учащихся [3].

Поражение России в войне с Японией и балканские планы царизма по прорыву через Босфор и Дарданеллы, желание подавить революционные настроения масс скорее всего, побудили к поиску методов «урпатриотического» воспитания и начальной военной подготовки школьников.

8 января 1908 царь Николай приказал ввести в училищах занятия по военному строю и «Сокольнической гимнастике».

Началом идеи «Бахмутских потешных» стало предложение А. Луцкевича директору народных училищ губернии о создании в 1908-9 учебном году при инспекции «образцового начального училища и первого народного класса военного строя и гимнастики. Открываемое училище имеет целью служить образцом для всех начальных училищ в правильной постановке и ведении учебно-воспитательного дела, может выполнять роль педагогических курсов» [6].

Губернатор А.М. Клинберг летом 1908 г. был в Бахмуте, разговаривал с Луцкевичем и позволил ему эксперимент.

Ревнитель укрепления российского самодержавия П.А. Столыпин подчеркивал, что «теперь у нас главный вопрос – это школа, потому что школа – показатель государственности. Нам нужна русская национальная школа, которая воспитывала бы русских граждан, а не русских иностранцев. Наше будущее в Русской национальной школе».

Весной 1909 г. Луцкевичу удалось сформировать «Первый народный класс военного строя и гимнастики имени царевича Алексея Николаевича».

6 мая 1909 г. через военного министра объявлена благодарность царя Николая: «Искренне благодарю Луцкевичу за отличный почин и что понял и привел в исполнение мою мысль».

Луцкевич 10 декабря 1909 г. на запрос директора училищ губернии ответил, что его училище нужно «в качестве рассадника начал святой преданности Престолу и горячей любви к Родине», потребовал помощь 600 руб. в год на жалованье двум запасным унтер-офицерам по 180 руб., жалованье учителю музыки (капельмейстеру школьного оркестра) 180 руб. и на ремонт музыкальных инструментов, школьных ружей и т. п. 60 руб., наем просторного двора для строевых и гимнастических упражнений на открытом воздухе и помещения для репетиций школьного оркестра, хранения музыкальных инструментов, ружей, доставка воды для питья учащихся (на учение собирается до 300 учеников, которые выпивают сорокаведерную бочку воды), «в виду чего я держу лошадь и кучера, уборку двора на свои личные средства» [6].

В своем распоряжении А.А. Луцкевич писал – «ввиду того что в течение длинных летних каникул ученики народных училищ, находясь без всякого надзора и будучи предоставлены самим себе, часто проводят время в непристойных шалости, я нашел полезным и необходимым во дворе училища ... на все каникулярное время по утрам на открытом воздухе под личным моим руководством и наблюдением ежедневные занятия военным строем и гимнастикой, а также военные прогулки в близлежащие окрестности, для чего приглашаю всех свободных от домашних работ учеников ... непременно появляться на означенные занятия» [6].

Луцкевич организовал парады воспитанников в Бахмуте в честь именин царицы Александры Федоровны и на праздник Георгия Победоносца [1].

15 января 1910 г. Луцкевич получил письмо из Главного Штаба о вызове в Петербург – «первого

народного класса строя и гимнастики... в мае на смотр Августейшему Шефу».

«Обвинения в сторону Луцкевича, были за то, что он устроил эту школу ради наживы, что он эксплуатирует труд запасных учителей. Особенно же дискредитирована личность инспектора Луцкевича более детально, когда было рассмотрено дело о его классе военного строя и гимнастики» [7, с. 69].

В марте 1910 года в Бахмут направилась комиссия исследовать подробно дело о возникновении класса строя и гимнастики и о возможности предоставления класса в его настоящем виде на смотр царю Николаю.

21 марта представители учебного ведомства, земского самоуправления и местный воинский начальник произвели смотр класса военного строя и гимнастики. На смотре было 224 человека. У всех мальчиков класса имелись деревянные ружья с жестяными штырями, класс разделен на 4 роты по 56 человек. «Из этих 4 рот, только первые две (численностью 112 человек) могут быть названы обученными строю, остальные представляют совершенно неподготовленную толпу, не понимающую команды, не державшие равнение и вообще ни в каком отношении нет дисциплины". Предводитель дворян и председатель Земской уездной управы А.А. Карпов утверждал, что к смотру были готовы максимум 20-30 человек.

«Луцкевич обращался за подкреплением к уездным школам, на что не имел никакого права. Если Луцкевич хотел, чтобы ученики земских школ приняли участие в этом смотре, то следовало было заранее заявлять, что это будет общий смотр учеников народных школ Бахмута, а не выдавать этих детей за свой класс строя и гимнастики». Губернская комиссия отмечала, что «такие действия могут характеризовать лишь неискренность Луцкевича вместе с его желанием сделать себя инициатором и главным организатором в этом деле. Не для кого не секрет, что отношения Луцкевича с представителями земской управы и уездными учреждениями было явно недоброжелательным, ... эти недоброжелательные отношения вызваны индивидуальными особенностями характера Луцкевича как человека болезненно-самолюбивого, притязательного, недовольствующегося скромной ролью руководителя школьным делом и стремящегося, путем рекламирования, своей деятельности и своего патриотизма сделать служебную карьеру» [7, с.59-72].

Луцкевич подсчитал, что необходимо от 4,5 до 6 тыс. руб. Он подчеркивал – «чрезвычайно важен исторический момент. Царь впервые призывает к себе из далекого Бахмута детей на смотр».

А.А. Луцкевича издал брошюры к 100-летию Казанского Собора Петербурга, «Сборник патриотических статей, военно-исторических рассказов, примечаний героизма и самопожертвования».

22 марта 1910 г. царь Николай, ознакомившись с брошюрами Луцкевича, направил телеграмму – «Благодарю автора «Сборника» и радуюсь распространению его трудов по всей России».

Газета «Голос Порядка» 27 апреля 1910 г. писала, что «в сборнике напечатан русский народный гимн, народная песня «Слава Богу на небе»; краткий географический очерк Российского государства; русские

столицы; военно-исторические рассказы, о высоком значении русского христолюбивого воинства. Книга доступна как школьнику среднего возраста, так и еле грамотному новобранцу. Исторический очерк очень рельефно рисует нехитрому уму ребенка или солдата историю родной страны...от начала русского государства. Изложен очень тепло и задушевно..., как бы слышишь голос умной и любящей патриотки-матери, внушающей своим детям чувство уважения к людям, создавшим Россию и отстаивавшим ее от врагов, не щадя живота своего». В отделе народных картин – изба, светелка, сев, Св. Пасха, весенние воды, весна, сенокос, жнитво, сельские работы... В отделе военно-исторических рассказов – геройские подвиги при защите знамени, артиллерийских орудий, спасения начальников и товарищей; примеры исполнения воинами присяги в мирное время. Яркий пример нам явили японцы – такие книги должны быть настольными у каждого русского школьника, у каждого солдата и матроса».

Газета «Русская речь» 21 апреля 1910 г. писала, что в Бахмуте «происходят упражнения под открытым небом детей ежедневно от 7 до 9 час. утра и от 3 до 6 часов после обеда... под звуки детского оркестра, барабанов, при ружьях, флагах, знаменах. Дети сознают серьезность и важность предстоящего им момента на Царском смотре, охотно являются и чрезвычайно точно, с великой бодростью и энергией проделывают всякие упражнения... какая масса любопытных сопровождают этот класс, который, разделившись по ротам и взводам и при своих ротных и взводных командирах-малышах, весьма серьезно и с сознанием грандиозности дела, парадирует по улицам Бахмута. Дети народа, дети улицы делаются серьезными, умными, лишаются возможности проводить время в праздности».

27 апреля 1910 г. гласные Бахмутской Думы поручили Голове В.И. Першину сопровождать учеников в Петербург, Дума выдала 1500 руб. на строевую форму, на оплату проезда 1865 руб., учителям и сторожам 250 руб., на подготовку гимнастики и марширования – 190 руб. [4].

Газета «Русская Речь» писала – «Бахмут. Вчера утром, 15 мая в 10 часов отслужен был напутственный молебен. Каждому ученику выдан был походный мешок, в который клались вещи, необходимые в дороге и вагоне. Каждый получил деревянную со штыком винтовку ... дети были осмотрены доктором, острижены, вымыты ... Шествие открылось барабаницами. За ними оркестр из 22 человек, знаменщик нес знамя при двух ассистентах. Батальон следовал по 4 в ряд, взводными колоннами, при двух инструкторах и 4 учителя... Улица была запружена народом... Были не только родители и родственники, но и все свободные люди... Мимо зданья земской управы батальон прошел не останавливаясь. Подали из Воронеза 8 пульмановских вагонов, а деньги 1500 руб. передали Луцкевичу на вокзале в последний момент. Возле вокзала и все время следования по городу со всех сторон окружала детей несметная толпа людей. Половина Бахмута провожала детей... выражала свою радость... раздался третий звонок. Оркестр в вагоне заиграл походный марш».

Хлеб-соль царю Николаю II перед началом смотра 22 мая 1910 г. вручил Голова Бахмута В.И. Першин.

Луцкевич получил чин действительного статского советника (генерал-майора).

В Бахмутской Думе в честь этого события была установлена большая беломраморная доска с золотой надписью. Фотографии смотра «Бахмутских потешных» придворного фотографа Карла Буллы были напечатаны в газете «Новое время» [1].

Военный министр Сухомлинов в приказе №300 28 июня 1910 г. распорядился, «чтобы войсковые части, в районе расположения коих возникают классы военного строя и гимнастики, оказывали им полное и всестороннее содействие».

В статье «Юные разведчики» в газете «Царско-сельское дело» (23 июля 1910 г.) было подчеркнуто: «Все почувствовали, что почин Луцкевича – благой почин, ему надо помочь, это единственный и верный путь к подготовке хорошего солдата».

На обратном пути при содействии военного министра Сухомлинова «потешные» осмотрели памятные места Москвы.

Сплетни сопровождали «потешных» – якобы не губернатор, а Луцкевич сократил число детей на треть, детей брал за 14 рублей (хотя это были дети чернорабочих, помещиков, прачек...), «2 июня явились бабы во двор инспекции, встревоженные пущенным в городе слухом о крушении поезда, в котором возвращалась из Петербурга маленькая гвардия, с бранью и проклятиями приставали к жене Луцкевича по поводу убитых и раненных до 40 детей», «4 июня в день приезда в Бахмут – писал Луцкевич – был поражен гамом и криками во дворе ворвавшейся толпы пьяных баб и каких-то оборванцев, которые, ругая меня площадною бранью выкрикивали, почему я не выдаю ученикам по 300 руб. каждому денег, врученных мне в Петербурге. С большим трудом и при помощи полиции удалось выпроводить эту безобразную толпу со двора инспекции...» [6].

В январе 1911 г. А.А. Луцкевич во время отпуска был приглашен на аудиенцию к царю с докладом о состоянии земских школ, получил пенсию 1200 руб. в год за выслугу. Луцкевича зачислили в военное министерство и включили в комиссию генерала Леша, которая разрабатывала Положение о военной подготовке школьников.

В 1911 г. Одесский округ очень поздно (18 июня, были уже каникулы) распорядился брать учеников Высшего народного 4-х классного училища Бахмута, где воспитанников Луцкевича не было, отправить учеников в Одессу в 4-х дневной срок. Одесский полковник Назимов заявил, что «Луцкевич отказался от предложения представить на смотр своих потешных». В Царском Селе оказались 15 учеников Бахмутской мужской гимназии под руководством директора И.И. Бракенгеймера, «выдрессированных за две недели до поездки», как написал Луцкевич царю [7, с. 70-79].

В защиту Луцкевича выступили влиятельные российские «черносотенные» и монархические газеты «Русское слово», «Русское знамя», которые напечатали письмо-протест гласного Думы В.В. Липчая, что

Луцкевич на свои деньги шил сапожки, кителя и фуражки 60 детям [9].

В апреле 1912 г. Бахмутская Дума, сославшись, что ученики А. Луцкевича уже ездили в Петербург в 1910 г., что денег нет, что нужно «ликвидировать последствия наводнения...» отказала в новой поездке [2].

В апреле 1912 г. Луцкевич ушел в отпуск и оставил должность инспектора народных училищ. Летом А.А. Луцкевич преждевременно умер.

Провинциальные донецкие земские деятели, агрессивные ко всему новому чиновники системы народного образования и всеобщая безалаберность окружения царя Никола Романова вместе похоронили полезную идею начальной военной подготовки школьников как нового направления профессиональной подготовки детей низших социальных групп.

В канун надвигающейся Мировой войны это могло стать одним из факторов будущего поражения имперской России.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Адамов И.А. Ровесник царевича / И.А. Адамов // Былое. – Артемовск, 1992. – №3. *Adamov I.A. Rovesnik tsarevicha / I.A. Adamov // Byiloe. – Artemovsk, 1992. – #3.*
2. Бахмутский листок, 1912, 21 апреля *Bahmutskiy listok, 1912, 21 aprelya*
3. Г.К.Северин, С.И.Татаринов. Ликвидация эпидемии холеры в Донбассе в 1910 г. Вопросы здравоохранения в Донбассе. Сборник научно-педагогических трудов МОНМС и Донецкого медуниверситета им. Горького. Вып.25. Донецк, 2012, с.63-69 *G.K.Severin, S.I.Tatarinov. Likvidatsiya epidemii holeryi v Donbasse v 1910 g. Voprosyi zdavoohraneniya v Donbasse. Sbornik nauchno-pedagogicheskikh trudov MONMS i Donetskogo meduniversiteta im. Gorkogo. Vyip.25. Donetsk, 2012, s.63-69*
4. Денежный отчет Бахмутской городской Думы за 1910 год. Бахмут, 1911. – 105 с. *Denezhnyiy otchet Bahmutskoy gorodskoy Dumyi za 1910 god. Bahmut, 1911. – 105 s.*
5. Колоно Д. И. Голос народного учителя / Д.И. Колоно // Бахмутский уездный учительский Союз. – СПб, 1907. *Koleno D. I. Golos narodnogo uchitelya / D.I. Koleno // Bahmutskiy uездnyiy uchitel'skiy Soyuz. – SPB, 1907.*
6. Луцкевич А.А. Бахмутские потешные. Бахмут, 1912. *Lutskevich A.A. Bahmutskie poteshnyie. Bahmut, 1912.*
7. Одесский обл.гос.архив, Канцелярия попечителя Одесского учебного округа. Ф.42, оп.35, арх. №1849, с. *Odesskiy obl.gos.arhiv, Kantselyariya popечitelya Odesskogo uchebnogo okruga. F.42, op.35, arh. #1849, s.*
8. РГИА. Ф. 733. - Оп. 187. -Д. 610. Ведомость школьной сети Бахмутского уездного земства за 1903 год; Отчет Бахмутской уездной земской управы по народному образованию за 1903-1904 учебный год. Бахмут, 1904. - 68 с. *RGIA. F. 733. - Op. 187. -D. 610. Vedomost shkolnoy seti Bahmutskogo uездnogo zemstva za 1903 god; Otchet Bahmutskoy uездnoy zemskoy upravyy po narodnomu obrazovaniyu za 1903-1904 uchebnyiy god. Bahmut, 1904. - 68 s.*
9. Русское знамя. 1910, 29 июня; Русская речь. 1910, 20 июня; Вестник Русского собрания. 1911., 10 марта *Russkoe znamyu. 1910, 29 iyunya; Russkaya rech. 1910, 20 iyunya; Vestnik Russkogo sobraniya. 1911., 10 marta*

Tatarinov S.I., Efimov D.V. Experience of the organization the basic military training of schoolboys in Russia in the second half of XX century

Abstract. The origin of techniques of schoolboys' basic military training in 1906-1912 years by A.A.Lutskevich, an inspector of public schools in the Bahmut city council, is studied in the article for the first time. Lutskevich was a staunch monarchist; his technique had to compensate the lack of patriotism in Russia after the defeat in the war with Japan and was associated with its preparation to the World War. In "classes of military regime", the so-called "poteshnye", they had the uniform, wooden rifles, marching classes, exercises with a rifle and there was a brass band, too. The classes of Bahmut schoolboys took place in summer. "Bahmutskie poteshnye" were on the inspection of the tsar in May of 1910 in Tsarskoye Selo. Nicholas Romanov ordered the Ministry of War to expand the achievements of A.A.Lutskevich for the all Russian garrisons. The basic military training could be considered as a form of vocational training of the lower classes children. In Soviet years the experience of Lutskevich was used by Makarenko, the schoolmaster and a Chekist, in the colonies for juvenile delinquents and homeless. Also in the USSR the military-sports games "Zarnitsa" and "Orlionok" became as widespread as the basic military training at secondary schools since the 70-ies of the 20th century.

Keywords: "Bahmutskiy funny people", zemstvo, town дума, anti-Semite

Цина В.І.

Динаміка формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога в процесі професійно-педагогічної підготовки

*Цина Валентина Іванівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та андрагогіки*

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Анотація. В статті розглядається проблема динамічних особистісно професійних змін у формуванні особистісно професійної зрілості майбутнього педагога, розкрито на концептуальній основі поєднання підходів вікової та соціальної психології. Визначаються вихідні засади багаторівневої моделі періодизації, в якій виділяються ери, епохи, періоди і фази формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога. Визначаються домінанти кожної з окремих фаз цього процесу.

Ключові слова: *особистісно-професійна зрілість, ери, епохи, періоди і фази її формування*

Періодизація професійного становлення особистості на вікових стадіях юності та ранньої зрілості має умовний характер, оскільки ґрунтується на специфічних для різних концептуальних підходів критеріях, наукове обґрунтування яких не має поки загальноприйнятої інтерпретації. З очки зору вікової психології критерії періодизації визначаються соціокультурними етапами професійної підготовки у співвідношенні з провідними для цих етапів видами навчально-професійної діяльності. З іншого боку, технології розвивальної професійної підготовки визначаються віковим дозріванням психічних функцій. Психічні новоутворення Л. Виготський розглядав як критерії вікової періодизації, виділяючи “стабільні” і “нестабільні” (кризові) періоди розвитку [1]. Фази періодів на межі етапів розвитку особистості, коли відбувається якісна перебудова функцій і відношень особистості, ним визначалися як кризові періоди. У цей період революційним шляхом відбуваються суттєві зміни в становленні особистісно професійної зрілості майбутнього педагога.

Виникнення і формування психологічних новоутворень на кожному етапі розвитку особистості А. Леонтьєв і Д. Ельконін розглядають за критерієм провідної діяльності. Періодизація професійного становлення майбутнього педагога у вікові періоди ранньої юності (15-19 років), пізньої юності (20-22 роки) і ранньої зрілості (від 23 до 26 років) визначається специфічними “соціальними середовищами” (А. Петровський [5]), “провідними психічними функціями” (Л. Виготський [1]) та певними провідними видами діяльності (А. Леонтьєв [3], Д. Ельконін [7]).

Професійно-педагогічний розвиток майбутнього педагога найбільш продуктивно відбувається в “зоні найближчого розвитку” (Л. Виготський), який визначається співвідношенням зовнішніх впливів професійної підготовки і внутрішніх умов дозрівання вищих психічних функцій особистості. Кожному етапові професійної підготовки притаманні ознаки чутливості – вибіркової вікової чутливості нервової системи до зовнішніх освітніх впливів. Передчасність або запізнювання застосування певних педагогічних технологій на кожному етапі професійної підготовки може робити професійний розвиток майбутнього вчителя малоефективним.

Ідеї Л. Виготського, Д. Ельконіна, А. Леонтьєва та А. Петровського використані в нашому дослідженні для розбудови періодизації у формуванні особистісно професійної зрілості майбутнього педагога. **Метою** статті є розкриття динамічних особистісно професій-

них змін у формуванні особистісно професійної зрілості майбутнього педагога на концептуальній основі поєднання підходів вікової та соціальної психології. Індивідуальний психологічний розвиток і свідомість є результатом розвитку особистості в індивідуальних для неї умовах. Розвиток особистісно професійної зрілості визначається динамікою поетапно змінюваних умов освітньо-професійної діяльності майбутнього педагога.

Провідні фази особистісно професійного розвитку є визначальними в обґрунтуванні етапів періодизації формування особистісно професійної зрілості.

Будучи суб’єктом навчально-професійних взаємовідносин, майбутній педагог виступає як особистість із своїми індивідуальним психологічним розвитком і свідомістю. Суттєвою умовою розуміння процесу розвитку особистісно професійної зрілості майбутнього педагога виступає аналіз психолого-педагогічних особливостей освітнього середовища, оцінювання рівня зрілості особистості всіма суб’єктами освітнього процесу з позиції особистісно професійної зрілості цього освітнього середовища і тих його суб’єктів, серед яких відбувається становлення майбутнього педагога. За висловом А. Петровського, не можна пояснити причини ставлення суспільних груп до особистості без виявлення рівня розвитку цих груп [5, с. 370].

Освоєна освітнім закладом частина потенційного освітнього середовища Н. Селівановою визначається як освітній простір, тобто те поле навчально-професійної діяльності, яке цілеспрямовано створюється і розвивається закладом освіти [6]. Створення відкритого освітнього простору спрямовується за І. Якиманською на виявлення і прояв кожним студентом потенційних навчально-професійних можливостей [8].

Набуття зовнішнім освітнім середовищем властивостей освітньо-професійного простору може відбуватися, згідно системно-інформаційної методології в сучасній науці, лише за умови здатності цього освітнього середовища адекватно сприймати ту освітньо-професійну інформацію, що відповідає його актуальному стану [4, с. 78].

Психолого-педагогічний аналіз особистісно професійної зрілості майбутнього педагога є неможливим без визначення тих змін і впливів на освітньо-професійний простір, яких він здійснює у життєдіяльності всіх суб’єктів цього простору: викладачів, студентів, замовників та споживачів освітніх послуг. Тому розвиток особистісно професійної зрілості майбутнього педагога визначається не лише психологіч-

ними закономірностями його розвитку, а потребує також розгляду соціально-педагогічних аспектів його розвитку як суб'єкта системи особистісно-освітніх і професійних відносин.

Процес формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога не може бути обмежений тільки розвитком його пізнавальних, емоційно-вольових індивідуальних якостей. В сучасній психолого-педагогічній науці склалася соціально-психологічна теоретична концепція А. Петровського з обґрунтування процесу розвитку особистості індивіда в онтогенезі. Згідно цієї концепції детермінантою розвитку особистості виступає діяльнісно-опосередкований тип взаємовідносин, які складаються у людини з найбільш референтною (значущою для неї) на даний період спільнотою (спільнотами).

Зміст і характер освітньо-професійної діяльності і спілкування суб'єктів професійної підготовки, які задаються освітньо-професійним простором ВНЗ, опосередковують взаємовідносини майбутніх педагогів з іншими учасниками цієї підготовки. З цього випливає висновок, що особистісно професійна зрілість всіх учасників освітнього процесу ВНЗ виступає чинником формування особистісно професійної зрілості особистості майбутнього педагога в освітньому просторі ВНЗ.

Концепція персоналізації характеризує майбутнього педагога потребою бути особистістю, а також здатністю бути нею. Потреба бути особистістю проявляється в його прагненні опинитися і залишатися максимальною мірою представленим значущими для нього якостями в життєдіяльності інших учасників освітнього процесу, впливати своєю освітньо-професійною діяльністю на перетворення їхньої освітньо-сміслової сфери. Здатність же бути особистістю потребує прояву майбутнім педагогом індивідуальних особливостей і засобів, що забезпечуватимуть освітньо-професійну діяльність із задоволення потреби бути особистістю.

Створення освітньо-професійного простору, в якому персоналізація кожного учасника освітнього процесу є умовою персоналізації всіх його учасників виступає найголовнішою умовою реалізації потреби майбутнього педагога бути особистістю.

Входження та інтеграцію майбутнього педагога в нові для нього освітньо-професійні простори ми визначаємо як формування його особистісно професійної зрілості в узагальненому вигляді. Перехід абітурієнта в статус першокурсника, опанування новими навчальними дисциплінами, участь у різних формах організації професійної підготовки або ж формування особистісно професійної зрілості в масштабах більш тривалого часу (від прояву нахилів та здібностей до педагогічної діяльності), цей процес необхідно розглядати як входження в ряд змінюваних та тимчасово-стабільних професійно-педагогічних просторів, представлених участю майбутнього або вже кваліфікованого педагога в діяльності суб'єктів освітнього і професійно-педагогічного процесу, серед яких він активно освоюється.

Тимчасова стабільність освітніх просторів (абітурієнт, підготовка молодшого спеціаліста, бакалаврат, підготовка спеціалістів, магістратура, молодий спеці-

аліст і т.д.) дає змогу визначити динаміку формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога при входженні його у ці відносно стабільні освітньо-професійні простори (див. рис. 1).

Формування особистісно професійної зрілості обумовлено психолого-педагогічними закономірностями, які необхідно відтворюються незалежно від специфічних характеристик того поетапно створюваного тимчасового освітньо-професійного простору, в якому воно здійснюється: і в підготовці абітурієнта, і в навчанні першокурсника, і в підготовці молодших спеціалістів, бакалаврів, спеціалістів і магістрів – всюди вони є відносно спільними. Етапи формування особистісно професійної зрілості у відносно стабільні часові відрізки ми називаємо фазами її формування, які згідно соціально-психологічної теоретичної концепції А. Петровського, можуть бути виділені у три фази: адаптація, індивідуалізація і інтеграція [5, с. 373].

Таблиця 1. Модель формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога під час його входження у відносно стабільний освітній простір

Фази	Підфази
Адаптації	Стабільності
	Кризи
Індивідуалізації	Стабільності
	Кризи
Інтеграції	Стабільності
	Кризи

Перша фаза формування особистісно професійної зрілості передбачає активне опанування діючих на конкретних етапах і в формах професійно-педагогічної підготовки нормативних вимог та оволодіння відповідними до цих вимог формами та засобами навчально-професійної діяльності.

Початок другої фази – індивідуалізації, обумовлюється загостренням суперечності між досягнутими результатами адаптації на певному етапі або в формі організації професійної підготовки у вигляді особистісно професійної зрілості на рівні не нижчому, ніж опанованому всіма учасниками навчально-професійної діяльності та не задоволеністю на першій фазі потреби майбутнього педагога в максимальній персоналізації навчально-професійних досягнень. Фаза індивідуалізації характеризується активізацією пошуку засобів і способів вираження ним своєї індивідуалізації та її фіксації у навчально-професійній діяльності.

Третя фаза – фаза інтеграції у формуванні особистісно професійної зрілості визначається суперечностями між сформованим на попередній фазі індивідуалізації прагненням майбутнього педагога бути ідеально представленим серед інших учасників навчально-професійної діяльності своїми особливостями і значущими для нього відмінностями та потребою освітнього простору схвально прийняти та культивувати лише ті демонстровані особистістю індивідуальні особливості, які є в ньому прийнятними і відповідають цінностям зрілої професійно-педагогічної діяльності, освітнім стандартам, сприяють успішній сумісній освітньо-професійній діяльності всіх учасників професійної підготовки.

Розглянуті фази формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога є складовими становлення його особистості у вигляді мікроциклів її розвитку на етапах і в формах організації професійно-педагогічної підготовки, закладеними державними освітніми стандартами в освітньому просторі педагогічного ВНЗ. У разі, якщо студенту не вдається подолати труднощі адаптаційного періоду на окремих етапах і в формах організації професійної підготовки в стійко значущому для нього освітньому просторі та вступити в другу фазу формування особистісно професійної зрілості, найвірогідніше, в нього будуть розвиватися якості конформності, залежності, безініціативності, проявлятиметься нерішучість, невпевненість у своїх навчально-професійних можливостях.

Розглянута послідовність фаз формування особистісно професійної зрілості обумовлює суттєвість її змін кожного разу, коли відбувається значущі перетворення освітньо-професійного простору, до якого залучений майбутній педагог. Багаторазові зміни освітньо-професійних просторів впродовж часу навчання в педагогічному ВНЗ обумовлюють входження майбутніх педагогів в численний ряд, передбачених державними освітніми стандартами, відносно стабільних та референтних для нього освітніх просторів, які приносять йому цілий ряд конструктивних і деструктивних результатів у формуванні особистісно-професійної зрілості, створюючи достатньо стійку її індивідуальну структуру.

Суперечність між потребою майбутнього педагога в персоналізації та об'єктивною зацікавленістю референтного для нього освітньо-професійного простору ВНЗ приймати лише ті прояви його особистісно-професійної індивідуальності, що відповідають нормативним вимогам державних освітніх стандартів, завданням професійно-педагогічної підготовки та умовам функціонування та розвитку цього освітнього простору, виступають джерелом формування особистісно професійної зрілості особистості майбутнього педагога. Конструктивне подолання цієї суперечності уможливує інтеграцію особистості майбутнього педагога в освітньо-професійному просторі і далі – в системі професійно-педагогічної діяльності.

Формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога відбувається в освітніх просторах педагогічного ВНЗ, ієрархічно розміщених на ступенях і етапах професійно-педагогічної підготовки. Характер і особливості цього процесу визначаються рівнем особистісно професійної зрілості тих освітніх просторів, до яких особистість входить і є до них інтегрованою.

Наведені нами вище теоретичні основи обґрунтовують процес поетапного формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога. Класифікатор професій виділяє такі кваліфікаційні рівні сформованості особистісно професійної зрілості осіб, здатних до виконання завдань та робіт певної кваліфікації:

– професіонали з виконання завдань із збільшення існуючого фонду (обсягу) знань, застосування певних концепцій, теорій та методів для розв'язання певних психолого-педагогічних проблем чи в систематизованому викладанні відповідних навчальних дисциплін у

повному обсязі: спеціаліст, магістр, наукові ступені кандидата, доктора наук;

– фахівці з виконання спеціальних робіт, пов'язаних із застосуванням положень та використанням методів психолого-педагогічної науки: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціалісти, що проходять післядипломну підготовку або використовуються на роботах з керування складними технічними комплексами чи їх обслуговування [2].

Професії, за якими здійснюється професійно-педагогічна підготовка майбутніх педагогів, визначаються Класифікатором професій за підрозділом класифікаційного угруповання 23 - викладачі і включає викладачів університетів та ВНЗ (клас 231), викладачів середніх навчальних закладів (клас 232), вчителів початкової школи та працівників дошкільних закладів (клас 233), вчителів спеціалізованих навчальних закладів (клас 234) та інших фахівців і професіоналів у галузі навчання (клас 235).

Формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога може починатися в умовах ВНЗ I-II рівнів акредитації (педагогічні коледжі, училища) за освітньо-кваліфікаційним рівнем молодший спеціаліст переважно студентською молоддю віком 15-19 років.

Формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога продовжується в ВНЗ III рівня акредитації (педагогічні інститути, університети) за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавр студентською молоддю віком від 18 до 21 року. Перехід на цей новий етап формування в майбутніх педагогів особистісно професійної зрілості детермінований розвиненістю вищої педагогічної освіти, її престижністю.

Формування особистісно професійної зрілості молоді віком 21-22 років у ВНЗ III-IV рівнів акредитації визначається періодом професійної підготовки майбутнього спеціаліста. Провідним фактором формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога тут виступає не стільки сама по собі навчально-професійна діяльність, скільки відношення студента до навчальної діяльності, до рівня своєї успішності, його відповідальність, організованість.

Специфічною особливістю періоду формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога віком 22-23 роки в умовах магістратури, у порівнянні з попереднім періодом, є те, що вступ у нього не обмежується входженням в новий освітньо-професійний простір ВНЗ IV рівня акредитації, а здебільшого, поєднується із одночасним входженням студента-магістранта в референтне для нього освітнє середовище за місцем часткового (для стаціонарної форми навчання) або повного (для заочної форми навчання) працевлаштування.

Таким чином нами спроектована багаторівнева модель періодизації, в якій виділяються ери, епохи, періоди і фази формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога (таблиця 1). Три вікові періоди (ранньої, пізньої юності та ранньої зрілості), на які приходить професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у ВНЗ II-IV рівнів акредитації, входять в одну еру сходження до особистісно професійної зрілості. Ця ера не завершується періодом навчання у ВНЗ після отримання диплому про базу чи

повну вищу педагогічну освіту, а продовжується ще приблизно 10-15 років в нових освітньо-виробничих просторах загальноосвітніх закладів, де і завершується органічне входження вчорашнього майбутнього педагога в права особистісно і професійно зрілого педагога, повноправного члена суспільства.

Виділення ери сходження до особистісно професійної зрілості є необхідно доцільним з позиції прийняття освітньо-професійного середовища як відносно стабільного і спрямованого упродовж всіх років професійного становлення особистості педагога на формування його особистісно професійної зрілості. Тому весь шлях до здійснення цієї мети можна визначати як єдиний і цілісний етап в життєдіяльності людини, який, згідно вище обґрунтованим положеннями, передбачає три фази формування особистісно професійної зрілості педагога, його входження в освітньо-

професійне середовище, тобто вищевказані адаптацію, індивідуалізацію і інтеграцію.

Тривалі за часом вони виступають як макрофази формування особистісно професійної зрілості педагога в межах однієї ери, визначені у вигляді трьох епох – рання юність, пізня юність та рання зрілість. Саме таким чином майбутній педагог поступово перетворюється в професійно зрілу особистість, самодостатню, здатну до виховання нових підростаючих поколінь, до продовження себе в інших. Третя макрофаза (епоха), починаючись після завершення навчання у педагогічному ВНЗ, виходить за його хронологічні межі. Вступ майбутнього педагога в самостійну професійно-педагогічну діяльність виступає як епоха переламу, загострення суперечностей, що є типовим для стадії інтеграції.

Таблиця 1. Динаміка формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога

Підфази	Стабільності	Кризи	Стабільності	Кризи	Стабільності	Кризи
Макро-фази	Адаптації		Індивідуалізації		Інтеграції	
Періоди	Отримання кваліфікації молодшого спеціаліста або перші два роки навчання на бакалавраті		Завершення отримання базової та повної професійно-педагогічної освіти		Працевлаштування і професійно-педагогічна діяльність випускників ВНЗ у загальноосвітніх навчальних закладах	
	Молодший спеціаліст (15-19 років)				Магістр (22-23 роки)	
			Бакалавр (18-21 рік)		Спеціаліст (21-22 роки)	
	Фахівці			Професіонали		
	Класифікаційне угруповання професій 23 - викладачі					
				Клас професій 231 – викладачі університетів та ВНЗ		
	Клас професій 232 – викладачі середніх навчальних закладів					
	Клас професій 233 – вчителі початкової школи та працівники дошкільних закладів					
	Клас професій 234 – вчителі спеціалізованих навчальних закладів					
Клас професій 235 – інші фахівці та професіонали в галузі навчання						
Епохи (вікові періоди)	Рання юність (15-19 років)		Пізня юність (20-22 роки)		Рання зрілість (23-26 років)	
Ера	Сходження до особистісно професійної зрілості					

Епохи діляться на періоди формування особистісно професійної зрілості в конкретному освітньо-професійному просторі, характерному для кожного вікового етапу, які різняться за рівнями особистісно професійної зрілості. Ці періоди діляться, в свою чергу, як було вже зазначено вище, на фази (тут вже мікрофази) формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога.

Епоха ранньої юності (15-19 років) охоплює вікові періоди перебування в загальноосвітній школі та перші два роки навчання у педагогічному коледжі або ВНЗ. Епоха пізньої юності (20-22 роки) і період завершення отримання базової та повної професійно-педагогічної освіти співпадають. Епоха ранньої зрілості (23-26 років) включає віковий період працевлаштування і професійно-педагогічної інтеграції випускників ВНЗ.

Поєднання в розглянутій вище концепції формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога підходів вікової та соціальної психології дозволяє нам визначити доміанти кожної з окремих фаз цього процесу. Перша макрофаза (епоха ранньої юності) характеризується відносною перевагою адаптації над індивідуалізацією. Для другої (епоха пізньої юності) – індивідуалізації над адаптацією (роки становлення індивідуального стилю професійно-педагогічної діяльності). Третя фаза (епоха ранньої зрілості) відзначається домінуванням інтеграції в освітньо-професійне середовище над індивідуалізацією.

Отже, формування особистісно професійної зрілості майбутнього педагога відбувається в умовах конкретних освітньо-професійних просторів у навчально-професійній діяльності, де провідна роль належить професійно-педагогічному навчанню і вихованню.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Выготский Л.С. Собр. соч. : в 6 т. / Л.С. Выготский. – М. : Педагогика, 1983. – Т. 3 : История развития высших психических функций. – 1983. – 368 с.

Vygotsky L.S. *Sobr. soch. : v 6 t. / L.S. Vygotsky. - M. : Pedagogika, 1983. - T. 3 : Istoriya razvitiya vischih psichicheskikh funkciy [History of development of higher mental funtions]. - 1983. - 368 s.*

2. Класифікатор професій ДК 003:2010, затверджений наказом Державного Комітету України з питань технічного регулювання і споживчої політики від 28 липня 2010 року № 327 : [Е-ресурс]. – Режим доступу: <http://trener.in.ua/images/treningy/klasifikator.pdf>.

Klassifikator prophesy 003:2010 [Classifier of prophesy 003:2010], zatverdzhenu nakazom Dergavnogo Komitetu Ukrainy s pitan tehnichnogo reguluvannya i spozhivchoi politiki od roku 2010 28 lipnya № 327: [Online]. – Avaible at: <http://trener.in.ua/images/treningy/klasifikator.pdf>.

3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / Леонтьев А.Н. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

Leontiev A.N. Deyatel'nost. Soznanie. Lichnost. [Activities. The consciousness. Personality] / A.N. Leontiev. - M. : Politizdat, 1977. - 304 s.

4. Особистісно орієнтовані технології навчання і виховання у вищих навчальних закладах : [колективна монографія] / [В. Андрущенко, Н. Дівинська, Б. Корольов та ін.; за заг. ред. В. Андрущенка, В. Лугового]. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

Osodistisno orientovani tehnologiy navchannya i vihovannya u vichih navchalnih zakladah [Osobiste area tehnologii learning] : [kolektivna monografiya] / [V. Andrushchenko, N. Dvinski, B. Korolyov ta in.; za zag red. V. Andrusenka, V. Lugovogo]. - K. : Pedagogiczna dumka, 2008. - 256 s.

5. Психология : [учебник для студ высш. учеб. заведений] / А. Петровский, М. Ярошевский, А. Брушлинский. - 6-е изд., стер. - М. : "Академия", 2006. - 512 с.

Psihologiya [Psychology] : [uchebnik dla visch. ucheb. zavedeniy] / A. Petrovsky, M. Yaroshevsky, A. Brushlinsky. 6-e izd., ster. – M. : "Akademija", 2006. - 512 s.

6. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве : проблемы управления / Под ред. Н.Л. Селивановой. – Йошкар-Ола : Марийский инс-т образования, 1999. – 96 с.

Razvitiye lichnosti shkol'nika v vospitatel'nom prostranstve : problemi upravleniya [The development of the individual student in the education space : problems of governance] / Pod red. N. L. Selivanovoy. - Yoshkar-Ola : Mariyskiy ins-t. obrasovaniya, 1999. - 96 s.

7. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6-20.

Elkonin D.B. K probleme periodizaciyi psihicheskogo razvitiya v detskom vozraste [To the problem of periodization of mental development in childhood] / D.B. Elkonin // Voprosi psichologii. - 1971. - № 4. - S. 6-20.

8. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

Yakimanskaya I. S. Tehnologiya lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya [Technology learner-centered education] / I. S. Yakimanskaya. - M : Sentyabr, 2000. - 176 s.

Tsina V.I. Dynamics of formation of personal and professional maturity of future teachers in the process of professional-pedagogical training

Abstract. The article considers the problem of dynamic Sousse professional changes in the formation of personal and professional maturity of future teachers, disclosed on the conceptual basis of the combination of approaches age and social psychology. Define the basic principles of multilevel models of periodization, which are highlighted in eras, epochs, periods and phases of the formation of personal and professional maturity of future teachers. Determined dominants each of the individual phases of this process.

Keywords: *personal and professional maturity, eras, epochs, periods and phases of its formation*

Цина В.И. Динамика формирования личностно-профессиональной зрелости будущего педагога в процессе профессионально-педагогической подготовки

Аннотация. В статье рассматривается проблема динамических личностно-профессиональных изменений в формировании личностно-профессиональной зрелости будущего педагога, раскрытая на концептуальной основе сочетания подходов возрастной и социальной психологии. Определяются исходные принципы многоуровневой модели периодизации, в которой выделяются эры, эпохи, периоды и фазы формирования личностно-профессиональной зрелости будущего педагога. Определяются доминанты каждой из отдельных фаз этого процесса.

Ключевые слова: *личностно-профессиональная зрелость, эры, эпохи, периоды и фазы ее формирования*

Яцина С.М.

Формування професійних умінь як важлива складова ІКТ-компетентності майбутнього вчителя-словесника

Яцина Світлана Миколаївна, аспірант

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

Анотація. Статтю присвячено з'ясуванню сутності, ролі і місця професійних умінь майбутнього учителя-словесника як важливої складової інформаційно-комунікативної технології. У ній подається аналіз психолого-педагогічної й методичної літератури з досліджуваної проблеми, зокрема про впровадження компетентнісного підходу до навчання у вищих навчальних закладах, важливість формування базових компетентностей у майбутніх фахівців та виокремлення професійних умінь, що входять до складу ІКТ-компетентності. У статті особлива увага акцентується на формуванні цих умінь на заняттях з літературознавчих дисциплін.

Ключові слова: компетентнісний підхід, професійні вміння, ІКТ-компетентність, майбутній учитель-словесник, професійна підготовка у вищих навчальних закладах

Вступ. В сучасному інформаційному суспільстві система освіти трансформується, надавши особливого значення вимогам до професійної компетентності вчителя. Сьогодні гостро постає питання підготовки майбутніх вчителів до використання комунікаційних, інформаційних ресурсів та Інтернет-технологій у професійній діяльності.

У "Національній доктрині розвитку освіти" зазначено, що "підготовка педагогічних і науково-педагогічних працівників, їх професійне самовдосконалення – важлива умова модернізації освіти" [5]. Тому нормативними документами передбачено впровадження і використання в навчально-виховному процесі інформаційно-комунікаційних технологій на всіх освітніх рівнях усіх форм навчання.

Питання професійної ІКТ-компетентності сучасного педагога, в умовах інтеграції, глобалізації та постійного оновлення технологій є актуальним та потребує нових підходів щодо організації навчального процесу, зокрема учителів-словесників, що зорієнтоване на вдосконалення цілеспрямованої самоосвітньої діяльності та формування провідних навчально-пізнавальних, професійних умінь їх здійснення.

Короткий огляд публікацій. Аналіз психолого-педагогічних досліджень та публікацій дає підстави стверджувати, що питання підготовки сучасного вчителя на компетентнісній основі в умовах інформатизації освіти розглядається науковцями активно (О. Боровкова, Л. Бочарова, Т. Гудкова, Ю. Дорошенко, О. Іванова, М. Лапчик, С. Литвинова, О. Овчарук, С. Ракова, О. Співаковський та ін.)

Мета цієї статті на основі наукових джерел проаналізувати сутність, місце і роль професійних умінь у складі ІКТ-компетентності та накреслити шляхи їх формування у майбутніх учителів-словесників на заняттях з літературознавчих дисциплін.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом для цієї статті послужили публікації вітчизняних та зарубіжних дидактів щодо реалізації ідей Болонського процесу та компетентнісного підходу у вищій школі взагалі та ІКТ-компетентності майбутнього вчителя-словесника зокрема; методи дослідження: теоретичний аналіз педагогічної, психологічної та методичної літератури й публікацій з проблем професійної освіти, індукція, дедукція, узагальнення та систематизація наукових даних.

Результати та їх обговорення. Механізми використання інноваційних методик вищого навчального закладу повинні забезпечити майбутнього вчителя-предметника не тільки теоретичними знаннями, але й формувати потребу в самостійному підвищенні фахового рівня, оволодіння вміннями і навичками самоосвіти, мати творчий підхід та інтерес до отримання знань. Процес застосування інформаційно-комунікаційних технологій та використання їх у навчально-виховному процесі передбачає вироблення ключових компетентностей та здатності вчителя-словесника орієнтуватися в інформаційному просторі, вміти отримувати, систематизувати необхідну інформацію й використовувати її відповідно до навчально-виховних потреб і вимог інформаційного високотехнологічного суспільства.

Слід зауважити, що невід'ємною складовою професійної компетентності педагога є інформаційно-комунікаційна компетентність – комп'ютерна грамотність плюс уміння здійснювати пошук інформації, використовувати й оцінювати її, володіння технологіями комп'ютерних комунікацій, уміння засвоювати і використовувати можливості інформаційних технологій для розв'язання методичних і навчально-виховних проблем [6].

Погоджуємось з думкою О. Крапівіної, яка вважає, що залучення педагогів до такого роду активності сприятиме підвищенню загально-фахового рівня, оскільки інформаційні та комп'ютерні технології у навчальному процесі підвищують і стимулюють інтерес завдяки мультимедійним можливостям, активізують розумову діяльність і ефективність засвоєння матеріалу завдяки інтерактивності [3, с. 221].

Глобальна комп'ютерна мережа дозволяє вчителю у системі методичної роботи здійснювати інформаційно-аналітичну, пошукову роботу; оцінювати педагогічні можливості інноваційних освітніх засобів; знайомитись з новими засобами та формами інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу; стежити за новинками в галузі методики, теорії навчання та виховання; знайомитись з передовим педагогічним досвідом, широким спектром навчальних матеріалів для підвищення своєї кваліфікації в межах дистанційної освіти. Для успішного застосування ІКТ в освіті сучасному вчителю слід володіти інформаційною компетентністю. Інформаційна компетентність забезпечується че-рез здатність учителя

орієнтуватись в інформаційному потоці, розуміння та вміння здобувати й відбирати серед різних видів інформації необхідний матеріал, узагальнювати, перетворювати цю інформацію у знання.

ІКТ-компетентність може мати свої показники:

- освоєння та аналітична обробка інформації вчителем;
- володіння методами пошуку, відбору, переробки, зберігання, відтворення та передачі інформації;
- освоєння та використання наукового, педагогічного, соціального досвіду, здатність до інформаційної взаємодії;
- наявність та застосування функціональної грамотності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій.

ІКТ-компетентність не зводиться до розрізнення знань і навичок роботи на комп'ютері, вона є інтегральною характеристикою особистості, здатністю до засвоєння відповідних знань і розв'язання завдань у навчальній та професійній діяльності за допомогою комп'ютера [2].

О. Шилова, М. Лебедева розуміють ІКТ-компетентність як здатність індивіда розв'язувати навчальні, життєві, професійні завдання з використанням інформаційно-комунікаційних технологій.

Враховуючи сутність ІКТ-компетентності вчителя, слід визначити та охарактеризувати рівні володіння ІКТ-компетентності вчителем-предметником, ґрунтуючись на виділені рівні Г. Дегтярьовою [2].

Ми пропонуємо такі рівні:

- надпредметний рівень – наявність знань, умінь і досвіду, які необхідні вчителю-предметнику в професійній діяльності; вміння засобами інформаційно-комунікативних технологій вирішувати освітні завдання;
- предметний рівень – засвоєння та готовність застосування спеціалізованих технологій і ресурсів інформаційно-комунікаційних технологій в освітній діяльності, що відображають особливості того чи іншого навчального предмета;
- професійно орієнтований (психолого-педагогічний, методичний) рівень – ефективно та цілеспрямоване використання ІКТ ресурсів для досягнення професійної якості освіти.

Тож ІКТ-компетентність – це здатність педагога компетентно із знанням вимог до професійної діяльності в інформаційному просторі застосовувати інформаційно-комунікативні технології в процесі педагогічної, методичної та дослідницької діяльності, а також власної загальнокультурної самоосвіти знаходити оптимальні механізми вирішення педагогічних завдань із максимальним використанням ІКТ.

Дослідниця Г. Дегтярьова акцентує увагу на умовах, за яких формується інформаційно-комунікаційна компетентність вчителів української мови і літератури:

- створення тренінгової системи навчання;
- забезпечення неперервної освіти впродовж усього життя;
- системне використання набутих навичок у педагогічній практиці;
- постійне підвищення рівня сформованості інформаційної культури шляхом переходу від базового

рівня володіння ІКТ-компетенціями до професійного рівня [2].

Продовжуючи питання формування ІКТ-компетентності, зупинимось на етапах її формування, що включають певні знання і вміння, якими забезпечується вироблення ІКТ-компетентності, і підтримуючи думку Н. Яциніної, що слід виділити етапи:

- початковий;
- базовий;
- продуктивний.

Оскільки подані етапи формування представлені для всіх майбутніх вчителів, ми виділимо лише ті вміння, якими має володіти вчитель-словесник. Базовий етап передбачає наявність вмінь:

- вміння використовувати інформаційні технології для планування та автоматизації окремих видів предметної діяльності;
- вміння знаходити, аналізувати, опрацьовувати та структурувати навчальну інформацію;
- вміння використовувати інформаційні технології у предметній галузі для подання предметного матеріалу [8, с.248].

Ураховуючи вищесказане, хочемо наголосити, що досягнення необхідного рівня ІКТ-компетентності вчителів-словесників неможливо без формування та вироблення в них певних вмінь та навичок щодо застосування та використання комп'ютерних технологій. Варто нагадати, що основою для розвитку інших умінь є гностичні вміння. Рівень володіння вчителем певних вмінь визначається його здатністю всебічно, глибоко й самостійно пізнавати не тільки самого себе, а й навколишній світ, здатність вчителя оволодіти методологією своє професійної діяльності.

Проте для безпосереднього розв'язання професійних завдань з використанням інформаційно-комунікаційних технологій вчителі-словесники повинні володіти необхідними вміннями і навичками, тобто володіти інформаційною грамотністю.

Зміст поняття "інформаційна грамотність" [1] розкривається через уміння:

- визначати можливі джерела інформації та стратегію їх пошуку;
- аналізувати отриману інформацію, використовуючи різного типу схеми, таблиці та ін. для фіксації результатів;
- оцінювати інформацію з позиції достовірності, точності, достатності для вирішення проблеми;
- відчувати потребу в додатковій інформації та отримувати її;
- використовувати результати процесів пошуку, отримання, аналізу й оцінки інформації та отримувати її;
- використовувати результати процесів пошуку, отримання, аналізу й оцінки інформації для прийняття рішень;
- створювати нові інформаційні моделі об'єктів і процесів, у тому числі з використанням схем, таблиць тощо;
- збагачувати власний багаж знань за рахунок особистісно значущої інформації, необхідної в своїй діяльності;
- використовувати сучасні технології під час роботи з інформацією;

– працювати з інформацією індивідуально і в групі [7].

Слід відзначити, що структура інформаційної грамотності включає вміння й навички роботи з текстом книги та бібліотекою; вміння засоби медіаосвіти вдало використовувати; вміння переробляти, упорядковувати інформацію, засобами нових інформаційних технологій. Подані вміння дають можливість розглядати їх як складову самоосвітніх умінь та визначати їх як *інформаційні вміння*.

Вищезазначені вміння вчитель-словесник здобуває в процесі професійного самовдосконалення, а підвищення інформаційної культури дає можливість оптимально організувати та забезпечити навчальний процес, ефективно застосувати сучасні методи навчання та виховання. Тобто ІКТ-компетентність дає можливість майбутньому вчителю-словеснику обирати і застосовувати в професійній діяльності, безпосередньо на практиці саме ті технології, які орієнтовані на здійснення будь-якого освітнього завдання.

У подальшій практичній діяльності майбутній вчитель, застосувавши знання, вміння і навички ІКТ, здатний самостійно створювати текстові документи, таблиці, малюнки, діаграми, презентації; здійснювати діагностування, тестування, пошук необхідної інформації в мережі Інтернет; розробляти уроки, демонстраційний матеріал; електронні підручники, навчальні програми тощо.

Учитель-методист Л. Ларіонова пропонує вчителю-словеснику на уроках літератури та мови під час узагальнення і систематизації вивченого, застосувати комп'ютерні дидактичні ігри, створення міні-презентації. Тестові комп'ютерні програми, з поєднанням репродуктивних та творчих елементів, рекомендують використовувати під час проведення контролю знань учнів. Використання дидактичних мультимедійних матеріалів, електронних підручників та посібників доцільно, на думку вчителя, на уроках мови та літератури у середніх і старших класах для якісної підготовки до ЗНО. Під час вивчення творчості письменників доцільно використати комп'ютерну презентацію або запропонувати учням самостійно заповнити таблиці, що містять проблемне питання та алгоритми їх вирішення. Творчі завдання на основі інформаційних технологій носять ситуативний характер і дозволяють виявити особистісне ставлення до розв'язуваної проблеми на основі творчого застосування знань, умінь і навичок, запевняє Л. Ларіонова. Також учитель-методист радить використовувати записи телепередач про письменників, перегляд фрагментів фільмів за програваними текстами [4].

Використовуючи досвід учителя-предметника І. Радченко, лауреата Всеукраїнського конкурсу "Вчитель року - 2007" (м. Київ), Л. Ларіонова зазначає про ефективне використання мультимедійних технологій та подає такі мультимедійні жанри: статичні таблиці, динамічні таблиці, літературний портрет, віртуальні екскурсії, слайд-твір, медіа-проект, тестові завдання, само диктант, медіа-урок, блок-тема [там же].

Враховуючи ефективність та різноманітність нових методів, форм подання навчальної інформації, ми пропонуємо для майбутніх учителів-словесників з дисципліни "Методика навчання української літератури в школі" вивчення творчості Олеса Гончара з використанням інформаційно-комунікативних технологій, поєднуючи їх з інтерактивними методами навчання. З цією метою студенти об'єднуються в чотири творчі групи.

Перша група отримує завдання через мережу Інтернет в електронних ресурсах Центральної наукової бібліотеки імені В. Вернадського знайти інформацію про екзистенціалістський напрям, що простежується у творчості О. Гончара, довести це на прикладах та розкрити ознаки індивідуального стилю письменника;

Друга група студентів повинна створити, використовуючи ІКТ, літературно-музичну композицію про місце і значення творчості О. Гончара (пропонується знайти фотографії письменника різних років, створити літературний портрет, знайти вірші, газетні статті, записи пісень, що мають супроводжувати композицію, фрагменти з його дослідницьких праць);

Третя група отримує завдання розробити презентацію про філософічність творів О. Гончара (дібрати слайди, уривки із творів, вислови відомих митців про творчість письменника, створити електронну виставку книжок);

Четверта група розробляє картки з індивідуальними завданнями для тематичного оцінювання учнів з теми (можна використати інтерактивну дошку або запропонувати варіанти на слайдах).

Компонування цього матеріалу можна ефективно використати для складання опорного плану-конспекту за темою "Життєвий і творчий шлях Олеса Гончара".

Висновок. Отже, у професійній підготовці майбутніх учителів-словесників відіграє важливу роль процес формування ІКТ-компетентності, володіння якою уможливило активно використовувати сучасний інформаційний простір, долучатися до широкого кола інформації, що відсутнє в підручниках і посібниках з фахових дисциплін, проявляти свою творчу ініціативу та в оригінальній формі презентувати яскраві деталі з виучуваних тем.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Горячев А. Формирование информационной грамотности / А. Горячев // Відкритий урок. – 2003. – № 17-18. – с. 38-39.
Gorjachev A. Formation of Information Literacy // Gorjachev A. Open class. - 2003. - № 17-18. - P. 38-39.

2. Дегтярова Г.А. Формування ІКТ-компетентності вчителів-філологів у системі неперервної освіти. Режим доступу: tme.umo.edu.ua
Dehtyarova G.A. Formation of ICT competencies of teachers of philology in the system of continuous education. Available at: tme.umo.edu.ua

3. Кравівіна О.В. Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами інформаційних технологій / О.В. Кравівіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: 36. наук. праць / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.: У 2-х ч. – Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч.1. – Вип. 2. – с. 220-226.
Krapivina O. Training of pedagogical students to develop creative abilities of younger students by means of information technologies / O. Krapivina // Modern technology and innovative

teaching methods in training: methodology, theory, experience, problems: Coll. sciences. works / Editorial Board .: I.A. Zyazyun (Chairman), etc. .: in 2 parts. - Vinnitsa: DOV Vinnitsa, 2002 - Part 1. - Vol. 2 - p. 220-226.

4. Ларіонова Л.В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у викладанні української мови та літератури. Режим доступу: https://docs.google.com/document/d/Larionov_L.V._Information_and_komuniktsiy-technologies_in_teaching_Ukrainian_language_and_literature. Available at: <https://docs.google.com/document/d/>

5. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. - № 33. – с. 4-6
National Doctrine of Education Development Ukraine // Education. - 2002. - № 33. - p. 4-6

6. Пальчук М. Компетентність педагога професійної школи як інтегральна характеристика його професійних і особистісних якостей / М. Пальчук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2007. - № 5. – с. 35-41.

Palchuk M. Competence teacher professional schools as an integral characteristic of his professional and personal qualities

/ M. Palchuk // *Pedagogy and Psychology of Professional Education. - 2007. - № 5. - p. 35-41.*

7. Семакова Т.О. Уміння і навички самоосвітньої діяльності: змістове наповнення дефініцій. [Е-ресурс]. – Режим доступу: sbornik.college.ks.ua

Semakova TO Skills to self education: meaningful definitions. [E-source]. - Available at: sbornik.college.ks.ua

8. Яциніна Н.О. Модель формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя в навчальному процесі педагогічного університету / Н.О. Яциніна // Наукові праці Донецького національного технічного університету. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2008. – 411 с.

Yatsynina N.O. Model form information technology competence of future teachers in the classroom teaching university / N.O. Yatsynina // Proceedings of Donetsk National Technical University. Series: Pedagogy, Psychology and Sociology. - Donetsk: DVNZ "Donetsk National Technical University", 2008 - 411 p.

Yatsyna S.M. Formation of professional skills as an important component of the ICT competence of future teacher philologist

Abstract. The article is devoted to the elucidation of the nature, role and place of professional skills of the future teacher-language and literature as an important component of information and communication technologies. It is submitted an analysis of psychopedagogical and methodological literature on the studied problems, including the introduction kompetentnisnoho approach to learning in higher education, the importance of the formation of basic competencies in future experts and isolation of professional skills that are part of the ICT competence. In this paper, special emphasis is placed on building these skills in class on literary subjects.

Keywords: *competence approach, professional skills, ICT competence, future teacher, philologist, training in higher education*

Яцына С.Н. Формирование профессиональных умений как важная составляющая ИКТ-компетентности будущего учителя-словесника

Аннотация. Статья посвящена выяснению сущности, роли и места профессиональных умений будущего учителя-словесника как важной составляющей информационно-коммуникативной технологии. В ней дается анализ психолого-педагогической и методической литературы по исследуемой проблеме, в частности о внедрении компетентностного подхода к обучению в высших учебных заведениях, важность формирования базовых компетенций у будущих специалистов и выделение профессиональных умений, входящих в состав ИКТ-компетентности. В статье особое внимание акцентируется на формировании этих умений на занятиях по литературоведческих дисциплин.

Ключевые слова: *компетентностный подход, профессиональные умения, ИКТ-компетентность, будущий учитель-словесник, профессиональная подготовка в высших учебных заведениях*

PSYCHOLOGY

Алмаші С.І.

Ціннісна орієнтація як основа формування професійної компетентності майбутніх учителів початкових класів

Алмаші Світлана Іванівна, аспірантка, асистент кафедри психології Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна

Анотація. Обґрунтовано сутність ціннісного ставлення до професійної діяльності. Розкрито поняття "ціннісна орієнтація". Розглянуті особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів. Розкрито структуру професійно-ціннісних орієнтацій студентів. У ставленні до професійної діяльності виокремлено такі цінності: цінності професії, що пов'язані із самовизначенням у професійній діяльності; цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності з боку суспільства; цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої професії; цінності вищого ґатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії. Представлені методики для дослідження ціннісних орієнтацій студентів, а саме: методика М. Рокіча, яка базувалася на процедурі прямого ранжування списку цінностей та тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтєва (СЖО). Проаналізовані особливості трансформації ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки, на основі виборки студентів перших, третіх та п'ятих курсів педагогічного факультету. Зроблено висновок, що зміни в ціннісних орієнтаціях студентської молоді потребують перегляду та впровадження нових форм та методів роботи у вузі.

Ключові слова: професійна компетентність, цінності, ціннісні орієнтації, структура професійно-ціннісних орієнтацій студентів, процес формування ціннісних орієнтацій студентів

Вступ. Проблема вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій молоді в сучасних умовах є актуальною, насамперед, у зв'язку із зростаючими вимогами до формування активної творчої особистості, здатної знайти своє місце у професійному житті, самовизначитися та реалізувати себе, а також у зв'язку з необхідністю розвитку духовного потенціалу молодого покоління, яке у діяльності відображає цінності суспільства. Тому дана проблема викликає інтерес у соціологів, філософів, психологів та педагогів. Останнім часом активно досліджуються різноманітні аспекти професійної діяльності вчителів, однак систематичного вивчення ціннісних орієнтацій у складі професійної компетентності саме майбутніх учителів не проводилося. Отже, важливою умовою успішного професійного становлення майбутнього вчителя є формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. Сутність ціннісного ставлення характеризується трансформацією структурних складових професіоналізму як соціально-значущих педагогічних цінностей в особистісні та подальшою їх реалізацією у діяльності.

Короткий аналіз останніх досліджень і публікацій по темі. У соціально-філософській та психологічній літературі проблема ціннісних орієнтацій особистості розглядається в дослідженнях М.І. Алексеевої, Б.Г. Ананьєва, Б.С. Бакірова, Г.О. Балла, Г.С. Костюка, О.М. Леонтєва, С.Д. Максименка, В.М. М'ясищева, С.Л. Рубінштейна, В.О. Ядова, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла та інших [5]. У дослідженнях встановлено, що ціннісні орієнтації, виражаючи характер ставлення людини до різних аспектів матеріального і духовного світу, посідають істотне місце у структурі особистості, відображають рівень її розвитку, здійснюють регуляцію діяльності та поведінки. Проте, у психологічній літературі недостатньо даних про те, який вплив здійснює навчально-виховний процес вузу на формування ціннісних орієнтацій, особистісне зростання студентів, на формування професійно-

значущої ієрархії ціннісних орієнтацій саме майбутніх вчителів.

Формулювання мети статті (постановка завдання). З огляду на актуальність і недостатню розробленість проблеми, метою статті є: теоретичне та емпіричне дослідження особливостей трансформації ціннісних орієнтацій вчителя у процесі професійної підготовки. Згідно з метою були сформульовані наступні **завдання дослідження:** з'ясувати особливості впливу ціннісних орієнтацій на формування професійної компетентності майбутніх вчителів початкових класів; розкрити структуру професійно-ціннісних орієнтацій студентів; емпірично дослідити особливості трансформації ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів у процесі професійної підготовки. Для розв'язання поставлених завдань використані **методи:** теоретичний аналіз проблеми на базі вивчення філософської, соціологічної, психологічної та педагогічної літератури; психодіагностичні методи: методика М. Рокіча "Ціннісні орієнтації"; тест смисложиттєвих орієнтацій Д.О. Леонтєва (СЖО).

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Одне з провідних місць в системі ціннісних орієнтацій особистості займають орієнтації на професійні цінності, формування яких дослідники вважають найважливішою умовою не тільки професійного самовизначення, але і становлення особистості молодої людини в цілому [5]. Професійні ціннісні орієнтації мають вирішальний вплив як на професійне, так і на особистісне самовизначення вчителя, ними опосередковується вся педагогічна діяльність. У ставленні до професійної діяльності дослідники виокремлюють такі цінності: цінності професії, що пов'язані із самовизначенням у професійній діяльності; цінності професії, що виникають на основі різних видів винагороди професійної діяльності з боку суспільства; цінності, що утворюються на базі різних рис тієї чи іншої про-

фесії; цінності вищого гатунку, що використовуються в суспільстві для регуляції ставлення до професії [10].

Отже, аналіз наукових джерел із проблеми сутності й ролі цінностей і ціннісних орієнтацій дозволяє зробити висновок, що, по-перше, ціннісні орієнтації є засобом виявлення суб'єктного ставлення індивіда до навколишнього, а, по-друге, ціннісні орієнтації можна вважати інтегральним психічним новоутворенням, яке забезпечує цілісність свідомості, емоційно-чуттєвої сфери й поведінки суб'єкта, а відтак їх вироблення є дієвим механізмом й умовою формування професійно значущих особистісних якостей майбутнього педагога як суб'єкта професійної діяльності. Необхідно звернути увагу на той факт, що процес формування ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів реалізується більшою мірою в системі вищої освіти. Саме педагоги, передаючи студентам усі необхідні знання, вміння та навички, прищеплюють та формують ціннісні оріє-

нтації, необхідні для подальшого професійного зростання. Ціннісні орієнтації педагогів не лише визначають мотивацію їх поведінки, а й складають світогляд та майбутні професійні орієнтації. Для дослідження ціннісних орієнтацій студентів, нами була проведена методика М. Рокіча, яка базувалася на процедурі прямого ранжування списку цінностей. Досліджувалися студенти перших, третіх та п'ятих курсів педагогічного факультету.

Результати дослідження та їх обговорення. Ми досліджували відношення студентів до інших людей і дітей. Для успішної самореалізації людини як вчителя, необхідно в першу чергу любити своїх учнів і свою роботу, бути високо духовною особистістю [4]. Це вимагає наявності певної специфічної ієрархії цінностей. Як видно з таблиці (див. табл.1), перші місця займають такі цінності як: здоров'я, любов, щастя сімейного життя, що цілком зрозуміло.

Таблиця 1. Результати досліджень ціннісних орієнтацій студентів (за тестом М. Рокіча)

Шкали	Середні значення та стандартне відхилення					
	курс 1		курс 3		курс 5	
	Хсер.	б	Хсер.	б	Хсер.	б
активне діяльне життя	7,400	3,265	7,37	4,351	9,50	4,812
життєва мудрість	9,333	4,708	8,43	3,559	10,23	3,730
здоров'я	2,067	2,463	2,13	2,403	2,17	1,821
цікава робота	8,033	3,079	6,90	3,177	7,70	2,902
краса природи, мистецтво	12,300	4,145	13,53	4,501	15,47	3,381
любов	4,667	2,987	7,00	5,583	4,27	2,982
матеріальне забезпечення	8,833	4,564	7,50	5,029	10,47	5,158
наявність друзів	6,500	3,911	9,07	3,921	7,97	4,398
суспільне визнання	11,633	4,367	10,87	4,392	10,80	4,238
пізнання	12,667	3,556	11,00	3,991	10,77	4,345
продуктивне життя	13,367	4,263	10,80	3,537	11,37	3,358
розвиток	8,633	4,004	10,83	4,426	10,07	4,386
розваги	12,900	3,507	13,70	3,852	14,80	3,782
воля	10,500	4,158	15,27	18,745	10,50	4,265
щастя сімейного життя	9,467	5,606	3,60	3,390	3,50	3,501
щастя інших	13,400	4,492	15,53	2,980	12,07	4,242
творчість	13,067	3,443	12,03	3,746	12,30	3,734
впевненість у собі	7,100	4,003	8,77	4,216	7,07	4,274
акуратність	9,333	5,634	8,63	4,567	6,57	3,954
вихованість	3,633	2,526	6,63	5,487	4,93	4,394
високі запити	12,267	4,291	12,60	4,583	12,77	3,954
життєрадісність	5,733	3,850	6,40	5,197	8,27	5,388
ретельність	11,333	3,623	12,00	4,962	11,03	4,460
незалежність	6,600	3,784	5,93	4,842	7,83	5,559
неприміреність	13,567	4,216	15,07	3,140	15,00	3,806
освіта	8,000	5,337	7,30	5,080	5,63	4,672
відповідальність	10,300	4,411	9,47	4,981	6,47	4,876
раціональність	14,233	3,401	9,40	4,328	10,33	4,722
самоконтроль	8,900	3,585	10,23	4,776	9,93	4,646
сміливість	6,833	3,485	9,70	4,300	9,47	4,754
тверда воля	9,400	5,035	11,63	19,459	10,00	4,639
терпимість	9,667	3,994	9,23	5,224	11,73	4,899
широта поглядів	11,100	3,556	14,27	19,414	12,77	3,501
чесність	7,067	5,172	6,77	4,006	7,03	4,303
ефективність у співпраці	12,300	3,798	11,00	4,646	10,73	4,578
чуйність	8,200	4,958	11,40	3,962	10,50	4,006

Не будемо описувати всі цінності відмітимо лише, що певне занепокоєння викликає те, що такі цінності як: щастя інших (добробут, розвиток і вдосконалення інших людей, всього народу, людства в цілому), творчість займають майже останні місця. Невисоку оцінку отримали терпимість (до поглядів і думок інших,

вміння прощати іншим їхні помилки та омани), широта поглядів (вміння зрозуміти чужу точку зору, поважати інші смаки, звичаї, звички), що може свідчити про недостатню толерантність, та прийняття інших. Окремо можна відмітити те, що суспільне визнання для студентів випускників має більше значення (отри-

мало вищу оцінку), ніж продуктивне життя (максимально повне використання своїх можливостей, сил та здібностей). Все це говорить про недостатньо сформовану особистість у плані духовності та моральної культури. Все сказане вище стосується випускних курсів, на які ми звертаємо найбільшу увагу, але якщо прослідити динаміку системи цінностей з першого по п'ятий курс, то можна спостерігати певні зміни, проте не можна сказати, що особистісне становлення спрямоване до необхідних професійно виправданих та корисних зрушень. Так, в першу чергу, звертає на себе увагу зниження цінності освіти (широти знань, високої загальної культури), відповідальності, продуктивного життя, натомість підвищується цінність незалежності, а також сміливості у відстоюванні своїх поглядів (що може говорити про внутрішню невпевненість).

Результати дослідження свідчать про наявність незрілості життєвих позицій студентів, саме як майбутніх вчителів, це може свідчити про недостатньо сформовану професійну ідентичність. Педагогічна спрямованість та здатність працювати з дітьми має відобразитися в певній специфічній ієрархії цінностей, у нашій роботі вона була досліджена за допомогою методики М. Рокіча. На нашу думку отримана розстановка цінностей не зовсім відповідає необхідному рівню ціннісного розвитку.

В ході дослідження нами був проведений також тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва (СЖО). Вибірку, як і в попередньому випадку склали студенти педагогічного факультету в складі 85 осіб. Проаналізувавши динаміку розвитку смислових життєвих орієнтацій за роки навчання, можна побачити наступні тенденції (див. табл.2):

Таблиця 2. Середні значення та стандартні відхилення субшкал тесту СЖО студентів перших, третіх та п'ятих курсів

Субшкали	1 курс		3 курс		5 курс	
	Середні значення	Стандартні відхилення	Середні значення	Стандартні відхилення	Середні значення	Стандартні відхилення
I. Цілі	30,67	7,46	31,83	4,89	26,08	7,16
II. Процес	30,73	6,02	31,77	5,76	29,40	6,00
III. Результативність	24,53	6,45	26,57	5,24	23,48	5,20
IV. Локус контролю – Я	21,87	4,38	21,83	4,49	19,04	4,57
V. Локус контролю – життя	31,40	6,89	31,23	6,95	29,32	5,96
Загальний показник	103,60	17,80	104,63	15,05	93,36	17,09

1. Зниження показників субшкал результату та локус контролю – Я у ієрархічній структурі ціннісних орієнтацій за роки навчання, що характеризується негативною тенденцією і вказує на рівень незадоволеності прожитої частини життя та прояв зневіри у власні сили.

2. Досить перемінні показники субшкали цілі, покращення спостерігається на третьому курсі ($X_{сер}=31,83$ ($\sigma=4,89$), де данна життєва орієнтація займає найвище місце у структурі показників і різкий спад на п'ятому курсі ($X_{сер}=26,08$ ($\sigma=7,16$)). Це може бути пов'язане з усвідомленістю відповідальності за реалізованість запланованих планів у студентів-випускників.

3. Аналізуючи показники субшкал студентів-випускників, бачимо досить високі бали за шкалою процесу ($X_{сер}=29,4$ ($\sigma=6$)) та локусу контролю-життя ($X_{сер}=29,32$ ($\sigma=5,96$)) і порівняно низькі результати за

іншими шкалами. Це свідчить про те, що студенти п'ятого курсу живуть сьогоднішнім днем і повні віри в можливість контролю власного життя. Така позиція може негативно позначитися на майбутній професійній діяльності студентів.

Висновки і перспективи їх досліджень. Таким чином, важливою умовою професійного становлення майбутнього вчителя є формування ціннісного ставлення до педагогічної діяльності. В процесі дослідження ми дійшли висновку, що зміни в ціннісних орієнтаціях студентської молоді потребують перегляду та впровадження нових форм та методів роботи у вузі. Що і є перспективою нашого дослідження. Особливо це стосується навчання студентів-випускників. Адже високий професіоналізм у педагогічній роботі є результатом сформованості ціннісних пріоритетів, які визначають мотивацію, поведінку та спрямованість в професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алексеева В.Г. Ціннісні орієнтації як чинник життєдіяльності і розвитку особистості / В.Г. Алексеева // Практична психологія. - 2007. - № 5. - С. 15-23.
 Aleksjejeva V.G. Cinnisni orijentacii' jak chynnyk zhyttjedijal'nosti i rozvytku osobystosti [Values as a factor of life and personal development] / V.G. Aleksjejeva // Praktychna psihologija. - 2007. - № 5. - S. 15-23.
 2 Будінайте Г.Л. Особистісні цінності та особистісні передумови суб'єкта / Г.Л. Будінайте, Т.В. Корнілова // Питання психології. - 1993. - № 5. - С.99-105.
 Budinajte G.L. Osobystisni cinnosti ta osobystisni peredumovy sub'jekta [Personal values and personal prerequisites subject] / G.L. Budinajte, T.V. Kornilova // Pytannja psihologii'. - 1993. - № 5. - S. 99-105.
 3. Велюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-сміслової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх

психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Т.А. Велюжаніна. - К., 2006. - 22 с.
 Vjeljuzhanina T.A. Dynamika cinnisno-smyslovoi' sfery osobystosti v procesi profesijnogo stanovlennja majbutnih psihologiv [Dynamics of value-sense sphere of personality in the process of becoming future psychologists]: avtoref. dys. na zdobuttja nauk. stupenja kand. psihol. nauk: 19.00.07 / T.A. Vjeljuzhanina. - K., 2006. - 22 s.
 4. Коберник Л.О. Психологічні особливості ціннісних орієнтацій студентів вищих педагогічних навчальних закладів / Л.О. Коберник // Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наук. праць. -К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2008. - №23. - С. 235 - 241.
 Kobernyk L.O. Psyhologichni osoblyvosti cinnisnyh orijentacij studentiv vyshhyh pedagogichnyh navchal'nyh zakladiv [Psychological characteristics of value orientations of students of higher educational institutions] / L.O. Kobernyk // Naukovyj

chasopys NPU im. M.P. Dragomanova. Serija № 12. Psychologichni nauky: Zb. nauk. prac. -K.: NPUim. M.P.Dragomanova, 2008. - №23. - S. 235 - 241.

5. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д.А. Леонтьев - М.: «СМБИСЛ», 1992. - 17 с.

Leont'ev D.A. Metodyka uzuchenija cennostnyh oryentacyj [Method of study of value orientations] / D.A. Leont'ev - M.: «SMBISL», 1992. - 17 s.

6. Перець О. Основні критерії, рівні та показники сформованості професійної компетентності майбутнього вчителя початкових класів / О.Перець // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2010. - №2. – С. 9-13.

Perec' O. Osnovni kryterii', rivni ta pokaznyky sformovanosti profesijnoi' kompetentnosti majbutn'ogo vchytelja pochatkovykh klasiv [The main criteria, levels and indicators of formation of professional competence of Primary School Teacher] / O. Perec' // Problemy pidgotovky suchasnogo vchytelja. - 2010. - №2. - S. 9-13.

7. Романюк Л.В. Процес становлення ціннісних орієнтацій в юнацькому віці шляхом особистісного самовизначення / Л.В. Романюк // Проблеми сучасної психології. – 2009. – Вип.6. – Ч.2. – С.2-13.

Romanjuk L.V. Proces stanovlennja cinnisnyh orijentacij v junac'komu vici shljahom osobystisnogo samovyznachennja [The process of establishing value orientations in adolescence through personal self-determination] / L.V. Romanjuk // Problemy suchasnoi' psihologii'. - 2009. - Vyp.6. - Ch.2. - S. 2-13.

8. СкокМ.А. Ціннісні орієнтації особистості сучасного студента // М.А. Скок //Чернігівський державний педагогічний університет ім. Т.Г. Шевченка. Вісник ЧДПУ. - Чернігів, 2002. - Вип. 11: Серія: Психологічні науки. - С. 128-132.

SkokM. A. Cinnisni orijentacii' osobystosti suchasnogo studenta [Values modern individual student] // M.A. Skok //Chernigivs'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet im. T. G. Shevchenka. Visnyk ChDPU. – Chernigiv, 2002. – Vyp. 11: Serija: Psychologichni nauky. – S. 128-132.

9. Трухан О. Психологічний аналіз життєвих цінностей студентів різних професійних напрямків / О. Трухан // Практична психологія та соціальна робота. – 2009. - № 12. – С. 52-56.

Truhan O. Psychologichnyj analiz zhyttjevykh cinnostej studentiv riznykh profesijnyh naprjamiv [Psychological analysis of values of students from different professional areas] / O.Truhan // Praktychna psihologija ta social'na robota. - 2009. - № 12. - S. 52-56.

10. Федоренко М.В. Щодо проблеми формування ціннісних орієнтацій у майбутніх вчителів початкової школи / М.В. Федоренко // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2011. - №3. – С. 8-12.

Fedorenko M.V. Shhodo problemy formuvannja cinnisnyh orijentacij u majbutnih vchyteliv pochatkovo'i shkoly [Regarding the problem of formation of value orientations for future primary school teachers] / M.V. Fedorenko // Problemy pidgotovky suchasnogo vchytelja. -2011. -№3. - S. 8-12.

Almashi S.I. System of values as a basis of formation of professional competence of future primary school teachers

Abstract. The concept "system of values" is revealed. The analysis of research on this issue is shown. The features of influence of the system of values on formation of professional competence of future primary school teachers are considered. The structure of the professionally-valued orientations of students is exposed. In attitude toward professional activity such values are distinguished: values of profession, that is related to self-determination in professional activity; values of profession, that arise up on the basis of different types of reward of professional activity from the side of society; values that appear on the base of different lines of one or another profession; an extra values, that is used in society for adjusting of attitude toward a profession. Such methodologies for research of the system of values of students are presented as: methodology of M. Rokich, that was based on procedure of direct ranging of the list of values and test of vital orientations of D.O.Leontyev. A selection was consist of the students of the first, third and fifth courses of pedagogical faculty. The features of transformation of the valued orientations of future teachers in the process of professional preparation are analysed. On the basis of research drawn conclusion, that changes in the system of values of student youth need a revision and introduction of new forms and methods in work of higher educational establishment.

Keywords: professional competence, values, system of values, structure of the professional system of values of students, process of formation of the valued orientations of students

Алмаши С.И. Ценностная ориентация как основа формирования профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов

Аннотация. Обоснована сущность ценностного отношения к профессиональной деятельности. Раскрыто понятие "ценностная ориентация". Показан анализ исследования по данной проблеме. Рассмотрены особенности влияния ценностных ориентаций на формирование профессиональной компетентности будущих учителей начальных классов. Раскрыта структура профессионально-ценностных ориентаций студентов. В отношении к профессиональной деятельности выделены следующие ценности: ценности профессии, связанные с самоопределением в профессиональной деятельности; ценности профессии, возникающие на основе различных видов вознаграждения профессиональной деятельности со стороны общества; ценности, образующиеся на базе различных черт той или иной профессии; ценности высшего сорта, используемые в обществе для регуляции отношения к профессии. Представлены методики для исследования ценностных ориентаций, а именно: методика М. Рокича, которая базировалась на процедуре прямого ранжирования списка ценностей и тест смысловых ценностей ориентаций Д.О.Леонтьева (СЖО). Выборку составляли студенты первых, третьих и пятых курсов педагогического факультета. Проанализированы особенности трансформации ценностных ориентаций будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки. На основе исследования сделан вывод, что изменения в ценностных ориентациях студенческой молодежи требуют пересмотра и внедрения новых форм и методов работы в вузе.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, ценности, ценностные ориентации, структура профессионально-ценностных ориентаций, процесс формирования ценностных ориентаций

Бубряк Т.Ю.

Значущість факторів різних логічних рівнів у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів

Бубряк Таїса Юріївна, старший викладач
Мукачівський державний університет, м. Мукачево, Україна

Анотація. Стаття присвячена аналізу суттєвих факторів розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів. Представлено результати дослідження, які демонструють ключові параметри змін особистісної та професійної самоідентичності студентів-психологів протягом навчання у ВУЗі. Обґрунтовано продуктивність використання структури логічних рівнів для аналізу і формування особистісної та професійної самоідентичності.

Ключові слова: самоідентичність, професійна самоідентичність, суб'єктивний досвід, структура суб'єктивного досвіду, структура логічних рівнів

Постановка проблеми. Дослідження процесу розвитку професійної самоідентичності майбутніх психологів стає надзвичайно важливим сьогодні з багатьох причин. Зокрема, технологічний прорив та пришвидшення інформаційних обмінів породжують надзвичайні вимоги до людської психіки як у сферах виробництва, так і в області комунікації. Психічна напруга, пов'язана із зазначеними факторами наразі мало усвідомлюється широким загалом, та вже викликає занепокоєння спеціалістів. Адже кількість та якість зв'язків між людьми – є суттєвим показником якості життя та благополуччя в суспільстві, суб'єктивним фактором щастя та задоволеності особистості. Разом з тим, пошуки себе, потреба у самоусвідомленні та розумінні власної ролі в житті та суспільстві продовжують бути актуальними та вимагати якісного вирішення на особистісному рівні. За таких умов стає як ніколи важливою потреба у розумінні природи самоідентифікації особистості взагалі та становленні професійної самоідентичності психолога зокрема.

Психологами і філософами ХХ століття здійснена ціла низка досліджень самосвідомості та ідентичності (М. Боришевський, Ю. Бромлей, П. Гнатенко, Е. Еріксон, І. Кон, М. Мід, Ж. Піаже, В. Соловйов, В. Столін, Т. Шибутані, Л. Шнейдер, та ін.). Серед запропонованих багатьма вітчизняними та закордонними дослідниками концепцій ми звернули увагу на підхід Грегори Бейтсона, що стосується розрізнення рівнів контексту у структурі суб'єктивного досвіду людини. Даний підхід здобув розвиток і застосування у роботах Роберта Ділтса і відомий зараз як модель "Логічних Рівнів".

Метою дослідження було виявити особливості становлення професійної та особистісної самоідентичності у студентів-психологів та дослідити структуру параметрів самоідентичності, які можуть бути використані для формування професійної самоідентичності майбутніх психологів під час їх навчання у ВУЗі. Наше дослідження ґрунтується на гіпотезі про зв'язок та значущість різнорівневих (за логічними рівнями Грегори Бейтсона та Роберта Ділтса) факторів у становленні професійної самоідентичності майбутніх психологів. Дана модель структури логічних рівнів, на нашу думку, дає змогу цілісно та вичерпно описати принципово різні контексти, в яких відбувається становлення самоідентичності студента. Формування професійної самоідентичності студентів-психологів, таким чином, мало б виглядати як природний процес інтеграції структури суб'єктивного досвіду студентів,

де кожен наступний рівень – є узагальненням попереднього. У дослідженні використовувались такі **методи:** вивчення літературних джерел із проблеми, теоретичний та емпіричний аналіз проблеми.

Результати та їх обговорення. Досліджувалися фактори формування самоідентичності студентів-психологів, що вказують на наявність та важливість у цьому процесі параметрів усіх шести логічних рівнів – від оточення до місії. Вибірку склали в цілому 90 студентів 1-го, 3-го та 5-го курсів, спеціальності «Практична психологія», Мукачівського державного університету. У дослідженні було використано методики, які дають змогу показати основні параметри самоідентичності майбутніх психологів та взаємозв'язки між ними в процесі навчання у ВУЗі: самоопис «Хто я?» (М. Кун, Т. Макпартленд), тест-опитувальник самовідношення (В. Столін, С. Пантелеєв), тест самоактуалізації (Е. Шостром), дослідження особистісного егоцентризму (Н. Фетіскін), методика дослідження професійної ідентичності (Л. Шнейдер).

Застосування даних методик зумовлене тим, що кожна з них досліджує структуру самоідентичності, а всі вони разом дають змогу виразно показати параметри змін особистісної та професійної самоідентичності майбутніх психологів протягом навчання у ВУЗі, які належать до різних логічних рівнів. Опис методик, релевантних для нашого дослідження та вибірково тих результатів дослідження за даними методиками, які виявили значущі показники описано нижче.

Методика «Хто Я?» представляє собою не стандартизований самоопис, який було запропоновано в 1954 році М. Куном і Т. Мак-Партландом. Тест створено на основі Я-концепції Манфреда Куна, теоретичною основою якої служать концепції соціальних ролей і рольової поведінки, що задають відповідний спосіб самосприйняття людини. Водночас для нас важливо, що в процесі самоопису людина охоплює не тільки власні рольові аспекти, але всі сфери уявлень про свою особистість і її ядро – "Я", рефлексуючи свої психологічні характеристики, своє місце не тільки в соціальному світі, а й у світі в цілому. Це дає можливість проаналізувати зміст самоідентифікаційних характеристик особистості майбутнього психолога та продемонструвати значущість характеристик різних рівнів узагальнення у процесі становлення професійної самоідентичності.

Самоопис у параметрах соціального Я зростає в ході навчання у ВУЗі від $X_{сер1к}=2,07$ ($\sigma=1,461$) на 1-му курсі до $X_{сер3к}=7,5$ ($\sigma=2,862$) на 3-му курсі та

Хсер5к=7,53 (Б=2,330) на 5-му курсі. Тобто розширюється уявлення студентів про самих себе як соціальну одиницю. Якість самоопису пов'язана із кількістю та різноманіттям соціальних характеристик, які використовують студенти-психологи, називаючи себе. Йдеться про значно більшу кількість соціальних ролей, які використовують студенти від початку – до завершення навчання.

Стовбно параметру "Фізичне Я" варто відмітити, що його показники залишаються досить низькими стосовно показників інших параметрів. При цьому від 1-го до 5-го курсу спостерігається спадна тенденція у використанні даного показника при самоописі студентів-психологів: Хсер1к=1,07 (Б=0,944), Хсер3к=0,77 (Б=1,006), Хсер5к=0,4 (Б=0,774). Це може бути пов'язано з тим, що впродовж навчання у ВУЗі студенти все більше уваги приділяють не фізичним характеристикам себе, а професійним та соціально-запитуваним, звикають характеризувати себе не через тілесні, а інші психологічні параметри – здібності, риси характеру, комунікативні риси, професійні здобутки тощо. В решті решт значне падіння уваги до власного фізичного стану та недостатня самоідентифікація через фізичні параметри може стати на заваді здорової фізичної саморегуляції психолога у професійному житті. Та зменшення цього параметру в ході навчання у ВУЗі можна вважати цілком природним і пояснюваним за рахунок навчально-професійної фіксації студентів.

Рефлексивне Я, за результатами нашого дослідження, найбільш виражене у студентів 1-го курсу (Хсер1к=8,23(Б=5,077)), далі в процесі навчання студентів-психологів цей параметр самовизначення стає менш важливим: 3-й курс – Хсер3к=7,1(Б=5,162), 5-й курс – Хсер5к=4,73 (Б=3,741). Слід відмітити, що надмірне використання рефлексивних параметрів самоствавлення може виражати занадто узагальнений опис себе – персональні якості та характеристики (добрий, наполегливий, ім'я і т. д.), емоційне ставлення до себе (я супер), а також може стосуватись глобального, екзистенціального "Я": твердження, які можуть стосуватись будь-кого, недостатньо виявляють відмінності між людьми (людина розумна). Те, що рефлексивний параметр сам по собі є досить високим і поступово знижується на 5-му курсі – означає, що в процесі навчання уявлення студентів про себе самих стають все більш реалістичними та конкретними. Отже, процес самоідентифікації майбутніх психологів під час навчання у ВУЗі відбувається досить послідовно та дозволяє сформулювати стійку особистісну самоідентичність, яка є необхідною основою професійної самоідентичності майбутнього психолога.

Для розширення спектру дослідження у напрямку емоційно-регулятивного компонента та більш глибокого вивчення структури рівнів самоідентичності був використаний тест-опитувальник С.Р. Пантелєєва ставлення до самого себе, побудований відповідно до розробленої В.В. Століним ієрархічної моделі структури самоствавлення. Дана версія опитувальника дозволяє виявити три рівні самоствавлення, що відрізняються за ступенем узагальненості: 1. Глобальне самоствавлення; 2. Самоствавлення, диференційоване по самоповазі, аутосимпатії, самоінтересу та очікуван-

ням ставлення до себе; 3. Рівень конкретних дій стосовно свого "Я". Для нас є важливим той факт, що у даній методиці приймається відмінність змісту "Я-образу" і самоствавлення. Адже знання про себе самого нам небайдужі, сповнені емоцій та оцінок, стають предметом більш-менш сталого самоствавлення людини.

Опитувальник включає наступні шкали: шкала S - вимірне інтегральне почуття "за" або "проти" власного "Я" випробуваного; шкала I – самоповага; шкала II – аутосимпатія; шкала III – очікуване ставлення від інших; шкала IV - самоінтерес. Опитувальник містить також сім шкал, спрямованих на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу "Я" випробуваного: (1) – самовпевненість, (2) – відношення інших, (3) – самоприйняття, (4) – самокерування, самопослідовність, (5) – самозвинувачення, (6) – самоінтерес, (7) – саморозуміння.

За шкалою III, показниками очікуваного ставлення від інших, маємо стабільне зростання від 1-го – Хсер1к=43,7543 (Б=23,74354), до 3-го – Хсер3к=51,9450 (Б=24,04532) та 5-го – Хсер5к=74,1867 (Б=16,89094) курсів. Причому показник 1-го курсу потрапляє у зону низьких очікувань від оточення, тобто першокурсники загалом можуть очікувати негативного ставлення до себе, 3-й курс – знаходиться у діапазоні норми, тобто їх очікування від людей навкруги досить збалансовані. Показники 5-го курсу свідчать про очікування високої оцінки оточуючих. Це означає, що студенти наприкінці навчання, маючи різноманітний досвід ставлення до себе оточуючих та високої вимоги до себе.

Самоінтерес (шкала IV) відображає міру близькості особистості до самої себе і цей показник залишається стабільно високим за нашими дослідженнями на протязі всього навчання у ВУЗі: на 1-му курсі – Хсер1к=82,8647 (Б=17,94961), на 3-му – Хсер3к=81,9870 (Б=23,49533), на 5-му – Хсер5к=86,3767 (Б=18,10544). Причому, не зважаючи на невелике зниження на 3-му курсі (стосовно показників 1-го) – показник самоінтересу продовжує бути яскраво вираженим. Це свідчить про інтерес до власних думок і почуттів, внутрішнього світу та самовираження, готовність спілкуватися із самим собою, впевненість у власній цікавості для інших – на протязі всього навчання у ВУЗі. Зокрема показник самоінтересу за шкалою 6 залишається в нормі на 1-му Хсер1к=72,6783 (Б=24,19883) та 3-му Хсер3к=71,2547 (Б=27,00090) курсі та стає яскраво вираженим на 5-му Хсер5к=79,8810 (Б=25,67901). Невелике зниження самоінтересу на 3-му курсі, в порівнянні з 1-м, можна пояснити збільшенням навантаження та переключенням на активну навчальну та комунікативну діяльність студентів 3-го курсу.

Тест самоактуалізації (САТ) Е. Шострома (адаптація Ю. Алешиной, Л. Гозман, М. Загіка і М. Кроз) використовувався нами як суттєвий інструмент дослідження динаміки розвитку самоідентичності майбутніх психологів. В основі методики лежить опитувальник особистісних орієнтацій Е. Шострома, що досліджує самоактуалізацію як багатовимірну величину. Базовими параметрами вимірювання є шкали "Компетентності в часі" та "Підтримки" або "Опора на себе".

Також САТ має додаткові шкали, які більш детально описують певні параметри процесу самоактуалізації, усього маємо 12 шкал: (1) ціннісних орієнтації (SAV), (2) гнучкості поведінки (Ex), (3) сензитивності до себе (Fr), (4) спонтанності (S), (5) самоповаги (Sr), (6) самоприйняття (Sa), (7) уявлень про природу людини (Nc), (8) синергії (Sy), (9) прийняття агресії (A), (10) контактності (C), (11) пізнавальних потреб (Cog), (12) креативності (Cr).

За шкалою ціннісних орієнтацій показники всіх трьох курсів студентів-психологів знаходяться в межах норми, причому з 1-го $X_{сер1к}=11,27$ ($\sigma=2,149$) спостерігається незначне зниження показника на 3-му курсі $X_{сер3к}=11,00$ ($\sigma=2,068$) та вже на 5-му показник збільшується до $X_{сер5к}=11,47$ ($\sigma=2,874$). Отже, студенти-психологи поділяють цінності особистості, що самоактуалізується, і на 5му курсі це стає особливо важливою особистісною характеристикою.

Шкала самоповаги виражає здатність особистості поважати власні чесноти та переваги, цінувати себе. Цей параметр у студентів-психологів знижується від 1-го ($X_{сер1к}=10,10$ ($\sigma=2,218$)) до 3-го ($X_{сер3к}=9,07$ ($\sigma=1,701$)) та 5-го ($X_{сер5к}=8,93$ ($\sigma=2,333$)) курсу. При цьому показники 1-го та 3го курсу перевищують межі норми, сягають 59 та 56 Т-балів відповідно. Це говорить про те, що на протязі навчання формується більш адекватна самооцінка студентів-психологів і вже на 5му курсі самоповага, залишаючись дуже високою, потрапляє у границі, що вважаються в середньому нормальними.

Шкала ставлення до природи людини демонструє в цілому позитивне ставлення та здорові переконання щодо сутності людської природи з урахуванням можливих протиріч у людських проявах. За даними дослідження – цей параметр зростає від 1-го ($X_{сер1к}=4,87$ ($\sigma=1,613$)) до 3-го ($X_{сер3к}=5,60$ ($\sigma=1,303$)) та 5-го ($X_{сер5к}=5,93$ ($\sigma=1,701$)) курсу. У Т-балах зростання відбувається в межах норми від 48 Т-балів на 1му курсі до 54 Т-балів на 5му курсі. Це говорить про позитивну тенденцію у розвитку розуміння людської природи студентами-психологами на протязі навчання.

Параметр пізнавальних потреб послідовно знижується від 1-го ($X_{сер1к}=6,07$ ($\sigma=1,639$)) до 3-го ($X_{сер3к}=5,63$ ($\sigma=1,691$)) та 5-го ($X_{сер5к}=5,2$ ($\sigma=1,448$)) курсу. Цей параметр є суттєвим для розуміння особистості, що самоактуалізується та характеризує міру зацікавленості особистості пізнанням світу, а також описує наявність відповідних якостей. Тривожним є той факт, що показники 1го курсу ще відповідають нижній границі норми (45 Т-балів), а вже показники 3го (43 Т-балів) та 5го (40 Т-балів) курсу виявляються нижчими за норму і тенденція – спадна. Цей факт можна пояснити тим, що процес пізнання, регламентований навчанням у ВУЗі, знижує загальну зацікавленість особистості у самостійних відкриттях щодо світу. На наш погляд, важливо враховувати цей факт та створювати умови для розвитку та самоактуалізації особистості в процесі навчання майбутніх психологів у ВУЗі. Цього можна досягти, стимулюючи самостійність та створюючи умови для евристичності в процесі навчання, зокрема до особистісних відкриттів та

уваги до різноманітних аспектів спілкування між людьми.

Тест особистісного егоцентризму Н.П. Фетіскіна використовувався для визначення его-орієнтації особистості майбутніх психологів з ціллю прослідкувати динаміку зміни даного параметру в процесі навчання у ВУЗі та можливостей подальшого формування здорових параметрів даної риси особистості, яка є важливою для побудови продуктивної професійної взаємодії з клієнтом майбутнього психолога. Показники особистісного егоцентризму поступово зростають на протязі навчання студентів-психологів у ВУЗі: $X_{сер1к}=13,53$ ($\sigma=6,257$); $X_{сер2к}=17,38$ ($\sigma=5,967$); $X_{сер3к}=20,24$ ($\sigma=9,307$), але не виходять при цьому за межі середнього рівня егоцентризму, який є здоровим для особистості в процесі її становлення. Показники особистісного егоцентризму 5го курсу говорять про достатньо високий рівень значущості власного Я та вміння фокусувати увагу на власних потребах та інтересах, але водночас – не йдеться про перебільшення власної ролі або конфліктності чи принижені ролі оточуючих.

Для дослідження динаміки формування професійної ідентичності майбутніх психологів було використано методику вивчення професійної ідентичності (МВПІ) Л.Б. Шнейдер. Ідентичність розглядається Л.Б. Шнейдер як самореферентність, повідомлення самому собі про те, хто "Я" є, і що є "Моїм" – на основі переживання унікальності власного буття і неповторності особистісних властивостей, разом зі своєю приналежністю соціальній реальності, відносинам та іншим життєвим ситуаціям. Тоді професійна ідентичність – це результат процесів професійного самовизначення, персоналізації і самоорганізації, що проявляється в усвідомленні себе представником певної соціальної групи, професії і професійного співтовариства, певний ступінь "ототожнення" себе зі "Справою" та "Іншими у цій справі", що виявляється в когнітивно-емоційно-поведінкових самоописах "Я". Статуси ідентичності: передчасна ($X_{сер}$ у межах від 0 до 1,0) – ідентичність не усвідомлюється або нав'язана, особистість не робила істотних життєвих виборів; дифузна (1,0-2,0) – відсутність міцних цілей, цінностей і переконань або спроб їх активно сформувати; мораторій (2,0-3,0) – криза ідентичності, активний пошук себе та спроба самовизначення; досягнута (позитивна, зріла) ідентичність (3,0-4,0) – сформована сукупність особистісно значущих цілей, цінностей і переконань, які забезпечують відчуття "Я", спрямованості та усвідомленості життя, структуру життєвих ролей та статусів. Якщо показники сягають 4,0 і вище – ідентичність вважається "псевдопозитивною".

Відповідно до ключа методики учасники дослідження 1-го ($X_{сер1к}=2,246$ ($\sigma=0,9016$)) та 5-го ($X_{сер5к}=2,561$ ($\sigma=2,5623$)) курсу знаходяться у стані мораторію стосовно професійної ідентичності. Тоді як студенти 3-го курсу, за результатами дослідження профідентичності ($X_{сер3к}=3,165$ ($\sigma=1,6068$)), мають досягнуту позитивну ідентичність. Такі показники свідчать про те, що по-перше, протягом навчання студентів-психологів відбуваються активні зміни стану професійної ідентичності, по-друге, процес становлення ідентичності не є лінійним і не залежить

напряму від віку (дорослішання) або набуття професійних знань студентами під час навчання у ВУЗі. Ймовірно, професійна ідентичність у процесі її становлення залежить від цілої низки суб'єктивних та об'єктивних факторів і протягом навчання майбутніх психологів не виключена можливість повернення від досягнутої позитивної ідентичності до стану мораторію. Характерним для досягнутої ідентичності є позитивне самоставлення при позитивній оцінці власних якостей, наявності стабільних соціальних зв'язків, а також повної координації механізмів ідентифікації та відокремлення. З наших досліджень видно, що вже на 3-му курсі студенти-психологи мають змогу досягти сформованої позитивної ідентичності. Чому ж відбувається повернення до стадії мораторію на 5-му курсі? Мораторій – це певною мірою кризовий стан ідентичності, з якого особистість активно намагається вийти, випробовуючи різні варіанти, та який зазвичай характеризується досить високим рівнем тривожності. Такий стан ідентичності на 5му курсі може бути пов'язаний із проблемами професійного самовизначення молодого спеціаліста, потребою знаходити себе у новому просторі – на ринку професій, з необхідністю набутти новий статус – спеціаліста, визнаного як професіонал. Але попри такі суттєві причини, важливо поставити задачу цілеспрямованого формування профіидентичності протягом ВУЗівського навчання майбутніх психологів, адже стан мораторію є досить болісним, а іноді настільки дискомфортним, що може заважати здоровому прийняттю рішень через надмірні сумніви, самокритику, непослідовність в оцінюванні власних професійних здібностей тощо. Наведені результати ще раз свідчать про потребу вивчати на концептуальному рівні джерела формування професійної ідентичності майбутніх психологів та віднаходити й використовувати відповідні фактори впливу під час навчання студентів у ВУЗі.

Звернімо увагу на усі без винятку параметри, їх набір відповідає усім вище описаним логічним рівням, а саме: рівень оточення - представлений параметром "Фізичне Я" (Кун), який описує зовнішні (суб'єктивні чи фактичні) характеристики особистості, які учасники досліджень вважають характеристичними для себе самих та суттєвими у самопрезентації; поведінка та стани – даний рівень презентований "Егоцентризм" (Фетіскін), який вимірює ступінь вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на адресу "Я" випробуваного та виражає стан особистої зацікавленості в собі самому на поведінковому рівні; здібності - даному рівню відповідає параметр "Очікуване ставлення від інших" (шкала ІІІ, Столін-Пантелєв), що описує, як на думку випробуваних ставляться до них оточуючі, якими їх бачать та як оцінюють; цінності та переконання - даному рівню відповідають наступні параметри: шкала ціннісної орієнтації та шкала пізнавальних потреб (тест самоактуалізації, Шостром), які описують ціннісні параметри самоставлення до себе як до людини, що само актуалізується; місія – цей рівень у таблиці презентовано шкалою уявлень про природу людини (тест само актуалізації, Шостром), де йдеться про констатації "Ким насправді являється людина, а ким – ні?", чи є природа людини загалом доброю, чи злою.

Висновки. У процесі формування особистісної самоідентичності майбутніх психологів важливі показники та параметри усіх шести рівнів узагальнення – від оточення до місії, а також про наявність структурних зв'язків між усіма цими параметрами. Структура взаємозалежності означених параметрів є складною та потребує детального дослідження. Результати дослідження дозволяють зробити висновок про необхідність задіяти в процесі навчання студентів-психологів фактори впливу, що відповідають усім шести логічним рівням суб'єктивного досвіду людини.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бейтсон Г. Шаги в направлении экологии разума: избранные статьи по психиатрии. / Г.Бейтсон // Пер. с англ. Д.Я.Федотова. – М.: КомКнига, 2005. - Изд.2. – 248с.
Beytson G. Shagi v napravlenii ekologii raz uma: izbrannyye statii po psikiatrii. / G.Beytson // Per. s angl. D.Ya.Fedotova. – M.: KomKniga, 2005. - Izd.2. – 248s.
2. Дилтс Р. Изменение убеждений с помощью НЛП / Р.Дилтс // Пер.с англ. В.П.Чурсина. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 192с.
Dilts R. Izmenenie ubezhdeniy s pomoshchyu NLP / R.Dilts // Per.s angl. V.P.Chursina. – M.: Nezavisimaya firma «Klass», 2000. – 192s.
3. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре / Т.В. Румянцева. – СПб., 2006. С.82-103.
Rumyantseva T.V. Psihologicheskoe konsultirovanie: diagnostika otnosheniy v pare / T.V.Rumyantseva. – SPb., 2006. S.82-103.

Bubriak T. The significance of factors of various logic levels in the professional identity of future psychologists

Abstract. This article is dedicated to the analysis of the essential factors in the process of development of professional identity of future psychologists. Here are introduced the results of a study which demonstrate the key parameters of change in personal and professional identity, of Psychology students in process of study at University. Also, I proved the performance of use of the structure of logic levels for the analysis and the formation of personal and professional identity.

Keywords: *professional self-identity, subjective experience, structure of subjective experience, structure logic levels*

Бубряк Т.Ю. Значимость факторов различных логических уровней в профессиональной самоидентичности будущих психологов

Аннотация. Статья посвящена анализу существенных факторов развития профессиональной самоидентичности будущих психологов. Представлены результаты исследования, демонстрирующие ключевые параметры изменений личностной и профессиональной самоидентичности студентов-психологов на протяжении обучения в ВУЗе. Обоснована продуктивность использования структуры логических уровней для анализа и формирования личностной и профессиональной самоидентичности.

Ключевые слова: *самоидентичность, профессиональная самоидентичность, субъективный опыт, структура субъективного опыта, структура логических уровней*

Велитченко Л.К.

Смысловые единства как базис понятийной системой учебного предмета

Велитченко Леонид Кириллович, доктор психологических наук, профессор
Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Аннотация. Рассматриваются психологические аспекты формирования системы понятий в контексте учебных дисциплин с помощью специальных учебных пособий, основной структурной единицей которых является смысловое единство (концепт), содержащий логический субъект и логический предикат. Аргументируется возможность моделирования процесса переработки информации с помощью последовательности дидактических «шагов» как объективной внешней опоры при овладении понятием. Формулируется вывод о развивающем влиянии создания собственных текстов, воспроизводящих агрегатное содержание обсуждаемых понятий. Овладение понятиями учебных дисциплин подчиняется общим закономерностям когнитивных процессов, восходящим к категориям субъектности, динамичности, саморегулятивности.

Ключевые слова: учебно-профессиональная деятельность, учебник, программный справочник, справочник-конспект, смысловое единство

Проблематика деятельности высшей школы связывается, как правило, с «передачей знаний» в процессе лекционных и семинарских занятий. Рассматриваются варианты подачи лекционного материала, например, проблемная лекция, лекция-визуализация, лекция вдвоем, лекция-пресс-конференция [5]. Достаточное внимание уделяется более общим вопросам, воспроизводящим те или иные аспекты образовательной среды, например, профессиональной культуры в сфере образования (И.С. Болотин, А.А. Деркач), профессиональной культуры преподавателя вуза (И.Ф. Исаев), его профессионализма (А.К. Маркова) и т.д.

Проблематика школьного (В.П. Беспалько, Д.Д. Зубев) и вузовского учебника (П.Г. Буга) большей частью соотносится с содержательно-композиционным аспектом, а вопросы, связанные с самим процессом «переработки информации», остаются, в основном, без должного «психологического» внимания. В целом, проблематика вузовского учебника соприкасается с проблематикой учебного предмета, который, в частности, трактуется как «педагогически адаптированная система знаний, умений и навыков, выражающая содержание той или иной науки и соответствующей ей деятельности по усвоению и использованию этих знаний и умений» [7].

В процессе формирования понятий усматривают отражение отдельных характеристик и их логической связи [8], что на практике чаще всего происходит «природным» образом по типу «черного ящика» путем «проб и ошибок».

В этой связи считаем целесообразным отметить важность учета «инструментального» аспекта «формирования». Поскольку речь идет именно о формировании системы понятий, постольку этим средством должен быть специальный текст, по содержанию и структуре соответствующий получению искомого результата. Этот текст должен быть выполнен в виде справочника [6], в котором собраны понятия, раскрывающие положение программы по соответствующей учебной дисциплине.

По нашему мнению, создание такого справочника должно основываться на принципах: 1) *программности* – в содержание справочника должны быть включены понятия, определяющие содержание учебной программы; 2) *концептуальности* – содержание программного раздела и, следовательно, всего справочника должно быть представлено в виде последова-

тельности смысловых блоков (концептов); 3) *последовательности* – расположение дефиниций и развернутых характеристик понятий является воссозданием сути рассматриваемого программного вопроса; 4) *субъектности* – содержание справочника является исходной основой для создания студентом собственного текста по каждому концепту, системой концептов, вопросом и темой в целом; 5) *осознанности* – содержание является не просто объектом мнемической деятельности, а включается в систему действий по осмыслению материала программных тем; 6) *визуализации* – смысловое единство (концепт) обеспечивает текстовую визуализацию содержательного пространства данного программного вопроса.

Смысловые единства подано в справочнике по принципу увеличения детализации концепта. Сначала подается смысловая пара «логический субъект – логический предикат». Потом приводятся дефиниции понятий из справочной литературы. Завершается смысловой блок текстом соответствующей статьи из психологических словарей, к которому добавляется аннотированное изложение более современных трактовок психологических понятий.

Такое расположение материала позволяет использовать смысловые пары как ключевые слова при запоминании содержания, приведенного в дефинициях и текстах статей справочников, и которые в своей совокупности образуют содержание соответствующего программного вопроса.

Если рассматривать структуру смыслового единства – основного структурного звена программного справочника – в терминах логического субъекта и логического предиката, то мы получаем вполне определенную формализованную схему, которая может быть использована при обучении учебному предмету в качестве объективной внешней опоры при овладении соответствующим понятием.

Эту схему можно конкретизировать с помощью следующей последовательности шагов: а) шаг 1 – «понятие + ключевое слово» (например, «Рефлекторность психики = высшая нервная деятельность»); б) шаг 2 – «понятие + дефиниция, последовательность дефиниций» (например, «Рефлекторность психики – способность воспроизводить отражаемый объект в совокупности свойств, имеющих для субъекта жизненное значение, как феномен высшей нервной деятельности»); в) шаг 3 – «ключевое слово, ключевые

слова + дефиниция, последовательность дефиниций» (например, «Высшая нервная деятельность – деятельность центральной нервной системы, особенное значение в которой имеет кора головного мозга»); г) шаг 4 – «дефиниция понятия + дефиниция ключевого слова» (например, «Рефлекторность психики – способность воспроизводить отражаемый объект в совокупности свойств, имеющих для субъекта жизненное значение, как феномен высшей нервной деятельности. Высшая нервная деятельность – деятельность центральной нервной системы, особенное значение в которой имеет кора головного мозга»). Указанная схема смыслового единства была реализована нами, в частности, при создании учебного пособия «Общая психология: программный справочник-конспект» [2].

При рассмотрении программных вопросов по теме лекции лектор отрабатывает шаг 1, предлагая студентам следить по тексту данного учебного пособия за его чтением и комментариями к нему, состоящих из пояснений к содержанию ключевых слов, и включающих при необходимости соответствующие примеры. Искомым результатом шага 1 является формирование исходного «квази-понятия», представляющего собой основу для ориентировки в содержании вопроса на основе ключевых слов и дополнительных сведений, восходящих к прошлому опыту студентов. Шаг 2 выполняется по схеме «чтение лектора + слежение по тексту студента». Основной акцент в этом шаге делается на комментировании элементов дефиниции (комментарии к ближайшему роду, раскрытие содержания видовых признаков в дефиниции). Объединяя оба шага в схему «шаг 1 + шаг 2», получаем ментальный конструкт, восходящий к прошлому опыту студентов, и содержащий рефлексируемые видовые отличия. Данную схему мы рассматриваем как средство *управления* формируемым понятием. В схеме «шаг 1 + шаг 3» формируется основа понятий, расширяющих представление студентов о рассматриваемом вопросе.

Если рассматривать работу студентов на лекционных занятиях с использованием справочника-конспекта с точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин), то можно заметить, что смысловые единства выполняют функцию: а) ориентировочной основы действия; б) основы выполнения действий в материальном или материализованном виде. Уже сама последовательность шагов в смысловом единстве, будучи усвоенной студентом во время лекционной работы, создает предпосылку для формирования концептуальной установки по отношению к учебному тексту, в котором в каждом смысловом отрезке следует обнаружить: а) ключевые слова (шаг 1); б) раскрытие содержания основного понятия в описании или дефиниции (шаг 2); в) раскрытие содержания уточняющего понятия (шаг 3); г) раскрытие содержания основного понятия через сопоставление дефиниций основного и уточняющих понятий (шаг 4).

Считаем, что экспликация дефиниции основного понятия путем обращения к содержанию родового понятия и понятий, раскрывающие видовые отличия обсуждаемого понятия, представляет собой содержательную основу учебного текста. Если обратить внимание студентов на это обстоятельство, указав на его композиционную необходимость для любого учебного текста, то это послужит основой для выработки у них ориентации на поиск в смысловом отрезке учебного текста компонентов дефиниции в виде указаний на ближайший род и видовые отличия.

Графическое оформление смысловых единств в справочнике-конспекте представляет собой систему рамок. Общая рамка с порядковым номером смыслового единства в тексте рассматриваемой программной темы содержит в своем пространстве рамки левого и правого поля. Рамка левого поля ограничивает пространство понятия, а рамка правого поля – пространство ключевого слова (рис. 1).

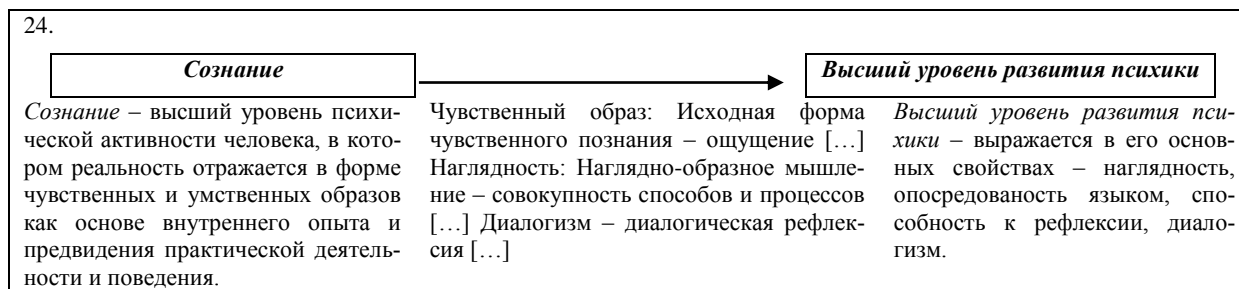


Рис. 1. Графическое оформление смыслового единства

Между пространствами левого и правого поля предусмотрено промежуточное пространство, предназначенное для записей во время лекционной или самостоятельной работы. В электронном варианте справочника-конспекта, используемом студентами во время самостоятельной работы, рамки являются подвижными, что дает возможность создавать собственные тексты без ограничений объема. Особое значение в рамочной конструкции смыслового блока придается центральному полю, расположенному между пространствами левого и правого поля. Центральное поле является текстовым средоточием собственных рассуждений студента, в которых происходит объедине-

ние содержаний дефиниций из левого (основное понятие) и правого полей (ключевое слово). Получаемый таким образом текст представляет собой не только результат умственной деятельности, но и предпосылку для развития системы понятий, в своей совокупности воспроизводящих сложную агрегатную иерархию обсуждаемого понятия.

Из сказанного следует, что смысловое единство в данном случае может рассматриваться как исходная объективная текстовая основа, моделирующая процесс переработки информации при решении текстовой задачи студентом. Добавим также, что при работе с учебным текстом, где перед читающим ставится

вполне определенная учебная задача, студент должен самостоятельно создать соответствующую последовательность искомых результатов, достигаемых с помощью сформированных умственных действий. Отсюда читаемый текст превращается для читающего в систему текстовых предикатов первого, второго, третьего и т.д. порядков (Л.П. Добраев), извлечение информации из которых является базой понимания основного содержания и дополняющих сведений. Однако, видение текста как системы предикатов возможно только лишь на основе наличия соответствующего опыта решения текстовых задач вообще и по данному учебному предмету, в частности.

Рассматривая текстовую задачу не только в плане получения ее итогового результата, но и в контексте составляющих процесса – перцептивного (чтение) и активного (вопроизведение), мы приходим к выводу о необходимости создания студентом собственного текста, алгоритм которого заложен в структуру смыслового единства в виде центрального поля в его рамочной конструкции.

Из сказанного вытекает, что в работе со смысловыми единствами основной развивающий эффект достигается за счет создания студентом собственного текста по каждому смысловому единству и теме в целом. Следует добавить, что шаг 1 определяет основную идею текстовой задачи (например, доказать, что сознание есть высший уровень развития психики), шаг 2 – часть условия, в которой дано описание логического субъекта (например, чувственные, умственные образы, антиципация деятельности и поведения), шаг 3 – часть условия, в которой дано описание логического предиката (например, наглядность, опосредованность языком, способность к рефлексии, диалогизм), шаг 4 – объединение логического субъекта (например, чувственные, умственные образы, антиципация деятельности и поведения) и логического предиката (например, наглядность, опосредованность языком, способность к рефлексии, диалогизм).

На основе изложенного приходим к выводу о том, что овладение понятийной основой учебной дисциплины может быть описано в терминах принятия и понимания основной идеи: а) текстовой задачи; б) логического субъекта; в) логического предиката; г) текстового объединения логического субъекта и логического предиката как основы отдельного смыслового единства и учебной темы в целом.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Велитченко, Л.К. Концептуальная модель осуществления психического / Л.К. Велитченко // Science and Education: a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. 14. – Budapest, 2013. – P. 232 – 237.
Velitchenko, L.K. Konceptual'naya model osushchestvleniya psichicheskogo [The conceptual model of the psychical processing] // Science and Education: a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – Vol. 14. – Budapest, 2013. – P. 232 – 237.
2. Велитченко Л.К. Общая психология: программный справочник-конспект. – Одесса: ЮНЦ АПН Украины, 2008. – 279 с.
Velitchenko, L.K. Obshchaja psichologija: programnyj spravochnik-konspekt [General psychology: program guide-synopsis]. – Odessa: JNC APN Ukrainy, 2007. – 279 s.
3. Возрастная и педагогическая психология: справочник студента / составитель Л.К.Велитченко. – Одесса: издатель Букаев Вадим Викторович, 2013. – 150 с.
Vozrastnaja i pedagogicheskaja psichologija: spravochnik studenta [Developmental and educational psychology: a student Handbook] / sostavitel' L.K.Velitchenko. – Odessa: izdatel' Bukajev Vadim Victorovich, 2013. – 150 s.
4. Загальна психологія в основних категоріях і поняттях: програмний довідник / укладач Л.К.Велитченко. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2011. – 535 с.
Zahal'na psichologija v osnovnyh kategorijah i pon'att'ah: prohramnyj dovidnyk [General psychology basic categories and concepts] / ukladach L.K.Velitchenko. – Odessa: vydavec' Bukajev Vadim Victorovich, 2011. – 535 s.
5. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие. - Ростов н/Д: Феникс, 2002. - 544 с.

Рассмотрение данной проблемы с точки зрения движения субъективной реальности в терминах таких ее ведущих признаков, как: а) субъектность (стремление к самоутверждению и самовыражению); б) динамичность (движение субъективной реальности в пределах оппозиционных составляющих сознания «перцепция – репрезентация», «генерализация – обобщение», «концепт – понятие», «чувства – ценности»); в) саморегулятивность (системные оценки субъекта результатов); г) концептуальная гомогенность когнитивных процессов (принципиальная подобность проявления субъектного в психике) [1], дает возможность утверждать, что овладение понятийной системой учебного предмета основывается на идее субъектности студента, относящейся к прагматике текстовых задач и выражающейся в текстовых операциональных системах как эффективном синтезе целей и действий. Ведущей оппозиционной составляющей в данном случае является «концепт – понятие» (диалектика гностической ситуации и операций мышления).

Практическая реализация идеи о смысловом единстве как единице учебного текста была осуществлена нами в учебных пособиях, выполненных в виде: а) справочника-конспекта, снимающего необходимость записывать вслед за лектором; содержат понятия, определяющие содержание учебной программы [2]; б) программного справочника (по структуре соответствует справочнику-конспекту, но содержат тексты из различных справочных изданий) [4]; в) справочника студента (программный вадемекум, по структуре соответствует справочнику-конспекту) [3].

В целом, предложенные нами принципы и реализованные в соответствующем печатном продукте мы склонны рассматривать как психолого-дидактическое средство «формирования» системы понятий в разрезе соответствующих учебных дисциплин. Согласно сформулированным нами принципам, основополагающими являются: а) содержание учебной программы (принцип программности); б) ее разбивка на концептуальные смысловые единства (принцип концептуальности); в) создание собственного текста (принцип субъектности); г) осмысление материала программных тем (принцип осмысленности). Расположение смысловых единств в тексте (принцип последовательности) и их графическое оформление (принцип визуализации) являются вспомогательными.

Pedagogika i psihologija vysshej shkoly: Uchebnoje posobie [Pedagogy and psychology of higher school: training manual]. – Rostov n/D: Feniks, 2002. - 544 s.

6. Справочник. [Э-ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/Справочник

Spravochnik [Guidebook]. [Online]. – Available at: ru.wikipedia.org/Справочник

7. Учебный предмет. [Э-ресурс]. – Режим доступа: slovari.yandex.ru/~книги/Охрана...Учебный предмет

Uchebnyj predmet [Educational subject]. [Online]. – Available at: slovari.yandex.ru/~книги/Охрана...Учебный предмет

8. Формирование понятий. [Э-ресурс]. – Режим доступа: dic.academic.ru>dic.nsf/enc_philosophy...ПОНЯТИЙ *Formirovanije pon'atij [The formation of concepts]. [Online]. – Available at: dic.academic.ru>dic.nsf/enc_philosophy... ПОНЯТИЙ*

Velitchenko L.K. Semantic units as the basis of the conceptual system of the subject

Abstract. Consider the process of «information processing» in the context of the problems of educational and professional activities in the University (curriculum, learning object, tutorial, learning and teaching) is based on the idea about using the «shaping» as the mental basis of the work with potential academic texts. Means «formation» is the program directory (directory-abstract), basic structural unit of which is the semantic unity (concept) that contains the logical subject and logical predicate. The sequence of steps performed by the student under the guidance of a teacher, and then themselves, is a conceptual installation upon detection of keywords, definitions of primary and clarifying concepts, comparison of these definitions. The importance of graphic design semantic unities in the reference notes using system framework (a common frame with the sequence number of the semantic unity of the text left, right, and center field), its capabilities during lectures and independent work. The Central field is the space to create the student's own text-based judgments that are located within the left main concept) and right field (keyword). Notes the value of own text for the development of system concepts, collectively reproducing the structure of the studied concepts. It is argued that the semantic unity is the source of the text base indicating the sequence of implementation of information processing when working with educational text. Fundamentally important when creating manuals based on the idea of semantic unities is to focus on General patterns of cognitive processes, Dating back to the categories of subjectivity, dynamic, self-regulation.

Keywords: *educational-professional activity, tutorial, program directory, program guide-synopsis, semantic unit*

Велитченко Л.К. Смысловые единства как базис понятийной системой учебного предмета

Аннотация. Рассмотрение вопроса о процессе «переработки информации» в контексте проблематики учебно-профессиональной деятельности в вузе (учебная программа, учебный предмет, учебник, процесс обучения и учения) основывается на идее об использовании возможностей «формирования» как ментальной основе работы с потенциальными учебными текстами. Средством «формирования» является программный справочник (справочник-конспект), основной структурной единицей которого является смысловое единство (концепт), содержащий логический субъект и логический предикат. Последовательность шагов, выполняемых студентом под руководством преподавателя, а затем и самостоятельно, является основой концептуальной установки на обнаружение ключевых слов, дефиниции основного и уточняющих понятий, сопоставление указанных дефиниций. Отмечается важность графического оформления смысловых единств в справочнике-конспекте с помощью системы рамок (общая рамка с порядковым номером смыслового единства в тексте, рамки левого, правого и центрального поля), его возможности во время лекционной и самостоятельной работы. Центральное поле является пространством для создания студентом собственного текста на основе суждений, расположенных в рамках левого основного понятия) и правого поля (ключевое слово). Отмечается значение собственного текста для для развития системы понятий, в своей совокупности воспроизводящих строение изучаемого понятия. Доказывается, что смысловое единство является исходной текстовой основа, указывающей последовательность осуществления переработки информации при работе с учебным текстом. Принципиально важным при создании учебных пособий, основанных на идее смысловых единств, является ориентация на общие закономерности когнитивных процессов, восходящие к категориям субъектности, динамичности, саморегулятивности.

Ключевые слова: *учебно-профессиональная деятельность, учебник, программный справочник, справочник-конспект, смысловое единство*

Камінська О.В.

Гендерні та вікові відмінності прояву інтернет-залежності молоді

*Камінська Ольга Володимирівна, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки, психології та корекційної освіти
Рівненський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Рівне, Україна*

Анотація. В статті аналізуються результати емпіричного дослідження ступеня вираженості інтернет-залежності та окремих її характеристик. Порівнюються результати з урахуванням статі та віку опитаних, здійснюється їх категоризація відповідно до яскравості адиктивних проявів.

Ключові слова: інтернет-залежність, адикт, компульсивні симптоми, симптоми відміни, симптоми толерантності

Вступ. Поширеність інтернет-залежності, що спостерігається в сучасному суспільстві, зумовлює потребу в детальному аналізі явища адикції, його структури, проявів та факторів, що впливають на його розвитку. Відповідно, актуальним завданням, що постає сьогодні перед науковцями, є здійснення експериментального дослідження, що має на меті виявлення ступеня інтернет-залежності та особистісних змін, що її супроводжують.

Короткий огляд публікацій по темі. Проблема інтернет-залежності активно розроблялась багатьма вченими, які аналізували різні її аспекти. Так, зміни емоційної сфери адиктів були помічені Н.В. Чудовою [4], яка відзначає підвищення емоційної напруженості індивіда, що знімається адиктом за допомогою інтелектуалізації, тобто обирає лише інтелектуальних засобів, в тому числі і при побудові взаємодії з іншими. На її думку це наближує адиктів до хакерів та висококваліфікованих програмістів. Іншим способом зняття напруги є зміна уявлень про оточуючу реальність, при яких адикт переконує себе в тому, що всі люди різні, тому практично неможливо підібрати таку модель поведінки, яка позитивно сприймалася б оточуючими, що і пояснює його невдалі спроби побудувати гармонійні стосунки з ними. Ще одним способом боротьби з внутрішньою напругою є негативізм, що знижує значущість соціуму для особистості.

Психологічні особливості осіб схильних до інтернет-залежності досліджувала Х. Турецька [3], яка стверджує, що вони можуть критично оцінити розвиток своїх вольових якостей та здатності до самоконтролю. Їм притаманна занижена самооцінка, негативне самоставлення, песимістична установка на майбутнє. Вони бояться встановлювати близькі стосунки з іншими людьми, уникають тісної взаємодії, дистанціюючись при цьому від групи, членами якої вони є. Такі люди вважають, що не здатні викликати повагу до себе з боку оточуючих, очікують від них неприйняття та ворожості. Спостерігається тенденція до занурення в минуле, оскільки думки про майбутнє викликають тривогу, при цьому знижується здатність до цілепокладання.

Образ адикта вивчався також А.С. Войскунським [1], який стверджує, що у діяльності адиктів чітко прослідковується гіпермотивованість та глибока зацікавленість. При цьому образ адикта порівнюється з людиною, яка прагне розширити свої знання, отримати нову інформацію, самореалізуватися в творчій чи іншій сферах діяльності. Проводиться паралель з досвідом "поток" (flow), або аутотелічним досвідом, який розглядається як процес внутрішньої мотивації,

що супроводжується появою відчуття занурення в альтернативну реальність, нездатністю контролювати час проведений в ній, відволікання від того, що супроводжує людину у повсякденному житті. При цьому відбувається актуалізація знань та вмій, які є в людини, що змушує її почуватися компетентною.

В дослідженнях В.В. Гришко [2] поєднуються принципи гуманістичного та когнітивного підходів, оскільки визначаються як особливості пізнавальної діяльності адикта, так і специфіка її "Я-концепції". За його даними інтернет-залежним людям притаманний високий рівень абстрактного мислення. Переважаючими для них є опосередковані контакти з оточуючими, відсутнє прагнення стати частиною колективу, притаманний нонконформізм. В основі самоповаги адиктів лежить здатність до засвоєння значного обсягу нової інформації, нових видів діяльності.

Результати дослідження К. Янг [5] вказують на те, що інтернет-адикти мають високий рівень абстрактного мислення, впевнені в собі, індивідуалісти, чутливі, насторожені в міжособистісних контактах, характеризуються нонконформізмом.

Однак, незважаючи на значну кількість публікацій, в яких висвітлюються різні аспекти інтернет-залежності, ця проблема потребує подальшого аналізу, про що свідчить тенденція до швидкого поширення цього виду адикції, особливо в молодіжному середовищі.

Враховуючи це **ціллю статті** є опис результатів емпіричного дослідження інтернет-залежності з використанням шкали Чена.

Матеріали і методи. Для здійснення емпіричного дослідження була використана шкала інтернет-залежності (Чен), що дозволяє виявити ступінь вираженості адикції, провідні її симптоми та вплив на особистість.

Результати та їх обговорення. При аналізі результатів, отриманих за допомогою шкали інтернет-залежності (Чен), були отримані узагальнені дані представлені в таблиці 1.

За шкалою "Компульсивні симптоми" високий рівень притаманний 7,4% респондентів. Їм властиві деструктивні установки щодо використання інтернету, що проявляється в тому, що така діяльність носить нав'язливий характер та набуває для особистості особливої цінності, витісняючи інші інтереси і сфери її діяльності.

Середній рівень характерний для 25% досліджуваних, що мають ознаки компульсивності. Їм властиве сприйняття інтернету як невід'ємної частини життя, характерна надмірна прив'язаність до мережі.

Таблиця 1. Рівень сформованості адикції за шкалою інтернет-залежності (Чен) (%)

Шкали	Рівні		
	високий	середній	низький
Компульсивні симптоми	7,4	25	67,5
Симптоми відміни	10,6	27	62,4
Симптоми толерантності	12,3	29	58,7
Внутріособистісні проблеми та проблеми зі здоров'ям	9,7	26	64,3
Проблеми з керуванням часом	16,7	31	52,4

Низький рівень спостерігається в 67,5% опитаних, в яких відсутні ознаки компульсивної поведінки в інтернеті. Вони використовують інтернет в разі потреби та не мають до нього особливої прив'язаності, оцінюючи як інформаційну технологію. Перебування в інтернеті для них не є привабливішим за інші види діяльності, наприклад за відпочинок на природі, прогулянку з друзями, безпосереднє спілкування тощо.

За шкалою "Симптоми відміни" високий рівень проявляється в 10,6% респондентів, які демонструють залежність від інтернету та болісно переживають неможливість виходу в нього.

Середній рівень притаманний 27% опитаних, які при неможливості виходу в інтернет відчувають напругу та негативні емоційні стани. В них з'являється бажання відновити перебування в мережі, зануритись в улюблену діяльність в інтернеті, однак таке прагнення не набуває нав'язливості, а особистість здатна переключитися на інший об'єкт.

Низький рівень характерний для 62,4% осіб, які спокійно сприймають відсутність підключення до мережі, не відчуваючи прагнення постійно занурюватися в неї. Вони можуть довгий час не заходити до інтернету, не відчуваючи при цьому ніякої напруги чи дискомфорту, оскільки інтернет не сприймається як невід'ємна частина життя, те, без чого існування особистості стає пустим та беззмістовним.

За шкалою "Симптоми толерантності" високий рівень притаманний 12,3% респондентів, які прагнуть збільшити час, що проводиться в інтернеті, оскільки їх потреба у перебуванні в мережі зростає та набуває нав'язливості.

Середній рівень властивий 29% опитаних, для яких характерне незначне збільшення часу, що проводиться в мережі. Вони схильні до все глибшого занурення в інтернет-середовище, прагнуть в ньому задовольнити певні потреби, сприймаючи його як кращий засіб для цього, порівняно з реальністю.

Низький рівень спостерігається в 58,7% осіб, які проводять в інтернеті певну кількість часу, що характеризується стабільністю, при цьому відсутнє прагнення до його збільшення.

За шкалою "Внутріособистісні проблеми та проблеми зі здоров'ям" високий рівень притаманний 9,7%

респондентів, яким властиві ознаки інтернет-залежності, а саме, виснаження від перебування в інтернеті, коли особистість забуває про сон та відпочинок, оскільки повністю занурена у віртуальну реальність, не здатна контролювати час, що проводиться в мережі, відволіктися на виконання інших справ.

Середній рівень спостерігається в 26% респондентів, які починають відчувати на собі негативний вплив інтернет-середовища. Для них характерні окремі ознаки погіршення стану здоров'я через недосипання та втому. Захопленість інтернетом призводить до погіршення міжособистісних стосунків індивіда, оскільки він починає приділяти меншу увагу підтриманню взаємодії, погіршуються соціальні навички особистості, відбуваються зрушення в системі цінностей.

Низький рівень властивий 64,3% осіб, в яких діяльність в інтернеті не призводить до негативних наслідків, оскільки вони не схильні до надмірного заглиблення у віртуальну реальність та не сприймають її як засіб задоволення важливих потреб, оцінюючи інтернет лише як можливість отримати певну інформацію.

За шкалою "Проблеми з керуванням часом" високий рівень характерний для 16,7% обстежуваних, які не здатні контролювати кількість часу, яку вони проводять в мережі. Так, плануючи попрацювати в інтернеті декілька хвилин індивід не може відірватися від такої діяльності протягом багатьох годин.

Середній рівень властивий 31% респондентів, які відчувають певні проблеми з керуванням часом, що проводиться в інтернеті. Їм важко контролювати себе перебуваючи в мережі, мають схильність до проведення в ній більшої кількості часу ніж планувалось спочатку, однак при цьому рідко забувають про інші справи та обов'язки, не доводять себе до виснаження проводячи в інтернеті час відведений на відпочинок.

Низький рівень властивий 52,4% респондентів, які зберігають контроль над часом, що проводять в інтернеті. У них відсутня схильність до надання переваги віртуальній реальності над оточуючим світом, прагнення "сховатися" в інтернеті від життєвих проблем. Такі опитувані зберігають самоконтроль при зверненні до мережі, здатні регулювати власну поведінку та не допускають імпульсивних проявів.

Таблиця 2. Гендерні відмінності сформованості адикції за шкалою інтернет-залежності (Чен) (%)

Шкали	Рівні		Середній рівень		Низький рівень	
	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата	хлопці	дівчата
Компульсивні симптоми	9,4	6,2	25,2	24	65,4	69,7
Симптоми відміни	12,5	8,7	27,3	26,7	60,2	64,6
Симптоми толерантності	14,6	10,3	29	29,4	56,3	60,3
Внутріособистісні проблеми та проблеми зі здоров'ям	11,4	8,2	26	25,3	62,7	66,5
Проблеми з керуванням часом	17,8	15,3	31,8	30,4	50,4	54,3

При подальшому аналізі порівнювались показники інтернет-залежності хлопців та дівчат, узагальнені результати аналізу яких представлені в таблиці 2.

За жодною зі шкал не було встановлено статистично значущих відмінностей в показниках дівчат та

хлопців. Не виявлено також відмінностей у проявах інтернет-залежності.

Результати з урахуванням віку респондентів представлені в таблиці 3.

Таблиця 3. Відмінності сформованості адикції з урахуванням віку опитаних за шкалою інтернет-залежності (Чен) (%)
(1 – старший підлітковий вік; 2 – ранній юнацький вік; 3 – юнацький вік; 4 – ранній дорослий вік)

Шкали	Рівні				Високий рівень				Середній рівень				Низький рівень			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
Компульсивні симптоми	11,3	8,4	5,6	3,5	31	26	24	20,8	57,8	65,7	70,3	75,7				
Симптоми відміни	16,5	13,2	8,4	4,6	29,3	28,3	26,3	23,8	54,2	58,5	65,3	71,6				
Симптоми толерантності	17,4	15,6	10,8	5,2	35,2	29,7	26	25,4	47,4	54,7	63,2	69,4				
Внутріособистісні проблеми та проблеми зі здоров'ям	8,7	10,5	9,4	11,3	23,6	27,2	25,2	24,2	67,7	62,3	65,4	64,5				
Проблеми з керуванням часом	24,3	19,3	13,7	8,4	33,5	30,3	29,7	29,3	42,2	50,4	56,6	62,3				

За шкалою "Компульсивні симптоми" були виявлені статистично значущі відмінності між показниками респондентів різного віку. Так, високий рівень притаманний 11,3% осіб старшого підліткового віку, тоді як серед респондентів раннього дорослого віку виявлено 3,5% таких осіб. Тобто, підлітки в більшій мірі схильні до розвитку компульсивної поведінки в мережі, оскільки в них недостатньо розвинені механізми психологічного захисту, їх особистість все ще знаходиться на етапі формування та є нестійкою по відношенню до різноманітних негативних впливів. Інтернет-мережа стає для них адиктивним агентом, а занурення у віртуальну реальність дозволяє задовольнити фрустровані потреби, отримати позитивні емоції та яскраві враження, або ж відволіктися від проблем та тривоги, що виникають у повсякденному житті.

Середній рівень властивий респондентам, яким притаманні окремі ознаки компульсивної поведінки, що пов'язана з перебуванням в інтернеті, та може проявлятися в появі нав'язливих думок про мережу, прагненні що години перевіряти електронну пошту тощо.

Низький рівень притаманний 75,7% осіб раннього дорослого віку та 57,8% опитаних старшого підліткового віку. Помітно, що перший показник вищий, що свідчить про меншу схильність дорослих людей до демонстрації компульсивних ознак поведінки.

За шкалою "Симптоми відміни" також спостерігаються статистично значущі відмінності між показниками опитаних. Високий рівень притаманний 16,5% осіб старшого підліткового віку та 4,6% обстежуваних раннього дорослого віку. Тобто, серед підлітків симптом відміни проявляється більш виражено, що вказує на ознаки залежності.

Середній рівень притаманний респондентам, які сприймають відсутність можливості вийти в інтернет як травматичну, стресову ситуацію, що супроводжується зниженням настрою, зміною емоційного фону. Такі досліджувані відчувають дискомфорт коли не можуть негайно задовольнити свою потребу через використання інтернету, почувають себе неспокойно та напружено.

Низький рівень властивий 54,2% осіб старшого підліткового віку та 71,6% осіб раннього дорослого віку. Отже, дорослі люди не схильні до виявлення негативних емоцій при неможливості вийти в інтернет, така ситуація не сприймається як важлива та така, що може викликати зниження настрою і появу нега-

тивних переживань. Це пов'язано з тим, що доросла людина використовує інтернет переважно для роботи, що створює несприятливі умови для формування адикції, оскільки не відбувається глибинне занурення у віртуальну реальність.

За шкалою "Симптоми толерантності" також були виявлені статистично значущі відмінності. Високий рівень притаманний 17,4% опитаних старшого підліткового віку та 5,2% обстежуваних раннього дорослого віку. Перший показник вищий, що свідчить схильність підлітків до розвитку інтернет-залежності, що проявляється в потребі збільшити час проведений в мережі з метою отримання позитивних емоцій або ж позбавлення від негативних переживань.

Середній рівень властивий опитаним, яким притаманне поступове збільшення часу проведеного в мережі, що свідчить про тенденцію до заглиблення в інтернет-середовище, що характеризується переорієнтацією потреб особистості із зовнішнього світу у віртуальну реальність.

Низький рівень спостерігається в 47,4% осіб старшого підліткового віку та в 69,4% опитаних раннього дорослого віку. Тобто, дорослі люди не прагнуть проводити в мережі більше часу, оскільки не сприймають її як альтернативну сферу для самореалізації та засіб задоволення соціальних потреб.

За шкалою "Внутріособистісні проблеми та проблеми зі здоров'ям" не було виявлено статистично значущих відмінностей. Високий рівень властивий 8,7% осіб старшого підліткового віку, 10,5% респондентів раннього юнацького віку, 9,4% – пізнього юнацького та 11,3% – раннього дорослого віку. Такі досліджувані відчувають на собі наслідки зловживання перебуванням в інтернеті, оскільки саме на таку діяльність витрачається велика кількість часу, що призводить до появи проблем, які виникають через відставання у навчанні, невиконання професійних функцій, зменшення часу, що витрачається на підтримання дружніх та родинних стосунків тощо.

Середній рівень властивий респондентам, що відчувають негативний вплив діяльності в інтернеті, оскільки не здатні виробити ефективну стратегію такої роботи.

Низький рівень спостерігається в досліджуваних, які сприймають перебування в інтернеті як можливість отримати необхідну інформацію та виконати певну роботу, тоді як цілепокладання спрямовується в реальний світ, який особистість сприймає як сферу

для самореалізації. В таких респондентів відсутнє прагнення задовольнити свої потреби у віртуальному світі, створити альтернативний образ "Я".

За шкалою "Проблеми з керуванням часом" були виявлені статистично значущі відмінності. Так, високий рівень притаманний 24,3% осіб старшого підліткового віку та 8,4% опитаних раннього дорослого віку. Тобто, підліткам важче здійснювати контроль над часом, що проводиться в інтернеті, оскільки вони в більшій мірі схильні до занурення у віртуальну реальність та розчинення в альтернативному світі інтернет-середовища, який здається привабливішим та комфортнішим у порівнянні з реальністю.

Середній рівень характерний для опитаних, що мають певні труднощі в контролі часу, який проводиться в інтернеті, що проявляється в невмінні вчасно вийти з мережі, підпорядковувати свою діяльність в ній у відповідності з певним планом. Така активність втрачає свою направленість на отримання конкретного результату та має орієнтацію на віртуальне середовище, в якому функціонує людина.

Низький рівень проявляється в 42,2% осіб старшого підліткового віку та 62,3% респондентів раннього дорослого віку. Останній показник вищий, що вказує на те, що дорослій людині легше регулювати свою діяльність в інтернеті, обмежувати кількість часу, яка в ньому проводиться, оскільки така особистість цінує свій час, часто перебуваючи в стані його нестачі, орієнтована на успішне виконання своїх професійних обов'язків та відпочинок.

ентована на успішне виконання своїх професійних обов'язків та відпочинок.

Висновки. Узагальнюючи отримані результати слід зазначити, що більшість респондентів демонструють низький рівень за всіма проаналізованими шкалами, що вказує на відсутність в них інтернет-залежності. Дещо менша частина опитаних має середній рівень за використаними шкалами, що свідчить про наявність в них тенденції до розвитку адикції через деструктивність установок щодо сприйняття інтернету. Незначна кількість діагностованих осіб проявляє виражені ознаки інтернет-залежності, що є наслідком збігу особистісних передумов, негативного впливу оточення та несприятливих обставин.

В процесі обробки отриманих результатів не було виявлено гендерних відмінностей, що вказує на те, що як чоловіки так і жінки в рівній мірі можуть підпадати під вплив інтернету як адиктивного агента, що провокує розвиток залежності. Однак були встановлені статистично значущі відмінності між показниками осіб різних вікових категорій. Так, в більшій мірі інтернет-залежність виражена в осіб старшого підліткового віку, а в меншій – раннього дорослого.

Перспективним напрямком дослідження є здійснення подальшого експериментального дослідження проблеми інтернет-залежності та розробка програми корекції цього явища.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Войскунский А.Е. Психология и Интернет / А.Е. Войскунский. – М.: Акрополь, 2010. – 216 с.
Vojskunskij A.E. Psihologija i Internet [Psychology and Internet] / A.E. Vojskunskij. – M.: Akropol', 2010. – 216 s.
2. Гришко В.В. Интернет-залежність студентів [Е-ресурс] / В.В. Гришко – Режим доступу: http://www.psyh.kiev.ua/Интернет-залежність_студентів
Grishko V.V. Internet-zalezhnist' studentiv [Internet Addiction students] [Online] / V.V. Grishko – Available at: http://www.psyh.kiev.ua/Интернет-залежність_студентів
3. Турецька Х. Интернет-залежність: критерії діагностики, психологічні особливості у залежних / Х. Турецька // Медицина світу. Спеціальний випуск: психіатрія. – Львів, 2009. – С. 66 – 68.
Turec'ka H. Internet-zalezhnist': kriterii diagnostiki, psihologichni osoblivosti uzalezhenih [Internet addiction: diagnostic criteria, psychological characteristics addicts] / H. Turec'ka // Medicina svitu. Special'nij vipusk: psihiatrija. – L'viv, 2009. – S. 66 – 68.
4. Чудова І.В. Особенности образа "Я" "жителя Интернета" / И.В. Чудова // Психологический журнал. – 2002. – № 1. – С. 113-117.
Chudova I.V. Osobennosti obraza "Ja" "zhitelja Interneta" [Features image of the "I" "a resident of the Internet"] / I.V. Chudova // Psihologicheskij zhurnal. - 2002. - № 1. - S. 113-117.
5. Янг К.С. Диагноз – Интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24–27.
Jang K.S. Diagnost - Internet-zavisimost' [Diagnosis - Internet Addiction] / K.S. Jang // Mir Internet. – 2000. – № 2. – S. 24–27.

Kaminska O.V. Gender and age differences in the manifestation of youth Internet addiction

Abstract. The article analyzes the results of empirical research severity of Internet addiction and its particular characteristics. Compare results based on sex optantiv, by their categorization according to the brightness addictive symptoms.

Keywords: Internet addiction, addicts, compulsive symptoms, withdrawal symptoms, symptoms of tolerance.

Каминская О.В. Гендерные и возрастные различия проявления интернет-зависимости молодежи

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования степени выраженности интернет-зависимости и отдельных ее характеристик. Сравниваются результаты с учетом пола и возраста опитантов, осуществляется их категоризация согласно выраженности аддиктивных проявлений.

Ключевые слова: интернет-зависимость, аддикт, компульсивные симптомы, симптомы отмены, симптомы толерантности

Коломієць Т.В.
Психологічні кореляції емпатійної взаємодії

*Коломієць Тетяна Володимирівна, аспірантка
Житомирський національний агроекологічний університет, м. Житомир, Україна*

Анотація. В статті висвітлено основні результати теоретичного та емпіричного досліджень емпатійної міжособистісної взаємодії. Описано сім видів останньої. Емпірично виявлено кореляційні взаємозв'язки між показниками компонентів міжособистісної взаємодії та емпатійною взаємодією у юнацькому віці.

Ключові слова: *емпат, емпатуючий, емпатогенна ситуація, емпатійна міжособистісна взаємодія, юнацький вік*

Постановка проблеми. Міжособистісна взаємодія є невід'ємною частиною життя людини. Від її ефективності часто залежить міра суб'єктивного благополуччя та психологічного комфорту особистості, успішність всебічної самореалізації тощо. У цьому контексті особливого значення набуває пошук шляхів підвищення ефективності міжособистісних взаємин. За таких умов досить перспективним напрямом наукового пошуку може стати дослідження емпатійної міжособистісної взаємодії.

Огляд наукових джерел показав, що переважна більшість науковців (В. Абраменкова, І. Бех, О. Бодальов, А. Валлон, Т. Василюшина, Т. Гаврилова, Б. Додонов, Л. Журавльова, О. Запорожець, Н. Каліна, Т. Каштанова, Х. Кохут, О. Орищенко, О. Саннікова, Л. Стрелкова, І. Юсупов та ін.) розглядають емпатію саме в контексті міжособистісної взаємодії, однак комплексного експериментального дослідження їх взаємозв'язку не проводилося.

Наші попередні дослідження [4; 7 та ін.] показали, що емпатія пронизує кожен елемент міжособистісної взаємодії. Її актуалізація на тому чи іншому етапі безпосередньо впливає на характер його протікання. Особливості даного впливу обумовлюються рівнем розвитку емпатійності суб'єктів міжособистісної взаємодії. Таким чином, залежно від того була актуалізованою емпатія під час міжособистісного контакту чи ні будь-яку міжособистісну взаємодію можна поділити на *емпатійну* або *неемпатійну*.

Під *емпатійною взаємодією* розумітимемо випадковий або умисний, приватний або публічний, довготривалий або короткочасний, вербальний або невербальний, прямий або опосередкований особистісний контакт двох і більше людей, під час якого актуалізується емпатія хоча б одного з суб'єктів взаємодії.

Як стверджує Л. Журавльова [6, с.40], для активізації процесу емпатії необхідна емпатогенна ситуація. Під останньою розуміється інтенсивне продукування емоцій, переживань, настроїв, думок, станів особистості, що вступають в резонанс з відповідними психічними процесами та станами інших людей. Відповідно до основних положень інформаційної теорії емоцій, отримані сигнали про внутрішній стан іншого є лише інформацією, яку сприймає особистість. Дієва ж реакція на цю інформацію залежатиме від потреб, що домінують у структурі особистості [8]. Виходячи з окресленої позиції вважаємо, що залежно від різних обставин (рівня емпатійності як інтегративного показника, а також актуальних (ситуативних) потреб та станів особистості) інформація про внутрішній стан іншого може бути сприйнятою, актуалізуючи певний вид емпатійного реагування, або не сприйнятою. Як-

що вона не сприймається особистістю, то емпатійний процес не актуалізується і у даній конкретній ситуації або міжособистісна взаємодія не виникає взагалі, або реалізується неемпатійна міжособистісна взаємодія. Якщо ж така особистість сприйняла та усвідомила дану інформацію про іншого, то міжособистісна взаємодія реалізовуватиметься відповідно до актуалізованих форм емпатії [6]. Розглянемо можливі варіанти її розвитку:

1. Особистість усвідомила внутрішній стан іншого, однак її увагу переключив більш значущий подразник. На перший погляд емпатійної взаємодії й не відбулося. Водночас бачимо, що емпатійний процес був запущений, однак перервався на початковому етапі. У даному випадку емпатія була реалізована у формі індиферентності. Відтак можемо говорити про *перервану* (індиферентну) *емпатійну взаємодію*.

2. Особистість усвідомила внутрішній стан іншого, відбулося емоційне перемикавання з його переживань на власні, спрацював механізм ідентифікації, виникло співпереживання. Однак занурення у власні переживання відбулося настільки глибоко, що переживання іншого втратили свою актуальність. Таким чином реалізувалася *егоцентрична емпатійна міжособистісна взаємодія*.

3. Особистість усвідомила внутрішній стан іншого, відбулося емоційне перемикавання з його переживань на власні, спрацював механізм ідентифікації, виникло співпереживання, яке піддалося рефлексії. Відрефлексована інформація сприяла оцінці ситуації, децентрації та виникненню переживань стосовно внутрішнього стану емпата (особистості, яка інтенсивно продукує емоції, переживання, настрої, думки, стани). Емпатуючий (особистість, яка сприймає інформацію про емоції, переживання, настрої, думки, стани емпата та певним чином реагує на них) відчув співчуття, співрадість тощо. У випадку, якщо у структурі особистості домінуючою є афективна сфера, то емпатійний процес на даному етапі може обірватися. Такий вид емпатійної міжособистісної взаємодії є *суб'єктно-центричним*.

4. Відчувши співчуття або співрадість в особистості виникає потреба у сприянні. Вона моделює різні варіанти допомоги, здійснює підбір ресурсів, розробляє внутрішній план дій тощо. У емпатуючого виникає намір, який не завжди втілюється у реальних діях. Вид емпатійної міжособистісної взаємодії, за якої реального сприяння не відбувається називається *наміревою*.

5. Якщо намір втілюється у процесі взаємодії, із врахуванням власних інтересів (щоб не зашкодити їм), то реалізується *сприяюча* емпатійна взаємодія.

6. Коли ж людина допомагає іншому, нівелюючи власні бажання, потреби, інтереси, то можемо говорити про реалізацію *альтруїстичної* емпатійної міжособистісної взаємодії.

7. Нерідко трапляється й так, що сприйнявши інформацію про внутрішній стан іншого у особистості виникають переживання та прагнення, що є протилежними до переживань та потреб емпата. У цьому випадку актуалізувалася антиемпатія, яка може реалізовуватися на кількох рівнях: від злості чи злорадства й до реальної протидії, або, навіть, садистичної насолоди від відчуття страждань Іншого [6, с. 49-67]. Антиемпатія, як власне й емпатія, має свої функції, механізми, детермінанти, форми прояву тощо, які ще доведеться встановлювати. Оскільки подібних досліджень ми не зустрічали, то вважаємо за можливе об'єднати усі форми прояву антиемпатії в один вид емпатійної міжособистісної взаємодії – *дисонанс*. Зауважимо, що з появою класифікації форм дисонансної емпатії цілком закономірною буде подальша диференціація дисонансної емпатійної взаємодії.

Схильність особистості до реалізації того чи іншого виду емпатійної міжособистісної взаємодії може визначатися різними факторами. Можемо виділити щонайменше три з них:

1. *Об'єктивні*, до яких належать складність емпатогенної ситуації, умови в яких вона відбувається, присутність інших людей, вік, стать емпата, родинні зв'язки з ним тощо.

2. *Ситуативні* до яких відносимо настрої емпатуючого, міра його заклопотаності та характер діяльності в момент емпатогенної ситуації, реакції оточуючих на неї тощо.

3. *Суб'єктивні*, що стосуються індивідуальних особливостей та якостей особистості емпатуючого.

Якщо перший та другий вид спрогнозувати та дослідити важко (внаслідок незліченної кількості варіацій), то останній фактор досить легко піддається емпіричному вивченню. Опису результатів саме цієї роботи і присвячена дана публікація.

Методи та організація дослідження. Наша робота передбачала декілька етапів:

– на першому проводилася діагностика емпатійності досліджуваних та визначалася частота проявів кожного типу емпатійної міжособистісної взаємодії;

– на другому діагностувалися когнітивні, емоційні, мотиваційні та ціннісно-сміслові індивідуально-психологічні якості та особливості юнацтва, що є важливими саме для ситуації міжособистісної взаємодії;

– на третьому етапі визначалися взаємозв'язки між кожним видом емпатійної міжособистісної взаємодії та особистісними показниками досліджуваних. Для цього використовувався метод лінійної кореляції Пірсона.

Методика та організація дослідження. У дослідженні використовувалися наступні методики: "Тест на емпатію для підлітків та юнаків" Л. Журавльової [5], "Суб'єктивна оцінка міжособистісних стосунків" С. Духновського [2], "Діалогічність міжособистісних стосунків" С. Духновського [2], "Діагностика мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях" І. Ладанова та В. Уразаєвої [9, с. 68], "Діагностика емоційних бар'єрів у міжособистісному спілку-

ванні" В. Бойко [9, с. 118], "Діагностика інтерактивної спрямованості особистості" Н. Шуркова в модифікації Н. Фетіскіна [9, с. 59], "Потреба у спілкуванні" О. Єлісеєва [3], "Опитувальник спрямованості у спілкуванні (НЛО)" С. Братченка [1].

Дослідженням було охоплено 226 осіб юнацького віку. З метою підвищення рівня репрезентативності вибірки досліджувались представники різних навчальних закладів Житомирської області, що навчаються за різними напрямами підготовки.

Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою програми Statistica 6.0.

Результати та їх обговорення. В результаті аналізу отриманого емпіричного матеріалу було виявлено (див. табл.1) системи достовірних корелятивних відношень вище видів емпатійної міжособистісної взаємодії. Так, статистично значущими корелятами *перерваної емпатійної міжособистісної взаємодії* є такі показники когнітивного компоненту міжособистісної взаємодії як когнітивні стилі психологічної спрямованості ($r=-0,218$; $p\leq 0,001$) та рефлексивна оцінка власного «Я» як соціального перцепта ($r=-0,154$; $p\leq 0,05$). Серед показників емоційного компоненту виявлено достовірний взаємозв'язок лише з емоційною модальністю взаємодії ($r=-0,263$; $p\leq 0,001$), а мотиваційного – з афіліативною ($r=-0,122$; $p\leq 0,1$) та егоїстичною ($r=0,122$; $p\leq 0,1$) мотиваційною орієнтацією, а також потребою у взаємодії ($r=-0,105$; $p\leq 0,1$). У ціннісно-смісловому компоненті виявлено статистично значущі взаємозв'язки перерваної емпатійної взаємодії з альтероцентристською ($r=-0,284$; $p\leq 0,001$), діалогічною ($r=-0,239$; $p\leq 0,001$), авторитарною ($r=0,116$; $p\leq 0,1$), маніпулятивною ($r=0,187$; $p\leq 0,01$) й індиферентною ($r=0,104$; $p\leq 0,1$) ціннісно-сміисловою спрямованістю.

Якісний аналіз отриманих результатів дозволив констатувати, що для осіб, які реалізують перервану емпатійну взаємодію властивими є автономність суджень, байдужість до думки інших, ригідність, підозрілість, відчуття безпорадності та безперспективності, низький рівень потреби у взаємодії, яскраво виражені установки на домінування та використання Іншого, ділову співпрацю, егоїстична мотиваційна орієнтація. Вважаємо, що усі ці характеристики можуть бути як індивідуальними особистісними особливостями (такими, що проявляються у переважній більшості взаємодій особистості), так і ситуативними (виникають у конкретній ситуації з конкретним Іншим). Передбачаємо, що наявність хоча б одного з перелічених показників підвищує ймовірність індиферентної поведінки в емпатогенній ситуації.

Крім того, можемо спостерігати, що найбільша кількість корелятивних відношень індиферентної емпатійної взаємодії зосереджена у ціннісно-смісловому компоненті міжособистісної взаємодії. Очевидно, саме ціннісне ставлення до Іншого і є для даного виду взаємодії ключовим. Відтак, індиферентна взаємодія можлива лише тоді, коли Інший не є цінністю для емпатуючого, а отже і його думки, переживання, почуття тощо втрачають свою значущість. І навпаки, якщо емпатом є значуща особистість, то ймовірніше за все реалізуватимуться більш розвинені види емпатійної міжособистісної взаємодії.

Таблиця 1. Матриця значущих коефіцієнтів лінійної кореляції між показниками емпатійної взаємодії та компонентами міжособистісної взаємодії у юнацькому віці

Компоненти	Показник	П	Е	С	Н	Сп	А	Д
Когнітивний	КСД			<u>181</u>			-143	
	КСП		<i>-111</i>					153
	КСС	<i>-218*</i>		<i>-12</i>		24*	131	<i>-116</i>
	РО"Я"	154						132
Емоційний	КЕМ			<u>177</u>		-134	-164	
	НП							
	ННЕМ		<u>182</u>			-184	-142	132
	ДНЕМ					-145		
	НЗЛ						-194	
	ЕМБ		124	137		-174	-164	<i>106</i>
	ЕМВ			143			<i>-109</i>	
	ЕММ	<i>-263*</i>	-152	-15		293*	184*	<i>-226*</i>
ЕМС							<i>107</i>	
Мотиваційний	ЕГМО	<i>122</i>				-149		<i>223*</i>
	АфМО	<i>-122</i>	<i>-196</i>			<u>176</u>		<i>-287*</i>
	СМО			<i>116</i>				159
	ПВ	<i>-105</i>	<i>-169</i>				<i>207*</i>	<i>-225*</i>
	СС		<i>-166</i>			134	<i>106</i>	
	БВ		<i>-108</i>			133		
Ціннісно-смысловий	Ав	<i>116</i>		139			<i>-0,233*</i>	
	М	<u>187</u>				-153		138
	Ал	<i>-284*</i>					-143	<i>-238*</i>
	К			<i>-12</i>		<i>122</i>		<u>174</u>
	Інд	<i>104</i>					131	<i>22*</i>
	Р							<i>-117</i>
	Д	<i>-239*</i>	<i>-108</i>	<i>-17</i>			296*	-164

Примітки: 1) нулі та коми опущені; 2) курсивом виділений рівень значущості $p \leq 0,1$; напівжирним – $p \leq 0,05$; підкресленим – $p \leq 0,01$; * – $p \leq 0,001$; 3) КСД – когнітивні стилі психологічної дистанції; КСП – когнітивні стилі психологічної позиції; КСС – когнітивні стилі психологічної спрямованості; РО"Я" – рефлексивна оцінка власного "Я" як соціального перцепта; КЕМ – невміння керувати емоціями, дозувати їх; НП – неадекватний прояв емоцій; ННЕМ – негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій; ДНЕМ – домінування негативних емоцій; НЗЛ – небажання зближитися з людьми на емоційній основі; ЕМБ – емоційні бар'єри; ЕМВ – емоційна включеність; ЕММ – емоційна модальність; ЕМС – емоційна спрямованість; ЕГМО – егоїстична мотиваційна орієнтація; АфМО – афіліативна мотиваційна орієнтація; СМО – ситуативна мотиваційна орієнтація; ПВ – потреба у взаємодії; СС – цільова спрямованість на соціальне схвалення; БВ – цільова спрямованість на безконфліктну взаємодію; Ав – авторитарна ціннісно-смыслова спрямованість; М – маніпулятивна ціннісно-смыслова спрямованість; Ал – альтероцентристська ціннісно-смыслова спрямованість; К – конформна ціннісно-смыслова спрямованість; Інд – індіферентна ціннісно-смыслова спрямованість; Р – рівноправна ціннісно-смыслова спрямованість; Д – діалогічна ціннісно-смыслова спрямованість; 4) П – перервана емпатійна взаємодія; Е – егоцентрична емпатійна взаємодія; С – суб'єктоцентрична емпатійна взаємодія; Н – намірева емпатійна взаємодія; Сп – сприяюча емпатійна взаємодія; А – альтруїстична емпатійна взаємодія; Д – дисонансна емпатійна взаємодія.

Дослідження корелятивів *егоцентричної емпатійної взаємодії* дозволило виявити наявність взаємозв'язків з показниками когнітивних стилів психологічної позиції ($r = -0,111$; $p \leq 0,1$), рефлексивної оцінки власного «Я» як соціального перцепта ($r = -0,159$; $p \leq 0,05$), емоційної модальності ($r = 0,152$; $p \leq 0,05$), емоційної незрілості ($r = 0,124$; $p \leq 0,05$), що проявляється у негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій ($r = 0,182$; $p \leq 0,01$), афіліативної ($r = -0,196$; $p \leq 0,001$) мотиваційної орієнтації, потреби у взаємодії ($r = -0,169$; $p \leq 0,01$), цільової спрямованості на соціальне схвалення ($r = -0,166$; $p \leq 0,01$), мотиваційної спрямованості на безконфліктну взаємодію ($r = -0,108$; $p \leq 0,1$) та діалогічної ціннісно-смыслова спрямованості ($r = -0,108$; $p \leq 0,1$).

Відтак, егоцентрична емпатійна міжособистісна взаємодія у період юності характеризується поступливою психологічною позицією, песимістичною емоційною модальністю, байдужістю до інших. Реалізуючи даний вид взаємодії людина не відчуває гострої

потреби у спілкуванні з іншим, не орієнтується на думки й потреби останнього й відповідно, не переймається питаннями розвитку взаємин з ним. Очевидно, що маючи природну здатність до емпатії, при виникненні емпатогенної ситуації, емпатійний процес у таких людей запускається. Однак, внаслідок емоційної незрілості, що у даному випадку проявляється у негнучкості, нерозвиненості, невиразності емоцій, унеможливується активізація механізму емоційної децентрації, без якого перехід до більш розвинутих видів емпатійної міжособистісної взаємодії є неможливим. Водночас зауважимо, що переважна більшість корелятивів егоцентричної емпатійної взаємодії сконцентрована у мотиваційному компоненті. Припускаємо, що даний вид взаємодії більшою мірою обумовлений системою мотивів, які знаходяться у площині «для себе» або «для інших». У першому варіанті реалізуватиметься егоцентрична взаємодія, а у другому – більш складні форми емпатійної взаємодії.

При аналізі корелятивів *суб'єктноцентричної емпатійної взаємодії* було констатовано, що остання знаходиться у прямому статистично значущому зв'язку з когнітивним стилем психологічної дистанції ($r=0,181$; $p\leq 0,01$), емоційною незрілістю ($r=0,137$; $p\leq 0,05$), що зумовлена невмінням керувати емоціями, дозувати їх ($r=0,177$; $p\leq 0,01$), емоційною включеністю у взаємодію ($r=0,143$; $p\leq 0,05$), ситуативною мотиваційною орієнтацією ($r=0,116$; $p\leq 0,1$) та установкою на домінування ($r=0,139$; $p\leq 0,05$). Обернений статистично значущий взаємозв'язок виявлено з когнітивними стилями психологічної спрямованості ($r=-0,12$; $p\leq 0,1$), емоційною модальністю взаємодії ($r=-0,15$; $p\leq 0,05$), установкою на підкорення авторитету ($r=0,12$; $p\leq 0,1$) та діалогічною ціннісно-сисловою спрямованістю ($r=-0,172$; $p\leq 0,01$).

Таким чином, бачимо, що для суб'єктноцентричної емпатійної взаємодії характерною є концентрація її корелятивів у емоційному компоненті. Це є цілком закономірним, адже даний вид взаємодії реалізується переважно на емоційному рівні. Цьому сприяють песимістична емоційна модальність («у цій ситуації вже нічим не допоможеш, лишається тільки поспівчувати...»), високий рівень емоційної включеності у взаємодію, що подекуди може переростати у емоційне застрягання. Останнє ж може бути зумовленим невмінням емпатуючого керувати емоціями, дозувати їх.

Крім цього, для даного виду емпатійної взаємодії характерною є активізація когнітивних процесів, які забезпечують такі механізми емпатії як особистісна та моральна рефлексія, оцінка ситуації. Оскільки процес рефлексії передбачає певне протиставлення себе соціуму з метою порівняння власної поведінки з його нормами, то цілком закономірно тут є неконформістська когнітивна спрямованість та когнітивне дистанціювання від інших. Певного відсторонення вимагає й процес оцінки ситуації.

Функціонування механізму актуалізації установок на даному етапі емпатійного процесу пояснює наявність достовірних взаємозв'язків з ціннісно-сисловим компонентом міжособистісної взаємодії: зокрема з установкою на домінування, відсутністю установки на підкорення авторитету та не налаштованість на діалогічну взаємодію. Пояснити позитивний взаємозв'язок суб'єктноцентричної взаємодії з установкою на домінування доволі складно. Припускаємо, що дана установка відображає готовність емпатуючого бути активним учасником цієї взаємодії. Без даної установки він лишався б простим споглядачем, який, можливо, й переживає за емпата, але з ним не взаємодіє.

Негативна ж кореляція з установками на підкорення авторитету та діалогічну взаємодію є цілком зрозумілими. Так, у першому випадку, чим більшою є готовність підкорюватися авторитетному Іншому, тим нижчою буде центрація на становищі емпата. Діалогічна ж взаємодія передбачає сприймання Іншого як рівноправного суб'єкта, творця власного життя. Таке сприйняття Іншого вимагало б очікувань певних, ймовірно, спільних дій щодо розв'язання ситуації, а не лише співчуття.

Досить неочікуваними виявилися результати пошуку корелятивів *наміревої емпатійної міжособистісної взаємодії*, так як таких нам виявити не вдалося.

Припускаємо, що перехід від наміру, до конкретної дії регулюється не стільки особистісними особливостями емпатуючого, скільки ситуативними або об'єктивними чинниками.

Щодо *сприяючої емпатійної міжособистісної взаємодії*, то її корелятами є показники усіх компонентів міжособистісної взаємодії. Так, даний вид емпатійної взаємодії позитивно корелює з когнітивними стилями психологічної спрямованості. Зокрема для сприяючої взаємодії характерною є конструктивна психологічна спрямованість ($r=0,24$; $p\leq 0,001$), що забезпечує когнітивну налаштованість на взаємну задоволеність суб'єктів взаємодії відповідно до ситуації. Саме тому емпатуючий реагує на емпатогенну ситуацію таким чином, щоб і іншому допомогти, і власним інтересам не зашкодити.

Такий вид взаємодії є неможливим при емоційній незрілості емпатуючого ($r=-0,174$; $p\leq 0,01$), зокрема при таких проявах останньої як невміння керувати емоціями, дозувати їх ($r=-0,134$; $p\leq 0,05$), домінування негативних емоцій ($r=-0,145$; $p\leq 0,05$), негнучкість, нерозвиненість, невиразність емоцій, ($r=-0,184$; $p\leq 0,01$), про що свідчить негативна кореляція сприяючої емпатійної взаємодії з даними показниками емоційного компоненту. Натомість виявлено достовірну кореляцію з емоційною модальністю ($r=0,293$; $p\leq 0,001$), що вказує на схильність людей, які реалізують сприяючу взаємодію, до оптимістичного ставлення до життєвої (емпатогенної) ситуації, готовність до подолання перешкод.

У мотиваційному компоненті виявлено позитивну кореляцію з афіліативною мотиваційною орієнтацією ($r=0,176$; $p\leq 0,01$), цільовою спрямованістю на соціальне схвалення ($r=0,134$; $p\leq 0,05$) та компромісну взаємодію ($r=0,133$; $p\leq 0,05$). Негативна ж кореляція виявлена з егоїстичною мотиваційною орієнтацією ($r=-0,149$; $p\leq 0,05$). Відтак, мотиви сприяючої взаємодії можуть бути спрямовані на розвиток взаємодії з емпатом, на позитивну оцінку власної поведінки іншими учасниками емпатогенної ситуації (в тому числі й емпатом), на досягнення компромісу між потребами емпата й власними інтересами. Егоїстична ж мотиваційна спрямованість перешкоджає реалізації даного виду емпатійної взаємодії.

У ціннісно-сисловій сфері особистості, яка реалізує сприяючу емпатійну взаємодію виявлено ціннісне ставлення до іншого. Про це свідчить наявність позитивної кореляції з діалогічною ($r=0,296$; $p\leq 0,001$) та конформною ($r=0,122$; $p\leq 0,1$) ціннісно-сисловую спрямованістю та оберненої – з маніпулятивною ($r=-0,153$; $p\leq 0,05$).

Наступний етап був присвячений дослідженню *альтруїстичної міжособистісної взаємодії*. Оскільки вона є найбільш розвиненим видом емпатійного реагування, і для її забезпечення активізуються найбільш складні механізми емпатії, що мають когнітивну, емоційну, мотиваційну природу, то її корелятами є показники усіх компонентів міжособистісної взаємодії. Зокрема, виявлено достовірну взаємозалежність з такими показниками когнітивного компоненту як когнітивні стилі психологічної дистанції ($r=-0,143$; $p\leq 0,05$) та спрямованості ($r=0,131$; $p\leq 0,05$). Відтак для альтруїстичної взаємодії характерною буде когнітив-

на орієнтація на психологічну близькість та конструктивний стиль розвитку взаємодії.

У емоційному компоненті виявлено достовірний взаємозв'язок з оптимістичною емоційною модальністю ($r=0,184$; $p \leq 0,001$), емоційною включеністю ($r=-0,109$; $p \leq 0,1$) та емоційною незрілістю ($r=-0,164$; $p \leq 0,01$). Дійсно, щоб іти на допомогу Іншому, ризикуючи власними інтересами (а подекуди й власним здоров'ям або навіть життям) необхідним є високий рівень емоційної включеності, за якого переживання страху за Іншого, жалю до нього тощо домінує над переживаннями за власний добробут. Разом з тим, йдучи на самопожертву, відповідно до закону самозбереження, емпатуючий просто мусить вірити у досягнення бажаного результату. І навпаки, особистість не буде спроможною до реального сприяння на шкоду собі у випадку якщо вона не може керувати власними емоціями, дозувати їх, не хоче емоційно приєднуватися до інших, не є емоційно лабільною. Тобто, емоційна незрілість, що проявляється у різного роду емоційних бар'єрах, стоїть на заваді вчуття в Іншого та подальшого емоційного приєднання.

Щодо ціннісно-сислового компоненту, то для реалізації альтруїстичної міжособистісної взаємодії характерною є центрованість на Іншому ($r=0,24$; $p \leq 0,001$) та установка на діалогічну взаємодію. Натомість авторитарна ($r=-0,233$; $p \leq 0,001$) та індиферентна ($r=-0,142$; $p \leq 0,05$) ціннісно-сислова спрямованість стоять на заваді реалізації даного виду емпатійної взаємодії. Такий результат є цілком закономірним, оскільки самопожертва вже за своєю сутністю передбачає нівелювання власних інтересів задля благополуччя Іншого. Таке реагування емпатуючого можливе лише у випадку ціннісного ставлення до Іншого та взаємодії з ним. Таким чином робимо висновок, що альтруїстична взаємодія є більш ймовірною у випадку, коли взаємодія між емпатом та емпатуючим реалізується на рівні стосунків.

Як доказ висловленої вище тези є кореляти мотиваційного компоненту міжособистісної взаємодії. Серед них – потреба у взаємодії ($r=0,207$; $p \leq 0,01$), цільова спрямованість на соціальне схвалення

($r=0,106$; $p \leq 0,1$). Не викликає сумнівів, що якщо ми цінуємо особистість, вона є для нас значущою, то у нас виникає потреба бути поряд з цією людиною. Для того, щоб дана потреба була задоволеною необхідно, щоб і ця людина відповідала взаємністю. Звідси – прагнення подобатися Іншому, виграшно виглядати у його очах.

Найбільша ж кількість корелятів серед діагностованих показників міжособистісної взаємодії була виявлена при дослідженні **дисонансної міжособистісної взаємодії**. Пов'язуємо це із тим, що у даний вид взаємодії було включено усі можливі форми прояву антиемпатії, що можуть реалізовуватися як на рівні особистісно-сислової, так і трансцендентної емпатії. Відтак і механізми, що забезпечують функціонування даних форм були об'єднані, що завадило можливості виокремити домінуючий компонент міжособистісної взаємодії. Таким чином, у ході емпіричного дослідження було виявлено, що для дисонансної взаємодії характерними є конфронтуюча психологічна позиція, нонконформістська когнітивна спрямованість, низький рівень емоційної зрілості, що проявляється у низькому контролі емоцій та невиразному їх прояві, песимістична емоційна модальність, маніпулятивна або індиферентна ціннісно-сислова спрямованість, егоїстична або маргінальна мотиваційна орієнтація. Усе це супроводжується відсутністю потреби у взаємодії та знеціненням Іншого.

Висновки. Проаналізувавши особливості взаємозв'язків усіх видів емпатійної взаємодії з деякими індивідуально-психологічними особливостями особистості юнацького віку можемо констатувати:

1. Індиферентна емпатійна взаємодія найбільш пов'язана з показниками ціннісно-сислового компоненту міжособистісної взаємодії, егоцентрична – мотиваційного, суб'єктноцентрична – емоційного.

2. Сприяюча, альтруїстична та дисонансна емпатійна взаємодія мають кореляти в усіх компонентах міжособистісної взаємодії.

3. Намірева емпатійна взаємодія з жодним з досліджуваних показників не пов'язана.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Братченко С.Л. Диагностика личностно-развивающегося потенциала. Методическое пособие для школьных психологов. Псков. 1997. С. 34 - 56
Bratchenko S.L. Diagnostika lichnostno-razvivajushhegosja potenciala. Metodicheskoe posobie dlja shkol'nyh psihologov [Diagnostics of personality-developing potential. Methodical manual for school psychologists.]. Pskov. 1997. S. 34 - 56
2. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум / Духновский С.В. – СПб.: Речь, 2009. – 141 с.
Duhnovskij S.V. Diagnostika mezlichnostnyh otnoshenij. Psihologicheskij praktikum [Diagnostics interpersonal relationships. Psychological Practical Training] / Duhnovskij S.V. – SPb.: Rech', 2009. – 141 s.
3. Елисеєв О.П. Практикум по психологии личности. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
Eliseev O.P. Praktikum po psihologii lichnosti [Practical work on personality psychology]. – SPb.: Piter, 2001. – 560 s.
4. Журавльова Л.П., Коломієць Т.В. Емпатійна детермінація когнітивних стилів міжособистісної взаємодії у юнацькому віці // Проблеми загальної та педагогічної психології: Зб.

наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України, [за ред. С. Д. Максименка]. – К., 2013. - Т. XV, ч. 1. – С. 104 – 112.

Zhuravl'ova L.P., Kolomic' T.V. Empatijna determinacija kognitivnih stiliv mizhosobistisnoji vzaemodiji u junac'komu vici [The empathic determination of cognitive stiles of inter-personal interaction at the juvenile age] // Problemi zagal'noji ta pedagogichnoji psihologii: Zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostjuka APN Ukraini, [za red. S. D. Maksimenka]. – K., 2013. - T. XV, ch. 1. – S. 104 – 112.

5. Журавльова Л.П. Диагностика емпатії та її форм у підлітковому та юнацькому віці / Л.П. Журавльова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки: збірник / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – Вип. 31(55). – С. 154-161.

Zhuravl'ova L.P. Diagnostika empatiji ta jiji form u pidlitkovomu ta junac'komu vici [The diagnostics of empathy and that forms at the juvenile age] / L.P. Zhuravl'ova // Naukovij chasopis Nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni

- M.P. Dragomanova. Serija 12 : Psihologichni nauki: sbornik / M-vo osviti i nauki Ukraïni, Nac. ped. un-t im. M. P. Dragomanova. – K. : Vid-vo NPU im. M.P. Dragomanova, 2010. – Vip. 31(55). – S. 154-161.
6. Журавльова Л.П. Психологія емпатії: Монографія / Журавльова Л.П. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328с.
- Zhuravl'ova L.P. Psihologija empatiji: Monografija [The psychology of empathy]/ Zhuravl'ova L.P. – Zhitomir: Vid-vo ZhDU im. I. Franka, 2007. – 328s.
7. Коломієць Т.В. Емпатійна детермінація емоційних проявів міжособистісної взаємодії у юнацькому віці // Наука і освіта : наук.-практ. журн. Півд. наук. Центру НАПН України.– 2013.– №7 (Педагогіка і психологія) – С.155 – 160.
- Kolomijec' T.V. Empatijna determinacija emocijnih pojaviv mizhosobistisnoji vzajemodiji u junac'komu vici [The empathic determination of emotional expressions of inter-personal interaction at the juvenile age] // Nauka i osvita : nauk.-prakt. zhurn. Pivd. nauk. Centru NAPN Ukraïni.– 2013.– №7 (Pedagogika i psihologija) – S.155 – 160.
8. Симонов П.В. Эмоциональный мозг / Симонов П.В. – М.: Наука, 1981.– 215 с.
- Simonov P.V. Jemocional'nyj mozg [The emotional brain] / Simonov P.V. – M.: Nauka, 1981. – 215 s.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Сост. Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М.: Изд-во института психотерапии, 2002. – 490 с.
- Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manujlov G.M. Social'no-psihologicheskaja diagnostika razvitija lichnosti i malyh grupp [The social-psychological diagnostics of development of personality and small groups] / Sost. N.P. Fetiskin, V V. Kozlov, G.M. Manujlov – M.: Izd-vo instituta psihoterapii, 2002. – 490 s.

Kolomiyets T.V. Psychological correlates of empathic interaction

Annotation. In the article basis results of theoretical and empirical study of empathic interpersonal interaction have been considered. Seven types of the latter have been described. Correlative interrelationship between indexes of interpersonal interaction components and empathic interaction at youth age have been empirically determined.

Keywords: *empath, empathic, empathogenetic situation, empathic interpersonal interaction, youth age*

Коломієць Т.В. Психологіческие корреляты эмпатичного межличностного взаимодействия

Аннотация. В статье отражены основные результаты теоретического и эмпирического исследований эмпатичного межличностного взаимодействия. Описано семь видов последнего. Эмпирически обнаружены корреляционные взаимосвязи между показателями компонентов межличностного взаимодействия и эмпатичным взаимодействием в юношеском возрасте.

Ключевые слова: *эмпат, эмпатирующий, эмпатогенная ситуация, эмпатичное межличностное взаимодействие, юношеский возраст*

Кононенко А.О.

Структура індивідуального конструкту моделі самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін

Кононенко Анатолій Олександрович, кандидат психологічних наук, доцент кафедри іноземних мов Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, м. Одеса, Україна

Анотація. Стаття присвячена розкриттю структури індивідуального конструкту диференціальної моделі самопрезентації. Індивідуальний конструкт є універсальним та містить симптомокомплекс властивостей психіки, що відносяться до темпераменту, а саме: емоційність, сензитивність, психомоторика, пластичність, що забезпечує базову стійкість моделі самопрезентації викладача.

Ключові слова: самопрезентація, викладач соціогуманітарних дисциплін, самопрезентація, конструкт, модель, структура

Постановка проблеми. Інтерес до проблеми самопрезентації виник недавно, в основному, він пов'язаний із зміною ціннісного рівня суспільства, коли стало затребуване дотримуватися певного іміджу, щоб бути успішним (вміти робити враження, входити в довіру, показати себе з кращого боку, тобто презентувати). Термін «самопрезентація», як правило, використовується як синонім управління враженням, для позначення численних стратегій і технік, застосовуваних індивідом при створенні та контролі свого зовнішнього іміджу і враження про себе, які він демонструє оточуючим.

Аналіз публікацій. Проблема самопрезентації особистості вперше була поставлена представниками символічного інтеракціонізму (Ч. Кулі, Е. Гоффман, Г. Блумер, Дж. Мід, Т. Макпартленд, Т. Шибутані, М. Кун та ін.), якими були закладені провідні методологічні напрями дослідження самопрезентації особистості: диференціація моделей самопрезентації, стратегії та техніки самопрезентації тощо. В зарубіжній психології самопрезентація розглядалася як загальна особливість соціальної поведінки особистості, що змінює свій характер залежно від цілей «актора» і обставин (Т. Лірі, А. Шленкер, Д. Маркус та ін); як навмисна усвідомлювана поведінка, спрямована на створення певного враження у оточуючих (М. Ріес, Дж. Тедеші); як засіб підтвердження образу Я та підтримки самооцінки (Б. Шленкер, М. Вейголд, М. Лірі, Р. Ковальські та ін.).

У вітчизняній психології традиції дослідження самопрезентації представлені опосередковано: через методологічні механізми (М. Бахтін, С. Рубінштейн) та онтогенетичні аспекти (І. Кон, М. Лісіна, К. Панасенко, Н. Серебрякова, М. Яремчук та ін.).

У контексті нашого дослідження модель самопрезентації особистості - це найбільш узагальнена, соціально-іманентна парадигма, маркована систему підтве-

рджень образу Я суб'єкта і підтримки самооцінки як усвідомлюваний або неусвідомлюваний процес, який здійснюється активним суб'єктом і в системі особистісних орієнтирів займає проміжне положення між соціальним і внутріпсихологічним в структурі особистості. Іманентність моделі самопрезентації дозволяє розглядати її як внутрішньо властиву суб'єкту, що виникає з його природи.

Мета – висвітлити алгоритм структурного аналізу індивідуального конструкту моделі самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін.

Структурний аналіз конструктів здійснювався за наступною схемою: оцінювались описові статистики для параметрів кожного структурного компоненту, надалі розраховувались кореляції між параметрами компонентів конструктів, і наостанок взаємодіювання між компонентами досліджувались за допомогою факторного аналізу. Також для моделювання складних структурно-функціональних відносин використовувалась процедура моделювання структурними рівняннями. Розглянемо детальніше заявлені статистичні методи.

Основними індивідуально-особистісними конструктами, складовими диференціально складнопідрядних моделей самопрезентації особистості, виступають:

- Індивідуальний конструкт;
- Індивідуально-мультисуб'єктний конструкт;
- Особистісний конструкт;
- Особистісно-мультисуб'єктний конструкт.

Індивідуальний конструкт моделі самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін є універсальним та містить симптомокомплекс властивостей психіки, що відносяться до темпераменту і складається з наступних структурних компонентів: ергічність, пластичність, швидкість, емоційність. Розглянемо описові статистики для параметрів індивідуального конструкту, що наведені в таблиці 1.

Таблиця 1. Описові статистики для параметрів індивідуального конструкту моделі само презентації викладача соціогуманітарних дисциплін

Параметр	Середнє значення	Стандартне відхилення	Асиметрія
Ергічність психомоторна	30,308	6,333	-0,021
Ергічність інтелектуальна	30,796	5,210	-0,010
Пластичність психомоторна	33,268	5,417	-0,229
Пластичність інтелектуальна	29,392	4,607	-0,122
Швидкість психомоторна	33,344	5,797	-0,33
Швидкість інтелектуальна	31,036	5,522	-0,176
Емоційність психомоторна	29,436	5,395	0,027
Емоційність інтелектуальна	34,188	6,189	-0,368

Ця таблиця показує, що найбільш виразними характеристиками викладачів соціогуманітарних дисциплін є інтелектуальна емоційність, психомоторні пластичність та швидкість. Із кожної зі шкал опитувальника можна набрати від 12 до 48 балів. Низькі значення за шкалами перебувають у межах до 25 включно, середні – від 26 до 34, високі – 35 і більше. Отже, інтелектуальна емоційність знаходиться у досліджуваних на підвищеному рівні, що свідчить про підвищену чутливість (сильне емоційне переживання) із приводу розбіжності між очікуваним і реальним результатом розумової роботи, сильне занепокоєння із приводу роботи, пов'язаної з розумовою напругою.

Середньогрупові значення психомоторної пластичності та швидкості були значно вище середньопопуляційних норм. Це свідчить про характерний для них підвищений темп психомоторної поведінки, підвищену швидкість у різних видах рухової активності. Вони досить гнучкі при перемиканні з одних форм рухової активності на інші форми діяльності, та прагнуть до різноманітних способів фізичної діяльності, виявляючи плавність рухів.

Найменші середньогрупові значення мали такі показники, як інтелектуальна пластичність та психомоторна емоційність. Проте, слід зазначити, що у порівнянні до середньопопуляційних норм ці значення не можливо вважати низькими, тому визначальними для опису індивідуального рівня є саме показники з підвищеними значеннями.

Стандартне відхилення вказувало на те, наскільки гомогенною була вибірка за досліджуваними параметрами. За інтелектуальною пластичністю вибірка була найбільш однорідною. Відповідно, педагога вищу мало відрізняються один від одного у прагненні урізноманітнити свою інтелектуальну діяльність, яке є середнім. Проте за шкалами «Ергічність психомоторна» та «Емоційність інтелектуальна» отримані оцінки досліджуваних варіювали найбільш сильно – відповідно за цими параметрами вибірка є найбільш гетерогенною.

Аналізуючи коефіцієнти асиметрії та ексцесу можна зауважити, що для параметрів, що аналізуються, зберігається нормальний розподіл. Переважає лівостороння асиметрія розподілу значень змінних, що вказує на зміщення основного масиву даних вправо.

Розглянемо коефіцієнти кореляції між змінними, що входять до кожного із структурних компонентів індивідуального конструкту. Між інтелектуальною і психомоторною ергічністю коефіцієнт кореляції був додатним, але його не можливо було вважати статистично значущим на рівні $p < 0,05$ ($r = 0,074$; $p = 0,242$). Таким чином, можна стверджувати, що у викладачів соціогуманітарних дисциплін висока потреба в русі, в психомоторній активності, постійне прагнення до фізичної праці, надлишок фізичних сил, висока м'язова працездатність не супроводжуються високим рівнем інтелектуальних можливостей, високий рівень здатності до навчання, постійне прагнення до діяльності, пов'язаної з розумовою напругою, легкість розумового спонукання. І навпаки – інтелектуальна ергічність не супроводжується психомоторною. Відповідно, ці два параметри індивідуального рівня можна розглядати, які відносно незалежні.

В дослідженні, що було проведено на школярах, було встановлено, що різні прояви ергічності створюють однозначний симптомокомплекс психічних якостей (1999). За даними, що наводить автор, більш висока кореляція спостерігається між психомоторною і комунікативною ергічністю ($r = 0,450$), а менш висока – між інтелектуальною та психомоторною ергічністю ($r = 0,280$). В іншому дослідженні, яке було проведено на особах юнацького віку (2011), встановлено, що інтелектуальна ергічність та психомоторна ергічність завжди опиняються у складі різних ортогональних факторів. Отже, можна припустити, що по мірі індивідуального розвитку особистості зв'язок між інтелектуальною та психомоторною ергічністю зменшується. Отже, ці результати можуть бути важливими для розробки програм особистісного зростання викладачів соціогуманітарного профілю.

Інші парні шкали були пов'язані одна з одною статистично значуще. Всі коефіцієнти кореляції були позитивними, що вказувало на прямий зв'язок. Для того, щоб оцінити силу зв'язку ми користувалися рекомендаціями Дж Коена щодо виділення граничних значень для розміру ефекту: слабкий ефект $r = 0,10 - 0,23$; середній ефект: $r = 0,24 - 0,36$; великий: $r = 0,37$ або більше [4]. Отже, між психомоторною і інтелектуальною пластичністю виявлено зв'язок середньої сили ($r = 0,250$; $p < 0,001$). Слід зазначити, що В.В. Жуков, досліджуючи школярів, не виявив статистично значущого зв'язку між даними параметрами, а в дослідженні осіб юнацького віку стабільного паттерну не виявлено [1]. Таким чином, можна стверджувати, що у викладачів соціогуманітарного профілю висока гнучкість при перемиканні з одних форм рухової активності на інші, високе прагнення до різноманітних способів фізичної діяльності, плавність рухів супроводжується з високою гнучкістю мислення, легким переходом з одних форм мислення на інші, постійним прагненням до розмаїтості форм інтелектуальної діяльності, творчим підходом до вирішення проблем.

Між психомоторною і інтелектуальною швидкістю також виявлено зв'язок середньої сили ($r = 0,343$; $p < 0,001$). Проте сила цього зв'язку переважала силу зв'язку між психомоторною і інтелектуальною пластичністю. На думку В.В. Жукова, психомоторна сфера також, як і інтелектуальна, виступає інтегратором різноманітних властивостей активності й емоційності [1]. Всі перераховані властивості темпераменту входять у єдиний симптомокомплекс психічних властивостей, у центрі якого за його даними, виявляється психомоторна швидкість. Вона виступає як причина, що робить безліч залежних від її властивостей темпераменту (ергічність, пластичність і емоційність).

Цей висновок емпірично підтверджується і наявністю позитивної кореляції між психомоторною емоційністю і інтелектуальною емоційністю ($r = 0,255$; $p < 0,001$). Як доводить В.В. Подляшаник, досліджуючи особливості проявів емоційної стійкості особистості співробітників митної служби у соціально складних ситуаціях, такі індивідуальні характеристики, як психомоторна емоційність та інтелектуальна емоційність, є тісно пов'язаними і відносяться до фактору «Загальна емоційність» [2].

Для подальшого дослідження структури індивідуального конструкту нами було використано факторний аналіз, який проводився методом максимальної правдоподібності. Вихідна матриця кореляцій між параметрами індивідуального рівня може бути придатною для факторного аналізу, про що свідчать відповідні індекси (КМО = 0,675; $\chi^2 = 448,137$, $df = 28$, $p < 0,001$).

Кількість структурних елементів у факторній моделі визначалась за допомогою критерію каменистого осипу, що був за запровадженням у математичну статистику Р.Б. Кеттелом [4]. Графік каменистого осипу наведений на рисунку 1. Цей графік показує, що оптимальним факторним рішенням є трифакторна модель. На трифакторний склад індивідуального конструкту вказує і критерій Кайзера. Виявлені фактори були піддані обертанню для більш зручної змістовної інтерпретації. Вибір процедури обертання був пов'язаний з альтернативою ортогонального чи косокутного обертання. При ортогональному обертанні (процедура varimax) отримані фактори були незалежними (тобто не мали кореляцій), тоді як при косокутному обертанні (процедура promax) отримані фактори були взаємопов'язані один з одним (тобто мали як позитивні так і негативні інтеркореляції). Слід зазначити, що наявність взаємозв'язків між факторами дає можливість використовувати ці фактори у більш комплексних моделях. Відповідно, більш прийнятною процедурою обертання є косокутне обертання за методом promax.

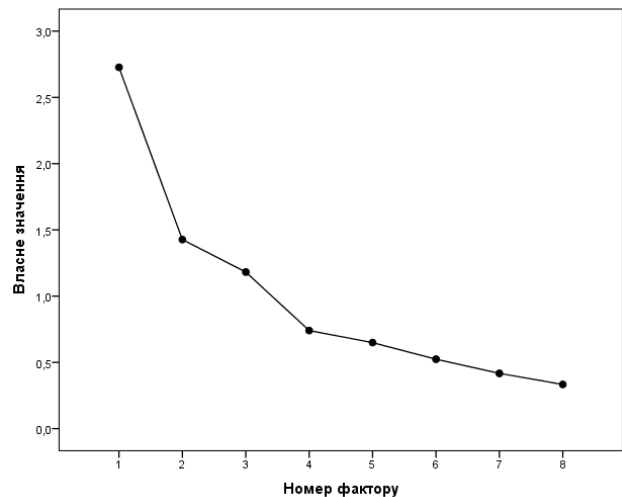


Рис. 1. Графік каменистого осипу для визначення кількості факторів індивідуального конструкту моделі самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін

Накопичена частка дисперсії при розрахунку початкових власних значень складає 66,693%, при розрахунку навантажень після факторного аналізу й обертання – 54,151%. Результати розрахунку частки дисперсії, що пояснюється трифакторною моделлю індивідуального конструкту представлені в таблиці.2. Найбільшу частку початкової дисперсії описує перший фактор моделі.

Таблиця 2. Частка дисперсії, яка пояснюється трифакторною моделлю індивідуального конструкту моделі самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін

	Фактор	Фактор		
		інтелектуальний	психомоторний	емоційний
Початкові власні значення	Всього	2,727	1,427	1,182
	Частка дисперсії (%)	34,087	17,833	14,773
	Накопичена частка дисперсії (%)	34,087	51,92	66,693
Навантаження після факторного аналізу та обертання	Всього	1,563	1,416	1,353
	Частка дисперсії (%)	19,536	17,701	16,915
	Накопичена частка дисперсії (%)	19,536	37,237	54,151

Матриця факторних навантажень, відсортованих за абсолютними значеннями наведена в таблиці 3. До складу першого фактору увійшли наступні параметри: швидкість інтелектуальна, ергічність інтелектуальна, пластичність інтелектуальна, пластичність психомоторна. Перший фактор отримав назву – «інтелектуальний». Цей фактор описував загальну інтелектуальну активність викладача соціогуманітарного профілю на індивідуальному рівні, психодинамічні особливості інтелектуальної діяльності. Максимальні навантаження на другий фактор склали такі параметри: швидкість пси-

хомоторна та ергічність психомоторна. Оскільки обидва параметри характеризували психомоторні особливості індивіду, цей фактор отримав назву – «психомоторний». Треба зауважити, що цей фактор описував активність та перемикальність психомоторної діяльності. Останній, третій фактор складався з параметрів, що характеризували психомоторну та інтелектуальну емоційність. Отже, відповідною була і назва, надана для цього фактору – «емоційний». Цей фактор відображав емоційні характеристики темпераменту

Таблиця 3. Факторне відображення структури індивідуального конструкту моделі самопрезентації викладача соціогуманітарних дисциплін

Показники	Фактори		
	інтелектуальний	психомоторний	емоційний
Швидкість інтелектуальна	0,801		
Ергічність інтелектуальна	0,577		
Пластичність інтелектуальна	0,555		
Пластичність психомоторна	0,394		
Швидкість психомоторна		0,988	
Ергічність психомоторна		0,554	
Емоційність психомоторна			0,996
Емоційність інтелектуальна			0,518

Співвідносячи отримані данні з даними інших досліджень, слід зазначити, що емоційність формує окремий фактор, як в дослідженні О. Віхмана та М. Щукіна, так і в дослідженні В. Подляшанніка [2]. Інші фактори, отримані авторами, не є аналогічними до факторів, виявлених у нашому дослідженні.

Далі були проаналізовані парні лінійні кореляції між факторами, які було перетворено у інтегральні змінні. Кореляційний зв'язок між першим та другим фактором був позитивним і статистично значущим ($r = 0,350$; $p < 0,001$), між першим та третім фактором негативним і статистично значущим ($r = -0,299$; $p < 0,001$), між другим та третім – негативним і також статистично значущим ($r = -0,163$; $p = 0,010$). Отже, спираючись на данні кореляційного аналізу, можна зробити висновок про те, що інтелектуальний та психомоторний фактори індивідуального конструкту з одного боку та емоційний фактор знаходяться у взаємозворотних стосунках, формуючи структурні одиниці цього базового конструкту викладача соціогуманітарного профілю.

Висновки. Нами розроблено структурно-функціональну модель самопрезентації викладачів соціогума-

нітарних дисциплін. Модель самопрезентації нами розглядається як замкнена система, структурні компоненти якої об'єднуються в єдине ціле складними багаторівневими зв'язками і відносинами. Ці зв'язки і відносини впливають один на одного і на ефективність дії моделі самопрезентації. Основними індивідуально особистісними конструктами, що складають диференціальну складнопідпорядковану модель самопрезентації викладача соціогуманітарного профілю, виступають: індивідний; індивідуально-мультисуб'єктний; особистісний; особистісно-мультисуб'єктний конструкти. Кожен з виділених конструктів, виконуючи певну функцію у загальній моделі самопрезентації може бути базовим або координаційним – базовий конструкт акцентує увагу на універсальності симптомомокомплексів, які входять до нього, а координаційний розкриває ступінь занурення симптомомокомплексу в процес суб'єкт-суб'єктних відносин. Індивідний конструкт є універсальним та містить симптомомокомплекс властивостей психіки, що відносяться до темпераменту, а саме: емоційність, сензитивність, психомоторика, пластичність, що забезпечує базову стійкість моделі.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Жуков В.В. Системное исследование характера нейродинамической зависимости в структуре интегральной индивидуальности / В.В.Жуков: Дис...канд.психол.наук: спец. 19.00.02 Психофизиология. – Пятигорск, 1999. – 122с. Zhukov V.V. Sistemoie issledovanie haraktera nejrodinamicheskoj zavisimosti v strukture integral'noj individual'nosti [Systematic study of the nature of neuro psychodynamic dependency structure of integral individuality] / V.V. Zhukov: Dis...kand.psihol.nauk: spec. 19.00.02 Psihofiziologija. – Pjatigorsk, 1999. – 122s.
2. Подляшаник В.В. Особливості проявів емоційної стійкості особистості співробітників митної служби у соціально складних ситуаціях / В.В. Подляшаник: автореф. дис... канд. психол.н.: спец. 19.00.05 Соціальна психологія, психологія

соціальної роботи. – К.: Інституті психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 20с.

Podlyashanyk V.V. Osoblyvosti proyaviv emotsiynoyi stiykosti osobystosti spivrobotnykiv mytnoyi sluzhby u sotsial'no skladnykh sytuatsiyakh [Features of emotional stability of the individual employees of the customs service in a socially difficult situations] / V.V. Podlyashanyk: avtoref. dys... kand. psykhol.n.: spets. 19.00.05 Sotsial'na psykholohiya, psykholohiya sotsial'noyi roboty. – K.: Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny, 20s.

3. Cattell R.B. The scree test for the number of factors. Multivar Behav Res 1966, 1(2): 245-276.

4. Cohen, J (1992). "A power primer". Psychological Bulletin 112: 155-159.

Kononenko A.A.

The structure of the individual construct models of self-presentation of humanities disciplines teacher

Abstract. The article is devoted to the disclosed structure of individual construct of the a differential model of self-presentation. Individual construct is versatile and includes features of mental symptoms related to temperament, namely emotional, sensory, psychomotor, flexibility, providing a basic sustainable model of self-presentation of teacher.

Keywords: self-presentation, the teacher of humanities disciplines, construct, a model structure

Кононенко А.А.

Структура індивідуального конструкта моделі самопрезентації преподавателя соціогуманітарних дисциплін

Анотація. Стаття посвячена раскрытию структуры індивідуального конструкта дифференціальної моделі самопрезентації. Індивідуальний конструкт являється універсальним і содержить симптомомокомплекс свойств психіки, относящихся к темпераменту, а именно: емоциональность, сензитивность, психомоторика, пластичность, что обеспечивает базовую устойчивость модели самопрезентації преподавателя.

Ключевые слова: самопрезентация, преподаватель соціогуманітарных дисциплін, самопрезентация, конструкт, модель, структура

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