

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



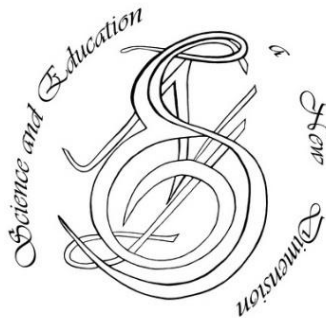
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(32), Issue 63, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

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

CONTENT

PEDAGOGY	6
Harmonization of Bachelors-Environmentalists Educational Training on the Example in Ukraine and Poland	
<i>O.P. Mitryasova</i>	6
Компетентісно-орієнтовані завдання з географії	
<i>Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва</i>	10
Потреби дитини крізь призму опікунської педагогіки Польщі	
<i>О.Є. Карпенко</i>	14
Роль традицій при формуванні корпоративної культури преподавателей педагогического университета	
<i>Т.И. Койчева</i>	18
Система підготовки до олімпіад з інформатики	
<i>В. Мельник, Ю. Горошко, Є. Боркач</i>	23
Особливості діяльності початкової школи Закарпаття у 1939-1944 рр.	
<i>О.Й. Фізеши</i>	27
Критеріальний апарат щодо діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	
<i>Ю.В. Патик</i>	34
Вплив німецьких університетів на розвиток вищої освіти США в XIX столітті	
<i>Р.І. Прибора</i>	37
Наступність у формуванні наукових понять у комплексі «коледж – університет»	
<i>М.Г. Савельєв</i>	41
Введение в ООП: использование специальных программных сред	
<i>С.М. Сейдаметова, Ф.В. Шкарбан</i>	44
Системний підхід при формуванні демографічних понять у процесі навчання географії	
<i>О.А. Федій, П.В. Шуканов</i>	48
Розвиток мережі хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України в другій половині XX – на початку XXI століття	
<i>С.О. Сьома</i>	52
Розвиток умінь семантичного аналізу англомовних патентів у контексті завдань міждисциплінарної підготовки студентів до інноваційної діяльності	
<i>О.В. Цепкало</i>	56
Зміст і методика формування природоохоронних понять у процесі навчання фізичної географії	
<i>Т.С. Япринець</i>	60
Європейська початкова освіта і соціологія: точки перетину	
<i>О.Б. Ярова</i>	64
PSYCHOLOGY	69
Діалог внутрішнього світу особистості	
<i>Я.Ф. Андрєєва, О.М. Поліщук</i>	69
Взаимосвязь свойств темперамента и эмоционального выгорания у студентов социномических и технических профессий.	
<i>А.С. Далакова</i>	73
Співвідношення показників кризи, формально-динамічних властивостей особистості та гендерної ідентичності	
<i>Лищина Н.В.</i>	76
Анализ профессионально важных качеств будущих инженеров	
<i>Н.В. Подбуцкая</i>	81
Діалогічна взаємодія у глибинній корекції майбутнього психолога	
<i>О.Ю. Франчук</i>	85

PEDAGOGY

Harmonization of Bachelors-Environmentalists Educational Training on the Example in Ukraine and Poland

O. P. Mityasova*

Ecology and Environmental Management Department, Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolayiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: eco-terra@ukr.net

Paper received 15.09.15; Accepted for publication 30.09.15.

Abstract. The specifics of development of national higher education under the conditions of European integration are given; comparative characteristics of curricula for bachelor-environmentalists are carried out; the specifics of national system of training environmentalists are determined; the specifics of environmentalists in polish academy are outlined. The possible aspects of implementing the joint environmental training are determined to ensure the quality of training students, their mobility and the competitiveness on the labor market.

Keywords: *integration; the content of education; the Bologna process; preparation of bachelor-environmentalists*

Introduction. More than 10 years have passed since Ukraine has launched the reform of higher education, taking the direction to European integration. The specifics of recent years is the purposeful compatible activities participating in the Bologna process (now already 47) with the formation of the European unified educational space. One of the most important modern features of the development of higher education is the integration of national systems of preparation of specialists of different directions that happens by addressing common challenges, the implementation of agreed educational policy at the regional and international levels. Integration processes in the respective directions are introducing European norms and standards of education, promoting mutual scientific and cultural achievements. In general this kind of steps must lead to increase in Ukraine of European identity.

Analysis of integration trends in higher education in Ukraine in recent years filed in numerous writings of scientists: Dobko T. and etc. [4], Golovchuk A. and etc. [11], Lugovoy V. [7], Rashkevych U. [8], Bulgakova N., Rahmanov V. [2] and etc. To comparative analysis of training future the environmentalists in universities of Europe is dedicated to the publication of Bogolyubov M. [1], Kofanova O. [5], Rìdej N. [9], Rudishin S. [10] and others.

The **aim** of the research is to clarify the priority ways of integrating domestic experience bachelors-environmentalists to European higher education on the example of Ukrainian and Polish high schools.

For the realization of the aim appeared the need to solve the following tasks:

- outlining the specifics of development of national higher education under the conditions of European integration;
- comparative analysis of curricula for Bachelors-environmentalists;
- defining features of the national system of training environmentalists;
- identification of the specific preparation of environmentalists in Polish high school;
- to provide high-quality training of students, their mobility and the competitiveness on the labour market to determine possible aspects of implementing the generalized environmental training.

Materials and methods are analysis of the development of the higher education trends, comparison of the bachelors' ecologists' professional training and synthesis of the results of research into vertical (historical) and horizontal (functional) scopes.

Results and discussion. Domestic higher education has a profound positive tradition, and remains a powerful factor in the development of culture in society, the formation of productive forces of the country. Having the unique function to all aspects of culture in society, higher education should be supplemented by innovative European experience based on a combination of the best national traditions and European trends concerning the training of student's.

We delineate the modern conditions of development of the national higher education that are specific and affect the quality of the preparation of graduates.

Over the past decade higher education has become the nature of mass, has ceased to be an elite. A number of universities and students in Ukraine in recent years has increased several times (fig. 1, 2). In Poland today there are more than 450 institutions that provide higher education where students over 2 million students.

Mass of higher education has led to the fact that the universities began to "fight" for the applicant, and, in this way, faced with the situation worsening as the knowledge of the students. The situation of mass higher education has led to a decrease of requirements for the training of students. The training of specialist is a multi-faceted creative process, which requires depth, foundation, completeness of acquired knowledge and the formation of a complex of competences, which are now taken into account while creating a regulatory framework of training bachelors and masters.

The rhythm of the present time is in need of constant change of job searches outside his own specialty, and this requires graduates of such skills as mobility, i.e. the ability to continuously learn, ability to quickly switch to work in other areas of knowledge. Thus, acquires the relevance of education for all life and one of the main tasks of higher education displaces the emphasis on assimilation and formation of ready knowledge and training the student to study.

We describe some of our view, advantages and disadvantages of national education for a comparison of the educational process for bachelors-environmentalists and implementation process of the harmonization of educational programs.

Thus, the competitive advantages of national system of training specialists are: the best humanitarian training of students; until recently, the presence of common to all State standards of training, which provides a consistent curriculum, and universities have eligible for selective part which takes universities the regional aspect of the education's

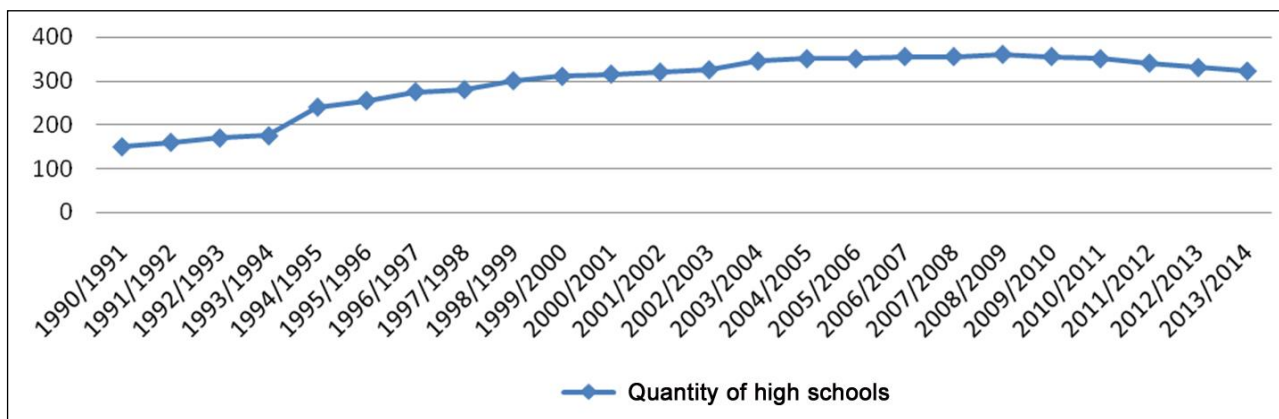


Fig. 1. The dynamics of the number of universities for the period 1990–2014 in Ukraine. (Zharska I., Netkova V. [3])

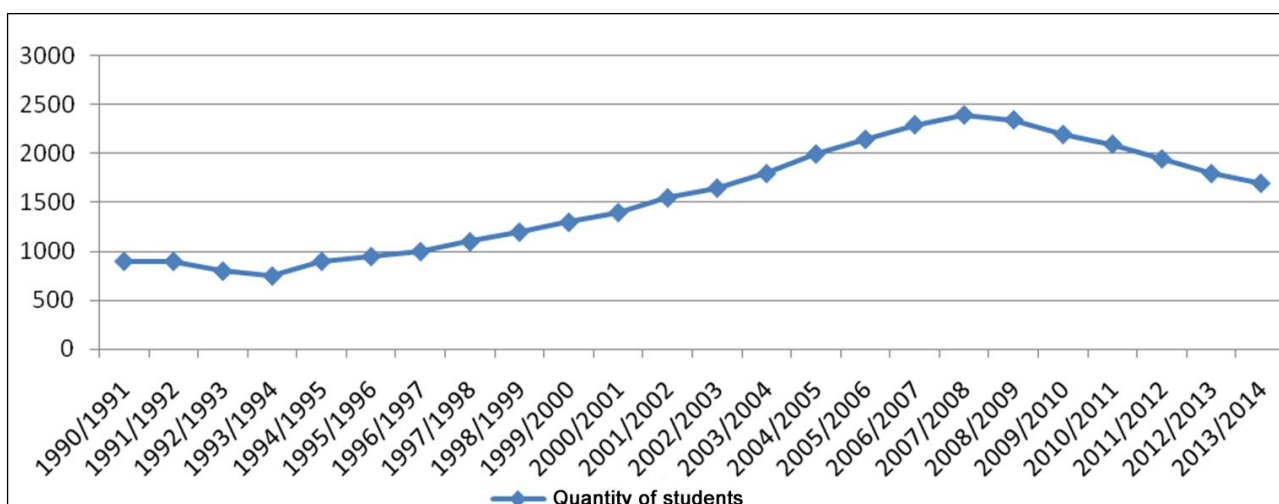


Fig. 2. The dynamics of the number of students for the period 1990–2014 in Ukraine. (Zharska I., Netkova V. [3])

content of professionals and provides universities with a specific academic autonomy; a certain conservatism of the contents of fundamental training and the use of traditional forms, methods of teaching and presentation of educational material, which, in this way, laying the basis for further professional mobility, creates conditions for sufficiently high competitiveness. However, there are national higher education drawbacks that hamper the competitiveness of university graduates in the labour market, namely: on a background of chronic underfunding the inhibition of the scientific-research of universities, the lack of a single effective State policy in the field of science and transposition "on the shoulders" of the universities funding research; insufficiently effective using of modern information tech

nologies in educational process.

However according to modern economic and political conditions the higher education national system is taking a course on the harmonization of the educational training specialists programs. Consider this particular question for specialty "Ecology, Environmental Protection and Balanced Nature Use". In the polish academy the similar direction has a name "Protection of the Environment" ("Ochrona srodowiska"). Comparison of curricula' elements for bachelors in Petro Mohyla Black Sea State University (Ukraine) for direction "Ecology, Environmental Protection and Balanced Nature Use" and Pomeranian Academy (PA) in Slupsk (Poland) for direction "Protection of the Environment" are given in the table.

Table 1. Comparison of the curricula for bachelors-environmentalists in Petro Mohyla Black Sea State University (Ukraine) and Pomeranian Academy in Slupsk (Poland)

University	Petro Mohyla Black Sea State University	Pomeranian Academy
Training period	3 years 10 months	3 years
The total number of disciplines	55	55
The number of disciplines humanitarian training	6–10	–
The number of disciplines (hours) of mathematics and science training	15 (2376 hours)	28 (2670 hours)
The ratio of disciplines of mathematics and science and professional and practical training (%)	31/69	49/51
The number of disciplines in a semester	6–10	8–12

Comparative analysis of the curricula shows that the number of disciplines that are studied by students of the two universities at different training time is the same. However there is no denying the fact that the number of disciplines

of mathematics and science training in Ukrainian university compared with PA are considerably less. In the Polish University the courses of the humanitarian and socio-economic training are full absence. There is the trend of uniform ratio

of fundamental disciplines with professionally designed courses. We have a conclude about the purely aimed at professional and practical training of students in Poland.

Features of bachelors' preparation in the polish university is the lack of humanitarian and socio-economic education; learning content is characterized by profound fundamental science research component with significant biological courses in particular. The fundamental natural science component covers such substantive modules: Mathematics and Physics (9 credits/270 hours); Chemistry and Biochemistry (16 credits/480 hours); Biology and Microbiology (23 credits/690 hours); Ecology and Nature Conservation (15 credits/420 hours); Earth Science (15 credits/450 hours).

The fundamental natural-scientific part of the training the students-environmentalists in Petro Mohyla Black Sea State University consists of the following substantive modules: Mathematics and Physics (10.5 credits/378 hours); Chemistry with the basics of Biogeochemistry (9 credits/324 hours); biological disciplines (22 credits/792 hours); General Ecology (6 credits/216 hours); Earth Science (20 credits/720 hours).

Analyzing the content of fundamental training in the two universities can be choosing its shared characteristics, namely: a significant emphasis on the study of biological module (in terms of educational and variety of courses), almost the same amount of mathematics and physics training time. So, quite a powerful biological fundamental preparation of environmentalists in PA covers the following disciplines: Botany (6 credits); Zoology (6.5 credits); Biodiversity (3 credits); Environmental Microbiology (5 credits); Genetics (1 credit); Biogeography (1 credit). The biological component of the curriculum training ecologists in Petro Mohyla Black Sea State University is presented in the following courses: Biology (6 credits); basics of General Microbiology (4 credits); Basics of Hydrobiology (4 credits); Biometrics (8 credits).

Chemical component of the environmentalists' training has significant differences. So, for the students of PA it is different of fundamental, breadth, variety and is consistent in logical study of a number of courses. In Pomeranian Academy among the chemical disciplines courses are represented: General and analytical chemistry (5 credits); Organic Chemistry (5 credits); Environmental Chemistry (3 credits); Biochemistry (3 credits). Then as a chemical fundamental component in Petro Mohyla Black Sea State University is represented just one discipline "Chemistry of the basics Biogeochemistry", the study of which is devoted to 9 credits.

Chemical training in PA is provided to formation competencies which we can combine the following descriptors: theoretical knowledge of basic sections of chemistry (inorganic, analytical, organic, biological); basic knowledge of the specialized sections of chemistry, particularly environmental chemistry; practical skills and skills in carrying out laboratory experiment, working with reagents, instruments of physical-chemical methods of analysis. Therefore, the chemical preparation of bachelors on ecology in the Polish university is thorough, diverse and correspond the basic requirements which are proposed to formation of professional and practical competency training of future specialists in the field of environmental protection.

Discussing the results of students' training through the formation of certain competencies it is necessary to note the overall integrated nature of the "competence" notion

regarding the definitions of "knowledge", "ability", "skills". Generally defined that the result of the learning is the formation of certain types of competences which by the European TUNING project [12] definition covering the knowledge and understanding of, the knowledge of how to operate, the knowledge of how to be.

The "competence" notion covers not only cognitive and operation technological components but also motivational, ethical, social and behavioral side (results of education is a system of knowledge, skills and value orientations). In the formation of competences lead role plays not only the content of the training courses, but also an educational environment of universities, the organization of the educational process, educational technology, including the independent work of students etc.

Professional and practical competences of students-environmentalists are resistant fundamental knowledge of laws, principles, structural and functional organization of ecosystems of different levels; skills to analyze, classify, systematize, to determine the function of the environment objects' existence from position of balanced rational nature management; the ability and skills to monitor the individual components of the ecosystem and its components using a variety of methods; the ability to make decisions and organize management in the field of environmental activities [6].

Studying the organization of the educational process it may be noted that the preparation of the environmentalists in the two universities is different conceptually. So, in the Ukrainian university it has a purely general ecological direction whereas in Poland – practical conservation.

The first direction carries accents to study issues such as organization of ecosystems, dynamic equilibrium in the biosphere, the environmental problem. It is characterized by versatility; multidimensionality compiled the study of general and global ecology fundamental problems, ecological safety, control and management of the environment quality, the use of population and ecosystem approaches in ecology, natural, regulatory, legal and economic bases of consideration and solving environmental problems.

The second direction is directed to the question of the environment, analysis of anthropogenic effects, techniques and tools of rational nature management. This direction is more practical orientation training; the content of the training courses is aimed on the study of methods, techniques, instruments measuring the composition and properties of the various components of the environment, quality standards for the components of the environment, technology and engineering in the field of nature conservation.

Conclusions. Therefore, comparing the curricula and also learning content for students-environmentalists in the universities, it can be noted that there are common characteristics and differences in the training of future specialists on the environment protection. Coordinated system of education in PA is in constant dynamic, however, the system of education in Ukrainian university is at the stage of transition to European standards, harmonization of educational programs, while maintaining the humanitarian, socio-economic and fundamental-nature components of the training. We note the fact that a number of projects within the framework of the European Union allow the student to learn a part of training in European countries, which encourages the growth of knowledge and skills, improving the mobility of graduate.

REFERENCES

- [1] Bogolyubov, V.M. Theoretical and methodological bases of formation of professional competence of environmentalists in the transition to sustainable development: avtoref. dis. dr. ped. sc.: spec. 13.00.02 – theory and methodology (agricultural disciplines) / V.M. Bogolyubov. – K., 2014. – 42 p.
- [2] Bulgakova, N.B. Methods of teaching in higher education: teach. guidances. / N.B. Bulgakova, V.O. Rahmanov – K. : Publisher of the National Aviation University "NAU-printing", 2011. – 220 p. ISBN 978-966-598-759-8
- [3] Zharska, I.O. The current state and trends of the educational market in Ukraine: statistical evaluation / I.O. Zharska, V.M. Netkova [Tekst] / Statistics of Ukraine. – №2(65). – Kyiv, 2014. – P. 45–51.
- [4] The imperative of quality: learning to appreciate and evaluate higher education: teach. guidances / ed. T. Dobko, M. Golyvyanko, O. Kaykova, V. Terziyan, T. Tihonena. – Lviv : Publishing "Company "Manuscript", 2014. – 572 p. ISBN 978-966-2400-37-3
- [5] Kofanova, O.V. Chemical training of future environmental engineers: theory and practice [Text]: monograph / O.V. Kofanova. – K. : NTUU «KPI», 2012. – 400 z. ISBN 978-966-622-539-2
- [6] Mitryasova, O.P. Building the content of education students in the context of environmental competence approach / O.P. Mitryasova // Scientific and Methodological collection: Problems of education. - K. Institute innovative technologies and content of education, 2012. – Is. 71. – P. 14–19.
- [7] Legal basis of implementation of the Bologna Process in Ukraine: Monograph / V. Burov, A. Gozhik, K. Zhdanova, I. Zarubinska, V. Zaharchenko, S. Kalashnikova, O. Koziyevska, I. Liova, V. Lugoviy, O. Orzhel, Y. Rashkevich, Zh. Talanova, S. Shitikova; general ed. V. Lugoviy, S. Kalashnikova. – K. : SE "SPC "Priority", 2014. – 156 p.
- [8] Rashkevich, Yu.M. The Bologna Process and the new paradigm of higher education monograph / Yu.M. Rashkevich. – Lviv: Publisher Lviv Polytechnic, 2014. – 168 p. ISBN 978-617-607-628-5
- [9] Ridey, N.M. Step training for future ecologists: Theory and Practice Monograph / gen. ed. ac. D.O. Melnichuk. – Herson : Publisher Audley-Plus, 2nd ed., 2011. – 650 p. ISBN 978-966-2393-40-8
- [10] Rudishin, S.D. State of environmental education in the practice of high school abroad / S.D. Rudishin // Bulletin of Zhytomirskoho State University named after Ivan Franko. – Pedagogical Sciences. – 2008. – Is. 40. – P. 81–85.
- [11] University education in Ukraine and the Bologna Process: a tutorial and a glossary of terms / ed. A.F. Golovchuk. Authors.: A.F. Golovchuk, T.D. Ischenko, O.O. AkImov, V.V. MarenIchenko, M.P. Homenko. – K. : Agricultural Education, 2007. – 83 p. ISBN 966-7906-28-0
- [12] <http://www/let.rug.nl/TuningProjekt/index.htm>.

Компетентісно-орієнтовані завдання з географії

Л.П. Вішнікіна^{1*}, І.О. Діброва²

¹ Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

² Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

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

Paper received 16.10.15; Accepted for publication 22.10.15.

Анотація. У статті схарактеризовано поняття "предметні географічні компетентності" та "компетентісно-орієнтовані завдання". У роботі окреслено особливості проектування та застосування компетентісно-орієнтованих завдань як головного засобу формування та визначення рівня сформованості предметної географічної компетентності школярів і студентів.

Ключові слова: предметні географічні компетентності, компетентісно-орієнтовані завдання (КОЗ), проектування КОЗ, оцінювання результатів виконання КОЗ

Входження України до європейської спільноти передбачає докорінні зміни не лише в питаннях державної політики та економіки, а й у питаннях розвитку освітнього процесу. Зокрема, в умовах ринкових відносин задля адаптації випускників навчальних закладів різного рівня акредитації недостатньо лише знань, умінь та навичок, набутих у процесі навчання. Наразі нагальним освітнім завданням стало формування компетентності випускників, яка має ґрунтуватися на вимогах реальної дійсності, а саме соціуму, у якому вони будуть жити. З огляду на таке, сучасна предметна дидактика, і дидактика географії зокрема, має орієнтуватися на освітні потреби школярів і студентів та виклики суспільства до рівня їхньої освіченості.

Компетентісний підхід до навчання більше відповідає сучасним вимогам у царині географічної освіти ніж традиційний. Такий підхід визначається сукупністю загальних принципів конкретизації цілей освіти, відбором змісту освіти, організацією освітнього процесу та оцінкою освітніх результатів [4]. Провідними категоріями компетентісного підходу до навчання є ключові та предметні компетентності школярів та студентів, які формуються на основі визначених державними навчальними програмами компетенцій.

Компетентність у широкому розумінні визначається як загальна здатність людини використовувати придбані впродовж життя знання задля розв'язування широкого діапазону життєвих задач у різних сферах діяльності, спілкування та соціальних стосунків [3].

Ключові географічні компетентності зумовлюються концептуальними засадами географічної освіти. Рівень їх сформованості визначається ступенем оволодіння основними видами діяльності, необхідними для формування соціального досвіду і набуття вмінь та навичок практичної діяльності в сучасному суспільстві [4].

Предметна географічна компетентність має за *змістовий компонент* емпіричні й теоретичні географічні знання, які мають бути сформовано у школярів і студентів; за *операційний компонент* – їхні вміння, навички, прийомы навчально-пізнавальної діяльності й досвід їхнього застосування, що спрямовані на вирішення теоретичних і прикладних життєво-значущих завдань. *Світоглядний компонент* предметної географічної компетентності визначається науково-ціннісними установками школярів і студентів, а саме: сукупністю сформованої у них географічної картини світу, емоційно-ціннісного ставлення до довкілля та людської діяльності в ньому та набутого досвіду творчої діяльності у процесі вивчення географії. Отже, підготовка компетентного учня чи студента, здатного розв'язувати проблеми різного рівня складності на основі сформованих знань,

умінь та науково-ціннісних установок, є провідною метою компетентісного навчання географії.

Одним із перспективних шляхів запровадження такого навчання є застосування компетентісно-орієнтованих завдань. Якщо компетентність визначається спроможністю школярів і студентів застосовувати предметні знання, вміння й навички та науково-ціннісні установки у практичній діяльності та повсякденному житті, то компетентісно-орієнтовані завдання – головний засіб формування предметної компетентності школярів і студентів і перевірки та оцінювання рівня сформованості предметної географічної компетентності [1].

Аналіз фахової літератури показав, що наразі ведеться активна робота з обґрунтування теоретичних засад та розробки методики застосування завдань компетентісного спрямування. Найбільш активні розвідки з питань перевірки та оцінювання навчальних досягнень школярів і студентів за допомогою компетентісно-орієнтованих завдань здійснено у царині дидактики математики, інформатики та фізики. До розробки окресленого питання залучалися О. Кривонос, С. Пінженіна, Ю. Лис, Н. Морзе, Л. Павлова, О. Харитонова та інші. Проблема проектування та застосування компетентісно-орієнтованих завдань у процесі навчання географії наразі є актуальною і вимагає подальших ґрунтовних досліджень.

Варто зазначити, що завдання, спрямовані на формування та визначення рівня сформованості ключових і предметних компетентностей, автори називають по-різному: компетентісні, контекстні, ситуаційні та компетентісно-орієнтовані. Якщо спиратися на цільове призначення та процесуальні особливості застосування таких завдань у географічній освіті, доцільно використовувати термін "компетентісно-орієнтовані завдання".

У міжнародних дослідженнях PISA (*англ.* Programme for International Student Assessment), які визначають рівень якості освіти, у тому числі й природничо-наукову грамотність учнів, використовується саме такий термін – компетентісно-орієнтовані завдання (КОЗ). У цих дослідженнях КОЗ визначають здатність 15-річних учнів використовувати природничо-наукові знання у ситуаціях, що близькі до реальних та пов'язані з різноманітними аспектами навколишньої дійсності: життя школи, суспільства, особистого життя учнів тощо.

У вітчизняному освітньому просторі КОЗ розглядають як комплексні задачі прикладного характеру, для розв'язання яких обов'язковим є застосування школярами і студентами сучасних засобів навчання, надання їм учителями і викладачами різнорівневої допомоги та критеріїв оцінювання як кінцевого результату, так і способів його отримання [2].

КОЗ з географії спрямовані на виконання стандартних і/або нестандартних завдань, що передбачають знаходження виконавцем способу вирішення з обов'язковим використанням географічних знань, вмін та сформованих раніше науково-ціннісних установок. Такі завдання відрізняються від традиційних певними ознаками:

- 1) обов'язкова вмотивованість виконання завдання та акцентування на значущості результату, який потрібно отримати;
- 2) умови завдання мають бути сформульовані як сюжет, ситуація чи проблема, задля вирішення яких необхідно застосовувати географічні знання, на які немає прямої вказівки у тексті завдання;
- 3) географічна інформація у завданнях може бути представлена у різній формі (текст, малюнки, таблиці, схеми, діаграми, карти тощо);
- 4) в умовах завдання можуть зайві відомості чи такі, які призводять до певного протиріччя, що визначає потребу ретельно аналізувати зміст завдання;
- 5) прямо чи приховано вказується на сферу застосування результатів вирішення завдання.

Проектування КОЗ значною мірою визначається вимогами до їхньої структури. Структура КОЗ передбачає наявність таких складників: стимул щодо виконання завдання; формулювання завдання у задачній формі; джерело інформації (за потреби); зразок (бланк) оформлення результатів виконання завдання; критерії оцінювання результатів виконання завдання; модель правильної відповіді, яка уможлиблює корегування географічної компетентності учня чи студента і має бути представлена після здійснення контролю.

Кожен структурний компонент КОЗ повинен спрямовувати учня чи студента на організацію власної діяльності. Стимул щодо виконання завдання сприяє розумінню контексту завдання та вмотивує його виконання. Такий стимул має бути стислим і не повинен відволікати виконавця завдання від досягнення його мети. За стимул може правити опис життєвої ситуації, суперечка проблемної ситуації, цікава невідома раніше інформація тощо.

Задачна форма завдання передбачає наявність у ньому таких складників як: сформульованої у формі запитання чи завдання вимоги (мети), умов (відомого) та шуканого (невідомого). Така форма може мати як просту структуру, так і складну. Важливо, щоб завдання було сформульовано коректно, тобто з урахуванням рівня попередньо навчальної підготовки учня чи студента.

Джерело інформації вміщує географічні данні, що необхідні задля виконання завдання у випадку, коли їх недостатньо за умовами завдання. Бажано використовувати лише ті джерела інформації, які конче потрібні. Втім, можна надати можливість вибрати необхідну інформацію із запропонованого переліку відомостей. Інколи можуть бути випадки, коли на одному наборі джерел інформації ґрунтується кілька завдань. Важливою вимогою до джерела географічної інформації є його оригінальність, яка зацікавлює виконавців завдання.

Зразок (бланк) оформлення результатів виконання завдання потрібен для того, щоб продемонструвати виконавцям структуру та спосіб пред'явлення результатів. Фіксація відповіді може здійснюватись у письмовому, графічному чи електронному виді, залежно від способу здійснення контролю.

Оскільки КОЗ сприяють здійсненню моніторингу формування предметної географічної компетентності школярів і студентів, їх доцільно використовувати при проведенні різних видів контролю – поточно-діагностичного, тематичного та підсумкового. Особливо актуальним є застосування КОЗ при проведенні тематичного контролю. Основне призначення такого контролю – динамічна перевірка сформованості результатів навчання. Динаміка полягає в тому, що кожен наступний тематичний контроль містить комбіновані завдання, які передбачають виявлення навчальних досягнень з певної теми на підґрунті знань, вмін та науково-ціннісних установок з попередніх тем. Ключовим етапом компетентнісного моніторингу є підсумкова робота, що спрямована на оцінювання цілісності географічної компетентності учня чи студента.

Відповідно до таких міркувань, важливим структурним компонентом КОЗ є критерії його оцінювання. Такі критерії доцільно узгоджувати з прийнятою в міжнародних дослідженнях PISA технологією оцінювання природничої грамотності. За вказаною технологією виокремлено чотири рівні сформованості компетентнісних результатів навчання – високий, середній, достатній і початковий.

Методика застосування КОЗ у процесі тематичного та підсумкового компетентнісного контролю з географії передбачає оцінювання за 24-х бальною шкалою. Відповідність кількості набраних учнем балів за 24-х бальною шкалою загальноприйнятій 12-бальній системі оцінювання та міжнародному рівневому оцінюванню компетентнісних результатів наведено у таблиці 1.

Таблиця 1. Оцінювання результатів виконання КОЗ школярами

Рівень сформованості компетентнісних результатів учнів	початковий			середній			достатній			високий		
	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24
Кількість набраних балів за компетентнісним контролем												
Оцінка за 12-бальною системою оцінювання	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

На шляху формування географічних компетентностей школярів, кожен з них має право на помилку. Саме цим пояснюється те, що набравши 23 бали учень (учениця) може отримати оцінку 12 балів. У такий спосіб учитель має можливість враховувати індивіду

альну траєкторію навчання географії кожного учня.

Відповідність кількості балів, що набрані студентом під час виконання тематичного та підсумкового компетентнісного контролю, українській національній шкалі оцінювання наведено у таблиці 2.

Таблиця 1. Оцінювання результатів виконання КОЗ студентами

Національна шкала оцінювання результатів навчальних досягнень студентів	незадовільно			задовільно			добре			відмінно		
	0-2	3-4	5-6	7-8	9-10	11-12	13-14	15-16	17-18	19-20	21-22	23-24
Кількість набраних балів за компетентнісним оцінюванням												

За вимогами компетентнісного підходу КОЗ мають бути наближені до реальних умов життєдіяльності школярів і студентів, спонукати їх до застосування географічних знань у реальних ситуаціях. Школярі і студенти виконуючи завдання компетентнісного спрямування мають навчатися добирати інформацію із різних розділів географії і суміжних наук; застосовувати географічні моделі, дослідницькі стратегії та здоровий глузд; демонструвати рівень сформованості інтелектуальних умінь (аналізувати, доводити, обґрунтовувати, систематизувати тощо), а також демонструвати готовність використовувати свої знання в незнайомих ситуаціях; встановлювати зв'язок між окремими географічними об'єктами, процесами і явищами й критично їх оцінювати; виявляти дослідницькі уміння; оцінювати власні дії і рішення.

Застосування КОЗ дозволяє вчителям і викладачам географії досягати кількох дидактичних цілей одночасно: по-перше, виявляти рівень сформованості та розвитку предметної географічної компетентності школярів та студентів; по-друге, оцінювати їхню спроможність самостійно здобувати знання та обирати способи діяльності; по-третє, формувати інтерес до географії та досвід творчої діяльності у процесі її вивчення.

Задля складання КОЗ з географії за аналогією з тестами PISA доцільно розділити їх на три види за рівнем складності. Завдання першого рівня складності передбачають застосування базових географічних знань у знайомих чітко сформульованих ситуаціях. Це можуть бути закриті тестові завдання, однокрокові задачі, інтерпретації стандартних географічних позначень та даних, завдання на розпізнавання географічних об'єктів на картах тощо. Завдання 1 і 2 можуть бути прикладами таких завдань.

Завдання 1. Як відомо, динозаври мешкали на нашій планеті сотні мільйонів років тому у мезозойську еру. Проте, чи були вони свідками найдавнішої епохи горотворення? Визначте, яка із складчастостей була найдавнішою:

- А** кайнозойська складчастість;
- Б** байкальська складчастість;
- В** герцинська складчастість;
- Г** мезозойська складчастість.

Завдання 2. Гліб та Євген посперечалися щодо того, яку висоту горба можна визначити за наведеним малюнком (Рис. 1) – абсолютну чи відносну. Враховуючи те, що на малюнку не показано розташування горба відносно рівня Світового океану, допоможіть друзям і з'ясуйте, яку саме висоту можна визначити за малюнком. Вкажіть, якою вона буде?

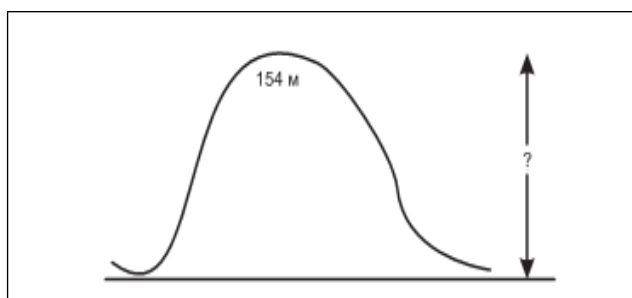


Рис. 1.

Завдання другого рівня складності передбачають встановлення зв'язків та інтеграцію географічних знань, вмінь і навичок та науково-ціннісних установок різного тематичного спрямування. Задля вирішення завдань цього рівня школярам та студентам потрібно упорядковувати й застосовувати географічні знання та вміння у нестандартних ситуаціях, розв'язувати багатокрокові географічні задачі, читати карту тощо. Прикладами завдань такого рівня можуть слугувати наступні завдання.

Завдання 3. Формування Карпат почалося ще до початку альпійського горотворення, яке тривало десятки мільйонів років. Вчені, досліджуючи вертикальні тектонічні рухи з'ясували, що ці гори піднімаються зі швидкістю близько 2 мм/рік. Скільки потрібно часу, щоб гори досягли висоти 2000 м? Чи відповідає цей час терміну тривалості альпійського горотворення?

Завдання 4. Командир літака запропонував перетнути Африку з півночі на південь меридіаном 20° сх.д. Допоможіть визначити, яку відстань у кілометрах потрібно здолати, щоб здійснити план командира, якщо довжина дуги 1° меридіана становить 111,3 км.

Третій рівень складності – це рівень міркувань. Завдання цього рівня ґрунтуються на здійсненні узагальнень, розв'язуванні проблем та обґрунтуванні висновків. Прикладами таких завдань є завдання 5 і 6.

Завдання 5. Мешканці міста Патайя (Таїланд), що знаходиться у субекваторіальному кліматичному поясі, півроку скаржаться на жарку й посушливу погоду, а півроку – на жарку й надмірно вологу погоду. Що є причиною таких кліматичних негараздів? Обґрунтуйте свою відповідь.

Завдання 6. Уявіть, що ви плануєте побудову атомної електростанції у межах Причорноморської низовини. Як відомо, рівнини розташовуються переважно на стійких ділянках земної кори, де землетруси малоімовірні. Чи можуть бути землетруси в межах Причорноморської низовини? Обґрунтуйте свою відповідь.

Аналіз досвіду проектування та застосування КОЗ показує, яких помилок найчастіше можна припуститися при їх проектуванні, а саме:

- 1) завдання може не відповідати декларованому рівню складності;
- 2) завдання може бути зорієнтовано на перевірку рівня засвоєння знань, а не на їх застосування;
- 3) хибним є наявність у формулюванні завдання дієслів, що орієнтують на усну відповідь (назвіть, розкажіть тощо);
- 4) завдання може мати занадто довге формулювання;
- 5) у завданні може бути вимога представити результат у формі, яка незрозуміла виконавцям;
- 6) задля виконання завдання може пропонуватися джерело інформації, яке вміщує лише програмний, рідше відомий матеріал;
- 7) завдання може не відповідати рівню попередньої підготовки школярів чи студентів.

Насамкінець варто зазначити, що моніторинг процесу формування географічної компетентності школярів і студентів на основі систематичного застосування КОЗ сприяє підвищенню ефективності процесу вивчення географії. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі пов'язані із розробкою психолого-педагогічних засад та науково-методичного супроводу проектування та використання КОЗ на різних етапах формування географічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Кривонос О.М. Компетентнісно-орієнтовані завдання в курсі «Програмування» / О.М. Кривонос // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи. – Випуск 47 : збірник наукових праць / за заг. ред. проф. В.Д. Сиротюка. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 138–144.
- [2] Морзе Н.В. Компетентнісні задачі з інформатики / Н.В. Морзе, О.Г. Кузьмінська // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наукових праць. / Редрада. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, №6 (13), 2008. – С. 23-31.
- [3] Павлова Л.В. Компетентностные задачи как средство совершенствования предметно-методической компетентности будущего учителя математики / Л.В. Павлова // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. II. – Пермь: Меркурий, 2011. – С. 111-115.
- [4] Самойленко В.М. Навчання географії : Понятійно-термінологічний словник (з грифом МОН України) / В.М. Самойленко, Я.Б. Олійник, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К.: Ніка-Центр, 2014. – 352 с.

REFERENCES

- [1] Kryvonos O.M. Competence-oriented tasks in the course of “Software engineering” / O.M. Kryvonos // Scientific chronicles of National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. Series # 5. Pedagogical sciences: realities and prospects. – Issue 47 : collection of scientific works / Ed Professor V.D. Syrotyuk. – K. : Publishers NPU n.a. M.P. Dragomanov, 2014. – P. 138–144.
- [2] Morse N.V. Competency tasks in Informatics / N.V. Morse, O.G. Kuz'mins'ka // Scientific chronicles of NPU n.a. M.P. Dragomanov. Series # 2. Computer-oriented teaching systems. Collection of scientific works. / Editorial board. K.: NPU n.a. M.P. Dragomanov, #6 (13), 2008. – P. 23–31.
- [3] Pavlova L.V. Competency tasks as the means of perfection of subject-methodological competence of the future mathematics teacher / L.V. Pavlova // Problems and development prospects of education: matters of International scientific conference (City of Perm, April 2011) Volume II. – Perm: Mercury, 2011 – P. 111-115.
- [4] Samoilenko V.M. Geography Teaching: Conceptual terminological dictionary (classified by Ministry of Education and Science of Ukraine) / V.M. Samoilenko, Ya.B. Oliynyk, L.P. Vishnikina, I.O. Dibrova – K.: Nika-Tsentr, 2014. – 352 p.

Competence-oriented tasks in Geography**L.P. Vishnikina, I.O. Dibrova**

Abstract. The following notions “subject geographic competency” and “competence-oriented tasks” have been characterized in the article. The specifics of designing and usage of competence-oriented tasks as the main means of forming and determining the level of development of pupils’ and students’ subject geographic competency have been determined in the article.

Keywords: *subject geographic competency, competence-oriented tasks (COT), COT designing, evaluation of the results of COT fulfilling*

Потреби дитини крізь призму опікунської педагогіки Польщі

О.Є. Карпенко*

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

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

Paper received 16.10.15; Accepted for publication 22.10.15.

Анотація. У статті розглянуто доробок польських науковців у галузі теорії й методології опікунської педагогіки, удосконалення опікунсько-виховної діяльності. В опікунській педагогіці найбільш поширена класифікація потреб дитини відповідно до основних сфер її розвитку, середовища опіки й виховання та властивостей організму. Основним індикатором якості життя дитини є її задоволення життям. Для забезпечення потреб дитини потрібні одночасно опікунська, виховна і дидактична діяльність.

Ключові слова: дитина, потреби дитини, опікунська педагогіка, класифікація потреб, Польща

Опіка у житті людини є багатоаспектною ділянкою міжлюдської і соціальної діяльності, визначає поведінку, спосіб життя, його якість і розвиток. Упродовж життя людина може зустрічатися з опікою у ролі підопічного, опікуна і спостерігача. Сьогодні опікунська педагогіка, яка виокремилася у 70-х рр. ХХ ст. у Польщі в окрему дисципліну, – це наука про міжлюдську опіку, зокрема над дитиною, виховання у процесі опіки і через неї, опікунські аспекти шкільної освіти. Таке визначення опікунської педагогіки пов'язане з різномунітним трактуванням основного поняття “опіка”. Публікації з теорії міжлюдської опіки, теорії виховання через опіку (виховних аспектів опіки), теорія опікунського виховання (опікунських аспектів виховання) є складовими елементами опікунської педагогіки (педагогіки опіки), які тісно взаємопов'язані. Важливу частину теорії міжлюдської опіки становить теорія людських потреб, їх діагностика, задоволення, регулювання, а також нездатність і перешкоди їх самостійного задоволення. Своєрідний досвід розв'язання потреб дитини, нагромаджений теоретичний масив знання про опіку дитини викликає інтерес і може бути корисним для українського освітнього простору.

Проблематика взаємовідносин: людина – виховання – середовище опирається на фундаментальні гуманістичні принципи, і одночасно враховує передумови практичної діяльності, яка формує і творить нову дійсність. У цій перспективі містяться дві основні сфери і завдання опікунської педагогіки: визначення впливу середовища життя на розвиток дитини; встановлення можливості безпосереднього та опосередкованого перетворення реалій (середовища життя) у процесі виховання й опікунської діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модель опікунської педагогіки, проблеми задоволення потреб дитини знайшли відображення у публікаціях польських дослідників: С. Бадори (S. Badora), Г. Гаєвської (G. Gałęwska), З. Домбровського (Z. Dąbrowski), А. Кельма (A. Kelm), І. Мацяшкової (I. Maciaszkowa), Д.-К. Маржец (D.K. Marzec), Б. Чердрецької (B.Czeredrecka) та ін. Опіка над дітьми-сиротами у Польщі висвітлена у дисертаціях О. Власової, Х. Дзюбинської, Т. Забути, О. Карпенко, Н. Савченко, Ю. Якіма та ін. Узагальнення наукової літератури засвідчує, що проблема теорії потреб дитини, її розв'язання в опікунській педагогічній теорії і практиці Польщі не знайшла належного висвітлення в україномовній джерельній базі. У сучасних умовах ця проблема є надзвичайно актуальною, спонукає до пошуку шляхів удосконалення опікунсько-

виховної діяльності над дитиною, до вивчення і відкриття нових сторінок опікунської педагогіки Польщі.

Мета статті – розкрити доробок польських науковців у галузі теорії й методології опікунської педагогіки щодо потреб дитини, їх класифікації, рівнів задоволення, циклів діяльності у забезпеченні опіки над дитиною.

Виклад основного матеріалу. Предмет опікунської педагогіки Польщі складають поняття “опіка”, “потреба”, “дитина”, “потреби дитинства”, “задоволення потреб” тощо. Опіка виступає у різних сферах життя. Це – сім'я, суспільство, медицина, релігія, моральність, виховання, економіка, законодавство, судочинство. У контексті нашого дослідження найбільш вдалими є визначення опікунської педагогіки Г. Гаєвською, яка вважає її наукою про опікунсько-виховну діяльність, спрямовану на задоволення і регулювання (через інших людей, зокрема дорослих) потреб дітей, оскільки вони самі цього зробити не можуть або не зуміють [4, с. 52].

В опікунській педагогіці найбільш поширена класифікація потреб дитини відповідно до основних сфер розвитку (біологічного, психічного, соціального, культурного) і формування її особистості. Потреба – це стан, в якому особа відчуває бажання задовольнити якусь прогалину, наприклад, у забезпеченні собі умов життя, дотримання якості життя, у досягненні соціального статусу тощо [6, с. 321]. Потреби дитинства – своєрідні особистісні характеристики дітей (у розумінні дитинства до 18 років), вроджені і набуті, задоволення яких обумовлює якість життя, усесторонній розвиток, пристосування до людського світу і знаходження у ньому свого місця [3, с. 453]. Загальні потреби властиві усім людям. Потреби дитини – складова сфери людських потреб, класифікація яких є досить різноманітною. Ієрархічна модель класифікації потреб А. Маслоу, яка також використовується і польськими педагогами, охоплює п'ять категорій. В її основі лежать фізіологічні (основні) потреби – дихання, їжа, вода, житло, які необхідні для підтримки життя. Перш ніж людина зможе ставити і досягати якісь інші цілі, їй необхідно задовольнити основні потреби. Згодом потреби безпеки (здоров'я майна, майбутнього), які передбачають захист від фізичних і психологічних небезпек з боку навколишнього світу і впевненість у тому, що фізіологічні потреби будуть задовольнятися у майбутньому. Соціальні потреби (дружба, сім'я, інтимність) – це почуття приналежності до чого-небудь або кого-небудь. Потреби в повазі (самоповага, впевненість, досягнення) включають потреби в особистих досягненнях, компетентності, повазі навколишніх, визнанні. На вершині ієрархії –

потреби самовираження (творчість, моральність, визнання, самовираження), які передбачають реалізацію потенційних можливостей і зростання як особистості [1, с. 190 – 192].

У педагогічній теорії існують різні класифікації опікунських потреб (Г.Гаєвська, Г. Мушинський, К. Обуховський М. Тишкова та ін.). Класифікація потреб дитинства, зроблена М. Тишковою, визнає таку послідовність: прив'язаність, розумова і суспільно-чутлива стимуляція, стабільність оточення, зростання і розвитку, значення і важливість, предметної (ігрової) активності у середовищі, підтримка, взірць; партнерські відносини; почуття власної totoжності і цінності; експериментування при виконанні різноманітних соціальних ролей [7, с. 194 –195].

Масштаб міжлюдської опіки можна і потрібно розглядати у межах задоволення відповідних потреб дитини. На практиці рівень задоволення потреб дитини є різним, і може досягати таких рівнів: депривації, можливого рівня витримки недоліків, амбівалентії, оптимальності і максимальної межі. Простір між депривацією і допустимим максимумом є масштабом опіки відповідно до прийнятого критерію, при тому що нижня межа може означати радше недоліки опіки або повністю її занепад. Трактуючи опіку відповідно до критерію її ефективності (функції) означає насправді те, що вимірюємо її за допомогою трьох змінних:

- а) диспонуваними опікуном об'єктами потреб підопічного;
- б) його опікунські дії, достатні для підопічного, його психологічної, біологічної, соціальної структури;
- в) чи і якою мірою задовольняються його потреби [2, с. 108].

3. Домбровський особливу увагу звертає на опіку у процесі дорослішання дитини – життєвої самостійності. Важливими елементами цього процесу є: поступовий перехід догляду у стандартні, звичайні дії, зміна асиметричної, об'єктивної залежності між опікуном і дитиною на поступово симетричну, збільшуються масштаб і ступінь самостійності, життєва незалежність дитини; виступає модифікація потреб дитини; поволі змінюється свідомість підопічного щодо його ролі і позиції стосовно опікуна; опікунські дії поступово переходять у підтримку; інтенсивна допомога зменшується і набуває епізодичного, обмеженого характеру, трансформуючись у нагляд [3, с. 458].

На нашу думку, заслуговує на детальний аналіз класифікація опікунських потреб А. Кельма, в основу якої покладено основне середовища опіки й виховання та властивостей організму дитини. Їх педагог об'єднує у чотири групи:

- а) потреби, що виникають із засад функціонування сім'ї;
- б) потреби, пов'язані з діяльністю школи;
- в) потреби, пов'язані з активністю дитини за місцем проживання;
- г) потреби, що виникають з властивостей організму дитини [5, с. 59].

Щодо першої групи потреб, що виникають із засад функціонування сім'ї, і впливають на задоволення потреб дитини, педагог виокремлює такі чинники:

- 1) позбавлення опіки: повне природне сирітство (смерть обох батьків) або неповне (смерть одного з

батьків); соціальне сирітство (залишення дитини, позбавлення батьківських прав через суд); відсутність опіки на певний термін у випадку хвороби батьків, їх виїзду чи інших випадкових подій;

- 2) відсутність матеріальних ресурсів: сім'я, в якій відсутні матеріальні засоби на задоволення потреб дитини; сім'я, яка має тимчасово складні матеріальні умови, які не дозволяють їй задовольнити усі найнеобхідні потреби дитини; сім'я, позбавлена матеріальних засобів тимчасово через випадкові події (хвороба, повінь, пожар чи інші природні катаклізми);

- 3) відсутність належної опіки у зв'язку з професійною діяльністю обох батьків: батьки, які працюють одночасно і не можуть опікуватися дитиною під час перебування на роботі; неповні сім'ї, в яких працює батько/мати; батьки, які працюють певну кількість годин, або в умовах, які не дозволяють піклуватися про дитину, наприклад, виїзд;

- 4) функціональний розлад сім'ї: розлучені або в стадії розлучення батьки; вагомі прогалини батьків у вихованні, які стали причиною втрати зв'язку з дитиною; відсутність турботи про дитину, алкоголізм, аморальність у сім'ї, що кривдить дитину і веде до соціального сирітства.

Другу групу джерел складають потреби, пов'язані з діяльністю школи. Це:

- 1) особиста безпека дитини: дорогою до школи (проблеми дорожнього руху), під час шкільних занять, зокрема у майстернях, на прогулянках, на заняттях з фізичного виховання і спорту; під час рекреаційної перерви, у тому числі небезпечні ігри у різні пори року;

- 2) шкільні невдачі, які зумовлені: індивідуальними особливостями дитини, що спричиняє труднощі у навчанні; недоцільною організацією життя дитини у сім'ї і відсутністю відповідних умов до навчання вдома; недостатньою діяльністю школи, зокрема, слабкої підготовки учнів до самостійної розумової праці;

- 3) ускладнений доступ до середньої школи: відстань школи від місця проживання дитини, що унеможливає продовжувати навчання, а також вимагає розв'язання транспортних проблем; відсутність матеріальних засобів на оплату сім'єю перебування дитини в інтернаті чи гуртожитку [5, с. 60].

У третій групі потреб, пов'язаних з активністю дитини у середовищі, педагог виокремлює три важливі аргументи:

- 1) потреба в індивідуальній активності: обмеження корисної самостійності дитини у грі, навчанні і дорослому житті; відсутність турботи про розвиток і задоволення зацікавлень дитини, зокрема, пізнавальних інтересів; недостатня або шкідлива опіка над талановитою дитиною;

- 2) потреба соціальних контактів: відсутність або невміння налагоджувати дружні або приязні контакти; шкідливі дружні контакти (фальшива солідарність, колективні прогули та ін.; виховні труднощі (лінивство, брехня, агресивність, заздрість, непослух), які ускладнюють налагодження правильних взаємовідносин дитини з іншими дітьми і дорослими;

- 3) потреба соціальної корисності: егоїзм і небажання співпрацювати; споживацьке і паразитичне ставлення, соціальна дезадаптація (у тому числі, хуліганство, підліткова злочинність) [5, с. 60].

Четверта група передбачає задоволення потреб дітей з особливими потребами, які зумовлені властивостями організму дитини, а саме:

1) фізичні вади: каліцтво, яке перешкоджає самостійному руху дитини або унеможливає його; різні порушення опорно-рухового апарату, які заважають дитині рухатися; дефекти розвитку і мікропошкодження, які утруднюють повносправність організму дитини і вимагають корекційного або компенсаційного втручання;

2) порушення слуху (глухі, глухонімі), зору (сліпі, слабозорі), розуму (різного ступеня);

3) небезпека для здоров'я: незадовільний стан домашньої гігієни і шкідливий спосіб життя дитини; поганий стан здоров'я; хвороби, які вимагають постійної медичної опіки; епідемічні захворювання [5, с. 61].

Опікун та опікунська установа повинні вивчити ситуацію дитини детально і загалом, згодом вибрати відповідну форму надання їй опіки. Нагромаджений досвід дав підставу А. Кельму виокремити два цикли діяльності у справі забезпечення опіки самотній дитині – діагностичний і реалізаційний.

Діагностичний цикл охоплює чотири етапи:

- сигналізацію потреби опіки. Найбільш сприятливі умови для цього мають сусіди, інституції охорони здоров'я, освітні й виховні установи (дошкільні заклади, школи), а також громадські організації;
- визнання потреби опіки, тобто правильна діагностика ситуації дитини, проведена тільки уповноваженими працівниками у сфері опіки над дитиною. У складних ситуаціях цим займаються відповідні інституції (діагностична установа, опікунські осередки тощо);
- кваліфікація потреби опіки, тобто оцінка ситуації дитини або прийняття рішення про застосування відповідної форми опіки (часткової або повної);
- застосування відповідної до прийнятого рішення форми опіки.

З останнім етапом наступає реалізаційний цикл, розрахований на виконання завдань для досягнення мети опіки. Повна опіка має глобальний характер і охоплює період від прийняття дитини до інституції до її виходу у самостійне життя. Цей цикл охоплює такі етапи:

- включення дитини до життя у новому для неї середовищі;
- реалізація періодичних завдань, які охоплюють підготовку дитини до самостійного життя у суспільстві відповідно до її віку, здібностей і рівня освіти;
- період безпосередньої самостійності зі складними до розв'язання житловими проблемами і працевлаштуванням;

– необхідна підтримка на початку самостійного життя [5, с. 62].

На практиці не завжди мають місце усі вищеперелічені етапи. Опікунські дії можуть завершитися раніше, залежно від оцінки ситуації дитини, її загрозливого стану, можливостей знаходження розв'язку самою дитиною, найближчими родичами тощо.

Узагальнюючи доробок польських педагогів, можна стверджувати, що для задоволення потреб дитини потрібні одночасно опікунська, виховна і дидактична діяльність. Завдання опікуна полягає у знаходженні засобів для задоволення матеріальних і духовних потреб, особистих зв'язків тощо, у складних життєвих ситуаціях, коли дитина самостійними зусиллями не в змозі здобути чи використати ці засоби. Виховання має спрямувати розвиток або способи задоволення потреб дитини у відповідне русло. Характер і масштаб виховної дії залежить від властивості потреби, віку дитини, її соціального досвіду. Виховання окреслює традиційні, національні взірці задоволення фізичних і психічних потреб, пов'язаних з властивостями організму. Щодо задоволення соціальних і культурних потреб, пов'язаних з функціонуванням суспільства, виховання має прищепити ці потреби дитині так, аби вона визнала їх своїми.

Висновок. На основі теоретичного аналізу можна зробити висновок, що в опікунській педагогіці Польщі теорія міжлюдської опіки трактується у контексті задоволення відповідних потреб дитини. У педагогічній теорії існують різні класифікації потреб. В опікунській педагогіці найбільш поширеною є їх класифікація потреб дитини відповідно до основних сфер розвитку дитини, до основного середовища опіки й виховання та властивостей її організму. Роль опіки у задоволенні потреб дитини полягає у забезпеченні засобів задоволення матеріальних, духовних потреб, особистих зв'язків у складних життєвих ситуаціях, коли дитина самостійними зусиллями не в змозі здобути ці засоби чи використувувати їх. Забезпечення опіки самотній дитині проходить два цикли – діагностичний і реалізаційний, кожен з них має певні етапи. Основним індикатором якості життя дитини (підопічного) є її задоволення життям. Загалом доробок педагогів у галузі опіки над дитиною свідчить про пошук власного шляху у задоволенні її потреб.

Подальших наукових студій потребують розвиток опікунської педагогіки Польщі у період трансформації суспільного устрою, психолого-педагогічні умови створення атмосфери опіки у різних інституціях.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Маслоу А. Психология бытия / Абрахам Маслоу; пер. с англ. О.О. Чистякова / под общ. ред. С.Н. Иващенко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. – 304 с. – (Серия «Актуальная психология»).
- [2] Dąbrowski Z. Pedagogika opiekuńcza w zarysie / Zdzisław Dąbrowski. – Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmiańsko-Mazurskiego, 2000. – 229 s.
- [3] Dąbrowski Z. Terminologia pedagogiki opiekuńczej / Zdzisław Dąbrowski // Pedagogika opiekuńcza: przeszłość – teraźniejszość – przyszłość / Pod red. Elżbiety i Róży Pawłowskiej. – Gdańsk: Harmonia, 2008. – S. 423–473.
- [4] Gajewska G. Pedagogika opiekuńcza. Elementy metodyki / Grażyna Gajewska. – 4-e wyd., zmienione. – Zielona Góra: Wydawca PEKW “GAJA”, 2009. – 300 s.
- [5] Kelm A. Węzłowe problemy pedagogiki opiekuńczej / Albin Kelm. – Warszawa: Żak, 2000. – 236 s.
- [6] Okoń W. Nowy słownik pedagogiczny. – 4-e wyd. / Wincenty Okoń. – Warszawa: Żak, 2004. – 486 s.
- [7] Tyszkowa M. Problemy rozwojowe dzieciństwa a warunki wychowania w środowisku zakładowym / Maria Tyszkowa // Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze. – 1992. – №5 – 6. – S. 193 – 200.

REFERENCES

- [1] Maslow A. Psychology of Being / Abraham Maslow; trans. from English. O.O. Chistyakov / Ed. by S.N. Ivashchenko. – Moscow : Refl-buk; K. : Vakler, 1997. – 304 p. – (Series of “Current psychology”).
- [2] Dąbrowski Z. Pedagogy of caring in outline / Zdisław Dąbrowski. – Olsztyn : Warmian-Mazury University, 2000. – 229 p.
- [3] Dąbrowski Z. Terminology of the pedagogy of caring / Zdisław Dąbrowski // Pedagogy of caring: past – present – future / Ed. by Elizabeth and Rosa Pawłowska. – Gdańsk : Harmony, 2008. – P. 423 – 473.
- [4] Gajewska G. Pedagogy of caring. Elements of the methodology / Grażyna Gajewska. – 4-e ed., revised. – Zielona Góra: Publisher PEKW “GAJA”, 2009. – 300 p.
- [5] Kelm A. Important problems of pedagogy of caring / Albin Kelm. – Warsaw: Żak, 2000. – 236 p.
- [6] Okoń W. New pedagogical dictionary. – 4-e ed. / Wincent Okoń. – Warsaw: Żak, 2004. – 486 p.
- [7] Tyszkowa M. Problems of childhood development and education conditions in corporate environments / Maria Tyszkowa // Care and educational problems. – 1992. – №5 – 6. – P. 193 – 200.

Children’s needs through the prism of Polish pedagogy

O. Karpenko

Abstract. The article analyzes the achievements of Polish theorists and methodologists in the field of social pedagogy, ways of improvement of educational activities. In social pedagogy children’s needs are mainly classified according to principal areas of child development, care, upbringing and constitutional characteristics of the child. The main indicator of a child’s high quality of life is a sense of satisfaction. To meet children’s needs both educational and didactic activities are called forth.

Keywords: *a child, children’s needs, social pedagogy, classification of needs, Poland*

Роль традиций при формировании корпоративной культуры преподавателей педагогического университета

Т.И. Койчева*

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

*Corresponding author. E-mail: pdpu@pdpu.edu.ua

Paper received 21.09.15; Accepted for publication 30.09.15.

Аннотация. В статье рассмотрены особенности корпоративной культуры педагогического университета, как организации особого типа. Корпоративная культура определена как одна из составляющих успешной деятельности организации. Современная корпоративная культура является неотъемлемой характеристикой любой организации, одним из ключевых понятий в концепциях инновационного развития и стратегического менеджмента организаций. Все организации и стратегии их развития уникальны, поэтому уникальны их корпоративные культуры, складывающиеся между сотрудниками внутри этих организаций.

Ключевые слова: корпоративная культура, педагогический университет, принципы методико-организационной работы, преподаватели

Проблема формирования корпоративной культуры университета в последние годы все чаще привлекает внимание ученых. Общие теоретико-методологические принципы исследования корпоративной культуры как социокультурного феномена раскрыты в работах А. Алексеева, С. Иконникова, Л. Когана, Ю. Левады, В. Немировского, С. Файнбург. Рассмотрены общие вопросы корпоративной культуры, ее сущность и формы проявления, типы и разновидности (С. Абрамова, С. Иванова, К. Кравченко, А. Крюкова, В. Спивак, Ж. Тощенко). Исследованы особенности и уровни трансформации корпоративной культуры в условиях функционирования современных университетов (А. Беляев, Г. Мальцева, Ю. Тюнников, Т. Яблонскене и др.). Отдельные свойства и признаки корпоративной культуры раскрыты в трудах Г. Ильиной, А. Калабина, М. Рогачевой, Н. Самоукина. Определены и исследованы различные аспекты корпоративной культуры: нормативный (И. Беликов, А. Варламов, А. Татаркин, М. Тимофеев и др.); информационный (И. Игнатова, Э. Капитонов, А. Капитонов, Т. Уелгам и др.); коммуникативный (Т. Персикова), социальный (Г. Васильева, Ю. Попов, Ю. Смагаринский и др.); морально-этический (М. Дубинина, В. Перов, Ю. Попов, Л. Сулина и др.); гендерный (Ж. Чернова).

Современная корпоративная культура является неотъемлемой характеристикой любой организации, одним из ключевых понятий в концепциях инновационного развития и стратегического менеджмента организаций [1]. Идентификация преподавателей с педагогическим университетом, как организацией особого типа, предусматривает, что они не только осознают его идеалы, четко придерживаются общепринятых правил и норм поведения, но и внутренне принимают общие для организации корпоративные ценности. Только в этом случае культурные ценности педагогического университета становятся индивидуальными ценностями преподавателей, занимают место в мотивационной структуре их поведения.

Несмотря на это, одним из главных постулатов разработанной нами методики формирования корпоративной культуры преподавателей педагогического университета в процессе научной деятельности было требование как можно точнее и полнее соответствовать потребностям и взглядам большинства преподавателей, поскольку от этого зависит эффективность работы педагогического университета и его стабильный рост.

При разработке методики формирования корпоративной культуры преподавателей педагогического университета в процессе научной деятельности мы исходили из того, что все организации и стратегии их развития уникальны, поэтому и уникальны корпоративные культуры, складывающиеся между сотрудниками внутри этих организаций [2]. Очевидно, что особенности и своеобразие корпоративной культуры педагогического университета, формирующейся в процессе организации его научной деятельности, базируются на ожиданиях, установках, ценностях, целях и мотивах его преподавателей. При этом важно учитывать, что каждый сотрудник, который приходит в педагогический университет, проходит через определенную процедуру организационной социализации и адаптации, во время которой он последовательно постигает все те мельчайшие нюансы, которые в совокупности образуют корпоративную культуру этой организации и которая с течением времени и под влиянием обстоятельств может претерпевать определенные изменения.

Идентификация преподавателей с педагогическим университетом как организацией предусматривает, что они не только осознают его идеалы, четко придерживаются общепринятых правил и норм поведения, но и внутренне принимают общие для организации корпоративные ценности. Только в этом случае культурные ценности педагогического университета становятся индивидуальными ценностями преподавателей, занимают место в мотивационной структуре их поведения.

Несмотря на это, одним из главных постулатов разработанной методики формирования корпоративной культуры преподавателей педагогического университета в процессе научной деятельности было требование как можно точнее и полнее соответствовать потребностям и взглядам большинства преподавателей, поскольку от этого зависит эффективность работы педагогического университета и его стабильный рост.

При определении следующего постулата при определении методики формирования корпоративной культуры преподавателей учитывалось, что различия в корпоративной культуре организаций, в частности педагогических университетов, обусловлены контекстом именно того, что происходит в организациях и того, что они делают. В педагогических университетах, существующих длительное время, имеют место уже сформированные ценности и другие элементы корпоративной культуры. Изменить внутреннее содержание

такой культуры, сложившейся за короткий промежуток времени, при условии стабильности имеющегося кадрового состава практически невозможно. Для этого нужен достаточно длительный период. Поэтому в процессе проектирования корпоративной культуры вуза возможно влиять на ее внешние проявления, идти «от внешнего к внутреннему». При этом очень важно, чтобы внешние проявления постепенно приобретали для членов организации определенный смысл и ценности в соответствии с корпоративной культурой, которая формируется. Только действуя ежедневно в соответствии с общепризнанными корпоративными ценностями, постоянными нормами и правилами поведения, преподаватель может стать представителем педагогического университета в соответствии с его внутренними, групповыми, социальными ожиданиями и требованиями.

В контексте этого следует учитывать, что формирование корпоративной культуры связано со спецификой отрасли, в которой существует организация, со скоростью технологических и других изменений, происходящих в ней, с наличием рынка реализации производимой продукции, особенностями ее потребителей и т. д. Организациям, относящимся к высокотехнологичным отраслям, присуща корпоративная культура, содержащая инновационные ценности и настройки на изменения [1, 2]. Однако эти черты могут по-разному проявляться в организациях одной и той же отрасли, в зависимости от национальной культуры, истории развития, социальных обстоятельств, в рамках которой организация осуществляет свою жизнедеятельность.

Для образования, как отрасли, к которой принадлежит педагогический университет, характерны достаточно жесткая регламентированность его деятельности со стороны государства, отсутствие пространства для принятия самостоятельных решений по выбору перспектив собственного стратегического развития, сложность в разработке и внедрении инновационных технологий в связи с отсутствием реального рынка образовательных услуг и здоровой конкуренции между вузами за потребителей этих услуг. Современный педагогический университет из-за нехватки финансовых ресурсов для собственного развития по всем направлениям своей деятельности медленно и с большим трудом приобщается к разработке и внедрению высоких технологий. При этом этот процесс происходит в основном за счет научной деятельности кафедр, объединяющих преподавателей естественного и физико-математического профиля. Преподаватели кафедр, которые непосредственно связаны с обеспечением и развитием собственно образовательного процесса (педагоги, психологи, методисты), в научной деятельности меньше ориентированы на рыночные отношения и потребности инноваций [3]. Указанные особенности деятельности педагогического университета требуют четкого определения и соблюдения ряда принципов методико-организационной работы при организации научной деятельности преподавателей и использования ее для формирования их корпоративной культуры.

Принцип высокой координации действий выражается в полноте охвата всех членов преподавательского сообщества, координации организационных решений и действий. Этот принцип реализуется при организации взаимодействий преподавателей в постоянных и

временных, формальных и неформальных группах, создаваемых для решения конкретных проблем в научной деятельности.

Принцип ответственной зависимости заключается в создании ситуаций, когда все участники процесса для достижения результата не имеют возможности использовать личный авторитет и статус в коллективе. Сложный для воспроизведения в учебной деятельности, этот принцип достаточно легко реализуется при научной деятельности через совместные разработки и выполнения аспирантами, соискателями, преподавателями грантов, договоров, научных заказов и т. д.

Принцип «от внешнего к внутреннему» обусловлен тем, что корпоративная культура любой организации состоит из двух слоев: внутреннего, образованного миссией организации, ценностями, идеалами, нормами, установками, взглядами и убеждениями, базовыми представлениями ее членов, и внешнего, состоящего из стандартов работы, стиля поведения, одежды, традиций, обычаев, существующих ритуалов, символов, процедур, языка и др. Эти два слоя взаимодействуют между собой: изменения в одном слое закономерно приводят к преобразованиям в другом. Однако непосредственному и очевидному контролю, организационному влиянию и изменениям подвергается лишь внешний слой, в то время как внутренний является следствием, результатом отражения его в сознании и эмоциональных переживаниях людей, которые являются участниками внешних воздействий.

Принцип опережающих действий предусматривает, что корпоративная культура преподавателей педагогического университета проектируется таким образом, чтобы предупредить нежелательные ситуации, отклонения в их поведении. Опережающие действия используются не только для предупреждения нежелательных ситуаций, но и с целью «подготовки почвы для будущего» – адаптации каждого преподавателя в роли исследователя (научного) уже с первых дней работы в вузе, что требует его привлечения к исследовательской деятельности, обучения самостоятельной работе, готовности к выбору темы исследования, разработки его плана и программы.

Принцип «естественного созревания» предусматривает, что исходной позицией для проектирования и формирования корпоративной культуры вуза должны быть сформированные традиции, потребности, ценности и установки преподавательского сообщества. В этой среде имеют место традиции, привычки, поведенческие стереотипы, которые следует не корректировать, а развивать. Следовательно, при проектировании корпоративной культуры необходимо выявить уже имеющиеся ее элементы и определить, как их можно использовать в соответствии с целями развития имеющейся корпоративной культуры, выбрать наиболее эффективную субкультуру и использовать ее как исходную позицию для дальнейшего развития.

Принцип баланса обусловлен тем, что при проектировании корпоративной культуры вуза необходимо соблюдать уравнивание и взаимодействия субкультур, входящих в ее состав: студенческой и преподавательской, исследовательской, профессиональной и учебной; корпоративных культур различных подразделений (институтов, факультетов, кафедр, научных кол-

лективов), формальных и неформальных способов выражения корпоративной культуры, интересов администрации вуза, студентов и преподавателей, государственного и регионального социального заказа и т. д. Так, если в корпоративной культуре университета будет преобладать только направленность на преподавательскую деятельность, то может снизиться конкурентоспособность вуза на рынке инновационных технологий, качество научной деятельности преподавателей.

Принцип системности и планомерности означает, что формирование корпоративной культуры является социально-коммуникативной технологией, осуществляемой по системе согласованных действий социальных субъектов, то есть упорядоченная совокупность процедур и операций, имеющих при взаимодействии устойчивую структуру и направленность на реализацию определенной цели. Социально-коммуникативная технология – это всегда деятельность определенного количества субъектов, которая происходит в соответствии с предварительно разработанным планом. Совокупность действий социальных субъектов при достижении любой цели будет эффективной только в том случае, если она будет представлена в виде структурированной во времени и пространстве цепочки процедур и операций. Согласно этому принципу организация научной деятельности преподавателей педагогического университета должна быть четко структурированной во времени и осуществляться по понятной и устоявшейся логике нормированных процедур.

Принцип формальной организации и функционального разделения труда обусловлен тем, что формирование корпоративной культуры как социально-коммуникативной технологии – это упорядоченная последовательность действий многих людей, сложный многоэтапный процесс, реализуемый организованной группой исполнителей. Как любая сложная системная управленческая деятельность, осуществляемая в соответствии с планом некоторой группой людей, требует определенной формальной организации и закрепления тех или иных функций по разработке и реализации элементов проекта по отдельным исполнителям. То есть для преподавателей педагогического университета организация их научной деятельности должна осуществляться под руководством определенных лиц, статус и полномочия которых четко определены и понятны для всех участников этого процесса.

Принцип дискретности, наличия начала и конца предусматривает формирование корпоративной культуры преподавателей как способа решения конкретной задачи конкретным социальным субъектом. Когда возникает соответствующая потребность, этот способ разрабатывается и запускается в практику. Если он разработан и реализован правильно, то его использование приводит к решению поставленной задачи, что является конечной точкой одного способа функционирования социально-коммуникативной технологии и началом другого.

Принцип креативности и стандартизации означает, что формирование корпоративной культуры преподавателей педагогического университета как социально-коммуникативной технологии является своеобразным симбиозом нестандартных и унифицированных компонентов. С одной стороны, стандартизация – необходи-

мый атрибут любой технологии, в частности социально-коммуникативной. Это вытекает из следующих ее характеристик таких, как технологичность, системность, формальная организация. С другой стороны, в силу специфики взаимодействия и сотрудничества преподавателей педагогического вуза в процессе научной деятельности формирование их корпоративной культуры предполагает наличие творческого креативного компонента.

Принцип цикличности и возможности тиражирования обусловлен тем, что формирование корпоративной культуры преподавателей педагогического вуза, как и любой социально-коммуникативной технологии, имеет свой внутренний цикл, заданный последовательностью этапов.

Согласно этим принципам, эксперимент по формированию корпоративной культуры преподавателей в процессе научной деятельности мы начали с актуализации и развития имеющихся традиций. Известно, что традиции – это исторически сложившиеся и передаваемые из поколения в поколение формы деятельности и поведения, а также сопутствующие им устоявшиеся обычаи, правила, ценности, представления. Эффективность традиционного поведения связана с тем, что во многих случаях более удобно поступать «как принято», чем каждый раз решать задачу, выбирать наиболее целесообразное поведение. Свободное поведение в отличие от традиционного обычно требует более значительного психологического напряжения. Как образцы и правила поведения, воспроизводящие устоявшиеся позиции и ценности, традиции при формировании корпоративной культуры составляют ее неотъемлемую часть. Пережитые вместе членами одной организации – преподавателями педагогического университета – они создают одинаково испытываемое глубоко эмоциональное взаимодействие с другими людьми, объединяет всех членов группы, команды, организации в единое целое.

Традиции как сложившиеся нормы, обычаи и правила производственных отношений своей рациональностью создают внутреннюю для организации благоприятную эмоционально-психологическую обстановку. Потеря подобных традиций способна разрушить корпоративный дух. При этом устоявшиеся традиции приобретают смысл нормы – признанного (законного) обязательного порядка действий (стандартные правила), при условии, что их обязательно придерживаются все члены организации, которые взаимодействуют друг с другом. При этом нормы выполняют такие жизненно важные функции:

- обеспечивают предсказуемое поведение членов организации в определенных ситуациях;
- позволяют стандартно реагировать на ситуации, стабилизируют отношения;
- спасают работников от неопределенности во взаимодействии с окружающими;
- обеспечивают наиболее эффективное осуществление совместной деятельности;
- создают «имидж» организации.

Для создания традиций в организации научной деятельности в университете нами была введена система проведения ежегодных отчетов преподавателей по результатам научной деятельности. Традиционно в конце

каждого календарного года приказом по университету определялись сроки и порядок проведения отчета по научной деятельности; назначался состав комиссии, ответственной за прием и анализ научной продукции; утверждались единые показатели производительности научной деятельности и критерии их оценивания. Отчетность осуществлялась по единым, утвержденным для всех кафедр и преподавателей, формам и критериям оценки. Они состояли из аннотированных отчетов преподавателей, тематических заданий на следующий год, аттестационных листов и списка публикаций. Принятие отчетов, определение производительности научной деятельности преподавателей осуществлялось специальной комиссией, состав которой создавался ежегодно из самых авторитетных и квалифицированных ученых университета и утверждался приказом. Собранные комиссией материалы становились основанием для определения рейтинга преподавателей, который обнародовался дважды в год в докладах ректора или проректора по научной работе на собрании всего коллектива университета и на заседаниях ученого совета.

Систематическое и последовательное внедрение этого мероприятия способствовало пониманию преподавателями обязательности научной деятельности, ориентированию в требованиях по ее производительности. Кроме того, это позволяло каждому преподавателю приобрести опыт представления результатов своей научной работы и получения объективной оценки их качества.

Ранжирование и обнародование итогов этих отчетов дважды в год на заседаниях ученого совета университета и ежегодном общем собрании трудового коллектива освещало уровень производительности научной деятельности каждого преподавателя, его вклад в работу соответствующей кафедры, факультета, института; служило определенным ориентиром в осознании ими ценности этой деятельности для роста собственного авторитета среди коллег, выбора путей и средств для его улучшения. Результаты аналитической работы комиссии по приему научной продукции преподавателей обобщались и воспроизводились в ежегодных отчетах педагогического университета на коллегии Министерства образования и науки Украины, по итогам которой определялся его рейтинг среди других вузов Украины. Кроме того, все темы научных исследований, состав исполнителей, сроки выполнения с указанием данных государственной регистрации, утвержденные решением ученого совета, ожидаемые результаты, публикации, обнародовались на официальном сайте университета. Там же освещались сжатые резюме по итогам проведенных кафедрами и отдельными преподавателями научных исследований.

Следующая традиция была связана с составлением плана подготовки кадров высшей квалификации через обучение в аспирантуре и докторантуре по результатам обсуждения и рекомендации кандидатур на заседаниях соответствующих кафедр. По этой традиции во время проведения ежегодного отчета по научной деятельности каждый заведующий кафедрой делал представление в научную часть университета с обоснованием кандидатуры преподавателя в аспирантуру (докторантуру), согласованную с будущим научным руководителем.

Создавая положительные условия для профессионального роста преподавателей, традиция открытого определения кандидатур для обучения в аспирантуре и докторантуре на заседаниях соответствующих кафедр положительно влияла на установление непредвзятых, товарищеских межличностных отношений в коллективе, рост информированности каждого преподавателя о возможностях и перспективах собственного карьерного роста. Рекомендация преподавателя к обучению в аспирантуре (докторантуре) со стороны заведующего кафедрой и научного руководителя, обоснования и обсуждения ее целесообразности, играли важную роль в усилении ответственности за предоставление необходимых условий для продуктивной научной деятельности преподавателя и успешного выполнения индивидуального плана научной подготовки.

Традиция проведения открытой экспертизы и публичной защиты результатов научной деятельности отдельных преподавателей и научных коллективов на уровне университета складывалась постепенно в течение нескольких лет. Начиналась она с обсуждения диссертационных исследований соискателей, аспирантов и докторантов на кафедрах, при которых они были прикреплены и которые несли ответственность за результаты научной деятельности и своевременное их получение. Усилению государственных требований к качеству выполняемых исследований, необходимостью привлечения к их экспертизе наиболее квалифицированных и знающих специалистов способствовали проведение межкафедральных семинаров, в работе которых принимали участие преподаватели близких кафедр и научных специальностей. Для упорядочения деятельности таких семинаров было разработано и введено специальное положение, которым определялись действия руководителей и участников, их подчиненность и степень ответственности. Введенное в действие с 2006 года, это положение способствовало улучшению качества выполняемых диссертационных исследований, ознакомлению всех категорий преподавателей действующим требованиям по представлению исследовательских материалов к публикации и защите диссертаций.

Традиция систематического освещения на заседаниях кафедр и ученом совете университета тематики и результатов научных исследований, составления и утверждения планов разработки научных тем, научных руководителей и состава исполнителей, отвечающих за их выполнение, позволяла, с одной стороны, каждому преподавателю найти направление научной деятельности, которое наиболее соответствовало его интересам и возможностям. С другой стороны, созданная система контроля за производительностью и качеством научной деятельности способствовала осознанию каждым преподавателем ответственности за ее выполнение и важности контроля для собственной карьеры и профессионального роста.

Создаваемая таким образом практика нормирования и системы контроля позволяла упорядочить и концентрировать научную деятельность коллективов и отдельных преподавателей по конкретным направлениям, которые наиболее соответствовали интересам развития университета, выполнению его миссии, определенной в программе стратегического развития. Кроме

того она налаживала систематический и понятный для всех контроль за качеством результатов выполняемых исследований, своевременностью их получения и способами внедрения, превращая его в целостную и органичную систему управления качеством научной деятельности преподавателей [4].

В то же время в рамках совершенствования организационной культуры университета указанные меры обеспечивали улучшение таких ее параметров: организации трудовой деятельности преподавателей и ее оценки; создавали объективные предпосылки для повышения продуктивного взаимодействия и эффективного управления. Созданная система управления научной деятельностью способствовала организованности научной деятельности преподавателей, ее открытости для обнародования различной информации, доступной для всех желающих.

Таким образом, формирование корпоративной культуры преподавателей педагогического университета в процессе научной деятельности осуществлялось на основании внедрения признанных всеми ценностей и организационных норм. Заметим, что совместная деятельность преподавателей при разработке научных тем начиналась с инструкции, постановки заданий, распределения функций, то есть организационных условий. Такие обстоятельства формировали необходимую исходную базу для объединения участников научных коллективов, команд, образовывали единое пространство для их совместной деятельности. Но насколько продуктивно и каким образом это будет использовано, зависело уже от умения преподавателей сотрудничать и взаимодействовать ради достижения общей цели и общего результата в процессе научной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Яблонскене Н.Л. Корпоративная культура современного университета // Университетское управление. – 2006. – № 2 (42). – С. 8.
 [2] Беляев А. Корпоративная культура университета: от теории к практике / А. Беляев // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 62.
 [3] Койчева Т.І. Теорія і практика формування корпоративної культури викладачів педагогічного університету в процесі

наукової діяльності : [монографія] / Т. І. Койчева. – Одеса : ФОП Бондаренко М. О., 2014. – 296 с.

- [4] Койчева Т.І. Роль науково-дослідницької діяльності в інноваційному розвитку вищих навчальних закладів / Т.І. Койчева // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця, 2011. – Вип. 27 – С. 362–367.

REFERENCES

- [1] Jablonskene N.L. Corporate culture of modern university // University management. – 2006. – № 2 (42). – P. 8.
 [2] Belyaev A. Corporate culture of university: from theory to practice / A. Belyaev // Higher education in Russia. – 2007. – № 11. – P. 62.
 [3] Koycheva T.I. The theory and practice of formation of corporate culture among teachers in pedagogical university during their research activities: [monograph] / T.I. Koycheva. – Ode-

sa : Bondarenko M. O., 2014. – 296 p.

- [4] Koycheva T.I. The role of scientific research in the innovative development of institutions of higher education / T.I. Koycheva // Modern information technologies and innovative teaching methods in training of specialists: methodology, theory, experience, problems. – Kyiv-Vinnitsia, 2011. – Issue 27 – P. 362–367.

The role of traditions in the formation of corporate culture of teachers in the pedagogical university

T. Koycheva

Abstract. The article describes the features of corporate culture of the pedagogical university as the organization of a special type. Corporate culture is defined as one of the components of success of the organization. Modern corporate culture is an essential characteristic of any organization, one of the key notions in concepts of innovative development and strategic management of organizations. All organizations and their development strategies are unique, therefore their corporate culture that is formed between employees within these organization is unique as well.

Keywords: corporate culture, pedagogical university, principles of methodological and organizational work, teachers

Система підготовки до олімпіад з інформатики

В. Мельник¹, Ю. Горошко², Є. Боркач^{3*}

¹ Полтавська обласна спеціалізована школа-інтернат II-III ступенів з поглибленим вивченням окремих предметів та курсів при Кременчуцькому педагогічному училищі ім. А.С.Макаренка, м. Кременчук, Україна

² Чернігівський національний педагогічний університет ім. Т.Г.Шевченка, м. Чернігів, Україна

³ Закарпатський угорський інститут імені Ференц Ракоці II, м. Берегово, Україна

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

Paper received 16.10.15; Accepted for publication 22.10.15.

Анотація. В роботі описано систему відбору, систему підготовки та методику роботи в різновікових групах, які дозволяють досягати найвищих результатів на олімпіадах з інформатики різного рівня.

Ключові слова: олімпіада з інформатики, система відбору, система підготовки, різновікові групи

За останні 13 років учні команди Кіровоградської області (з 2012 року команди Полтавської обл.), які готуються до олімпіади з інформатики за системою підготовки, що пропонується нижче, досягли значних успіхів в олімпіадах з інформатики, про що свідчать

результати Всеукраїнських та Міжнародних олімпіад. Слід відзначити, що починаючи з 2002 року команда Кіровоградської області, а з 2012 команда Полтавської області формуються тільки з учнів, що готуються до олімпіади за цією системою.

Результати виступу на Всеукраїнських олімпіадах

Навчальний рік	III етап			IV етап		
	Дипломи			Дипломи		
	I ступеня	II ступеня	III ступеня	I ступеня	II ступеня	III ступеня
2001-2002	3	4	4	2	1	-
2002-2003	3	6	4	-	1	1
2003-2004	4	6	6	-	1	2
2004-2005	3	4	8	-	2	2
2005-2006	4	8	7	3	1	4
2006-2007	4	6	7	3	1	1
2007-2008	5	7	6	2	2	4
2008-2009	4	6	8	2	1	5
2009-2010	4	4	9	3	2	2
2010-2011	4	6	9	4	5	1
2011-2012	5	7	10	3	4	5
2012-2013	6	9	10	2	3	4
2013-2014	5	8	12	2	3	6
2014-2015	6	12	12	3	3	5
Всього	60	93	112	29	30	42

Таким чином 265 переможців третього етапу та 101 четвертого етапу відповідно готувалися за системою, що пропонується. Тричі команда Кіровоградщини

була першою у загальнокомандному заліку (2002, 2006, 2011 роки), команда Полтавщини 2013 року другою.

Результати виступу на Міжнародних олімпіадах

2006 рік	Мексика	Сімоненко В.	Срібна медаль
2007 рік	Хорватія	Джуманіязов Р. Сімоненко Р.	Бронзова медаль Бронзова медаль
2008 рік	Єгипет	Джуманіязов Р. Сімоненко Р.	Учасник Срібна медаль
2009 рік	Болгарія	Паламарчук С.	Срібна медаль
2010 рік	Канада	Нагін С. Лавриненко М.	Учасник Бронзова медаль
2011 рік	Таїланд	Нагін С.	Срібна медаль
2012 рік	Італія	Нагін С. Рубаненко Р. Фурко Р.	Золота медаль Бронзова медаль Бронзова медаль
2013 рік	Австралія	Рубаненко Р. Фурко Р.	Бронзова медаль Срібна медаль
2014 рік	Тайвань	Омельяненко А.	Учасник
2015 рік	Казахстан	Міхно М. Качур Р.	Срібна медаль Срібна медаль

Отже, отримано шість бронзових та сім срібних і одна золота медалі Міжнародних олімпіад.

Все це викликало немало здивувань та запитань у викладачів та фахівців. А саме: як учні змогли досягти такого успіху? У якому віці доцільніше починати вивчати програмування? Як саме проводити підготовку?

Спираючись на вищенаведені дані, можна сказати, що система роботи по підготовці обдарованих дітей до участі у олімпіадах і турнірах різного рівня з програмування є сформованою і цілеспрямованою.

Систему роботи з обдарованими та здібними дітьми складають:

- система відбору;
- створення умов, що сприяють розвитку творчих здібностей;
- система роботи у різновікових групах.

I. Система відбору

Відбір дітей до занять програмуванням серед тих, які виявили відповідний рівень пізнавальних можливостей, проводиться у 2-3 класах разом з практичним психологом на основі психодіагностичної системи за допомогою тесту Д.Векслера, моделі Р.Б.Кеттела, методики «Таблиця Шульте», методики «Інтелектуальна лабільність» або методики «Оперативна пам'ять». Психодіагностичні функції відповідної роботи виявляються у кількох напрямках застосування [1-3]:

1. *Виявлення учнів із нереалізованими здібностями.* Поява таких дітей може бути обумовлена наступними факторами:

- відсутністю диференціації та індивідуалізації в навчально-виховному процесі;
- недостатньою сформованістю тієї чи іншої розумової здатності;
- незадовільним станом здоров'я;
- домашніми умовами тощо.

2. *Виявлення дітей, орієнтованих на вивчення програмування або з високим рівнем пізнавальних можливостей.*

За результатами психологічної діагностики розробляються рекомендації, дотримання яких є важливим фактором у подальшій співпраці учня і вчителя щодо втілення допрофільної пропедевтики і подолання школярем відчуття нереалізованості особистого потенціалу.

II. Створення умов, що сприяють розвитку творчих здібностей

Однією з основних умов роботи з обдарованими дітьми є створення атмосфери, яка сприяє появі нових ідей, думок в учнів.

Перше на даному етапі – це розвиток у дітей почуття психологічної захищеності. Недоречними є критичні висловлювання на адресу учнів. Кожна думка повинна бути належно оцінена. Повага вчителя до висловлювань учнів – перший каміньчик у фундаменті довірливих стосунків. До того ж слід заохочувати дітей у їхніх спробах братися за складні задачі – це розвиває їхню мотивацію, наполегливість та зацікавленість.

Друге – це забезпечення всебічними матеріалами, посібниками, технічними засобами, вільний доступ до Інтернету, - все це повинно бути у повному розпорядженні дітей. Вчитель тут виступає у ролі консультанта-помічника, залишаючись «контролером» творчого

процесу і при цьому дає дітям можливість самостійно будувати сам процес навчання.

Творчий процес для учня – це суцільність трьох взаємозалежних етапів:

- учень отримує завдання і збирає необхідні дані;
- учень розглядає усі можливі варіанти розв'язування завдання;
- учень доводить розпочату роботу до кінця.

Для вчителя важливо зрозуміти, що кожен з цих етапів вимагає певних затрат часу, і не слід форсувати процес, підганяти дітей з одного боку, і, потрібно бути напоготові, щоб надати необхідну допомогу у випадку, коли учень потрапляє у безвихідь – з іншого боку.

Особливу увагу слід приділяти дивергентному мисленню. Дивергентне мислення – це мислення, що йде в різних напрямках, яке передбачає множини рівною мірою правильних варіантів розв'язання задачі. Цей тип мислення ґрунтується на інтуїції. Головним його критерієм є оригінальність, психологічним механізмом – асоціації, емоційні чинники. Ці механізми реалізуються на рівні підсвідомих процесів. Головною характеристикою дивергентного мислення є креативність – здатність породжувати нові, незвичайні ідеї. Креативність різною мірою властива людям.

Виокремлюють такі показники креативності:

1. Швидкість – кількість ідей, які людина здатна продукувати за одиницю часу.
2. Оригінальність – рідкісність ідеї, міра відмінності ідеї від загальноприйнятих стандартів.
3. Гнучкість – легкість переходу від однієї ідеї до іншої.
4. Сприйнятливості – чутливість до деталей, нюансів, парадоксів.
5. Метафоричність – здатність переносити властивості одного предмета (явища) на інший на основі ознаки, спільної для обох предметів, що зіставляються [4].

Вчитель повинен стимулювати, заохочувати появу різних нестандартних ідей учнів.

Отже, важливими умовами для створення середовища, яке стимулює розвиток творчої особистості є:

- створення атмосфери, яка сприяє появі нових ідей, думок в учнів;
- повага вчителя до думки учнів;
- заохочення дітей у їхніх спробах братися за складні задачі;
- забезпечення потрібними матеріалами, посібниками, технічними засобами, вільний доступ до Інтернету;
- можливість вільно і активно задавати запитання;
- підтримка оригінальних ідей і заохочення до їх генерування;
- особистий приклад вчителя при вирішенні проблем.

III. Система роботи у різновікових групах

Робота учнів у різновікових групах проводиться на засадах:

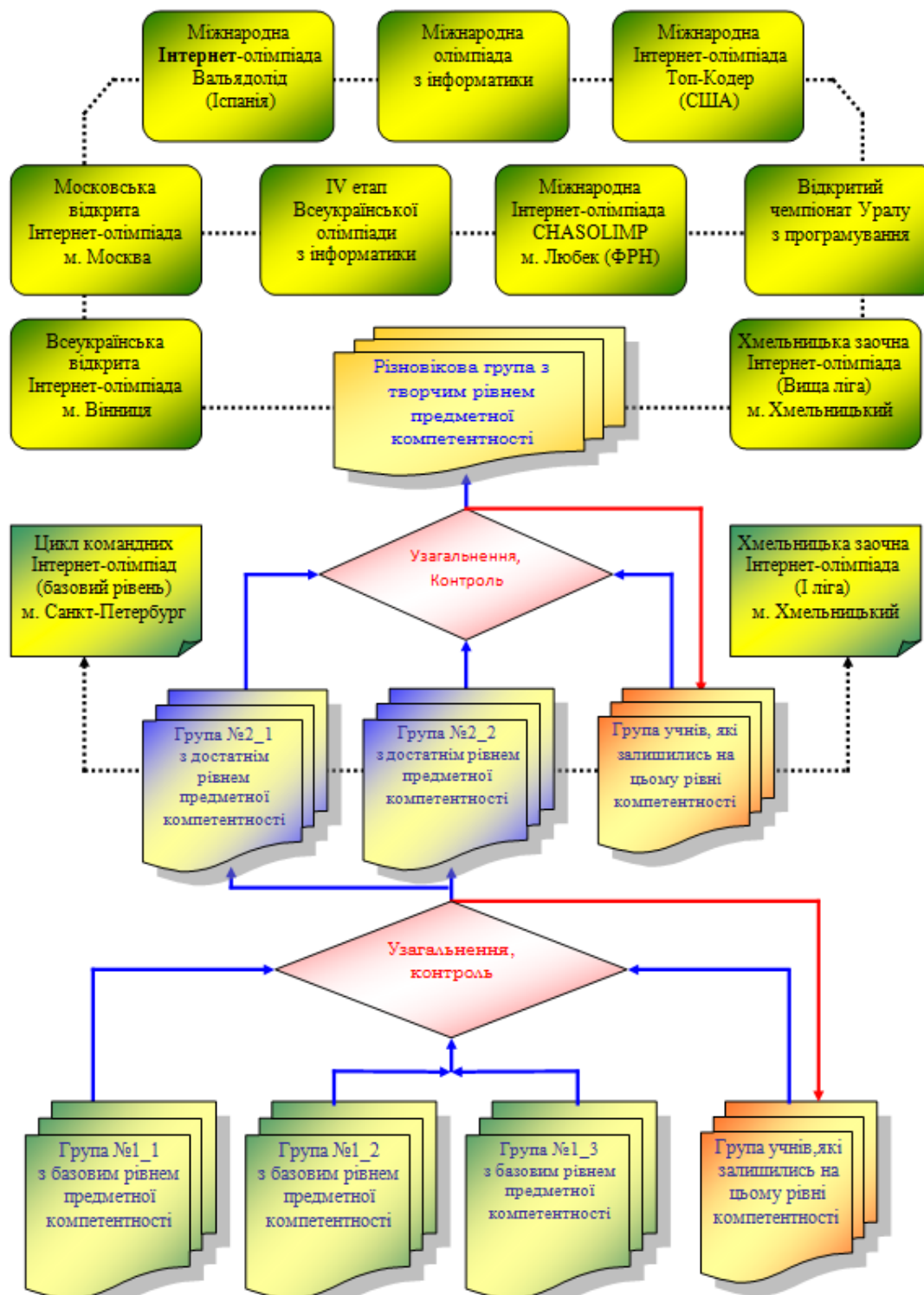
- *прискорення* (інтенсифікація навчання за спец програмами для кожного);
- *поглиблення* (вивчення окремих дисциплін за об'єктивними потребами учня);
- *збагачення* (спеціальні інтелектуальні тренінги розвитку тих чи інших здібностей дитини, участь у міжнародних проектах, Інтернет-олімпіадах);
- *проблематизація* (стимулювання особистісного розвитку учня у напрямі розширення компетентностей).

Технологія роботи у різновікових групах є технологією діяльнісного співробітництва, що дозволяє спільно виробляти цілі, зміст, план роботи, реалізувати партнерські взаємини педагога і дитини та учня з учнем [5].

Добре відомо, що програмування вимагає своєрідного логічного мислення і тільки одиниці швидко засвоюють логіку програмування на належному рівні. Тому і виникла ідея об'єднати дітей у окремі групи і вивчати програмування більш глибоко.

Визначальним чинником формування таких груп є не вікові особливості, а рівень вхідної і вихідної компе-

тентності з даної теми, здатність до самостійної роботи, індивідуального пошуку. Організаційний принцип їх діяльності – поетапне переструктурування складу групи у процесі роботи за рівнем предметної компетентності. Кожна з груп отримує окреме конкретне завдання, над яким працює разом певний час, складає план роботи, збирає необхідний матеріал, опрацьовує його. Потім учасники груп об'єднуються і проводять спільну роботу з узагальнення матеріалу, розглядають особливості і методи застосування, розбирають конкретні задачі із використанням даного матеріалу.



Діаграма 1. Схема переструктурування різновікових груп

Завершальним етапом є виконання учнем індивідуальної роботи контролюючого характеру, в процесі якої визначається рівень теоретичних знань з даної теми та вміння застосовувати опрацьований матеріал до розв'язування конкретних задач.

За результатами індивідуальної роботи учні знову об'єднуються у групи і отримують конкретні завдання на вищому рівні складності.

Важливим моментом є можливість переходу учнів до груп з вищим рівнем компетентності (незалежно від віку) і націлення школяра на закріплення у складі такої групи.

Зрозуміло, що будуть переміщення і до груп «вирішування» компетентності. За рахунок організації індивідуальної роботи вчителя з учнем; психологічної корекції, спрямованої на розуміння ним ситуації; створення умов для покращення індивідуальних досягнень і відбувається повернення дитини до групи з вищим рівнем компетентності.

Схему переходів учнів між групами наведено на діаграмі 1.

Велику роль у підготовці грають інтернет-олімпіади. Вашій увазі пропонуються найбільш актуальні на нашу думку інтернет-ресурси:

- www.chasolimp.de (м. Любек, ФРН)
- <http://neerc.ifmo.ru/school> (м. Санкт-Петербург, Росія)
- www.acmp.ru (Красноярський край, Росія)
- www.olymp.vinnica.ua (м. Вінниця, Україна)
- www.olympiads.ru (м. Москва, Росія)
- www.informatics.ru (Московська область, Росія)
- <http://ace.delos.com/ioigate> (USACO, США)
- <http://www.codeforces.ru/> (Росія)

Атмосфера творчості, можливість проявити пізнавально-індивідуальні якості, конкуренція за рівнем компетентності, самостійна робота у вигляді змагань, міні-олімпіад, змагань з дефіцитом часом, змагань на швидкість виконання, створення власних програмних продуктів, постійна участь у різноманітних олімпіадах і турнірах – шлях до успіху, до перемог.

Результатом сумісної роботи є друковані матеріали: посібники, збірки олімпіадних задач, конспекти уроків.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Гнатко М.М. Організація роботи з обдарованими дітьми: психологічні аспекти / М.М. Гнатко. – Луцьк, 1995. – 10 с.
- [2] Гнатко М.М. Психологічні передумови роботи з обдарованими дітьми. / М.М. Гнатко. – Луцьк, 1996. – 26 с.
- [3] Гнатко М.М. Психологічна діагностика обдарованості / М.М. Гнатко. – Луцьк, 1997. – 70 с.
- [4] Навчальні матеріали онлайн. Види мислення / URL http://pidruchniki.com/11151212/psihologiya/vidi_mislennya
- [5] Савенкова В.В. Учебный диалог как средство межличностного взаимодействия / В.В. Савенкова, Ю.Д. Гакаме / URL: www.scienceforum.ru/2014/pdf/744.pdf

REFERENCES

- [1] Gnatko, M.M. Organization of works with gifted children: psychological aspects / M.M. Gnatko. – Lutsk, 1995. – 10 p.
- [2] Gnatko, M.M. Psychological conditions of work with gifted children / M.M. Gnatko. – Lutsk, 1996. – 26 p.
- [3] Gnatko, M.M. Psychological diagnostics of giftedness / M.M. Gnatko. – Lutsk, 1997. – 70 p.
- [4] Educational materials online. Types of thinking / URL http://pidruchniki.com/11151212/psihologiya/vidi_mislennya
- [5] Savenkova, V.V. Educational dialogue as a means of interaction between personality / V.V. Savenkova, Yu.D. Gakame / URL: www.scienceforum.ru/2014/pdf/744.pdf

System of training to computer science competition

V. Melnik, Yu. Goroshko, E. Borkach

Abstract. This paper describes the system of selection, training system and method of working in different age groups, which allow to achieve the best results in competitions in computer science at various levels.

Keywords: *Olympiad in Informatics, system of selection, system of training, different ages groups*

Особливості діяльності початкової школи Закарпаття у 1939-1944 рр.

О.Й. Фізеші*

Мукачівський державний університет, Мукачево, Україна

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

Paper received 29.09.15; Accepted for publication 07.10.15.

Анотація. Стаття присвячена вивченню основних тенденцій у розвитку початкових шкіл на Закарпатті в період його повернення до складу Угорщини та під час II Світової війни. Зокрема, аналізуються освітні документи, які регламентували освітні процеси на закарпатоукраїнських землях. Приділено увагу змісту початкової освіти (навчальні плани початкових шкіл), організації рідномовного навчання в національних школах. Важливе місце в статті відведено питанням роботи вчителів початкових шкіл, їх підготовки та підвищення кваліфікації.

Ключові слова: початкова школа, освітні закони, Закарпаття, Угорщина

Вступ. 15 березня 1939 року закарпатські землі знову ввійшли до складу Угорщини, що призвело до ряду змін у територіальному устрої, суспільно-політичному, соціально-економічному та культурно-освітньому житті краю. Угорський уряд почав вживати заходи щодо покращення соціально-економічного становища краю, залучаючи підкарпатських селян та робітників до виконання сезонних робіт в Угорщині, виділяючи чималі кошти на громадські роботи з покращення інфраструктури краю тощо. Але, в роки II Світової війни соціально-економічне життя краю, як і в усій Угорщині та Європі, ускладнилося. Великої шкоди було нанесено лісовому господарству, значна частина підприємств мілітаризувалися, збільшилася кількість безземельних селян через ріст боргів. У кінцевому підсумку це призвело до зубожіння населення та його часткової еміграції за кордон. У суспільно-політичному житті також набуває актуальності питання боротьби угорського уряду проти поширення фашистської та комуністичної ідеології серед місцевого населення. Демографічний склад Підкарпаття (тут: саме таку назву мало Закарпаття в цей період – Ф.О.) засвідчує, що абсолютну більшість складають русини-українці (проте їх кількість дещо зменшилася за рахунок втечі проукраїнської молоді до Галичини та Радянського Союзу), найчисельнішими національними меншинами залишалися угорці та євреї. Намагаючись привернути до себе прихильність місцевого населення уряд Королівства Угорщини проводив різноманітні гуманітарні акції: організація екскурсій, оздоровлення дітей, подарунки малозабезпеченим сім'ям тощо. Владою офіційно було визнано угро-руську мову, яка представляла собою суміш русинського діалекту з російською мовою. Знання угорської та угро-руської мов було обов'язковим для державних чиновників та вчителів. На початку 40-их років XX століття спостерігається тенденція скорочення загальної кількості шкіл й, відповідно, кількості дітей, які відвідували школи, зокрема закрилися школи з румунською, чеською, українською мовами навчання. До 1944 року майже повністю зачинені єврейські школи. Натомість, відкривалися угорські, русинські, двомовні школи, діяльність яких і є предметом нашого дослідження.

Огляд досліджень з теми. Безумовно, що дослідниками історії Закарпаття багато уваги приділяється вивченню різних аспектів періоду перебування Закарпаття в складі Угорщини в період II Світової війни. Так, питання політичного характеру висвітлено в працях М. Вегеша, О. Довганича, А. Олашина, Р. Офіцинського, Б. Співака, Ч. Фединець; особливості соціально-еко-

номічного розвитку розглядалися Е. Балагурі, І. Гранчаком, В. Ільком, І. Попом, В. Худаничем; питання національно-культурної політики та мови вивчали М. Вегеш, Р. Офіцинський, С. Черничко; «русинське» питання досліджували Ю. Думнич, П.-Р. Магочій; питання освіти та шкільництва знайшли відображення в працях В. Гомонная, Д. Данилюка, О. Довганича, А. Ігната, Ч. Фединець та ін. Варто зазначити, що питання розвитку освіти та шкільництва вищезгаданими дослідниками розглядалися в загальному вигляді, без акцентування на особливостях організації навчально-виховного процесу, змісту освіти, питаннях методичної роботи вчителів, підручникотворення тощо.

У загальноукраїнському контексті щодо вивчення шкільної справи в Україні в період II Світової війни особливої уваги заслуговує дослідження Б. Єржакової «Шкільна справа та шкільна політика в рейхкомісаріаті «Україна» 1941-1944р.р. у світлі німецьких документів». Проте, вже у вступі автор зазначає, що «дві віддалені області України – Галичину, яка під час Другої світової війни належала до Карпатської України, і Буковину, яку передали Угорщині і Румунії, я залишила поза увагою» [3, с.9]. Отож, дослідження Б. Єржакової не торкалося освітньої справи Закарпаття в період 1939-1944р.р., оскільки на той час воно входило до складу Угорщини.

Питання розвитку шкільництва періоду II Світової війни розглядається і в дисертаційному дослідженні Г. Стефанюк «Шкільництво в Західній Україні під час німецької окупації (1941-1945рр.)», проте тут також не розкриваються питання педагогічного змісту. Зокрема, автор дисертаційного дослідження зазначає тільки, що «Закарпаття ще 15 березня 1939 року А. Гітлер доручив окупувати Угорщині. Замість обіцяної автономії, угорці визнали вузьку самоуправу «Підкарпатському Краєві», проводячи політику «угорщення» в культурному житті та адміністрації. Будапешт інспірував творення штучної «русинської» мови і культури, толеруючи діяльність русофілів, проте гостро переслідував кожен спробу української активності. Угорці не зуміли досягти ніяких симпатій серед українського населення під час їхнього панування в 1939-1944р.р.» [13, с.43].

Мета публікації – з'ясувати особливості освітніх трансформацій, які мали місце в діяльності початкових шкіл Закарпаття у період його перебування в складі Угорщини впродовж 1939-1944р.р.

Матеріали та методи дослідження. У публікації нами досліджуються законодавчі документи (Розпорядження №24.024 від 5 жовтня 1940 року "Про тимчасо-

ві правила організації шкільної справи на приєднаних територіях", Закон XX 1940 року "Про шкільну повинність та восьмирічні народні школи"), що регламентували розвиток освіти та шкільництва Закарпаття у 1939-1944р.р., публікації в тогочасних періодичних виданнях ("Народна школа"), шкільна документація. З метою проведення нами комплексного дослідження та досягнення поставленої мети, ми використовували такі методи наукового дослідження, як загальнонаукові (історико-педагогічний аналіз, синтез, узагальнення, ретроспективний, хронологічний), що стали основою вивчення організаційних аспектів та процесуально-змістових складових освітніх трансформацій початкової школи; вивчення шкільної документації (навчальних планів, підручників, табелів успішності тощо) з метою виявлення особливостей дидактичних систем закладів початкової освіти; пошуково-бібліографічний метод вивчення архівних фондів, описів тощо.

Результати дослідження та їх обговорення. Дослідники по-різному оцінюють ситуацію, яка склалася навколо освіти та шкільництва на Підкарпатті в період II Світової війни. Безумовно, що проукраїнська орієнтація, яка набула великого поширення за часів президентства А.Волошина, зараз була придушена, її прихильники в переважній більшості втекли до Галичини. Дослідники історії освіти та шкільництва Закарпаття радянського періоду не завжди могли, в силу політичних обставин, висловлювати об'єктивну оцінку подіям, які відбувалися на Підкарпатті у 1939-1944 р.р. Наприклад, дослідник історії освіти та шкільництва на Закарпатті В.В. Гомоннай зазначає, що «1939-1944 роки виявились трагічною сторінкою в історії освіти Закарпаття» [2, с.31]. Водночас, на противагу цій заяві, можемо процитувати іншого дослідника освіти та шкільництва Закарпаття П.Р. Магочія: «На Подкарпатській Русі, яку угорці називали Підкарпаттям, карпаторусини мали право на культурне життя. Ошколовання (тут: шкільництво – Ф.О.) здійснювалося угро-руською мовою, дозволялося видання творів русинської літератури та діяльність культурних товариств, але тільки тих, які симпатизували угорській політиці. Навпаки, не можна було висловлювати проукраїнські симпатії» [6, с.88].

Нам варто пам'ятати, що змінився не тільки територіальний устрій, але й приналежність до іншої держави, яка реалізовувала власну освітню політику, що спрямовувалась на підтримку державницьких ідей. Загалом, це знайшло відображення в цілях виховання та навчання, але суттєво не вплинуло на загальний стан розвитку освіти та шкільництва для населення Закарпаття.

Діяльність початкових шкіл після повернення закарпатських земель до Угорщини на початку 40-их р.р. XX ст. регламентувалася нормативними документами Міністерства релігії та народної освіти Угорщини.

Зокрема, Розпорядження №24.024 «Про тимчасові правила організації шкільної справи на приєднаних територіях» від 5 жовтня 1940 року визначає типи шкіл, їх кількість, місцезнаходження, а також порядок використання шкільних будівель на початку 1940-41 навчального року [19, с.584]. Так, згідно цього документу (§1), ті школи, які на початку 1939/40 навчального року належали до державних, залишаються в державній власності, а школи релігійні або ж іншої форми власності в новому навчальному році продовжують свою діяль-

ність як обцинні або ж громадські школи. Якщо ж в одному населеному пункті у 1939/40 навчальному році одночасно діяли державні та обцинні школи, то в новому навчальному році навчальний процес у державних школах розпочинати тільки тоді, коли обцинна школа не задовольнятиме потреби населення.

У §7, п.п.1-4 визначаються засади реалізації мовної політики в навчально-виховному процесі початкової школи. Так, у державних початкових школах офіційною мовою навчання є угорська мова. У громадах, де переважна більшість населення не є угорськомовним, то навчання здійснюється його рідною мовою. Коли ж громада складається з представників різних національностей – в залежності від кількості школоповинних учнів – у паралельних класах однієї школи або ж в окремих школах навчання здійснювати угорською та рідною мовою. У випадку, коли угорське населення складає лише невелику кількість населення громади, то обов'язково слід потурбуватися про угорськомовне навчання. До навчальних планів шкіл з рідною мовою навчання введено обов'язкове вивчення угорської мови як окремого предмету з тижневим навантаженням – 6 год (§8). Це правило розповсюджувалося і на ті школи, які належали релігійним або іншим громадам [19, с.584]. Мовне питання у школах вирішувалося таким чином, що вивчення державної – угорської – мови у національних школах розпочиналося з 3 класу, а в угорськомовних школах обов'язковим випускним предметом була рідна мова та література учнів [4, с.667].

Окрім вивчення угорської мови, важливою складовою навчальних планів були навчальні предмети, які ознайомили молодших школярів з угорською історією, культурою тощо (§13).

Навчання школярів у початкових школах було безкоштовним (§11). При записі учня до школи сплачувався внесок в розмірі 1 пенге, проте малозабезпечені сім'ї звільнялися від оплати. Розглядуване нами розпорядження забороняло будь-які інші збори (грошові або натуральні) [19, с.584]. Практика соціальної підтримки школярів з малозабезпечених сімей спостерігається нами впродовж усього досліджуваного періоду, незалежно від того, до складу якої держави входили закарпатсько-українські землі

Наступний важливий документ, який регламентував освітні процеси на Закарпатті на початку 40-их р.р. – Закон XX 1940 року «Про шкільну повинність та восьмирічні народні школи» [17]. Цим Законом визначається основна мета та завдання народної освіти «забезпечити виховання релігійного та морального громадянина, в дусі національної культури, дати загальні знання та практичні вміння, які б готували до життя та подальшої освіти» [17].

Закон передбачав обов'язкову восьмирічну освіту і зобов'язував батьків та опікунів дбати про належне відвідування дітьми школи (§1,4). В разі ухиляння від своїх батьківських обов'язків на них накладався грошовий штраф або ж залучалася до вирішення справи жандармерія (§§14-16). Згідно Закону батьки могли вільно обирати школу для навчання дітей як за місцем проживання, так і за релігійною приналежністю. Слід зауважити, що Закон не розмежував освіту та релігію: освіта та релігійне виховання становлять цілісний процес формування особистості.

Освіта в Угорщині є восьмирічною (§2), проте дев'ятий рік є теж обов'язковим, згідно §4, оскільки забезпечує практичну господарсько-економічну підготовку.

Народна школа поділяється на два ступені: нижній ступінь – 1-4 класи, вищий ступінь – 5-8 класи (тут також існували різні навчальні плани для міських та сільських шкіл). До першого класу могли вступати діти, яким станом на 1 вересня поточного року виповнилося 6 років, як виняток – до 15 вересня (§3).

Навчальний рік тривав для нижчого ступеню народної школи з початку вересня до кінця липня, а для вищого ступеню – з 15 жовтня до 15 квітня. На дев'ятому році навчання тривалість навчального часу становила 40 днів (§7).

Окреме місце в цьому Законі відведено для учнів, які звільняються від відвідування навчальних занять

або ж від відвідування школи взагалі (§§8-9). До них належали діти, які мали вади фізичного розвитку, що не дозволяли брати участь у навчальному процесі, хворіли на інфекційні захворювання, відставали у розумовому розвитку, становили загрозу для інших учнів.

Щодо навчальних планів, то вони розглядаються та затверджуються Міністерством релігії та народної освіти (§10). Ця вимога розповсюджується також і на релігійні народні школи, зміст навчальних планів яких також повинен узгоджуватися з навчальними планами державних шкіл.

Зміст навчальних планів за роками навчання складав окремий перелік навчальних предметів, які необхідно було засвоїти. Нижче розглянемо навчальні плани для нижчого ступеня народної школи, власне початкової школи, а саме для 1-4 класів:

<i>1 клас</i>	<i>2 клас</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Релігія та етика. 2. Угорська мова: <ol style="list-style-type: none"> а) усне мовлення; б) читання-письмо. 3. Лічба та вимірювання. 4. Співи. 5. Фізичне виховання. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Релігія та етика. 2. Угорська мова: <ol style="list-style-type: none"> а) усне мовлення; б) читання; в) письмо; г) зв'язне мовлення; д) граматики та чистописання. 3. Лічба та вимірювання. 4. Малювання. 5. Співи. 6. Ручна праця. 7. Фізичне виховання.
<i>3 клас</i>	<i>4 клас</i>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Релігія та етика. 2. Угорська мова: <ol style="list-style-type: none"> а) усне мовлення; б) читання; в) письмо; г) зв'язне мовлення; д) граматики та чистописання. 3. Лічба та вимірювання. 4. Природничі та господарські знання: Природознавство, економіка, ведення домашнього господарства 5. Малювання. 6. Співи. 7. Ручна праця. 8. Фізичне виховання. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Релігія та етика. 2. Угорська мова: <ol style="list-style-type: none"> а) усне мовлення; б) читання; в) письмо; г) зв'язне мовлення; д) граматики та чистописання. 3. Лічба та вимірювання. 4. Географія. 5. Природничі та господарські знання: Природознавство, економіка, ведення домашнього господарства 6. Малювання. 7. Співи. 8. Ручна праця. 9. Фізичне виховання

Джерело: *Elemi népiskolai értesítő könyvecske. – Budapest: Kir.Magy.Egytemi Nyomda, d/n. – 28 o. [18]*

Якщо зміст освіти для нижнього ступеню народної школи був однаковим для всіх типів шкіл, то зміст освіти вищого ступеню народної школи залежав від місця знаходження школи. Так, окрім предметів, які забезпечували національне виховання, національну оборону та загальноосвітню підготовку, у міських школах вивчали економіку, промисловість, торгівлю, в сільських школах – сільське господарство, а в школах для дівчат – виховання, ведення домашнього господарства та городництво.

Введення в дію Закону XX 1940 року на Підкарпатських землях було поступовим.

В інструкції до виконання вимог Закону XX 1940 року Міністр релігії та народної освіти Балінт Гоман назвав новий 1941-1942 навчальний рік «експериментальним», в котромь заінтересовані влади, надзирательні органи и всі учителі один другому помагаючи стараються усвоити духъ учебного плана и одповіно

тому обучаючи на основі учебного порядку, ими самими составленого, познакомитися зъ нимъ» [12, с.48].

Частина початкових шкіл на Закарпатті того періоду, які не відповідали вимогам нового закону, керувалися Малим шкільним Законом 1921р., виданим урядом Чехословаччини [11, с.45].

Як вже ми зазначали вище, навчальні плани та програми, а також підручники, у відповідності до Закону XX 1940 року, проходили обов'язкове затвердження в Міністерстві релігії та народної освіти Угорщини. Всі документи були уніфікованими й розмножувалися в державних друкарнях.

Для учнів початкових шкіл була розроблена так звана «Інформаційна книжечка початкової народної школи» [18], яка представляла собою документ, що вміщував всю необхідну інформацію про учня, про зміст навчання, терміни навчання, успішність та відвідування школяра. Батьки учня два рази на рік (Різдво та Велик-

день) повинні були підписуватися в ній, вона зберігалася до закінчення школи, а також слугувала документом, на основі якого школяр міг вступати до середньої школи (горожанської школи, ліцею, гімназії). Ця книжечка не була безкоштовною, її вартість складала 20 філерів (тут: копійок –Ф.О.).



За своїм змістом та структурою ця «Інформаційна книжечка початкової народної школи» була прототипом сучасної навчально-облікової картки учня та таблицю успішності.

Вже на першому розвороті в молитві задекларовано основну мету школи та виховання:

*Вірую в одного Бога!
Вірую в одну Батьківщину!
Вірую в правдивість одного Бога!
Вірую у воскресіння Угорщини!*

Наступна сторінка вміщує правила ведення «Інформаційна книжечка початкової народної школи», інформацію про систему оцінювання. Щодо системи оцінювання, то тут слід зауважити, що оцінювання в початковій школі здійснювалося за трьома критеріями:

- I – поведінка: похвальна, добра, задовільна;
- II – старанність: похвальна, перемінна, недбайлива;
- III – успішність: відмінна, достатня, добра, задовільна, незадовільна.

До «Інформаційна книжечка початкової народної школи» вносились особиста інформація про учня, а саме: відомості про дату та місце народження, віросповідання, національність, інформацію про володіння угорською та іншими мовами, інформацію про щеплення, про відвідування дитячого дошкільного закладу, інформацію про батьків та рід їх діяльності.

На кожен рік навчання відводився окремий розворот, де на одній сторінці подавалася інформація щосеместрово, тобто на Різдво та на Великдень. Зокрема, ця інформація містила відомості про поведінку, старанність, успішність та відвідування за семестр. На другій сторінці розміщувався, окрім вищезгаданої інформації, таблиць успішності, в якому, у відповідності до затверджених навчальних планів, виставлялися річні оцінки за засвоєння навчального плану.

В «Інформаційній книжечці початкової народної школи» відведена окрема сторінка [18, с.26] для запису особливих відомостей про пропуски уроків (внаслідок певних захворювань або інших поважних причин) та відміток про необхідність пройти учневі повторний рік навчання.

Укінці «Інформаційної книжечки початкової народної школи» подається розділ «Необхідно знати», в якому надана інформація для школяра, яка ознайомлює його з правилами поведінки, необхідністю ведення здорового способу життя (особливий акцент робиться на шкідливість тютюнопаління та вживання алкоголю), дотримання особистої гігієни, здорове харчування тощо.

Цей розділ «Інформаційної книжечки початкової народної школи» дає нам, сучасним дослідникам історії початкової школи, зробити висновок, що не тільки національне та релігійне виховання є важливим для Угорського уряду на початку II Світової війни, але, насамперед, найважливішим є турбота про здорову, повноцінну духовно та фізично, націю. На цей важливий момент, на жаль, вітчизняні підручники з історії педагогіки не вказують.

За умови поширення угорськомовної освітньої політики, знову актуальним постає питання щодо забезпечення шкіл підручниками. Так, один із сучасників зазначає, що «ще й на сьогодні нема для початкових шкіл і середніх шкіл єдиних угро-руських підручників» [14; с.276], або ж «якщо для гімназій та семінарій підручників зовсім не було, – зазначає О. Довганич, – то для народних шкіл вони почали поступати уже в 1939 р.» [8; с.550].

На проблему забезпечення шкіл підручниками вказано і в звіті за 1939-1942р.р. Ю.Марини (тут: головний директор шкільного округу Підкарпаття – Ф.О.), який зазначав, що Регентський комісаріат Підкарпаття вважає необхідність забезпечення всіх типів шкіл підручниками одним із найважливіших завдань та напрямів роботи. Проте, «через язьковий трудності, - котрї як проклятое преданіе минувших двадцати роков перейшло на нас, - лише вь семь школьномь роць [тут: 1941-1942 навчальний рік. – Ф.О.] дойде до выдання многихь руськихь учебниковь для народныхь и горожанськихь школъ та гимназій» [7, с.7].

Як показує історія попередніх років, мовна полеміка завжди переводилася в політичну площину й гальмувала загальний культурний та освітній розвиток, тому угорським урядом питання було вирішене наступним чином: Міністерство освіти і культів Угорщини наказом №27.300/1941 зобов'язало всі школи з руською мовою навчання та двомовні школи, де вивчали руську мову, з 1941-1942 навчального року навчання проводити за підручником Івана Гарайди «Граматики руського языка», який видало Підкарпатське товариство наук [4, с.209]. Варто додати, що за укладанням цієї «Граматики» особисто слідкував регентський комісар Підкарпаття Міклош Козма. Звичайно, що ця грамика була достатньо складною для сприймання й засвоєння школярами початкових шкіл і не знайшла підтримки серед вчителів.

З боку угорського уряду особлива увага приділялася питанню вчителів. Основне завдання початкової школи та вчительської праці було задеклароване у зверненні регентського комісара Карпатського краю Міклоша Козьми до вчителів на початку 1940-1941 навчального року, опублікованому у часописі «Народна школа», в якому він, зокрема, зазначає: «О значені работы учителей Карпатского края не нужно много говорить. Они готовят будущее. Задача их – не урядь, а званіе. Духовна и моральна подготовка молодежи для жи-

зни – відповідна і забираюча цілого человека робота. Інтереси народного мадярського мислення вповне совпадають з інтересами угорсько-руського народу. На сем основанні учительство должно як можно больше наполняти души вверенных ему дітей и молодежи образованієм и культурою для будущей жизни. Работящее в томъ смыслъ учительство всегда может рассчитывать на мою поддержку» [5, с.2].

Таким чином, своїм зверненням Регентський комісар Карпатського краю намагається спрямувати на співпрацю русинських та угорських вчителів у справі освіти та виховання підростаючого покоління. Безумовно, що це, з одного боку, можна розцінювати як тиск на русинське вчительство, але, з іншого боку, кожна держава, кожний уряд у сфері освітньої політики найперше піклується про забезпечення виховання відданих своїй державі громадян.

Вже на початку наступного навчального року М. Козьма схвально відгукнувся про роботу вчителів у школах і знову наголосив, що «чтобы каждый педагогъ действующий на сей территории, державъ передъ очами интересы мадярско-національной и русько-народной думки» [5, с.2].

Отже, попри звинувачення окремих істориків у намаганнях регентського комісаріату придушити русинські національні ідеї, ми все-таки можемо констатувати, що ідея національного виховання є пріоритетною для Угорщини, але вона базується на єдності, співпраці та інтеграції національних інтересів двох найбільших на території Карпатського краю народів – русинського та угорського, про що неодноразово підкреслюється у щорічних зверненнях урядовців до вчителів.

Важливого значення з боку угорського уряду та регентського комісаріату Підкарпаття надавалося фаховій підготовці вчителів. Так, розпорядження Міністра релігії та народної освіти Балінта Гомана зобов'язувало (§14) вчителів початкових шкіл всіх типів та форм власності брати участь в усіх навчальних програмах, де б вони ознайомилися з особливостями організації навчально-виховного процесу, управлінням освітніми закладами тощо [19, с.584].

Зокрема, у щорічному зверненні регентського комісара М.Козьми до вчителів ідеться «чтобы число фаворитов образованных и свое званя верно исполняющих воспитателей в новомъ школьномъ році зновъ прибывало», тому необхідно «чтобы всі преподаватели подь мой надзоръ принадлежащихъ школь и воспитательныхъ институтовъ путемъ добровольного самообразования познакомились зъ программовыми принципами домашней педагогії и чтобы в своей преподавательной работі руководилися ними» [5, с.2]. З цією метою на Підкарпатті були організовані курси підвищення кваліфікації та мовні курси.

До вчителя, як виконавця державного замовлення в сфері освіти, ставилися вимоги не тільки як до висококваліфікованого фахівця, але й як до громадянина-патріота з чітко сформованими моральними принципами та поведінкою. Ці вимоги неодноразово підкреслювалися на сторінках педагогічних журналів, через звернення посадових осіб до вчителів, як-от: «Поведеня вихователєвъ най буде примірное, приватное житя профессора и учителя най буде такое, чтобы ученики изъ него могли учиться, ставалися благородными...

Най будутъ вихователями вь школі и вихователями народу поза школою. Най не забудутъ, что цілі и напрямы вихованя определяются интересами народа и отчины и никимъ иншимъ!» [15, с.2].

Уряд рекомендував вчителям-русинам вивчати угорську мову. З цією метою організовувалися літні курси, проводилися екскурсії до Будапешта. Всього 400 русинських учителів відвідали Угорщину з метою вдосконалення мовної практики, вивчення історії та культури угорців. Натомість 43 вчителі з Угорщини взяли участь у курсах русинської мови в Ужгороді, які організувала греко-католицька учительська семінарія [1, с.10]. Участь у роботі мовних курсів «утвердила межі мадярськими и руськими учителями чувство єдності і вь великій мъръ приспѣла кь взаимной почести обохъ народовъ и учительства» [7, с.8].

Також здійснювався так званий обмін вчителями, а саме вчителі-угорці направлялися на роботу в неугорські школи, а вчителів-русинів направляли вглиб Угорщини. Така політика в кінцевому підсумку була спрямована на здобуття і підтримку угорського духу, хоча й не мала підтримки серед педагогів «ті переміщення вчителів, що недавно мали місце, викликали серед підкарпатських вчителів паніку, в багатьох випадках розірвано сім'ї, тоді як можна було це питання інакше вирішити» [14; с.276].

Як і під час входження Закарпаття до складу Чехословаччини, так і тепер, вчителям, які отримали дипломи про свою кваліфікацію, зі зміною державної приналежності одночасно постала необхідність підтвердження дипломів.

Так, за підтвердженням дипломів упродовж 1939-1942р.р. звернулося 2519 вчителів, з них тільки 18 не змогли підтвердити кваліфікацію й отримати роботу у державних школах. Проте кадрове питання у школах ще залишалося відкритим, адже, як зазначено у вже згаданому звіті Ю.Марини, «на новьхъ мьстахъ повстали новь школы – головно руського викладового языка – вь таких селах, где в часъ окупаціє взагалъ не было научаня» [7, с.6].

Щодо організації освітньо-виховної роботи початкових шкіл, то вона мала свої особливості. Варто пам'ятати, що в цей період Європа, в тому числі й Угорщина, перебували у стані війни. Всі сторони державного життя Угорщини регламентувалися спеціальним Законом II 1939 року «Про національну оборону» [16]. У §168 цього Закону передбачено можливості для внесення, при необхідності, змін до графіків навчального процесу в навчальних закладах та спрощення процедури видачі атестатів та кваліфікаційних висновків.

На виконання вищезгаданого Закону Міністерство релігії та народної освіти видало Розпорядження №25.900/1941 «Про організацію шкільної справи», згідно якого в початкових школах упродовж жовтня-березня навчальний процес дозволялося розпочинати залежно від місцевих обставин. При визначенні початку навчання слід брати до уваги рід занять більшості батьків школоповинних учнів, місцеві комунікації, ощадність до використання засобів освітлення, а також інші умови, які визначають необхідність запровадження надзвичайного стану в шкільній справі. Дія Розпорядження №25.900/1941 поширювалася на школи всіх типів та форм власності [10, с.41-42].

Велику роль у розвитку шкільної справи, педагогічної теорії та практики досліджуваного нами періоду відігравав педагогічний часопис «Народна школа», який належав Учительському Товариству Карпатського Краю й побачив світ у 1939 році. Журнал був двомовним, усі публікації в ньому були синхронно перекладені угорською та русинською мовами. Впродовж перших двох років педагогічний часопис «Народна школа» виходив за рахунок фінансування уряду Підкарпатського краю. Проте, зважаючи на ускладнення матеріального стану, виникла загроза закриття журналу. Тому, у своєму зверненні до вчителів краю головний директор шкільного округу Підкарпаття Юлій Марина наголосив на необхідності передплати цього педагогічного журналу всіма школами краю [9, с.43-44].

У своєму звіті за три роки роботи міністерського радника з питань освіти на Підкарпатті Юлій Марина зазначив, що «Народна школа» став єдиним педагогічним часописом на Підкарпатті, який «наших професорів і учителів постійно орієнтував про найно-

віші стремління угорського школярства и угорской педагогики и чтобы заохотить до работы подкарпатских выхователей» [7, с.6]. Слід додати, що частина коштів, які одержував з передплати часопис «Народна школа», передавалася на друк дитячої та педагогічної літератури.

Висновки. Отже, діяльність початкових шкіл Закарпаття впродовж 1939-1944 р.р. була підпорядкована ідеям національного виховання підростаючого покоління. Зокрема, школи забезпечували виховання школярів у дусі патріотизму, відданості ідеям святостефанської угорської корони, релігійних норм, формування високої духовної та моральної культури, поваги до історії, культури та національних традицій угорського народу. Особливо відчутними ці ідеї стали на початку 1940 р., коли почався наступ фашизму та комунізму. Щоб уберегти Угорщину від їх впливу, угорський уряд всіма можливими шляхами намагався, найперше через школу та церкву, зберегти ідею національної самобутності угорського народу та цілісності Угорщини.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Галась А. Курсь руського языка для учителей мадярського материнського языка въ Унгварь / Ант. Галась // Народна школа. – 1942. – Ч. 1. – С. 10-11
- [2] Гомоннай В.В. Антологія педагогічної думки Закарпаття (XIX – XX ст.) / Василь Васильович Гомоннай. – Ужгород: Видавництво «Закарпаття», 1992. – 299 с.
- [3] Єржакова Б. Шкільна справа та шкільна політика в рейхкомісаріаті «Україна» 1941-1944р.р. у світлі німецьких документів / Бланка Єржакова. – К.: Наукова думка, 2008. – 272 с.
- [4] Закарпаття 1919-2009 років: історія, політика, культура / україномовний варіант українсько-угорського видання / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; [Редкол.: Ю. Остапеч, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; Відповід. за вип. М. Токар]. – Ужгород: Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720 с.
- [5] Козьма Н. Къ учителямъ Карпатского края! / Николай Козьма//Народна школа. – 1940-1941. – №1-2. – С. 2.
- [6] Магочій П.-Р. Народ нізвідки: Ілюстрована історія карпаторусинів / Павло-Роберт Магочій / Пер. русинською мовою В. Падяк. – Ужгород: Вид-во В.Падяка, 2007. – 120с. – Русин. мовою
- [7] Марина Ю. Робота трьох літ / Юлій Марина // Народна школа. – 1942. – Ч. 1. – С. 5-8.
- [8] Нариси історії Закарпаття. Т. II (1918-1945) / Редакційна колегія: І. Гранчак, Е. Балагурі, І. Грицак, В. Ілько, І. Поп: історія. – Ужгород, вид-во «Закарпаття», 1995. – 663 с.
- [9] Предплатное на Нар.Школу. Ч.: 38.139/1941.П//Народна школа. – 1941-1942. – Ч. 1-2. – С. 43-44.
- [10] Розпорядження министерства культа и народного просвещения ч.25.900/1941. въ ділі постановлення початку денной школьной науки//Народна школа. –1941-1942. – Ч.1-2. – С.41-42
- [11] Розпорядженіє м. кор. мин. віроисповеданій и народного просвещения ч.55.000/1941.V. въ ділі введеня въ жизнь Учебного плана народныхъ школь //Народна школа. – 1941-1942. – Ч. 1-2. – С. 44-45.
- [12] Руководство до применения учебного плана для восьмиклассной народной школы и инструкцій//Народна школа. – 1941-1942. – Ч.1-2. – С.46-48
- [13] Стефанюк Г.В. Шкільництво в Західній Україні під час німецької окупації (1941-1945 р.р.). Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата історичних наук за спеціальністю 07.00.01 – історія України. Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника/Галина Василівна Стефанюк. – Івано-Франківськ, 2004. – 215 с.
- [14] Тернистий шлях до України: Збірник архівних документів і матеріалів «Закарпаття в європейській політиці 1918-1919, 1938-1939, 1944-1946 р.р.»// Упорядкування, передмова та покажчик О.Д. Довганича та О.М. Корсуна. – Ужгород: ВАТ «Видавництво «Закарпаття». 2007. – 752 с.
- [15] Томчани П.В. До моїх вихователів народу / Павелъ Вильгельмъ Томчани // Народна школа. – 1942. – Ч.1. – С.1-3
- [16] 1939. évi II. Törvénycikk a honvédelemről // <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8096>
- [17] 1940. évi XX. Törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a nyolcosztályos népiskoláról// <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134>
- [18] Elemi népiskolai értesítő könyvecske. – Budapest: Kir. Magy. Egyetemi Nyomda, 6/д. – 28 о.
- [19] Fedinec Csilla. Iratok a kárpátaljai magyarság történetéhez 1918-1944. Politika, államigazgatás / Kisebbségek (határon túli magyarság, magyar történelem, forrás) / Csilla Fedinec. – Dunaszerdahely: Fórum Intézet - Lilium Aurum, 2001. – 647 о.

REFERENCES

- [1] Galas, A. Russian language courses for Hungarian teachers in Ungvar / Ant. Galas // Narodna shkola. – 1942. – Ch.1. – P. 10-11.
- [2] Gomonnay, V.V. Anthology of educational thought Transcarpathia (XIX - XX centuries). /Vasil Vasilovich Gomonnay. – Uzhgorod: Publishing House «Zakarpattya», 1992. – 299 p.
- [3] Erzhbakova, B. School and school policy matter in the Reich Commissariat "Ukraine" 1941-1944 yy in the light of German documents / Blanka Erzhbakova. – K.: Naukova dumka, 2008. – 272 p.
- [4] Transcarpathia years 1919-2009: history, politics, culture / Ukrainian version of the Ukrainian-Hungarian Edition / ed. M. Vegesh, Ch.Fedinets; [ed.-s: Yu. Ostapets, R. Ofitsinskiy, L. Soroko, M. Tokar, S. Chernichko]. – Uzhgorod: Polygraph center «Lira», 2010. – 720 p.
- [5] Kozma, N. For teachers of the Carpathians! / Nikolay Kozma // Narodna shkola. – 1940-1941. - #1-2. – P. 2
- [6] Magochiy, P.-R. Nowhere People: Carpatho Rusyn Illustrated History / Pavlo-Robert Magochiy / Rusyn translation by V. Padyak. – Uzhgorod: Publisher V. Padyak, 2007. – 120 p. – On Rusyn

- [7] Marina, Yu. Working three years / Yuliy Marina // Narodna shkola. – 1942. – Ch.1. – P. 5-8.
- [8] Essays on the history of Transcarpathia. Vol. II (1918-1945) / ed-s: I. Granchak, E. Balaguri, I. Gritsak, V. Ilko, I. Pop: History. – Uzhgorod, Publishing House «Zakarpattia», 1995. – 663 p.
- [9] Subscription to "The elementary school" Part.: 38,139 / 1941.II // Narodna shkola. – 1941-1942. – Ch.1-2. – P. 43-44.
- [10] Order of the Ministry of Religion and Public Education p.25.900 / 1941. on early school // Narodna shkola. –1941-1942. – Ch.1-2. – P. 41-42.
- [11] Order of the Ministry of Religion and Public Education ch.55.000 / 1941.V. on the introduction of curriculum for of public schools // Narodna shkola. – 1941-1942. – P. 1-2. – P. 44-45
- [12] Guide to using the curriculum at school // Narodna shkola. – 1941-1942. – Ch.1-2. – P. 46-48.
- [13] Stefanyuk, G.V. Schooling in Western Ukraine during the German occupation (1941-1945 years). The dissertation for the degree of candidate of historical sciences, specialty 07.00.01 – History of Ukraine. Precarpathian Universitz n.a. Vasyl Stefanyk /Galina Vasilivna Stefanyuk. – Ivano-Frankivsk, 2004. – 215 p.
- [14] Thorny Path to Ukraine: Collection of archive documents and materials "Zakarpattia European policy in 1918-1919, 1938-1939, 1944-1946 ii." / Compilation, introduction and pointer O.D. Dovganich and O.M. Korsun. – Uzhgorod: Publishing House «Zakarpattia». 2007. – 752 p.
- [15] Tomchani, P.V. To my educators of people / Pavel' Vylgelm' Tomchani // Narodna shkola. – 1942. – Ch.1. – P.1-3.
- [16] 1939th II. law Article on National Defence // <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8096>
- [17] 1940th XX. law Article on The school obligation and and eight-grade folk-school // <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134>
- [18] Elementary school notifies little book. – Budapest: Kir.Magy.Egytemi Nyomda n/d. – 28 p.
- [19] Fedinec, Cs. Documents about the history of Transcarpathian Hungarians in 1918-1944. Politics, state administration / Minority (Hungarian minorities abroad, Hungarian history, source) / Csilla Fedinec. – Dunaszerdahely: Fórum Intézet – Lilium Aurum, 2001. – 647 p.

The Peculiarities of the Activity of the Primary School of Transcarpathia in the 1939-1944 years

O.J. Fizeshi

Abstract. This article deals with the study of the main trends in the development of the primary schools in Transcarpathia during the Second World War. In particular, the activity in the primary schools in the early 40 years of the XX-th century, the period when the Transcarpathian lands were returned to Hungary, was regulated by the normative documents of the Ministry of Religion and Public Education of Hungary (the Order No.24.024 since October, 5th, 1940 y. "About temporary rules for the organization of the school affairs on the joined territories" and The Law XX of the 40-th year "About school obligation and eight-year public schools"), the content of these normative documents is analyzed in the content of their influence on the development of a network of the primary schools in Transcarpathia. So these educational documents defined types of the schools, their structure, the language of the training, duration of the training, the structure of the academic year, the parent's responsibility for visiting the school by their children, etc. The attention is paid to the content of the primary education: to the purpose and tasks of the public education (the providing the upbringing of the religious and highly moral citizen, in the spirit of the national culture); to the resolving the issue of a language of a training in the primary schools (to study the state language and to provide training by native language in the national schools); to the curriculum of the primary schools, to the issue of the studying how the curriculum depend on the different factors (an important part of the curriculum were subjects that are taught the primary school children of Hungarian history, of Hungarian culture, etc.); to the issue of the providing by the textbooks and by other manuals. The article considers the contents and the structure of the documents about the people's education "The Informational Booklet", the prototype of the modern report card and the instructional and accounting books. The important place in this article is devoted to the issue of the work of the teachers in the primary schools. As the teacher was the executor of the state order in the educational sphere, so the state put demands to the teacher to be not only a highly qualified specialist, but to be a citizen-patriot, to have clearly formed moral principles and moral behavior. In this article they provide the examples of the cooperation of Hungarian and Ruthenian teachers where they discuss the improvement of the pedagogical qualification.

Keywords: primary school, educational laws, Transcarpathia, Hungary

Критеріальний апарат щодо діагностування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я

Ю.В. Патик*

Одеський національний політехнічний університет, м. Одеса, Україна

*Corresponding author. E-mail: yulya.patik@mail.ru

Paper received 29.09.15; Accepted for publication 07.10.15.

Анотація. В статті представлено критерії підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я: змістовний, процесуальний, орієнтаційний, регулятивний, а також відповідні їм показники. Подано якісну характеристику рівнів досліджуваної підготовленості.

Ключові слова: соціальний працівник, діти з обмеженими можливостями здоров'я, підготовленість, критеріальний апарат

Вступ. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я зумовлена сучасним станом розвитку українського суспільства, для якого характерні, з одного боку, розвиток соціальної роботи як особливого соціального інституту, а з іншого – зростання чисельності дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Саме професійна підготовка у ВНЗ призначена забезпечити той рівень підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, який не тільки дозволить їм успішно застосовувати набуті знання та вміння в практичній діяльності, але й аналізувати, прогнозувати наявні у зовнішньому середовищі тенденції, порівнювати їх із сильними та слабкими сторонами функціонування соціальних установ щодо роботи з такими дітьми.

Стислий огляд публікацій за темою. Вітчизняні педагогічні дослідження присвячено визначенню теоретико-методичних засад професійної підготовки фахівців із соціальної роботи (О. Карпенко, В. Корнешук, І. Мельничук та ін.), зокрема їхньої підготовки до менеджменту (Є. Седов та ін.), реалізації ідей гендерної рівності (С. Гришак та ін.) в соціальній роботі, професійного самовдосконалення (Н. Троценко та ін.); формуванню готовності майбутніх соціальних працівників до професійної (І. Боднарук, В. Савіцька та ін.) і превентивної діяльності (С. Сургова та ін.); їхньої професійної мобільності (Т. Гордєєва та ін.) і комунікативної компетентності (Д. Годлевська та ін.); інформаційної культури (О. Повідайчик та ін.) і культури професійного спілкування (О. Урсол та ін.); вихованню в них гуманності (Н. Клименюк та ін.), відповідальності (О. Папинок та ін.). Проаналізовано підготовку соціальних працівників за кордоном (О. Бартош, О. Загайко, А. Кулікова, Н. Микитенко, О. Ольхович, О. Пічкач, Н. Собчак та ін.).

Мета – схарактеризувати критерії, показники та рівні підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Матеріали і методи. *Підготовленість майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я* розглядаємо як результат їхньої спеціальної цілеспрямованої професійної підготовки, що передбачає обізнаність із психологічними та фізичними особливостями розвитку таких дітей, уміння виявляти та вирішувати їхні проблеми, забезпечувати повноцінний розвиток і соціалізацію, зберігаючи емоційно-позитивне тло діяльності.

Зауважимо, що критерій – це «ознака, за якою відбувається оцінка, визначення чи класифікація чогось» [2]; матеріалізована ознака, за допомогою якої

оцінюється ступінь досягнення певної мети [1]. Отже, критерій – це об'єктивна міра деякого явища, в нашому випадку – підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Необхідність виявлення динаміки формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я в процесі їхньої професійної підготовки зумовили визначення та обґрунтування відповідного критеріального апарату щодо цього.

Результати та їх обговорення. Аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволив визначити критерії підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я: *змістовний* – свідчить про наявність у студентів теоретичного фундаменту, глибоких професійних знань, необхідних для виконання соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; *процесуальний* – відображає сформованість у студентів умінь і навичок, а також системи засобів та прийомів досягнення професійної мети, швидкої орієнтації у нових ситуаціях діяльності, її планування та оцінювання; *орієнтаційний* – характеризує усвідомленість вибору майбутніми соціальними працівниками цінностей, соціальних настанов, здатних впливати на регуляцію соціальної поведінки, розвиток професійної мотивації; *регулятивний* – виражає здатність студентів до пізнання власних психічних процесів (рефлексії), усвідомлення своїх прагнень, емоцій та регуляції власної поведінки.

Показниками *змістовного критерію* підготовленості соціального працівника до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я було обрано технологічну, психологічну, соціологічну, юридичну і медичну обізнаність. Так, технологічна обізнаність зумовлена знаннями технологій соціальної роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а саме: знаннями форм, методів, засобів проведення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки таких дітей. Психологічна обізнаність передбачає наявність знань щодо особливостей психологічного розвитку дітей такої категорії з урахуванням їхніх вікових, особистісних, фізіологічних, патологічних та інших відмінностей. Соціологічна обізнаність означає наявність у майбутніх соціальних працівників знань щодо первісних навичок соціалізації дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Юридична обізнаність зумовлена необхідністю забезпечувати права дітей з обмеженими можливостями здоров'я на отримання соціальних виплат, послуг та гарантій. Медична обізнаність передбачає знання, необхідні для планування і забезпечення медико-соціальних заходів, зміцнення та віднов-

лення психофізичного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Показниками *процесуального критерію* підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я виступили діагностичні, перцептивні, організаторські і комунікативні вміння. Так, діагностичні вміння необхідні для збору та аналізу інформації про дитину з обмеженими можливостями здоров'я, її сім'ю та оточення; постановки соціального діагнозу; оцінки результату процесу взаємодії з нею. Перцептивні вміння передбачають сприйняття зовнішніх ознак дитини, співвіднесення їх з його особистісними характеристиками, інтерпретацію та прогнозування її поведінки. Організаторські вміння зумовлені необхідністю безпосередньої організації соціальної роботи з дитиною обмеженими можливостями здоров'я та її сім'єю: створенням умов для продуктивної спільної взаємодії; організацією різних форм, методів, засобів, технологій соціальної роботи. Комунікативні вміння передбачають створення довірливої, щирої, відвертої атмосфери спілкування; розширення контактів дитини із соціальними середовищем; володіння культурою міжособистісного спілкування тощо.

Показниками *орієнтаційного критерію* підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я вважаємо: соціальні цінності, мотиваційну тенденцію, доброзичливість. Так, соціальні цінності відображають моральні й естетичні вимоги, до яких відносять: працьовитість, професіоналізм, активну участь у житті суспільства, безкорисливість, внутрішні життєві орієнтації, світогляд, ідеали, переконання тощо. Враховуючи специфіку роботи соціального працівника з дітьми означеної категорії, соціальні цінності є невід'ємною складовою системи його професійних цінностей. Мотиваційну тенденцію майбутнього соціального працівника утворюють його потреби, настанови, інтереси, ідеали, наміри, соціальні норми, ролі, цінності, стереотипи тощо. Доброзичливість відображає здатність відчувати і проявляти уважність, симпатію, співчутливе, привітне та дружнє ставлення до дітей з обмеженими можливостями здоров'я.

Показниками *регулятивного критерію* підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я виступили: вольова саморегуляція, стресостійкість та емпатія. Так, вольова саморегуляція свідчить про здатність фахівця шляхом значних вольових зусиль свідомо керувати своїм психічним та фізичним станом, здійснювати мобілізацію внутрішньої напруги, гальмувати поведінкові реакції, бути готовим до подолання життєвих перешкод і труднощів. Стресостійкість визначається самоконтролем, високою самооцінкою і водночас низькою тривожністю, наявністю досвіду подолання стресогенних ситуацій, а також внутрішнім почуттям обов'язку, відповідальністю. Емпатія передбачає розуміння майбутніми соціальними працівниками психічного та емоційного стану дітей з обмеженими можливостями здоров'я та їхніх родичів через емоційне проникнення у їхній внутрішній світ, вміння сприймати почуття, думки співрозмовника.

Ступінь прояву кожного з показників, узятих у сукупності, дозволив схарактеризувати рівні підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я: *високий, середній та низький*.

Так, до *високого рівня* підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я віднесено майбутніх соціальних працівників, які повністю усвідомлюють специфіку та складність процесу взаємодії з такими дітьми. Володіють точними, глибокими та повними психологічними, соціологічними, юридичними і медичними знаннями, необхідними для успішного процесу взаємодії з дітьми означеної категорії. Вони добре обізнані з психофізіологічними особливостями розвитку та функціонування таких дітей, завжди враховують їх особистісні, вікові, патологічні відмінності. Володіють основними технологіями, формами, засобами та методами роботи, необхідними для здійснення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я. Вміння та навички, необхідні для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, застосовують правильно, якісно та ефективно. Студенти цього рівня досліджуваної підготовленості здатні об'єктивно прогнозувати процес роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, здійснювати порівняльний аналіз отриманих результатів для подальшого планування такої роботи, узагальнювати та систематизувати отриману інформацію. Вони усвідомлюють своє покликання, дотримуються постійної і стійкої мотиваційної тенденції в обраній професійній діяльності та професійному самовдосконаленні. Творчо ставляться до взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Активно співпрацюють з іншими фахівцями (соціальними педагогами, фізіологами, реабілітологами, логопедами), роблять правильні висновки з їхніх рекомендацій та адекватно використовують їх в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Такі студенти дотримуються етичних і культурних вимог, проявляють делікатність, тактовність, толерантність, емпатію, доброзичливість. Створюють позитивно-емоційне тло роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Застосовують вербальні і невербальні способи спілкування у процесі міжособистісної комунікації з такими дітьми. Вони усвідомлено управляють власним психофізичним станом, контролюють свої емоції, вчинки. Схильні не проявляти будь-яких дискримінацій, негативних емоцій чи роздратованості до дітей з обмеженими можливостями здоров'я. З терпимістю ставляться до розумових чи фізичних вад дітей означеної категорії. Студенти цього рівня активно виконують заплановане, вмінють розподіляти зусилля, працездатні, цілеспрямовані, дотримуються життєво-стратегічних цілей, соціальних цінностей та соціальних норм.

Середній рівень підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я притаманний майбутнім соціальним працівникам, які зазвичай усвідомлюють специфіку та складність процесу взаємодії з такими дітьми. Володіють певними психологічними, соціологічними, юридичними і медичними знаннями, необхідними для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, проте ці знання недостатньо повні та глибокі. Такі студенти недостатньо обізнані із психофізіологічними особливостями розвитку та функціонування дітей з обмеженими можливостями здоров'я і, як наслідок, не завжди враховують їх особистісні, вікові, патологічні відмінності. Знання основних технологій, форм, засобів та методів, необхідних для здійснення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я, використовуються повільно, не досить

ефективно. Володіють вміннями та елементарними навичками роботи з дітьми даної категорії, але не завжди здатні ефективно їх застосувати на практиці. Вони в змозі об'єктивно спрогнозувати процес роботи, здійснити порівняльний аналіз, але мають утруднення щодо узагальнення та систематизації отриманої інформації в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Майбутні соціальні працівники із середнім рівнем досліджуваної підготовленості усвідомлюють своє покликання, проте мотиваційна тенденція в обраній професійній діяльності та особистісному самовдосконаленні не стійка. Індивідуально-творчий та новаторський характер в процесі взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я проявляють залежно від навчально-професійної ситуації. Співпрацюють з іншими фахівцями, але не завжди роблять правильні висновки з їхніх рекомендацій та адекватно використовують їх в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Такі студенти зазвичай відповідають етичним і культурним вимогам, намагаються проявляти делікатність, тактовність, толерантність, емпатію, доброзичливість. Намагаються створювати позитивно-емоційне тло роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Обізнані з вербальними та невербальними способами спілкування з такими дітьми, проте не володіють навичками їх застосування у процесі міжособистісної комунікації. Переважно усвідомлено управляють власним психофізичним станом, здатні контролювати свої емоції, вчинки. Зазвичай не схильні до дискримінації, негативних емоцій чи роздратованості. Намагаються з терпимістю ставитися до розумових чи фізичних вад дітей означеної категорії. Виконують заплановане, працездатні, цілеспрямовані, але не завжди планомірно реалізують свої наміри і розподіляють зусилля, намагаються дотримуватися життєво-стратегічних цілей, соціальних цінностей та соціальних норм.

Низький рівень підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я засвідчують майбутні соціальні працівники, які не усвідомлюють специфіку та складність процесу взаємодії з дітьми означеної категорії. Таким студентам мають здебільшого поверхові психологічні, соціологічні, юридичні та медичні знання, необхідні для здійснення роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Вони майже не обізнані із психофізіологічними особливостями розви-

тку та функціонування дітей з обмеженими можливостями здоров'я і не враховують їх особистісні, вікові, патологічні відмінності. Такі студенти не усвідомлюють значущості знань щодо сутності основних технологій, форм, засобів та методів, необхідних для здійснення соціальної реабілітації, корекції та соціально-педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями здоров'я. В них наявні елементарні вміння, проте вибір шляхів щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я здійснюється інтуїтивно. Практичні навички щодо здійснення такої роботи майже відсутні. Студенти цього рівня досліджуваної підготовленості не в змозі об'єктивно спрогнозувати процес роботи та здійснити порівняльний аналіз, мають утруднення в узагальненні та систематизації отриманої інформації щодо роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Не усвідомлюють своє покликання, мотиваційна тенденція в обраній професійній діяльності та особистісному самовдосконаленні відсутня. Вони не здатні проявляти індивідуально-творчий та новаторський характер в процесі взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. В них майже відсутній досвід співпраці з іншими фахівцями, тому вони не в змозі робити правильні висновки з їхніх рекомендацій та адекватно використовувати їх в роботі з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Такі студенти не завжди відповідають етичним і культурним вимогам, можуть проявляти грубість, байдужість, критичність, агресію. Не прагнуть до створення позитивно-емоційного тла роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Вони не обізнані із вербальними та невербальними способами спілкування з такими дітьми. Такі студенти зазвичай емоційно неусталені, імпульсивні, характеризуються частими змінами настрою, що може призвести до непослідовної поведінки. Їхня працездатність недостатня, вони не завжди виконують заплановане, їм важко дотримуватися життєво-стратегічних цілей, соціальних цінностей та соціальних норм.

Висновки. Визначення критеріального апарату підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я разом із методикою її діагностування дозволяє проаналізувати динаміку формування досліджуваної підготовленості у процесі професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у ВНЗ.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Алексеенко Б.М. Введение в основу научных исследований (научно-теоретический анализ, результат, рекомендации) / Б.М. Алексеенко. – Хмельницкий : Мрія, 1993. – 67 с.
- [2] Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: МарТ; Ростов н/Дону: МарТ, 2005. – 448 с. : С. 149.
- [3] Корнешук В.В., Волошенко М.О. Концептуальні засади підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності SPACE SCIENTIFIC JOURNAL / Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, III (28), Issue: 55, 2015: С. 25.

REFERENCES

- [1] Alexeenko, B.M. Introduction to the basics of scientific research (scientific and theoretical analysis, the result of recommendations) / B.M. Alekseenko. – Khmelnytsky: Mriya, 1993. – 67 p.
- [2] Kodzhaspirova, G.M. Dictionary of pedagogy / G.M. Kodzhaspirova, A.J. Kodzhaspirov. – M.: March; Rostov n / Donu: March, 2005. –448 p. : P. 149.
- [3] Korneschuk ,V.V., Voloshenko M.O. Conceptual framework readiness of future social workers to the profession SPACE SCIENTIFIC JOURNAL / Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, III (28), Issue: 55, 2015: P. 25.

Criterion device on diagnosing preparedness for future social workers to work with children with disabilities

Y. Patik

Abstract. The article presents the criteria of readiness of future social workers to work with children with disabilities: substantive, processual, orientation, regulatory, and corresponding indicators. A qualitative description of the studied levels of preparedness.

Keywords: social worker, children with disabilities, preparedness, criterion device

Вплив німецьких університетів на розвиток вищої освіти США в XIX столітті

Р.І. Прибора

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

Paper received 05.10.15; Accepted for publication 20.10.15.

Анотація. В статті розкрито особливості впливу німецької моделі університету на розвиток системи вищої освіти США у XIX ст. Визначено передумови та причини запозичення досвіду німецьких університетів американськими ВНЗ, проаналізовано його шляхи та хронологію, охарактеризовано особливості адаптації інновацій відповідно до національної специфіки.

Ключові слова: історія вищої освіти, німецька модель університету, дослідний університет, семінар, лекція

Вступ. Вплив університетів однієї країни на університети іншої чи на її громадян не є новим явищем. Походження такого міжнародного співробітництва сягає часів заснування самих університетів. У XIX ст. німецькі університети допомогли створити і підживлювали розвиток американського університету, який у свою чергу допоміг збагатити усі рівні системи освіти США. Американська освіта допомагала і продовжує допомагати більше ніж будь-яка інша галузь збагачувати і розвивати усі сфери життя не лише в країні, а й у світі. Не дивно, що сьогодні університети і коледжі США очолюють світові рейтинги вищих навчальних закладів.

Аналіз основних досліджень. Питання історії розвитку системи вищої освіти США від колоніальної ери до «нової національної» висвітлені в роботах американських дослідників кінця XX – початку XXI ст. Дж. Брубахера, Р. Гейгера, Дж. Коула, Ф. Рудольфа, Дж. Теліна, Ю. Хербста, К. Фінчера та ін. Однак особливості власне німецького впливу на становлення університетської освіти Сполучених Штатів аналізуються ученими кінця XIX – першої третини XX ст. Дж. Хартом, Р. Кронау, Ч. Свінгом та А. Флекснером. В роботах сучасних дослідників, як вітчизняних так і зарубіжних, це питання висвітлене недостатньо.

Метою статті є встановлення і визначення внеску німецьких університетів у розвиток вищої освіти США в XIX ст.

Матеріали і методи. Аналіз, систематизація і порівняння різноманітних історико-педагогічних джерел, урядових документів допомогли розкрити особливості впливу німецьких університетів на розвиток вищої освіти США в XIX ст.

На початку XIX ст. у США нагадує аналогічний період у Німеччині, а саме: пошук шляхів і засобів побудови національної держави. Як і німці на той час не мали чіткої національної самовизначеності, так і в Сполучених Штатах ще не було сприйняття американської нації. Передову роль у цьому питанні, як і в Німеччині, було покладено на коледжі та університети. Проте університетська система США ще була ослабленою і потребувала допомоги інших національних держав. До Англії, з якою менше як покоління назад вони мали дві війни, університети США звернутися не могли, а поразка Наполеона стала причиною розриву співробітництва у сфері освіти з Францією.

Крім цих суспільно-політичних мотивів існувала низка власне освітніх причин, що визначили подальший шлях розвитку університетської системи США. По-перше, британські університети не були зацікавлені у підготовці викладачів і мало що могли запропонувати в

питанні поглиблених досліджень, оскільки на початок XIX ст. все ще продовжували середньовічну традицію вищої освіти. По-друге, наукові дослідження і учіння в Англії мали інші традиції і частіше базувалися на особистій відповідальності науковця, ніж на зобов'язанні університету. По-третє, вища освіта в Англії була досить консервативною і вважалася другорядною у порівнянні з іншими інститутами британського суспільства: сім'єю, державою, церквою.

Французькі університети менше приваблювали американську молодь, оскільки: 1) французи не так шанобливо ставилися до освіти як американці чи німці; 2) бібліотеки французьких університетів не були достатньо укомплектовані; 3) здобуття учених ступенів обмежувалося лише університетом Парижу; і 4) вища освіта у Франції була занадто важкою і розширеною і тому вимагала кількох років на її здобуття. Крім того Франція на той час переживала розквіт атеїзму, а французькі студенти не дуже добре сприймали американських «відвідувачів», що також впливало на вибір американської молоді [4, с. 9].

Докорінні зміни в організації діяльності університетів у першій половині XIX ст. полягали у створенні наукових кафедр і навчальних лабораторій, перетворенні їхніх бібліотек з універсальних книгосховищ на наукові, що уможливило трансформацію класичного університету в дослідний [2, с. 89]. Очолювали цей процес німецькі університети, що підкреслював В. Вернадський: «Німецькі університети... – вільні, самокеровані розсадники навчання і водночас осередок самостійної наукової роботи – творіння XIX ст. До середини XVIII ст. тільки деякі передові гуртки здійснювали підготовку відродження і зміни німецьких університетів, що отримало своє кінцеве відображення у XIX ст.; вони зумовили організацію нових німецьких університетів, що справили глибокий вплив на увесь устрій академічного життя» [1, с. 121].

Тому на початку XIX ст. більшість американських студентів у пошуках знань і наукових ступенів зверталися до Німеччини. Вони не шукали там моральних чи релігійних цінностей, чи хорошого естетичного смаку. Німецькі університети дисциплінували і збагачували їх інтелектуальні ресурси, а не їхній характер.

Вплив німецьких університетів на університетську освіту США відбувався протягом століття і проходив трьома шляхами: 1) через американських студентів, які здобували освіту в німецьких університетах, 2) через німецьких професорів під час їхньої роботи в американських коледжах, і 3) через переваги форм, методів і

умов навчання в німецьких університетах над тими, що використовувалися в американських [9, с. 10].

Багато американців високого положення їздили до Німеччини щоб здобути освіту. Серед них були Р. Емерсон, Г. Лонгфеллоу, Дж. Бенкрофт, Дж. Еверетт, В. Тікнор, а зі знаних педагогів Дж. Гріском з Нью Йорку, А. Бейч з Філадельфії, К. Стоув з Огайо. Саме по відношенню до цих людей ректор Гарвардського університету професор Чарльз В. Еліот у 1913 р. казав: «Америка дійсно сильно завдячує Німеччині в питанні освіти. Німецькі дари вперше передалися нам через кількох молодих піонерів з Америки, які, здобувши часткову освіту тут, поїхали до Німеччини вчитися глибше і інтенсивніше. <...> Вони увібрали ту Німецьку політику академічної свободи, однакової для студента і викладача. Ця академічна свобода означала звільнення від традицій і забобон, від авторитаризму, як державного так і церковного» [3, с. 125].

Впродовж XIX ст. близько 10000 американських студентів навчалася в німецьких університетах. Половина студентів з цієї кількості навчалася в університеті Берліна. Решта відвідували університети Лейпцига (близько 1000), Хайдельберга (близько 1000), Галле і Бонну (менше 1000), Мюнхена, Геттінгена, Вюрцбурга, Марбурга і Бреслау [9, с. 40].

З усієї цієї кількості більше ніж половина студентів здобували освіту на філософському факультеті, на якому використовувалися методи навчання, непридатні юридичному, медичному і богословському. На факультеті філософії в Берлінському університеті здобували освіту близько 3000 американських студентів, у Лейпцигу – близько 800, у Хайдельберзі – 400 і в Галле – менше 200. Серед студентів медичного факультету університету Берліна навчалася близько 1200 американців, на факультеті богослов'я – 450 і на юридичному факультеті – більше 300.

У першій половині XIX ст. представництво студентів США в усіх німецьких університетах коливалося в межах сотні. У цей час в Берліні навчалася 54 студенти, у Лейпцизі – 2, у Галле – 16. Починаючи з другої половини XIX ст. кількість вихідців зі США поступово збільшується. Так, в 1850-х рр. їх кількість перевищила 100, у 1860-х рр. – вона потроїлася, а в 1870-х рр. – перевищила 1000. Подібна тенденція зберігалася з кінця XIX ст. і до початку I-ї світової війни.

На студентів німецький вплив був фундаментальним і постійним, що призводило до реформування системи університетської освіти США після їхнього повернення в рідні коледжі та університети. Повертаючись, американські студенти привозили не лише докторський ступінь німецького університету, а ще принаймні три інтелектуальні надбання: науковий світогляд, науковий метод та науково-етичні переконання. Науковий світогляд полягав у особистій схоластичній незалежності – Гумбольдтівський принцип свободи наукового пошуку. [9, с. 46].

Поширення німецької моделі на американському ґрунті стимулювалося і присутністю визначних німецьких науковців, які працювали в коледжах та університетах США. Звичайно, їхня кількість у порівнянні з кількістю американських студентів у Німеччині була надзвичайно невеликою, однак їхній вплив на модернізацію університетської освіти у США важко переоці-

нити. Серед найвизначніших слід відзначити професора університету Південної Кароліни та Колумбійського коледжу Франца Лібера (1798?–1872), який через участь у реакційному студентському братстві *Burschenschaft* був відрахований з Берлінського університету і переїхав до Йени, де за чотири місяці захистив докторську дисертацію з математики. Через свою політичну діяльність Ф. Лібер був змушений емігрувати до США, де заклад основу для розвитку американської політичної науки та політекономії. До його найбільш відомих наукових робіт належать «Довідник з політичної етики» у 2-х томах (1838), «Про цивільні свободи та самоуправління» у 2-х томах (1858), «Кодекс Лібера або Інструкції командуванню армії США щодо дій на полі бою» (1863), більшість якого лягла в основу Женевської конвенції про поводження з військовополоненими. З 1829 до 1833 рр., натхненний відомою німецькою 12-томною енциклопедією Брокгауза, він уклав і редагував перше видання 13-томної Енциклопедії Америки [7, с. 112-113; 9, с. 79-84].

Карл Фоллен (1796–1840), приват-доцент з цивільного права університетах Гіссена і Йени, так само як і Ф. Лібер, емігрував до США через політичні переслідування на батьківщині. Він став першим професором Німецької мови і літератури в Гарвардському університеті, проводив також лекції з історії церкви, етики і цивільного права, увів систему занять з гімнастики, яка була відсутня в усіх американських коледжах [9, с. 84-89].

Визначний вплив на вищу освіту і релігійне життя США справляв виходець з Берлінського університету, професор богослов'я Філіп Шаф (1819–1893). Родом із Швейцарії він назвав сам себе «німцем за освітою, американцем за вибором» [9, с. 95]. Працюючи в університеті Мерсербурга, а потім у Нью Йорку, він став провідником не лише німецьких освітніх і наукових традицій у США, а й здобутків Нового Світу у культуру і освіту Німеччини (його погляди, викладені у 8-томній «Історії християнської церкви» (1858–1890), справили величезний вплив на розвиток Німецької Реформаторської Церкви) [9, с. 95–98].

Серед інших значних німецьких науковців, які також переїхали до США і працювали в американських університетах були професори Ю. Кюнерман, В. Оствальд, К. Лампрехт, Г. Брюл, К. Рау та інші. Перелік визначних американських науковців та культурних діячів німецького походження, а також представників інших націй, які були вихідцями з німецьких університетів, можна продовжувати. Серед них є лауреати Нобелівської та інших премій, що присуджуються за визначний внесок у розвиток науки, освіти, культури та інших галузей. Їхня робота збагатила не тільки американську освіту, а й інші сфери життя у США.

Відповідно до вищезазначеного запозичення переваг німецької моделі університету, а через неї і всієї системи освіти, через американських студентів німецьких університетів та німецьких науковців в університетах США носило особистісний характер, а відтак було розтягнутим у часі і непостійним.

Проте у другій половині XIX ст. на теренах США з'явилася інституційна форма такого впливу: у 1876 р. на гроші підприємця Джона Хопкінса у Балтіморі штату Мериленд було засновано університет Хопкінса. Як

писав А. Флекснер: «Університет – це заклад щиро відданий пошуку знань, вирішенню проблем, критичній оцінці досягнень і підготовці людей на більш високому рівні. Такого університету до заснування університету Джона Хопкінса у нас не було» [5, с. 42] Це був перший у США науково-дослідний університет, заснований за моделлю В. Гумбольдта.

Університет перейняв основні методи німецької моделі, що стосувалися подачі матеріалу через лекції і проведення наукового дослідження, головним інструментом якого був спеціальний конструктивний семінар.

Запроваджений в університеті за німецьким зразком лекційний метод кардинально відрізнявся як від англійської наставницької системи, так і від американської дискусійно-конференційної. Це був найстаріший з усіх формальних методів передачі знань від учителя до учня, переваги якого були обґрунтовані Ф. Паульсеном у роботі «Німецькі університети і університетське навчання» (1902).

Однак незважаючи на переваги професори університету визначили низку суттєвих недоліків німецького лекційного методу у США. По-перше, свобода відвідування занять студентами призводила до того, що від половини до четверті усіх студентів відвідували лекції викладачів нерегулярно. Таку ситуацію можна було врегулювати через відповідні академічні правила. З іншого боку від половини до двох третин студентського корпусу були постійно присутніми на лекціях. По-друге, диктування і записування лекцій створювало дещо нудну атмосферу між викладачем і слухачем, викликаючи так званий отупляючий ефект деяких лекцій. По-третє, лектор мусив віднайти адекватний спосіб подачі матеріалу, щоб лекція не перетворювалася з одного боку на ораторський виступ, а з іншого на монотонне нудне бурмогіння. І, нарешті, індивідуальні особливості самих лекторів могли відволікати студентів від змісту лекцій [9, с. 118–120].

Крім того специфіка університетської системи США, а саме бідність і фінансова незабезпеченість навчальних закладів, змушувала їх проводити лекції для занадто великої аудиторії. В другій половині XIX ст. звичайною справою вважалося проводити лекцію для аудиторії у 300 осіб. Поряд з цим лекції могли читатися для 500, а іноді і для 1000 студентів. Зрозуміло, що їхня наукова цінність була обернено пропорційна кількості слухачів. «Будь-яка велика група душить студента. Ніхто не зможе ефективно навчити більше ніж півдюжини студентів за раз. Вся проблема освіти – це те, що на неї потрібні гроші» [9, с. 125–126].

Таким чином, запозичення в університеті Джона Хопкінса німецького лекційного методу виявило його малу ефективність і він так і не набув поширення в університетському середовищі США.

Другий німецький метод, запозичений університетом Джона Хопкінса, – семінарське заняття як форма наукового дослідження, чи іншими словами система наукового дослідження, основним інструментом і умовою якої був семінар. Семінар, як метод проведення студентом власного незалежного дослідження певної проблеми, міг бути застосований в усіх наукових сферах. Він проводився на початковому етапі дослідження, результати якого пізніше подавалися під час лекції, або після лекцій професора, щоб самостій-

но знайти відповіді на поставлену проблему. Один із американських студентів і професорів, що здобував освіту в німецьких університетах, Ф. Фостер так писав про метод семінарів: «Ніхто не може вважатися справжнім студентом у будь-якій галузі, поки не стане творчим студентом. Він ніколи не зацікавиться наукою і навчанням, поки не почне свій власний пошук оригінальними методами. Таким чином завдання усіх закладів, які готують своїх студентів для найвищої інтелектуальної служби людству, тренувати їх у цьому методі» [6, с. 3].

Метод семінару, на відміну від лекції, був набагато краще сприйнятий науковою спільнотою США і швидко набув широкого поширення у всіх американських університетах і коледжах. Він став улюбленою формою роботи професора із студентами.

Для забезпечення як якісної освіти так і серйозних наукових досліджень американськими коледжами була запозичена німецька традиція організації університетської бібліотеки.

Цінність німецьких університетських бібліотек як складової університетів зрозуміли ще перші американські студенти на початку XIX ст. Так, наприклад, бібліотека університету Геттінгену у 20-х рр. XIX ст. налічувала близько 200000 книжок, що в десять разів перевищувало кількість книг у найбільшій університетській бібліотеці США. Бібліотека Берлінського університету на час свого заснування уже мала близько 2000 примірників і їх кількість постійно зростала, досягнувши близько 800000 до початку XX ст. В бібліотеках американських університетів цей процес відбувався повільніше і не у таких обсягах. Бібліотека Йельського університету містила з 4600 примірників у 1808 р. зросла до 21000 у 1850 р., на кінець XIX ст. налічувала 160000 екземплярів. Подібна ситуація була і в Колумбійському університеті, бібліотека якого на середину XIX ст. налічувала лише 50000 книг. Гарвард на 1840 р. міг похвалитися 40000 примірників в усіх його бібліотеках. Впродовж майже усього століття відмінність між університетськими бібліотеками США і Німеччини була разючою.

Крім того, відрізнялися принципи роботи бібліотек. Так, усі американські бібліотеки утворювалися як депозитарії книг, де ті складалися і зберігалися. Наприклад, бібліотека Колумбійського коледжу у 1857 р. давала доступ для роботи з фондами лише студентам трьох старших курсів у суворо відведені години (дві години на день). У 1863 р. уже дозволялося брати книги з бібліотеки не більше двох годин протягом п'яти днів, і лише у 1867 р. при бібліотеці було відкрито читальний зал. Подібна ситуація була характерною для усіх американських університетів [9, с. 132–133].

Перетворення університетських бібліотек з універсальних книгозбірень на наукові, відкриття вільного доступу до них не тільки студентів університету, а представників наукових кіл уможливило трансформацію класичного університету в науково-дослідний.

Іншими елементами німецької університетської моделі, які, хоч і в дещо меншій мірі ніж бібліотека, визначили розвиток університетської освіти США у другій половині XIX ст. і стали серйозними інструментами для проведення наукових досліджень, були дослідницька кафедра і науково-дослідна лабораторія.

Як первинна ланка дослідного університету, дослідницька кафедра, яку зазвичай очолював відомий учений, що створював власну наукову школу, розвивала відповідний напрям наукових досліджень. Подекуди цей напрям започатковував сам засновник наукової школи. Закріплення кожного професора і студента за відповідними відділенням та кафедрою відображало жорстку інституціональну спеціалізацію в університетах. При дослідницьких кафедрах утворювалися навчальні науково-дослідні лабораторії, зразком для них була хімічна лабораторія Ю. Лібіха у Гессенському університеті.

Приклад, показаний університетом Хопкінса, був перейнятий університетом Чикаго, Стенфордським університетом у Сан-Франциско, Гарвардським університетом у Кембріджі, Йелем у Нью Хевені, Колумбійським університетом у Нью Йорку та багатьма іншими [3, с. 127].

Звісно, неможливо статистично чи у будь-який інший спосіб визначити величину і важливість впливу німецької освіти на розвиток американських закладів. Ректор Корнелльського університету Ендрю Д. Вайт, ще один виходець з університету Берліна, так виразив це: «Ми можемо визнавати Німеччину своєю другою батьківщиною, з якою у нас повинні бути найтепліші стосунки, оскільки саме з університетів ... набагато більше ніж із будь-якої іншої країни, відбувся і відбувається вплив, який ще досі продовжує змінювати систему вищої освіти у США» [3, с. 129].

Висновки. Отже, нарощення потенціалу університетської освіти США протягом XIX ст. стало можливим завдяки адаптації і трансформації впливу на неї німецьких університетів, що призвело до кардинального підвищення її ефективності і виходу американських вищих навчальних закладів на передові позиції в світі у XX–XXI ст.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Вернадский В.И. Об основаниях университетской реформы / В.И. Вернадский // О науке: в 2 т. – СПб.: Изд-во РХГИ, 2002. – 2002. – Т. II: Научная деятельность. Научное образование. – С. 115–147.
- [2] Жилінська О. Університет: генеза ідеї та трансформація діяльності від класичної до інноваційної моделі / О. Жилінська // Вища школа. Науково-практичне видання. – 2011. – №10. – С. 82–96.
- [3] Cronau, R. German Achievements in America / Rudolf Cronau. – New York: R. Cronau, 1916. – 233 p.
- [4] Fincher, C. The Influence of British and German Universities on the Historical Development of American Universities / Cameron Fincher. – Athens: The University of Georgia Press, 1996. – 22 p.
- [5] Flexner, A. Universities: American, English, German / Abraham Flexner. – New York: Oxford University Press, 1930. – 381 p.
- [6] Foster, F.H. The Seminary Method of Original Study in the Historical Sciences Illustrated from Church History / Frank Hugh Foster. – New York: Scribner, 1888. – XI, 129 p.
- [7] Paust, J.J. Dr. Francis Lieber and the Lieber Code / J.J. Paust. // Proceedings of the 101st Annual Meeting (American Society of International Law). – Vol. 95. – 2001. – P. 112–115.
- [8] Rudolph, F. The American College and University: A History / Frederick Rudolph. – Athens: University of Georgia Press, 2011. – 616 p.
- [9] Thwing, Ch.F. The American and the German University: One Hundred Years of History / Charles Franklin Thwing. – New York: Macmillan, 1928. – 238 p.

REFERENCES

- [1] Vernadsky, V.I. About the grounds for university reform / V.I. Vernadsky // About science: in 2 vol. – SPb.: RHGI Publishing, 2002. – Vol. 2: Scientific work. Scientific education. P. 115–147.
- [2] Zhylynska, O. University: genesis of the idea and transformation of the activity from classical to innovative model / O. Zhylynska // Higher school. Theoretical and practical issue. – 2011. – № 10. – P. 82–96.
- [3] Cronau, R. German Achievements in America / Rudolf Cronau. – New York: R. Cronau, 1916. – 233 p.
- [4] Fincher, C. The Influence of British and German Universities on the Historical Development of American Universities / Cameron Fincher. – Athens: The University of Georgia Press, 1996. – 22 p.
- [5] Flexner, A. Universities: American, English, German / Abraham Flexner. – New York: Oxford University Press, 1930. – 381 p.
- [6] Foster, F.H. The Seminary Method of Original Study in the Historical Sciences Illustrated from Church History / Frank Hugh Foster. – New York: Scribner, 1888. – XI, 129 p.
- [7] Paust, J.J. Dr. Francis Lieber and the Lieber Code / J.J. Paust. // Proceedings of the 101st Annual Meeting (American Society of International Law). – Vol. 95. – 2001. – P. 112–115.
- [8] Rudolph, F. The American College and University: A History / Frederick Rudolph. – Athens: University of Georgia Press, 2011. – 616 p.
- [9] Thwing, Ch.F. The American and the German University: One Hundred Years of History / Charles Franklin Thwing. – New York: Macmillan, 1928. – 238 p.

Influence of German universities on the development of higher education in the USA in the XIX century

R.I. Prybora

Abstract. The article focuses on the peculiarities of influence the German university model had on the development of higher education system in the USA in the XIX century. There are distinguished the preconditions and reasons for borrowing the German universities experience by American colleges and analyzed its ways and chronology.

Keywords: history of higher education, German university model, research university, seminar, lecture

Наступність у формуванні наукових понять у комплексі «коледж – університет»

М.Г. Савельєв*

аспірант кафедри технологічної освіти Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

*Corresponding author. E-mail: demchuk15@ukr.net

Paper received 24.09.15; Accepted for publication 06.10.15.

Анотація: У статті виділено тенденції розвитку комплексу „коледж-університет” в системі неперервної педагогічної освіти. Сформульовано сутність і завдання такого типу професійного навчального закладу, проаналізовано переваги і недоліки діяльності педагогічних комплексів в Україні. Визначено тенденції розвитку комплексу “коледж-університет” у системі безперервної освіти України. Проблема наступності між ступенями освіти стала особливо актуальною на сучасному етапі. Адже зміст кожної освітньої галузі впроваджує поетапно освіта.

Ключові слова: наступність, педагогічна категорія, перспектива, неперервна освіта, ефективність, цілісність, комплекс „коледж - університет”

Постановка наукової проблеми. Перехід українського суспільства до ринкових відносин супроводжується не лише розпадом застарілих галузевих структур управління, а й посиленням регіональної складової політики забезпечення прискореного розвитку територій. Ці процеси характеризуються докорінними якісними змінами в наступності професійної підготовки майбутніх фахівців та перепідготовці кадрів, у функціонуванні системи професійної освіти. Вища школа – це осередок формування еліти нації, яка має спрямовуватися на створення ефективних умов для розвитку гармонійної особистості майбутнього фахівця.

Наступність навчання з погляду педагогічної доцільності сприяє цілісності системи освіти, що передбачає єдність цілей і взаємодію всіх її ланок і ступенів у досягненні загальної мети. Неперервність та наступність процесу освіти повинні забезпечуватися на будь-якому етапі навчання при послідовному засвоєнні освітніх програм.

Аналіз останніх досліджень. Важливі аспекти проблеми наступності відображені в дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, О. Кононко, Н. Кудикіної, З. Плохій, О. Проскури, О. Савченко та інших. Більшість сучасних дослідників розглядають наступність як дидактичний принцип (С. Годник, Ю. Кустов, М. Махмутов, З. Михайлов та інші). Наступний напрям досліджень присвячений вивченню наступності між такими ступенями безперервної освіти, як дошкільна ланка освіти та початкова школа (М. Костікова, О. Коцера, О. Лобода, О. Проскура та інші). Третій напрям пов'язаний із вивченням наступності між різними ланками загальної освіти (П. Олейник, Е. Павлютенков, В. Плахотник, І. Самойленко та інші).

Одним із пріоритетних завдань реформування та модернізації освіти є становлення неперервної освіти – освіти впродовж життя. Вважається, що основою для теоретичного й практичного розвитку концепції неперервної освіти є праці Р. Даве, який запропонував і обґрунтував основні принципи неперервної освіти. Серед них слід виділити вертикальну інтеграцію, що містить у собі зв'язок між окремими етапами освіти, між різними рівнями та предметами всередині окремих етапів, між різними соціальними ролями, що виконуються людиною на окремих етапах життєвого шляху, між різними якостями розвитку людини.

Таким чином аналіз наукової літератури свідчить, що поняття наступності характеризує вимоги, які ставляться до знань і вмінь на певному етапі навчання; застосування форм, методів і прийомів опрацювання нового навчального матеріалу як з боку вчителів, так і з боку авторів програм та підручників. У шкільній практиці наступність забезпечується методично й психологічно обґрунтованою побудовою програм, підручників, додержанням послідовності руху від простого до складнішого в навчанні та організації самостійної роботи учнів і взагалі всією системою методичних засобів. Сучасні українські вчені вбачають сутність наступності не тільки в наявності наступних зв'язків, а і в тому, що вона передбачає динаміку розвитку педагогічного процесу[3].

Метою статті є викладення наукової новизни, теоретичного та практичного значення даної проблематики.

Виклад основного матеріалу досліджень. Сучасний стан проблеми наступності характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування і має комплексний характер. Це пояснюється тим, що дана проблема знаходиться на перетині актуальних напрямів педагогіки, психології, філософії, соціології і фізіології. Наступність є головною умовою існування будь-якої системи навчання, її відсутність між окремими ланками, етапами призводить до зниження ефективності. Підтверджено, що наступність – це об'єктивно необхідний зв'язок між новим і старим у процесі розвитку того прогресивного, раціонального, що було досягнуто на минулих ступенях, без чого неможливий рух. Впровадження ступеневої професійної освіти в Україні зумовлює потребу подальшого дослідження методики реалізації принципу наступності, що дасть змогу чіткіше розмежувати зміст і функції окремих етапів професійної підготовки, досягнути необхідної координації педагогічних дій, усунути дублювання навчального матеріалу, скоротити нераціональні витрати часу, забезпечить фахівцям глибші і міцніші знання, пов'язані з професійною діяльністю.

Наступність у навчанні – це актуальна проблема переходу особистості на якісно новий ступінь розвитку завдяки створенню комфортних умов для розкриття її потенціалу під час переходу з одного типу організації освітнього процесу в інший. Принцип наступності в навчанні означає погодженість і взаємозв'язок усіх ступенів навчально-виховного процесу.

Термін «наступність» у літературі розглядають як закон, закономірність, принцип, умову, вимогу, фактор, спосіб, правило, засіб. Наступність - багатоаспектне педагогічне явище. Оскільки наступність у навчально-виховному процесі має комплексний, міждисциплінарний характер, її вивченням займаються педагоги, психологи, філософи, соціологи, фізіологи. [5, с. 6] Наступність трактується як зв'язок між різними етапами або ступенями розвитку, сутність якого полягає у збереженні тих чи інших елементів цілого чи окремих сторін його організації при переході від одного етапу до іншого; як зв'язок між явищами у процесі розвитку у природі, суспільстві та пізнанні, коли нове, змінюючи старе, зберігає в собі деякі його елементи. Стосовно суспільства наступність розглядають як передачу соціальних і культурних цінностей від покоління до покоління, від формації до формації та засвоєння цих цінностей новими поколіннями, новими соціальними системами. У педагогічній літературі наступність тлумачать як один із принципів освіти, «який передбачає зв'язок та узгодженість у цілях, змісті, організаційно-методичному забезпеченні етапів освіти, які межують один з одним»[4].

Орієнтування України на входження в європейську спільноту передбачає якісне оновлення національної системи освіти, новий підхід до професійної підготовки майбутніх вчителів, що виявляється в інтегруванні освітніх закладів різних рівнів акредитації, упровадженні ступеневої підготовки фахівців за багатьма освітніми програмами. Реформування вищої педагогічної освіти в Україні передбачає пошук шляхів та способів раціонального поєднання теоретичних психолого-педагогічних знань з уміннями застосовувати їх на практиці, а також оптимізації форм і методів навчання, удосконалення навчальних планів, програм та розвитку інноваційних педагогічних технологій. Сьогоднішня позначилася реалізацією програми структурного реформування вищої освіти в тісній взаємодії з іншими освітніми ланками, що забезпечує збереження досягнень минулого та національних традицій, приведення системи вищої освіти, і педагогічної зокрема, у відповідність зі світовими науковими здобутками та наявними бюджетними можливостями. Наступність у навчанні залежно від наукових поглядів учених-педагогів розглядається з найрізноманітніших позицій: і як нормативна функція дидактики, і як закономірність розвитку педагогічного процесу, і як загальнодидактичний принцип. На сьогоднішній час питання здійснення наступності між ланками освіти набули в педагогічній практиці особливої актуальності, зміст якої полягає в тому, що нове, змінюючи старе, зберігає в собі його елементи. Наступність розглядається як один із принципів неперервної освіти. Успішне розв'язання проблеми наступності вимагає оновлення методологічних засад дослідницьких робіт, впровадження в життя особистісно орієнтованих технологій виховання й навчання. Тому у перспективі слід прагнути до більш радикальних кроків у цьому напрямку. Найбільш яскравою ознакою сучасних змін у системі національної освіти, що вимагають відповідних управлінських, науково-методичних і організаційних рішень, є її реформування на засадах наступності та неперервності.

Суттєвою рисою наступності у формах навчання є розвиток і вдосконалення уже визначених форм на кожному етапі навчання зі зростанням практичної спрямованості навчання, внесенням у традиційні форми елементів технологій активного навчання; встановлення тісного взаємозв'язку предметів різних циклів. Цим створюються значні можливості для реалізації внутрішніх, міжпредметних і міжциклових зв'язків.

Наступність характеризується осмисленням вивченого на вищому рівні, посиленням наявних знань новими, розкриванням нових зв'язків для підвищення якості засвоєння навчального матеріалу за умов дотримання послідовності просування від простого до складного у викладенні матеріалу й організації самостійної роботи.

Забезпечення обґрунтованої наступності у змісті дидактичних матеріалів, формах, методах і засобах навчання в підготовці майбутніх вчителів технологій слугує основою для ефективної кваліфікаційності фахівця.

Теоретико-методологічне узагальнення виявило, що принцип наступності у навчанні взаємодіє з іншими загальнодидактичними і специфічними для професійного навчання дидактичними принципами. Доведено, що ступінь реалізації цієї взаємодії впливає на процес творчого мислення студентів, на мотивацію учіння до практичної діяльності, взаємозв'язок загального й професійного навчання.

Для створення умов всебічного вивчення окремих понять, явищ, закономірностей, технологій необхідними умовами мають стати: зв'язок навчальних тем, спільність поняттєвого апарату, єдність загальнонаукової і професійної спрямованості (стратегії й тактики) окремих навчальних дисциплін.

Сутність проблеми наступності у навчанні полягає у встановленні необхідного зв'язку і правильного співвідношення між частинами навчального предмету на різних етапах його вивчення, тобто в послідовності, систематичності розташування матеріалу; в опорі на вивчене і на досягнутий майбутніми вчителями технологій рівень розвитку; в перспективності вивчення матеріалу, в узгодженості ступенів і етапів навчально-виховної роботи. Незважаючи на законодавчі документи, які вимагають дотримання принципу наступності у навчанні на всіх ланках здобуття освіти, в більшості закладів проводиться недостатньо системна робота з його забезпечення.

Визначено, що розвитку комплексів „коледж – університет” в сучасній національній системі неперервної педагогічної освіти властиві тенденції: об'єднання зусиль вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації з метою уникнення дублювання напрямів спеціальностей, збереження належної матеріально-технічної бази; нормативне забезпечення діяльності багатопрофільних навчально-науково-виробничих, навчальних комплексів як однієї з форм інтеграції різних рівнів освіти; узгодження категоріального апарату; активізація роботи навчально-наукових комплексів педагогічного спрямування щодо поширення ступеневої освіти, приведення у відповідність особистісних потреб із запитами ринку праці та реальними бюджетними можливостями регіонів; раціоналізація навчально-методичної бази: використання інтегрованих навчальних планів і наскрізних програм психолого-

педагогічної підготовки за різними освітніми кваліфікаціями, поліпшення кадрового потенціалу викладачів та студентського контингенту, упровадження модульного навчання і кредитно-рейтингової системи оцінювання знань студентів.

Висновки і перспективи: Доведено, що проблема наступності у психології, педагогіці розглядається як послідовність і системність у розміщенні навчального матеріалу, як зв'язок і узгодженість ступенів та етапів навчально-виховного процесу. Наступність професійної підготовки майбутніх фахівців економічної галузі було визначено згідно з характеристиками наукових аспектів: психологічного, педагогічного, методичного.

Проблема наступності має міждисциплінарний і комплексний характер. Перебуваючи на перетині проблемних сфер педагогіки, психології, філософії, соціології, сучасний стан характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їхнього трактування. На сьогодні бракує цілісного, системного, всеохоплюючого підходу до реалізації наступності, який би задовольнив потреби системи "коледж – університет"

Таким чином, аналітичне опрацювання широкої джерельної бази (чисельних звітних документів, нормативних актів, наукових доповідей, статистичних даних) дозволило визначити такі тенденції розвитку комплексу "коледж-університет" у системі безперервної освіти України: ініціювання до об'єднання зусиль вищих педагогічних навчальних закладів різних рівнів акредитації з метою уникнення дублювання напрямів, спеціальностей, збереження належної матеріально-технічної бази; нормативне забезпечення діяльності багатопрофільних навчально-науково-виробничих, навчальних комплексів; узгодження категорійного апарату; активізація роботи навчально-наукових комплексів педагогічного спрямування щодо поширення ступеневої освіти; приведення у відповідність особистісних потреб із запитами ринку праці та реальними бюджетними можливостями регіонів; раціоналізація навчально-методичної бази. Сформульовані тенденції дозволяють конкретизувати пріоритетні принципи та напрями організаційно-методичної діяльності навчально-наукових комплексів на сучасному етапі розвитку безперервної ступеневої педагогічної освіти України.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Кремень В.Г. Освіта в Україні: Стан і перспективи розвитку // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Збірник наукових праць / За редакцією І.А. Зязюна та Н.Г. Ничкало: у 2-х частинах. – Ч. 1. – К., С. 5–14.
- [2] Мороз А.Г. Шляхи забезпечення наступності у самостійній роботі учнів середньої загальноосвітньої школи і студентів вузу (на матеріалах шкіл і вузів Української РСР): Дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1971. – 250 с.
- [3] Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Монографія / С. Сисоєва, А. Алексюк, П. Воловик. – К.: ВІПОЛ, 2001. – 502 с.
- [4] Педагогическая энциклопедия / Гл. ред.: Каиров И.А., Петров Ф.Н. и др. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – Т.3: Н–См. – 1966. – 880 с.
- [5] Уфімцева С. Наступність у навчально-виховному комплексі // Початкова школа. – 2005. – №12.
- [6] Шапран О.І. Створення та функціонування університетських регіональних комплексів у системі неперервної педагогічної освіти: [монографія] / Ольга Іллівна Шапран. – Переяслав-Хмельницький: С.В. Карпук, 2007. – 160 с.
- [7] Шевандрин Н.И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Н.И. Шевандрин. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – С.410-416.
- [8] Шевчук С. Методологічний аспект вивчення, узагальнення та впровадження передового педагогічного досвіду // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2010. – №7-8. – С. 25-29.

REFERENCES

- [1] Kremen, V.G. Education in Ukraine: State and prospects of development // Continuing professional education: Theory and Practice, Scientific works / ed. I.A. Zyazyun and N.G. Nychkalo: in 2 parts. – Part 1. – K., P. 5-14.
- [2] Moroz, A.G. Ways to ensure continuity in the independent work of students of secondary school and university students (based on schools and universities Ukrainian SSR): Dis. ... cand. ped. sc.: 13.00.01. – K., 1971. – 250 p.
- [3] The pedagogical technologies in continuous professional education: Monograph / S. Sysoiev, A. Aleksyuk, P. Volovikov. – K.: VIPOL, 2001. – 502 p.
- [4] Pedagogical Encyclopedia / ed. I.A. Kayrov, F.N. Petrov et al. – M.: Sov. Encyclopedia, 1964. – Vol. 3: N-Sm. – 1966. – 880 p.
- [5] Ufimtseva, S. Continuity in the educational complex // Elementary School. – 2005. – №12.
- [6] Shapran, O.I. creation and operation of regional university complex in system of continuous pedagogical education: [monograph] / Olga Ilinichna Shapran. – Pereyaslav-Khmelnitsky: S.V. Karpuk, 2007. – 160 p.
- [7] Shevandryn, N.I. Psychodiagnostics, correction and Development of personality: Textbook. for the studio. High society. Textbook. institutions / N.I. Shevandryn. – M.: Humanitarian Publishing Center VLADOS, 2001. – P. 410-416.
- [8] Shevchuk, S. Methodological aspects of the study, generalization and introduction of advanced pedagogical experience // Working training in educational institutions. – 2010. – №7-8. – P. 25-29.

Continuity in formation of scientific concepts in complex "College - University"

N. Saveliev

Annotation. The trends highlighted complex "college-university" in the system of continuous pedagogical education. Formulated the nature and objectives of this type of vocational school, analyzed the advantages and disadvantages of educational facilities in Ukraine. The trends of the complex "college-university" in the system of continuing education Ukraine. The problem of continuity between levels of education has become particularly relevant today. Because the contents of each educational sector implemented gradually Education

Keywords: continuity, educational category, perspective, continuous education, efficiency, integrity, complex «College – University».

Введение в ООП: использование специальных программных сред

С.М. Сейдаметова, Ф.В. Шкарбан

Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Крым

Paper received 01.06.15; Accepted for publication 16.09.15.

Аннотация. В статье отражена необходимость использования на практике специальных программных сред для успешного освоения программирования в целом и ООП в частности.

Ключевые слова: программирование, объектно-ориентированное программирование программное обеспечение, инженер-программист, языки программирования

Введение. В последнее время высшее образование России подвергается изменениям, которые способствуют повышению качества подготовки студентов, адаптации образования к быстро меняющимся требованиям ИТ-рынка труда. В связи с этим, специалистами обсуждаются вопросы, касающиеся содержания образовательной программы по предмету «Информатика». Это привело к созданию и внедрению образовательных стандартов, отражающих понимание предмета «Информатика» и соответствующих ему знаний, умений и навыков.

Краткий обзор публикаций по теме. Среди мировых проектов, предлагаемых по преподаванию информатики, можно выделить проект Computing Curricula. Данный стандарт отражает современные подходы по преподаванию информатики, разработанные в рамках совместного проекта профессиональных обществ – программистов ACM и IEEE Computer Society [1]. Рассматриваемый проект содержит ряд рекомендаций для университетских программ в области информатики, где для каждой области определен минимальный уровень обязательных знаний, имеется и факультативный материал.

Язык программирования является для программиста основой его деятельности. Однако, знаний одного языка недостаточно, специалист должен понимать различные парадигмы программирования. В СС2008 область «языки программирования» содержит одиннадцать разделов, среди которых шесть являются фундаментальными. Для изучения обязательного раздела «Объектно-ориентированное программирование» (ООП) выделяется половина времени отведенного на изучение всей области «Языки программирования» [2, с. 65].

Цель статьи. Показать, что применение на практике специальных программных сред необходимо для успешного освоения программирования в целом и ООП в частности.

Материалы и методы. Основная задача обучения программированию - развитие логического мышления и воображения, алгоритмизация задач. Программирование – это процесс создания компьютерных программ с помощью определенных языков программирования (разработка программного обеспечения). Под понятием «программирование» следует понимать сочетание элементов искусства, науки, математики и инженерии [3]. Искусство программирования включает в себя знания о программных инструментах и языках программирования, навыков по решению проблем в области программирования, а также эффективных стратегиях для разработки и реализации компьютерных программ.

Программирование является одним из основных навыков, которые должны приобрести в процессе обу-

чения инженеры-программисты. Традиционное преподавание программирования рассматривает, как правило, сложные задачи и вопросы, что приводит к дальнейшему непониманию данного направления студентами. Методология и инструменты, используемые традиционными методами обучения программированию, основанные на лекциях и конкретном синтаксисе языка программирования, не представляют интереса у современных студентов или являются непонятным в освоении. Языки программирования при обучении программированию на практике обычно используются из класса профессионального характера, в частности это С, С++, С# и Java. Перечисленные языки программирования имеют довольно объемный синтаксис записи, что делает обучение трудным для начинающего «студента-программиста». Студентам на практике необходимо представить и помочь увидеть:

- процесс проектирования и решения проблемы;
- разделение программы на более простой код;
- представление гипотетической ситуации – ошибки;
- проведение тестирования и выявления ошибок;
- выявление проблем даже в самых основных понятиях (например, переменные, типы данных или адреса памяти и т.д.).

Поэтому для преодоления трудностей, связанных с преподаванием программирования на практике зарубежные педагоги-практики предложили и начали использовать специальные программы, которые позволяют студентам «наблюдать» весь свой процесс обучения. Один из самых успешных программных пакетов программного обеспечения для моделирования и визуализации основных процессов, используемых в процессе обучения программированию, был проект Karel the robot [4]. Данный проект представляет собой программу, основанную на принципах LOGO-языка (объект-робот выполняет последовательность команд, заданных пользователем). Вскоре «компьютерный мир» перешел на С программирование, а затем остановился на использовании объектно-ориентированных языков программирования (ООП). ООП широко используется в сфере образования и промышленности, и почти каждый университет ведет обучение студентов компьютерных специальностей в рамках объектно-ориентированного подхода.

Знакомство с объектно-ориентированным программированием (используя конкретное программное обеспечение) является мотивирующим фактором при изучении дальнейшего программирования. Это осуществляется в ходе работы, в которой студенты, используя определенный программный продукт, непосредственно на практике, формируют представление о ООП, оценивают его преимущества.

В раздел ООП включены следующие темы [2, с. 66]: объектно-ориентированное проектирование, инкапсуляция и сокрытие информации, классы и подклассы, наследование, полиморфизм, иерархия классов, внутреннее представление объектов и таблиц.


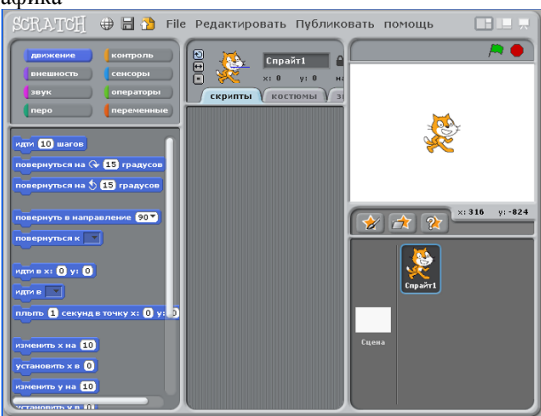

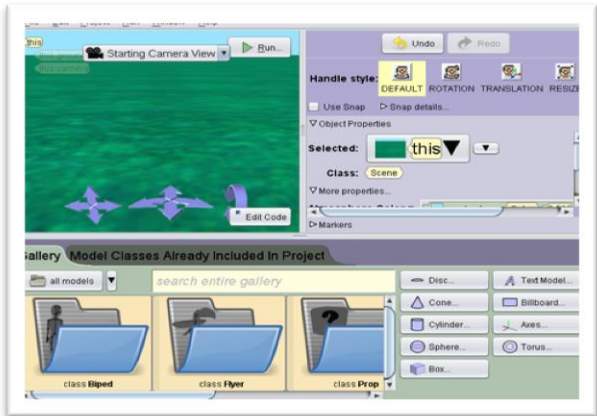
Для изучения ООП используется модель реального мира, где есть какие-либо объекты, обладающие свойствами и методами (поведением). У каждого объекта есть два обязательных метода: конструктор и деструктор (объект «рождается и умирает») и текущее положение. Объекты с одинаковыми свойствами и поведением группируются в классы. Объект, принадлежащий некоторому классу, называется экземпляром этого класса.


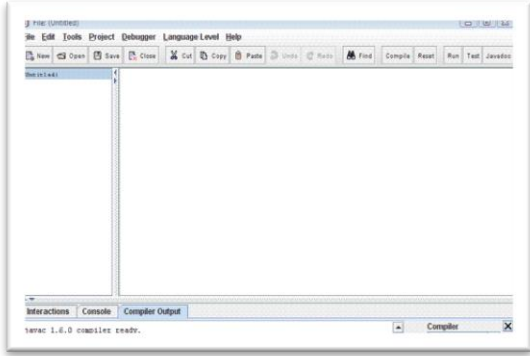

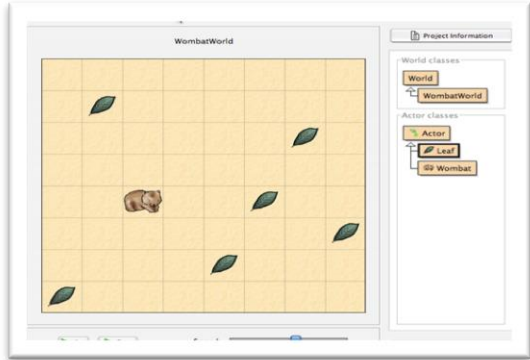
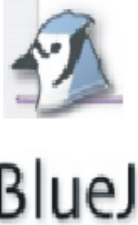
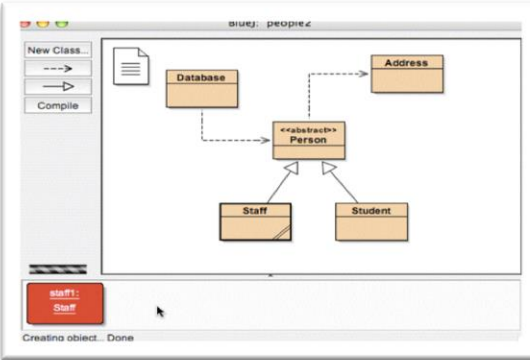

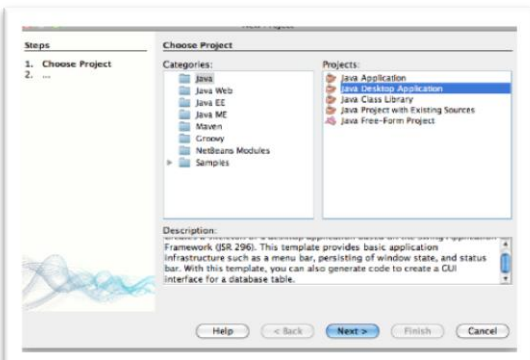
Результаты и обсуждение. Сегодня зарубежные университеты мира используют для обучения программированию программные среды для генерирования конкретных визуальных представлений программы, в частности, Alice [5], BlueJ [4] и т. д. Эти программные средства при обучении программированию используются для усиления мотивационных аспектов курса. Инструменты анимации, визуальные подсказки, звуки и интерактивность поддерживают активность студентов во время занятий. Однако, исследования в области психологии программирования показывают, что программирование требует большой практики, а понимание сути программы студенты получают именно в процессе обучения [6].


На первом курсе будущие инженеры-программисты работают в инструментальной учебной среде «Alice», которая представляет собой 3D интерактивную, анимационную, программную среду для создания виртуальных миров. Студент добавляет 3D объекты, указывая при этом расположение каждого из них в виртуальном мире. Каждый объект имеет свои собственные данные и методы. Студент может выбрать для объекта примитивные методы, которые посылают сообщения объекту, либо может написать свои алгоритмы и функции. При этом студент знакомится с понятиями «объекты» и «инкапсуляция».

Для обучения программированию в области ООП существуют специальные программные среды, являющиеся интегрированной средой разработки с простым интерфейсом. Они позволяют наглядно представлять модель создаваемой программы, выполнять методы классов объектов в процессе их написания, что осуществляется созданием экземпляра класса объектов с последующим вызовом его метода или непосредственным выполнением, тестировать классы объектов, задавая различные параметры для методов по мере их написания.

В таблице 1 представлена характеристика наиболее используемых программных сред, которые способствуют дальнейшему обучению и развитию профессионального программирования.

Инструментарий	Особенности	Концепции обучения
	<p><i>Простейший инструмент программирования</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Перетягивание блоков программного кода – 2D графика 	<ul style="list-style-type: none"> - последовательность итераций; - условная логика; - переменные; - структуры данных (динамические списки); - обработка событий; - параллельное выполнение; - синхронизация; - случайные числа; - булева логика; - динамическое взаимодействие; - пользовательский интерфейс; - публикация проектов.
	<p><i>Простейший инструмент программирования</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Перетягивание блоков программного кода. – 3D графика. 	<ul style="list-style-type: none"> - все концепции Scratch; - процедуры и функции; - передача параметров и возвращаемых значений; - рекурсия; - определение классов объектов; - наследование; - ввод текста.

Инструментарий	Особенности	Концепции обучения
	<p><i>Менее простой инструмент программирования</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Интерактивный ввод кода – Классы Media вычислений 	<ul style="list-style-type: none"> - все предыдущие концепции Alice без учета дизайна пользовательского интерфейса; - манипуляция аудио, видео изображения, видео через классы Media вычислений; - все доступные функции Java.
	<p><i>Менее простой инструмент программирования</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Тип, компиляция, запуск, отладка; – Игровая основа программирования с помощью классов Java. 	<ul style="list-style-type: none"> - все предыдущие концепции Alice ...; - классы Java; - инкапсуляция; - понятие игры и симуляции; - все доступные функции Java.
	<p><i>Менее простой инструмент программирования</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Тип, компиляция, запуск, отладка – Нет стандартного графического окружения 	<p>Java программирование:</p> <ul style="list-style-type: none"> - язык; -особенности программирования
	<p><i>Комплекс инструментов программирования</i></p> <ul style="list-style-type: none"> – Тип, компиляция, запуск, отладка – Нет стандартного графического окружения 	<p>Несколько языков программирования:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Java - Ruby - Groovy - Python - PHP - JavaScript)

Инструментарий	Особенности	Концепции обучения
	<p><i>Любой инструмент</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Тип, компиляция, запуск, отладка - D графика - структура - Нет стандартного графического окружения 	<p>Язык программирования общий со средами:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alice - Dr. Java - Greenfoot - BlueJ - NetBeans

Использование рассмотренных выше программных сред для обучения программированию не помешает, поскольку это дает возможность перехода курса программирования на более современный уровень и расширяет возможности будущих профильных курсов, а также устраняет различия между современным состоянием программирования как науки и содержанием преподавания этой дисциплины в высших учебных заведениях. Использование специальных программных сред позволяет изучать общепринятые конструкции программирования в разрезе их дальнейшего использования в объектно-ориентированном программировании. Это качественная практическая поддержка систем задач и упражнений, решение которых позволяет студентам охватить все основные нюансы современных методов разработки программного кода.

Итак, можно сделать вывод, что используя при обучении программированию специальное программное обеспечение можно решить ряд задач:

- формирование объектно-ориентированного стиля мышления;
- ознакомление с объектами и построение их иерархии;
- выявление событий, связанных с объектами;
- реализация методов классов объектов;
- анализ работы программы.

Рассмотрим принципы использования среды «Alice» в процессе знакомства с объектно-ориентированным программированием.

Alice – это свободный и открытый объектно-ориентированный язык программирования, направленный для обучения программированию, с интегрированной средой разработки (IDE), что позволяет создавать трехмерную анимацию. Она реализована средствами Java и Python. Alice использует методы drag-and-drop для создания компьютерной анимации с использованием 3D-моделей [7].

Мир программной среды Alice состоит из объектов, а объекты в свою очередь делятся на составные объекта. В процессе работы студент собирает из представленных блоков трехмерный мир, который «засе-

ляют» объекты (животные, люди, растения). Alice состоит из функций, переменных, параметров и рекурсий, которые записываются в единую программу. Это позволяет студентам участвовать и в то же время иметь возможность развивать интуитивное понимание основных концепций программирования. Таким образом, студенты, которые используют «Alice» сразу могут увидеть, как их анимационные программы работают и сделанные ими действия, понять фактическое функционирование различных программ.

Таким образом, если в процессе обучения программированию использовать вспомогательные программные среды, в частности «Alice», то это позволит изучить на практике преимущества объектно-ориентированного программирования, что соответствует современным требованиям подготовки специалистов.

Выводы. В заключении следует отметить, что интерес студентов к использованию конкретного программного обеспечения способствует формированию положительной мотивации к изучению программирования. При использовании сред в процессе обучения программированию, исследуемый материал эффективно воспринимается и усваивается студентами, активизируется их познавательная деятельность, развиваются творческие способности. Все это создает благоприятную ситуацию для повышения качества приобретенных знаний, умений и навыков в области программирования.

Изучаемые дисциплины, предшествующие ООП позволяют получить необходимые знания, на основе которых строится ООП. Объектно-ориентированный подход в программировании содержит ряд плюсов, без которых не обойтись при написании кода программы: разбиение сложной задачи на более мелкие части, расширяемость системы, многократное использование кода и т.д. Данная дисциплина, являясь завершающей в области «Языки программирования» позволяет закрепить полученные знания, совершенствовать умения и навыки в области программирования.

REFERENCES

- [1] Association for Computing Machinery: Advancing Computing as a Science & Profession / URL: <http://www.acm.org/>
- [2] Computer Science Curriculum 2008 (CS 2008): An Interim Revision of CS 2001 – ACM, IEEE-CS, December 2008. - 108 p.
- [3] Stroustrup, B. Programming: Principles and Practices of Use C++, revised edition = Programming: Principles and Practice Using C++ / B. Stroustrup – M.: Williams, 2011. – 1248 p. – ISBN 978-5-8459-1705-8
- [4] Improving teaching and learning of computer programming through the use of the Second Life virtual world / URL: http://home.utad.pt/leonelm/papers/BJET_Micaela.pdf
- [5] Dann, W.P. Learning To Program with Alice / W.P Dann, S. Cooper, R. Pausch.- 2nd edition. - Prentice Hall, 2009. – 384 p.
- [6] Fincher, S. What are We Doing When We Teach Programming? / URL: http://kar.kent.ac.uk/21750/1/what_are_we_doing_when_we_teach_programming_fincher.pdf
- [7] Alice / URL: – <http://www.alice.org>

Introduction into object-oriented programming: use of special programming environments

S.M. Seydametova, F.V. Shkarban

Abstract. The article deals with the importance of using special programming environments in practice for successful mastering of programming in general and object-oriented programming in particular.

Keywords: programming, object-oriented programming, the engineer-programmer, software, programming languages

Системний підхід при формуванні демографічних понять у процесі навчання географії

О.А. Федій^{1*}, П.В. Шуканов²

¹Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка

²Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський Університет економіки і торгівлі», м. Полтава, Україна

*Corresponding author. E-mail: fedy.alexander@yandex.ua

Paper received 10.10.15; Accepted for publication 22.10.15.

Анотація. Статтю присвячено формуванню цілісності демографічних знань учнів на уроках економічної та соціальної географії. У статті розкриті методика застосування системного підходу при формуванні демографічних понять у логічній взаємопов'язаній послідовності. У роботі доведено, що застосування системного підходу під час навчального процесу забезпечує легкість сприйняття матеріалу учнями.

Ключові слова: системний підхід, демографічні поняття, демографічні процеси

Аналіз теоретичних досліджень в галузі методики навчання географії, досвід учителів, власні спостереження засвідчують, що формування понять, зокрема, демографічних – це складний, цілісний психолого-педагогічний процес. Недотримання учителем чіткої методики формування понять може перетворити урок на формальне дійство, в якому теоретична підготовка учнів у подальшому їхньому навчанні не буде використана для пояснення наукових і життєвих демографічних фактів та процесів. На уроках спостерігаються суттєві недоліки у роботі вчителів щодо методики формування демографічних понять. Так, помилково до демографічних понять відносять розселення населення, його національний і релігійний склад, не приділяється увага конкретизації та узагальненню поняття, не забезпечується організація самостійної роботи учнів по оволодінню поняттями на різних етапах їх формування, крайнє слабо реалізуються міжпредметні зв'язки. Все це призводить до того, що учні вірно можуть відтворювати визначення, але не вміють використовувати його при орієнтуванні у предметній дійсності, при вирішенні завдань. Словесне знання визначення поняття є недостатнім при передачі його у готовому вигляді. Учень може отримати його лише в результаті власної діяльності, спрямованої не на слова, а на ті об'єкти і процеси, поняття про які необхідно сформувати.

Методичні прийоми та теоретичне осмислення процесу навчання з точки зору обґрунтування системного підходу присвячені роботи багатьох вчених з різних галузей наук: філософії, логіки, психології, педагогіки, географії тощо. Особливий інтерес викликають роботи А.М. Авер'янова [1], Ю.К. Бабанського [2], Л.П. Вішнікіної [6; 7], І.О. Діброви [6], В.І. Загвязинського [3], Л.В. Загрекової [4], І.В. Малафійка [5], В.В. Ніколіної [4], Я.Б. Олійника [6], В.М. Самойленко [6; 7], О.М. Топузова [7], в яких систематизований комплекс основних закономірностей взаємодії учня та учителя є ключовим при здійсненні навчання географії.

Змістовні елементи сучасної теорії навчання є базою для виникнення і розвитку педагогічних ідей і основою для організації педагогічної діяльності. Дидактика розглядає процес навчання в єдності двох різних, але взаємодіючих видів діяльності: пізнавальної діяльності учнів і педагогічної діяльності вчителя. Тобто навчання – двосторонній процес, який здійснюється вчителем й учнями з метою оволодіння останніми системи знань,

умінь і навичок. Навчання є система організації способів передачі індивіду суспільно-історичного досвіду: знань, умінь, способів діяльності. Ю.К. Бабанський аналізує процес навчання на рівнях функціонування дидактичної системи «учитель-учень» і розкриває функції та взаємозв'язок компонентів цієї системи. Вона досягає своїх максимальних показників у тому випадку, коли настає діалектична єдність між діяльністю учителя та учня. При цьому процес управління здійснюється через засоби активізації учня, які забезпечують взаємозв'язок діяльності учителя і діяльності учня [2, с. 19-20]. Л.В. Загрекова і В.В. Ніколіна розкривають сутність процесу навчання як саморегулюючої системи, компонентами якої є учитель, учень, педагогічний колектив, учнівський колектив. З позиції системного підходу розкриваються сутність педагогічної системи школи і педагогічної технології як проекту певної педагогічної системи, яка реалізується на практиці [4, с. 24-26]. На думку І.В. Малафійка, системний підхід є способом мислення і виступає як конкретизація діалектичного принципу про всезагальний зв'язок. Найзручнішою формою включення об'єкта пізнання у взаємодію з іншими об'єктами є система [5, с. 37]. В.І. Загвязинський вважає, що принципове значення для навчання має педагогічний процес як ціле. Такий підхід виступає і початковим пунктом, і результатом педагогічного аналізу та синтезу [3, с. 38]. Системне пізнання світу як методологічну проблему в своїй роботі висвітлює А.М. Авер'янов [1].

Таким чином, системний підхід, з одного боку, виступає як методологічна орієнтація навчального процесу, так як застосовується протягом всіх етапів подачі матеріалу. З іншого – системний підхід у навчанні можна розглядати як цілісну педагогічну систему, в якій відбувається взаємодія учителя й учнів з відповідними функціями. Завдання учителя сприяти формуванню знань, управляти цим процесом, виховувати і розвивати учнів, які у свою чергу повинні учитися.

Досягнення педагогічних цілей навчання географії, зокрема її демографічного компоненту, детермінується певною послідовністю педагогічної взаємодії вчителя й учнів. Ця послідовність визначається логікою процесу навчання. Суть її полягає в поетапному русі учнів від незнання до знання шляхом оволодіння певної частини змісту предмету. Мета і зміст предмету, методи і методичні прийоми, форми і засоби навчання в їхніх взає-

мозв'язках і взаємозалежностях визначають перебіг процесу навчання. Процес навчання спирається на наступні складники його реалізації [6, с. 238; 7, с. 79]: 1) мета навчання, його цілі та завдання; 2) мотивація взаємодії вчителя та учнів; 3) зміст шкільної географії; 4) алгоритм взаємодії вчителя та учнів; 5) емоційно-вольовий компонент навчально-пізнавальної діяльності учнів; 6) форми організації навчальної діяльності учнів із зворотнім зв'язком між учителем і учнями; 7) результат навчання, що реалізується через контроль і корекцію.

Урок є основною організаційною формою навчального процесу, який повинен виконувати три основні функції – навчальну, розвиваючу і виховну. Формування демографічних понять на уроках економічної і соціальної географії має бути здійснено відповідно до основних вимог: організаційних, дидактичних, психологічних, етичних. Організаційні вимоги повинні бути спрямовані на чіткість визначення дидактичної мети і завдань уроку, раціонального планування і використання часу, узгодженість тематичного і поурочного планування. До найсуттєвіших дидактичних вимог належать: чітке визначення обсягу й змісту демографічних знань, відповідність навчального матеріалу уроку сучасним досягненням науки, застосування різноманітних методів, методичних прийомів і засобів навчання, диференційований підхід до організації навчання, за-

своєння учнями основного демографічного навчального матеріалу під час уроку, систематичний контроль і корекція навчально-пізнавальної діяльності й досягнення учнів, чіткий підсумок і оголошення висновків уроку. Психологічні вимоги до уроку передбачають урахування вікових та індивідуальних психофізіологічних особливостей учнів, позитивну психологічну атмосферу упродовж всього періоду навчання. Для досягнення позитивного результату в процесі формування демографічних понять важливо дотримуватись етичних норм, а саме, педагогічної тактовності учителя, його демократичного стилю спілкування з учнями, мотивації до активної співпраці між учасниками навчально-пізнавального процесу.

Врахування зазначених вимог до уроків по формуванню демографічних понять успішно долає формалізм у навчанні, стимулює пізнавальний інтерес школярів, реалізує світоглядний потенціал матеріалу.

Модель формування демографічних понять на уроках економічної і соціальної географії заснована на: 1) дотриманні вчителем етапів формування понять, 2) введінні понять у логічній послідовності, тобто, від основоположних, ключових до другорядних, від засвоєних до нових, 3) системному підході, який реалізується як у дидактичній системі взаємодії вчителя з учнями, так і у взаємозв'язках і взаємовідношеннях між самими поняттями (рис. 1).



Рис. 1. Модель формування демографічних понять

Формування демографічних понять реалізується через поєднання пізнавальних, теоретичних і практичних компонентів навчання. При цьому пізнавальні компоненти створюють систему демографічних знань, визначають внутрішню культуру учнів, формують їхню готовність до свідомої гармонізації стосунків у суспільстві. До теоретичних компонентів навчання належить знання сутності демографічних фактів і процесів на місцевому, регіональному і глобальному рівнях. Практичні компоненти навчання складають мотивацію та вміння використовувати отримані знання для вирішення задач і розв'язування певних проблем.

Складність процесу формування понять та особливості їх засвоєння учнями призводить до необхідності застосування послідовних дій. На основі досліджень психологів, педагогів, вивчення досвіду шкільної практики можна констатувати, що у розробленій моделі формування демографічних понять головним елементом є послідовність етапів їх формування, а саме:

1. Визначення мети і мотивації навчальної діяльності учнів до засвоєння понять. На сучасному етапі розвитку освіти велике значення приділяється прикладно-

му аспекту формування знань школярів, вмінню застосовувати їх на практиці. В цьому контексті універсальність демографічних знань полягає у можливості їх використання для пояснення оточуючої соціальної дійсності. На уроках економічної і соціальної географії учні повинні виокремлювати демографічні аспекти суспільного життя і застосовувати в різних поєднаннях до конкретних життєвих ситуацій. Все частіше лунають з екранів телебачення і друкуються в пресі поняття «демографічні групи населення», «демографічний потенціал» тощо. Використовуючи поняття «демографічні групи населення», засоби масової інформації підкреслюють, що населення країни не є однорідним. Від переважання тієї чи іншої категорії людей, наприклад, дітей, пенсіонерів, залежать макроекономічні показники в державі, коефіцієнт прожиткового мінімуму, індекс споживчих цін. Визнаючи гостру демографічну проблему сьогодення і погіршення ситуації в майбутньому, політики, науковці, громадські організації прогностують зменшення чисельності населення в Україні, особливо у працездатному віці. Уряд наголошує на низький демографічний потенціал в державі. Така си-

туація може призвести до зниження темпів національного виробництва, а значить зменшення економічного потенціалу країни. В економіці виник цілий напрям, який отримав назву демографікс (demographics) – практичне застосування демографічних знань в бізнесі, менеджменті, маркетингу. Тобто, виробники продукції повинні орієнтуватися на потреби певної категорії громадян, головні ознаки яких вік, стать, освіта, професія, сімейний стан, доходи. Демографічна характеристика населення, вивчення якої відбувається на уроках економічної і соціальної географії, є актуальною в усіх аспектах суспільного життя.

2. Організація чуттєво-конкретного сприйняття. На основі статистичних даних, цікавих фактів спочатку необхідно створити уявлення про певний демографічний об'єкт чи процес за допомогою словесних, наочних, практичних методів і прийомів навчання. Сприйняття відбувається через відчуття окремих ознак певного поняття. Так як демографічні поняття є абстрактними, то для створення їхнього образу доцільно демонструвати різноманітну наочність (схеми, графіки, карти, формули), спрямовувати учнів на перегляд новин чи цікавих телепередач, здійснювати власні спостереження. Для запам'ятовування фактів і процесів при формуванні демографічних понять доцільно застосовувати мнемотехнічні прийоми шляхом проведення аналогій і створення асоціацій.

3. Організація розумової діяльності учнів, спрямованої на виділення суттєвих та несуттєвих ознак демографічних понять. У засвоєнні поняття велику роль відіграють вправи, які активізують увагу, мислення, пізнавальну діяльність учнів. Розумова діяльність розпочинається тоді, коли в свідомості учня нагромадилась достатня кількість фактів, уявлень, тобто є матеріал для мислення. Основну роль у виділенні ознак поняття відіграють аналіз, порівняння, узагальнення, абстрагування та інші логічні операції мислення. Закріплення у свідомості учнів істотних ознак поняття досягається шляхом варіації неіснуючих ознак, диференціації подібних понять, висловлювань власної думки. Необхідність поділу поняття на змістові складові під час його засвоєння шляхом виділення ознак вирішує важливе методологічне завдання дидактики і методики навчання географії.

4. Узагальнення і словесне визначення поняття. У процесі осмислення істотних ознак демографічного поняття відбувається узагальнення, кінцевим результатом якого є визначення і позначення його терміном. Учні можуть запам'ятати назву терміну, формально відрізнити поняття, але оперують ним важко, вживають неправильно. Це проявляється насамперед тоді, коли необхідно виконати завдання іншого типу (не аналогічне). Часто учні оперують поняттям, але не зовсім розуміють його зміст, тобто не можуть виділити його істотні ознаки. Словесне визначення дає можливість учням усвідомити основні ознаки поняття.

5. Введення поняття у систему географічних знань, зокрема, демографічних. Встановлення зв'язку даного поняття з іншими, формування системи знань відбувається шляхом розміщення їх у певному порядку: від основних до другорядних. Невід'ємним елементом процесу формування є збагачення поняття, тобто, виявлення нових істотних властивостей за рахунок

ускладнення змісту. Уточнення і узагальнення знань про зв'язки і відношення демографічних понять здійснюється на основі вже сформованих понять і виведення їхніх певних типів. Важливим процесом є застосування понять для вирішення задач, практичних завдань із статистичним матеріалом, картами, графіками, діаграмами, розв'язування проблемних завдань. Поняття вважається сформованим, якщо учень може вільно оперувати ним у різних навчальних і життєвих ситуаціях.

Проведені дослідження показали, що виключення із процесу формування складних понять хоча б одного з описаних етапів призводить до певних недоліків у їхньому засвоєнні, викликає певні труднощі при оперуванні ними. Всі етапи повинні бути реалізовані у нерозривному зв'язку. Дотримання їх у процесі формування демографічних понять є необхідною дидактичною умовою, оскільки така етапність забезпечує належну послідовність розумової діяльності учнів.

Рівень сформованості демографічних понять в учнів, теоретичні основи з демографії, факти про життєдіяльність населення країни і світу краще сприймаються і запам'ятовуються якщо:

1. Тема є цікавою та актуальною. Для учнів важливим є акцентування уваги на гострих демографічних проблемах в Україні, особливо у порівнянні з іншими країнами. Майбутнє нашої планети у більшій мірі залежить від демографічної поведінки найчисельніших народів світу, від їх ставлення до природи, соціальних норм. Сучасне покоління учнів є тією частиною суспільства планети, яка повинна вирішувати демографічні проблеми для економічної, соціальної, політичної, екологічної стабільності.

2. Інформація пов'язана із сильними враженнями. Наша держава має значну кількість показників, за якими вона посідає особливі місця серед рейтингу інших країн. Так, українці є однією з найчисельніших націй у Європі (6 місце), за чисельністю жінок у співвідношенні з чоловіками, за показниками природного скорочення – на одному з перш місць у світі, тривалість життя жителів України є однією з найнижчих у Європі. Статистичні дані по країнах дуже різняться і мають широкий діапазон: чисельність населення коливається від 450 осіб у Ватикані до 1346000000 осіб у Китаї, густина населення – від 1 особи / км² в Австралії до 16000 осіб / км² у Монако, тривалість життя у більшості країн Європи досягнута на рівні 82 років, а в Африканському регіоні – 35 років.

3. Дані асоціюються з іншими подіями і фактами. Для асоціативного мислення учнів важливо використовувати на уроках малюнки, схеми, символи, карти, які частково спрощують процес навчання, але і забезпечують високий рівень розуміння демографічної складової. Так, доцільним є застосування символів радості і суму для асоціації понять «народжуваність» і «смертність» відповідно.

4. Інформація сприймається через практичні вправи. Формування деяких демографічних понять неможливе без застосування їх для вирішення конкретних задач. Так, поняття «природний приріст», «механічний приріст», «густина населення», «демографічне навантаження» потребують не просто формалізації, а й безпосереднього оперування формулами при аналізі фактів. Оперування демографічними поняттями у міжпредме-

тній навчальній діяльності, повсякденному житті підвищує рівень засвоєння учнями отриманих знань, особливо це стосується виконання обов'язків у майбутніх сім'ях, громадянської відповідальності в суспільстві.

5. Інформація багаторазово повторюються. Учні школи мають можливість краще розуміти демографічні процеси, оскільки освітні програми спрямовані на вивчення основ демографії від класу до класу. Більшість демографічних понять в курсі «Економічна і соціальна географія України» розкриваються у повному обсязі та поглиблюються і розширюються при вивченні населення світу в наступному класі. Слід зазначити, що закріплення матеріалу в кінці уроку є обов'язковим етапом навчальної діяльності учителя. Підводячи підсумки вивченої теми, учитель зобов'язаний здійснити повторення матеріалу з учнями і переконатися в досягненні мети уроку.

6. Інформація є логічно структурованою і систематизованою. Ключовим у формуванні всієї кількості демографічних понять є поняття «населення», навколо якого відбувається розуміння багатьох фактів і процесів. Теми, які характеризують демографічні особливості населення України і світу, побудовані за однією логічною схемою, що дозволяє учням з легкістю сприймати навчальний матеріал, засвоювати нові порції інформації про те чи інше поняття.

7. Інформація має незакінчені вислови і думки. Для формування понять важливо дотримання всіх етапів їх засвоєння. Але на стадії введення демографічного по-

няття у систему знань, виявлення взаємозв'язків одного поняття з іншими необхідно активізувати розумову діяльність учнів шляхом створення проблемних ситуацій і частково-пошукового методу. Так, поняття «депопуляція» може бути остаточно сформованим, коли учитель через систему питань розкриває основні фактори її виникнення. Думка учителя може бути завершеною саме відповідями учнів. Поняття «демографічні проблеми» розширюються за рахунок вивчення протилежних ситуацій у різних типах країн – депопуляції і демографічного вибуху. Пошук причин виникнення зазначених демографічних процесів, спільний з учнями аналіз факторів їх виникнення є важливим кроком до успішного засвоєння всіх понять, які безпосередньо і опосередковано торкаються демографічних проблем.

Таким чином, запропонована методика формування демографічних понять як цілісна частина навчально-виховного процесу представлена у вигляді теоретичної моделі. Вона включає й оперує наступними необхідними характеристиками: системність викладання і учіння, системність змістовної і процесуальної сторін навчання, системність освітньої, виховної і розвиваючої функцій навчання, що досягається шляхом застосування комплексу методів навчання. Запропонована теоретична модель навчання може розглядатися як складова частина концепції навчально-виховного процесу в цілому, а також може служити теоретичним еталоном для визначення якості навчання.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Аверьянов А.Н. Системное познание мира : Методологические проблемы / Анатолий Николаевич Аверьянов. – М. : Политиздат, 1985. – 263 с.
- [2] Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Юрий Константинович Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
- [3] Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования / Владимир Ильич Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.
- [4] Загрекова Л.В. Дидактика / Л.В. Загрекова, В.В. Николина. – М. : Высшая школа, 2007. – 383 с.
- [5] Малафійк І.В. Системність – якість знань / Іван Васильович Малафійк. – Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет, 2008. – 383 с.
- [6] Самойленко В.М. Понятійно-термінологічний словник (з грифом МОН України) / В.М. Самойленко, Я.Б. Олійник, Л.П. Вішнікіна, І.О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2014. – 352 с.
- [7] Топузов О.М. Загальна методика навчання географії : Підручник [з грифом МОНМС України] / О.М. Топузов, В.М. Самойленко, Л.П. Вішнікіна. – К. : Картографія, 2012. – 512 с.

REFERENCES

- [1] Averyanov, A.N. Systemic knowledge of the world: Methodological problems / Anatolij Nikolaevich Averyanov. – M. : Politizdat, 1985. – 263 p.
- [2] Babanskij, Y.K. Teaching methods in a modern comprehensive school / Yuriy Konstantinovich Babanskij. – M. : Prosveshchenie, 1985. – 208 p.
- [3] Zagvyazinskij, V.I. Methodology and methods of didactic study / Vladimir Ilich Zagvyazinskij. – M. : Pedagogika, 1982. – 160 p.
- [4] Zagrekova, L.V. Didactics / L.V. Zagrekova, V.V. Nikolina. – M. : Vysshaya shkola, 2007. – 383 p.
- [5] Malafiyik, I.V. Systemness – quality of knowledge / Ivan Vasilevich Malafiyik. – Rivne : Rivne State Humanitarian University, 2008. – 383 p.
- [6] Samoilenko, V.M. Conceptual and terminological dictionary / V.M. Samoilenko, Y.B. Oliynik, L.P. Vishnikina, I.O. Dibrova. – K. : Nika-Tsentr, 2014. – 352 p.
- [7] Topuzov, O.M. General method of teaching geography: Textbook / O.M. Topuzov, V.M. Samoilenko, L.P. Vishnikina. – K. : Kartografiya, 2012. – 512 p.

System approach to the formation of demographic concepts in the process geography learning

A.A. Fediy, P.V. Shukanov

Abstract. The article is devoted to the formation of the students' integrity of demographic knowledge at the lessons of economic and social geography. The article discloses a technique of using a systematic approach in the formation of demographic concepts in a logical coherent sequence. It is proved that the use of a systematic approach during the learning process provides the ease of perception of the material by students.

Keywords: system approach, demographic concepts, demographic processes

Розвиток мережі хіміко-біологічних відділень Малої академії наук України в другій половині XX – на початку XXI століття

С.О. Сьома

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

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

Paper received 09.10.15; Accepted for publication 23.10.15.

Анотація. У статті аналізуються особливості становлення, розвитку та діяльності Малої академії наук України у другій половині XX – на початку XXI століття. Акцентується увага на формуванні мережі хіміко-біологічних відділень як одного із важливих напрямів її діяльності, що забезпечують підготовлення майбутньої інтелектуальної еліти в галузі природничих, медичних і психологічних наук. У результаті дослідження з'ясовано, що в різні періоди, в кожному із 27 територіальних відділень МАН формувалися різноманітні структурно-організаційні моделі їх існування.

Ключові слова: Мала академія наук України, хіміко-біологічні відділення МАН, мережа

Інтегрування України в міжнародний економічний і освітній простір визначають один із пріоритетних напрямів реформування національної системи освіти – підготовки всебічно розвинутої, гармонійної особистості з потужним інтелектуальним потенціалом. Сучасна система освіти повинна забезпечувати всебічне розкриття потенціалу обдарованої учнівської молоді, створювати такі умови, в яких учень може стати суб'єктом самовиховання, самоосвіти та саморозвитку. Провідна роль у вирішенні окреслених проблем належить Малій академії наук України, яка, на сьогодні, є важливою складовою системи позашкільної освіти держави і забезпечує пошук, виявлення і розвиток інтелектуально обдарованої учнівської молоді в різних галузях науки, техніки, культури і мистецтва, її професійне самовизначення шляхом залучення до пошукової, науково-дослідницької і експериментальної діяльності.

Своєрідними інтелектуально-творчими осередками, що забезпечують підготовлення майбутньої інтелектуальної еліти в галузі природничих, медичних і психологічних наук є хіміко-біологічні відділення МАН. Необхідність розроблення перспективних планів подальшого їх розвитку потребує переосмислення досягнутого, зокрема аналізу становлення, розвитку і функціонування мережі хіміко-біологічних відділень, сформованої в попередні десятиліття.

Проблематиці формування особистісних якостей учнів в умовах Малої академії наук присвячено ряд наукових психолого-педагогічних досліджень (О. Антонова, С. Білоус, М. Пихтарь, В. Редіна, В. Русова, Л. Ковбасенко, Р. Науменко, Л. Тихенко, ін.) Серед науковців, які працюють над проблемою розвитку учнів у хіміко-біологічних відділеннях МАН можна відзначити В. Вербицького, В. Назаренка, Г. Пустовіта, ін. Проте аналіз науково-педагогічних джерел засвідчив відсутність спеціальних історико-педагогічних досліджень стосовно діяльності хіміко-біологічних відділень МАН. З огляду на зазначене, метою статті є аналіз становлення та розвитку мережі означених відділень у другій половині XX – на початку XXI століття.

Зазначимо, що наприкінці 50-х – початку 60-х років XX ст. все більше уваги приділяється питанням подальшого розвитку і реформування системи освіти, відзначається її важливість у підготовленні особистості до майбутньої життєдіяльності в умовах розвитку промисловості і сільського господарства. Саме в цей час актуалізуються положення щодо роботи з обдарованими

дітьми, розвитку їх інтелектуальних і творчих здібностей, формування загальнотрудових умінь інтелектуального характеру, необхідності організації індивідуальної і колективної суспільно корисної трудової діяльності. Відтак у педагогічному процесі навчальних закладів започатковуються методики пошуку і відбору обдарованих учнів, створюються умови для розвитку їх природних творчих потенцій, відбувається пошук нових ефективних форм навчання з елементами проблемності і наукового пошуку, поєднання теоретичного навчання з практикою.

Такою дієвою формою навчання обдарованих учнів у галузі природничих, медичних, сільськогосподарських і екологічних наук стають хіміко-біологічні відділення малих академії наук, гуртки і секції наукових товариств учнів. Перше таке відділення розпочало свою роботу в 1963 році у складі Кримської Малої академії наук школярів «Шукач». Організаційним центром для його роботи було визначено Кримську обласну станцію юних натуралістів на базі якої для юних дослідників організувалася робота секцій біології та хімії, а також наукових гуртків. Однією з вдалих форм роботи з учнями в МАН стало проведення щорічних літніх табірних зборів до роботи яких залучалися молоді та відомі вчені з наукових установ Сімферополя, Києва, Москви, ін. Учні, які цікавилися вивченням хімії, біології та екології проводили науково-дослідницьку роботу за завданням кафедр Сімферопольського університету [4].

Уже в 1964 році біологічна секція МАН також починає працювати на базі клубу гідробіології «Дельфін» Севастопольської станції юних натуралістів. Першим її керівником стає А.П. Малкова. З 1967 року у складі секції організується робота підсекції мікробіології, а вже в 70-х роках до біологічної секції входить 6 профільних груп (гідробіології, екології, морської біології, мікробіології, біології та фізіології риб). Науковою базою для роботи секції МАН стає Науково-дослідний інститут біології південних морів НАН України. У програмах роботи з юними науковцями передбачалося читання лекцій, проведення консультацій, індивідуальна науково-дослідницька робота, підготовки доповідей, рефератів тощо. Старшокласники проводили науково-дослідницьку роботу за завданням кафедри мікробіології Сімферопольського університету і щорічно брали участь у наукових експедиціях з вивчення Балтійського, Азовського і Білого морів [3].

Позитивний досвід діяльності Кримської МАН «Шукач» посприяв створенню в 1972 році Київської малої академії наук «Дослідник». На той час її роботу очолював доктор технічних наук, професор А.Ф. Верлань і діяла вона як громадська організація на базі будинку вчених Академії наук України. Пізніше наукові гуртки академії починають працювати у складі секцій наукового товариства учнів «Дослідник», що успішно функціонувало з 1949 року на базі Київського міського відділу освіти та Палацу піонерів і школярів [2]. У 1972 р. на базі Республіканської станції юних натуралістів було розпочато роботу підсекції біологічної секції Київської малої академії наук «Дослідник» та організовано роботу наукового товариства учнів природничого профілю «Пошук». До співпраці з членами НТУ залучалися вчені інститутів гідробіології і ботаніки, біохімії НАН України, цукрового буряка Національної аграрної академії України, науковці Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова [1]. Згодом Республіканська станція юних натуралістів (тепер Національний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді) стає координатором та організаційно-методичним центром діяльності наукових гуртків і секцій хіміко-біологічних відділень МАН всієї України.

У жовтні 1978 року у м. Львові за ініціативою вчених Західного наукового центру Академії Наук України та відділу освіти Львівського міськвиконкому створюється Мала академія наук старшокласників «Еврика». Традиційними формами навчання учнів у гуртках і секціях хіміко-біологічного відділення стають лекторії, семінари, практичні та лабораторні заняття, екскурсії, індивідуальна науково-дослідницька робота під керівництвом вчених, наукові школи тощо. Базами для їх роботи визначаються науково-дослідні установи та вищі навчальні заклади м. Львова: Львівський національний університет імені Івана Франка, Львівський національний медичний університет імені Данила Галицького, Державний природознавчий музей НАН України, Наукова бібліотека НАН України імені В. Стефаника [5].

Подібне об'єднання старшокласників з'являється у вересні 1979 року і на Одещині. За ініціативою Південного наукового центру Академії Наук України на базі Одеської обласної станції юних натуралістів та Одеської обласної станції юних техніків було створено Одеську МАН «Прометей» [7]. У складі її хіміко-біологічного відділення організується робота двох секцій: біологічної та сільськогосподарської, а вже з 90-х років – екології, охорони довкілля, медицини та психології. Навчаючись у гуртках і секціях, старшокласники вивчали флору і фауну Чорного моря, проводили дослідницьку роботу в галузі сільського господарства за завданнями вчених Обласного координаційного центру, що діяв на базі Одеської обласної станції юних натуралістів. Базами для виконання їх науково-дослідницьких робіт були Одеський національний університет імені І.І. Мечнікова, Сільськогосподарська академія, Екологічний і Медичний університети, Південний український педагогічний університет, Академія холоду, ін. З 1997 року хіміко-біологічне відділення Одеського територіального відділення МАН діє на базі новоствореного Одеського обласного гуманітарного центру позашкільної освіти та виховання.

На початку 80-х років Малі академії наук організовують свою роботу у Вінницькій, Дніпропетровській, Харківській, Донецькій і Рівненській областях. Зокрема як громадська організація у 1981 році починає працювати Вінницька мала академія наук. У її структурі чотири профілі: науково-технічний; педагогічний; медичний і природничий. Робота біологічної секції природничого відділення організується на базі Вінницької обласної станції юних натуралістів, а секція медицини медичного відділення – на базі Медичного інституту імені М.І. Пирогова. Згодом створюються інші секції, а сама Вінницька обласна станція юних натуралістів стає координаційним центром Вінницького обласного територіального відділення МАН України [8].

15 грудня 1981 року за сприяння бюро Придніпровського наукового центру АН УРСР, колеги відділу народної освіти Дніпропетровського облвиконкому, ради ректорів, президії обласного товариства «Знання» створюється Дніпропетровська Мала академія наук. Для школярів міста, які цікавилися поглибленим вивченням природничих наук також працює наукове товариство учнів «Мала тім'язівка», а з 1991 року на базі вищих навчальних закладів міста та Дніпропетровського еколого-натуралістичного центру для дітей та учнівської молоді започатковується робота двох заочних шкіл: юних екологів та юних фермерів. З набуттям у 1994 році Дніпропетровською МАН статусу обласного, базовим закладом для роботи її хіміко-біологічного відділення стає Дніпропетровський еколого-натуралістичний центр для дітей та учнівської молоді, а заочна школа юних фермерів реорганізується в агробіологічну секцію. Вже в 1996 році до складу хіміко-біологічного відділення Дніпропетровського територіального відділення МАН входить чотири секції: еколого-біологічна; аграрно-біологічна; медико-біологічна та хімічна. До навчання в них залучається близько 200 слухачів [3].

На Рівненщині територіальне відділення МАН створюється у 1985 році. Його наукові гуртки і секції природничо-біологічного спрямування успішно працюють на базі загальноосвітніх і позашкільних навчальних закладів. Зокрема на Рівненській обласній станції юних натуралістів, організується робота гуртків вищого навчально-організаційного рівня з екології, біології, сільського господарства, працюють гуртки зоологів, бджолярів, конярів, рослинників [7]. До роботи з юними дослідниками залучаються науково-педагогічні працівники вищих навчальних закладів, зокрема Української Академії водного господарства, Березнівського лісового технікуму, ін. З 2006 року хіміко-біологічне відділення МАН працює як структурний підрозділ обласного позашкільного навчального закладу «Рівненської Малої академії наук учнівської молоді».

У січні 1989 року на базі Харківської обласної станції юних натуралістів організується робота Малої академії наук природничого профілю. Її Президентом обирається доктор сільськогосподарських наук, професор М.А. Бобро. Щорічно до навчання в дев'яти секціях (екології та охорони природи, рільництва, садівництва, селекції та генетики, ентомології, захисту рослин, медичної генетики, лісництва, економіки) залучається більше ніж 200 старшокласників області. Робота секцій організується на базі Харківського державного університету, Харківського аграрного інституту ім. В.В. До-

кучаєва, НДІ рослинництва ім. В.Я. Юр'єва та Харківського медичного інституту. Зі створенням у 1995 році Харківського територіального відділення МАН України Харківська обласна станція юних натуралістів стає базовим осередком для роботи хіміко-біологічного відділення, а вже з травня 1997 року координуючу функцію виконує Харківський центр дослідно-експериментальної діяльності «Будинок учителя».

Початок 90-х років став знаковим для подальшого формування і розвитку мережі Малих академій наук в Україні. До 1993 року хіміко-біологічні відділення МАН розпочали свою роботу у Запорізькій (1990 р.), Чернігівській (1991 р.), Волинській (1992 р.), Полтавській (1992 р.) і Черкаській (1993 р.) областях [6].

Так хіміко-біологічне відділення Запорізького територіального відділення МАН, що було створене на базі Центру науково-технічної творчості учнівської молоді «Грані», попервах організовує роботу трьох секцій (хімії, біології та екології) до навчання в яких залучається більше 300 старшокласників області. Вже з 1995 року координатором діяльності хіміко-біологічного відділення стає Запорізька обласна станція юних натуралістів і на її базі та кафедрах Запорізького державного університету, Запорізького медичного університету, Інституту вдосконалення лікарів, Науково-дослідного інституту ефірно-олійних культур організовується робота інших секцій і наукових гуртків, а також для старшокласників розпочинає роботу обласна очно-заочна хіміко-біологічна школа МАН.

З травня 1991 року в складі хіміко-біологічного відділення Чернігівського територіального відділення МАН організовується робота п'яти секцій і до навчання залучається понад 300 старшокласників. Базовими для його роботи стає Чернігівська обласна станція юних натуралістів, а також Чернігівський державний педагогічний інститут і Чернігівський національний технологічний університет. З 2012 року організаційно-координуючу функцію діяльності хіміко-біологічного відділення здійснює новостворений Обласний комунальний позашкільний навчальний заклад «Чернігівська Мала академія наук учнівської молоді» [8].

На Волині базовими закладами для роботи Волинського територіального відділення МАН обираються два позашкільні навчальні заклади: Центр туризму, спорту та екскурсій і Центр науково-технічної творчості учнівської молоді. Науковою базою Волинського відділення МАН стає Волинський національний університет імені Лесі Українки. Хіміко-біологічне відділення МАН діє на базі Центру НТТУМ та організовує роботу чотирьох секцій, наукових гуртків і заочної школи. З 2006 року діяльністю хіміко-біологічного відділення МАН опікується новостворений позашкільний навчальний заклад – комунальна установа «Волинська обласна Мала академія наук».

З лютого 1992 року розпочинає свою роботу в складі п'яти секцій (біології, екології, медицини, хімії та сільськогосподарства) хіміко-біологічне відділення Полтавського територіального відділення МАН. Базовими закладами для роботи його наукових гуртків і секцій стає Полтавський обласний еколого-натуралістичний центр учнівської молоді та вищі навчальні заклади міста: Полтавська медична стоматологічна академія, Полтавські педагогічний і сільськогосподарський інститу-

ти. З 2012 року хіміко-біологічне відділення діє в складі спеціалізованого позашкільного навчального закладу - Полтавської обласної малої академії наук учнівської молоді.

На Черкащині роботу хіміко-біологічного відділення Черкаського територіального відділення МАН координує Обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників, а з 2007 року Черкаське територіальне відділення МАН працює як структурний підрозділ Черкаського обласного центру еколого-натуралістичної творчості учнівської молоді [1].

У 1993 році на виконання рішення Колегії Міністерства освіти України та Президії Академії наук України від 22.12.93 р. № 19/3-9 та № 351 «Про шляхи вдосконалення діяльності Малих академій наук і наукових товариств учнів як центрів формування наукової еліти України» створюється єдина Мала академія наук України з територіальними відділеннями в кожній області [8]. Завдяки цьому впродовж наступних п'яти років хіміко-біологічні відділення розпочали свою роботу в складі обласних територіальних відділень МАН у Київській (1994 р.), Донецькій (1994 р.), Житомирській (1995 р.), Сумській (1995 р.), Луганській (1995 р.), Миколаївській (1995 р.), Тернопільській (1995 р.), Херсонській (1995 р.), Кіровоградській (1996 р.), Хмельницькій (1996 р.), Чернівецькій (1996 р.), Івано-Франківській (1997 р.) і Закарпатській (1998 р.) областях. На місцях обласні відділення МАН вибудовували свої організаційно-структурні моделі функціонування, формували власні мережі районних і міських територіальних відділень, а також філій і наукових товариств учнів. Зокрема в структурі хіміко-біологічних відділень переважно організовувалася робота семи секцій: біології, психології, сільськогосподарства, медицини, екології і лісового господарства, що визначалося умовами проведення, започаткованого у 1994 році Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН. Свій науково-дослідницький пошук слухачі хіміко-біологічних відділень здійснювали під керівництвом педагогів навчальних закладів і професорсько-викладацького складу вищих навчальних закладів. На базі кафедр вищих навчальних закладів для юних науковців організовувалася робота постійно діючих консультативних пунктів, читалися лекції, проводилися практичні заняття, надавалися методичні рекомендації щодо вибору тем і проведення наукових досліджень, результати яких вони представляли на Всеукраїнському конкурсі науково-дослідницьких робіт учнів-членів МАН.

У 2000-х роках подальшому розширенню мережі хіміко-біологічних відділень МАН сприяло створення у 2004 році загальнонаціонального координаційного центру за діяльністю територіальних відділень МАН – Національного центру «Мала академія наук України» Міністерства освіти і науки України та Національної академії наук України, а також підписання Указу Президента України № 927/2010 від 30 вересня 2010 р. «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» та відповідного наказу Міністерства освіти і науки України від 01.11.10 р. № 1033, що визначили правові підстави для розширення мережі регіональних малих

академії наук учнівської молоді. Вже до 2015 року 16 із 27 регіональних територіальних відділень МАН реорганізуються в спеціалізовані позашкільні навчальні заклади – малі академії наук учнівської молоді. На районному та міському рівнях створюються та успішно працюють районні (міські) територіальні відділення МАН як окремі юридичні особи, філії регіональних МАНУМ у структурі яких обов'язково є хіміко-біологічні відділення. Із загальної кількості старшокласників, які сьогодні навчаються в Малій академії наук України, а це близько 130 тис. осіб, приблизно 30000 (23%) припадає на гуртки і секції хіміко-біологічних відділень МАН.

Отже, проведений нами аналіз розвитку мережі хіміко-біологічних відділень МАН дає підстави для ви-

сновку про зростаючий інтерес з боку суспільства і держави до проблем навчання обдарованої учнівської молоді, що виражається в постійному розширенні мережі МАН, зокрема хіміко-біологічних відділень, а також в удосконаленні їх діяльності. Упродовж останніх шестидесяти років у кожному регіоні України сформувалися свої організаційно-структурні моделі функціонування як територіальних відділень МАН так і хіміко-біологічних відділень зокрема. Спільними ознаками в системі залучення обдарованої учнівської молоді до науково-дослідницької діяльності є організація роботи секцій і наукових гуртків, тісна співпраця з вищими навчальними закладами, робота очно-заочних наукових шкіл, організація інтелектуально-масових заходів для учнівської молоді тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Вербицький В.В. Юннатівський рух в Україні – К.: Деміург, 2001. – 304 с.
- [2] Сторова І. Київський МАН «Дослідник» – стартовий майданчик для таланту // Обдарована дитина, 2003. №2. – 20-23 с.
- [3] Драган.О.А., Вербицький В.В. Зерна досвіду : методичний збірник – К.: «DEMID», 1998.- 112 с.
- [4] Касаткін В.М. Мала академія наук «Шукач» – помічник школи // Радянська школа, 1977. № 4. – 68-72 с.
- [5] Козловська І.М. Львівська МАН «Еврика»: ретро через чверть століття // Обдарована дитина, 2006. №8. – 8-12 с.
- [6] Ковбасенко Л.І. Мала академія наук України як пріоритетна форма позашкільної освіти // Обдарована дитина, 2001. №3. – 30-34 с.
- [7] Манорик Л.П. У витоків юннатівського руху в Україні – К.: Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2005. – 122 с.
- [8] Тихенко Л.В. Розвиток творчих здібностей учнівської молоді в освітньо-виховній системі «Мала академія наук України»: Навчально-методичний посібник – Суми: ВТД «Університетська книга», 2007. – 120 с.

REFERENCES

- [1] Verbyts'kyu, V.V. Young Naturalist movement in Ukraine // K.: Demurge, 2001. – 304 p.
- [2] Yehorova, I. Small Academy of Sciences in Kyiv "Researcher" – a launching pad for talent // The gifted child, 2003. №2. – P. 20-23.
- [3] Drahan, O.A., Verbyts'kyu, V.V. Grains of experience: methodical collection // K.: «DEMID», 1998. – 112 p.
- [4] Kasatkin, V.M. Small Academy of Sciences "Seeker" - Assistant to school // Soviet school, 1977. № 4. – P. 68-72.
- [5] Kozlovs'ka, I.M. Lviv Small Academy of Sciences "Eureka": retro a quarter century // The gifted child, 2006. № 8. – P. 8-12.
- [6] Kovbasenko, L.I. Small Academy of Sciences of Ukraine as a priority form of of extracurricular education // The gifted child, 2001. №3. – P. 30-34.
- [7] Manoryk, L.P. In the origins of the movement of young naturalists in Ukraine – K.: Publishing and Printing Center "Kyiv University", 2005. – 122 p.
- [8] Tykhenko, L.V. The development of creative abilities of pupils in education and educational system "Small Academy of Sciences of Ukraine": Training handbook. Sumy: Typographical Publishing House "University Book", 2007. – 120 p.

Development of the network of chemical and biological departments of Minor Academy of Sciences of Ukraine in the second half of XX – beginning of XXI century

S.O. Soma

Abstract. This article analyzes the peculiarities of the development and activities of Minor Academy of Sciences of Ukraine in the second half of XX – beginning of XXI century. The author focuses on the formation of a network of chemical and biological departments. They are an important area of activity of MAS and provide preparing of the future intellectual elite in the natural, medical and psychological sciences. The author concludes about formation in the different periods, of various structural and organizational models of their existence.

Key words: Minor Academy of Sciences of Ukraine, chemical and biological departments, network

Розвиток умінь семантичного аналізу англомовних патентів у контексті завдань міждисциплінарної підготовки студентів до інноваційної діяльності

О.В. Цепкало

Національний технічний університет України «Київський Політехнічний Інститут», м. Київ, Україна

Paper received 21.09.15; Accepted for publication 19.09.15.

Анотація. У статті проаналізовано проблеми міждисциплінарної підготовки студентів технічних університетів до інноваційної діяльності. Представлено алгоритм для роботи з патентною документацією. Виокремлено передумови спільної навчальної діяльності викладачів іноземних мов і профільюючих кафедр для реалізації міждисциплінарної підготовки в процесі дипломного проектування. Зазначено доцільність використання комунікативних стратегій присвоєння та оцінювання інформації. Наведено приклади вправ на розвиток умінь семантичного аналізу англомовних патентів.

Ключові слова: міждисциплінарна підготовка фахівців, інноваційна діяльність, патентна документація, семантичний аналіз патенту, комунікативні стратегії

Введення. Виклики, що стоять перед вітчизняною освітою вимагають нових стратегічних підходів до всього процесу навчання і розвитку нової генерації фахівців, здатних інтегруватися у сучасний світ. При цьому навчальна діяльність в сучасній вищій технічній школі має базуватися на синергетичних теоріях, на інтеграції міждисциплінарних зв'язків з метою цілеспрямованого управління формуванням особистості фахівця здатного до інноваційної діяльності. Уміння семантичного аналізу тексту патенту, що формуються у співпраці викладачів фахових дисциплін та викладачів англійської мови професійного спрямування (АМПС), є важливою компонентою інноваційного мислення майбутнього фахівця. Проблема розвитку умінь семантичного аналізу тексту патенту пов'язана з питанням дискурсивного аналізу тексту як передумови формування стратегічної компетентності майбутнього фахівця технічної галузі.

Короткий огляд публікацій за темою. Питання зв'язку інноваційного розвитку держави з розвитком у студентів інноваційного мислення освітлюється як вітчизняними так і іноземними науковцями М.З. Згуровським, В.П. Юрчуком, Н. Etkowitz, L. Leydesdorff, P. Stein та ін.

Функції іноземної мови професійного спрямування у підготовці фахівців як особистостей здатних до науково-технічної творчості та інноваційної діяльності плідно досліджуються вітчизняними дослідниками з лінгвістики та методики викладання іноземних мов О.П. Биконя, Е.В. Васильєвою, Ю.В. Дегтярьовою, К.І. Долгош, О.М. Ільченко, О.В. Кіршовою, Н.М. Кожиною, Т.М. Корж, Л.В. Курило, Н.К. Рябцевою, О.М. Устименко, та зарубіжними – Р. Cryer, Н. Etkowitz, М. McCarthy, S. Moore, R. Murray, R. Slusky.

Специфіку понять стратегії та стратегічної компетентності у навчанні іноземних мов розглянуто в документах Ради Європи [9] та в численних наукових працях [1, 7, 8]. Дискурсивний аналіз у навчанні іноземних мов детально розглянуто в монографії М. МакКарті [15]. Однак, при цьому пріоритетними є практичні цілі навчання, які хоча і сприяють розвитку науково-технічної творчості студентів, але не мають на меті міждисциплінарну підготовку фахівців, здатних до інноваційної діяльності, відтак, вважаємо за доцільне виокремити передумови спільної навчальної діяльності викладачів іноземних мов і викладачів профільюючих кафедр, ре-

лізацію міждисциплінарної підготовки в процесі дипломного проектування освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» та навести приклад зазначеної співпраці.

Метою цієї статті є розгляд теоретичних засад міждисциплінарної підготовки фахівців здатних до науково-технічної творчості та інноваційної діяльності та імплементація їх у навчанні іноземних мов професійного спрямування у Національному технічному університеті України «Київський політехнічний інститут» (НТУУ «КПІ»).

Матеріали та методи. Нова модель організації інноваційного процесу Генрі Іцковіца, яка має назву «потрійна спіраль», базується на трьох чинниках, а саме, університет, виробничий сектор, інноваційний розвиток держави. Таким чином, саме університет є головним центром інноваційної діяльності [14]. Відтак, в університеті дослідницького типу весь навчальний процес визначається як навчання, наука та інноваційна діяльність. У такій моделі саме університет стає головним центром докладання державних зусиль і ресурсів для розвитку інновацій. Академічна складова університету дослідницького типу залишається незмінною, а при цьому він працює за трьома взаємопов'язаними напрямками: навчання, наукові дослідження, інноваційне впровадження високих технологій і виведення їх на ринки (технологічний трансфер) [10, с. 13].

Наукова складова професійної діяльності фахівців технічного профілю диктує необхідність забезпечення науково-орієнтованого освітнього середовища, яке здатне активізувати інноваційну діяльність. На відміну від науково-технічного процесу інноваційний процес не завершується впровадженням нової технології і появою нового продукту на ринку. Цей процес не переривається і після впровадження, так як внаслідок розповсюдження нововведення удосконалюється, стає більш ефективним і набуває нових споживчих якостей. Саме тому важливим завданням інноваційного процесу є якнайшвидший і найзручніший перехід від одного інноваційного етапу до іншого, тобто від науки до виробництва. І далі знову до науки і так далі у напрямку суспільного й економічного розвитку.

Слід зазначити, що інноваційний процес виконує й освітню функцію, яка спрямована на підготовку фахівців, готових до виконання комплексних науково-дослідницьких проектів, таких, що володіють високим рівнем дослідницької компетентності. Дотичним до

поняття «інноваційна діяльність» є поняття творчості, яку науковці трактують як «діяльність людини у перетворенні дійсності, яка завершується створенням нового оригінального продукту; процес конструктивних перетворень інформації та створення інноваційних результатів, суб'єктивно та об'єктивно значущих» [12, с. 137].

Як відомо, характерною особливістю сучасних наукових пошуків є виникнення міждисциплінарних синергетичних теорій, спрямованих на пояснення самоорганізації складних систем. Слід зазначити, що синергетика це не є нова наука, а новий об'єднуючий напрямки у науці, мета якого виявлення загальних ідей принципів і методів в різних галузях гуманітарних, точних й природознавчих наук. Синергетичний підхід базується на принципах системності, міждисциплінарності та інтегративності.

Слідом за С.С. Коломієць розглянемо імплементацію цих принципів у вищій технічній школі. Системний характер розробки моделі навчання (в тому числі й іноземних мов для професійного спілкування) у вищій технічній школі проявляється в тому, що вона одночасно регулюється на трьох різних ієрархічно пов'язаних рівнях:

- мікрорівні міжособистісного спілкування в професійному дискурсі;
- макрорівні соціальних інституцій;
- метарівні методичної системи, що покликана сприяти оптимізації взаємодії мікро- та макрорівнів.

Міждисциплінарність є необхідною складовою в організації процесу навчання іноземних мов у вищій технічній школі. Щодо принципу інтегративності, то він реалізується, не тільки в загально-методичному принципі взаємопов'язаного навчання усіх видів мовленнєвої діяльності, на основі якого формуються інтегративні вміння, такі, наприклад, як “читання + говоріння”, “читання + письмо” та інші, а й, що більш суттєво, являє собою високу форму втілення міжпредметних зв'язків на якісно новому ступені навчання. Крім того, слід враховувати взаємопов'язаність згаданих вище макро, мікро- та метарівнів [4, с. 164].

Саме на принципах системності, міждисциплінарності та інтегративності базується підготовка фахівців до інноваційної діяльності. При цьому слід враховувати створення нового інформаційного режиму, сутність якого полягає, як зазначає Н. Сляднева, «у якісно іншому рівні інтелектуалізації інформаційного простору, необхідному для сталого розвитку суспільства, підвищення міри його керованості, нейтралізації фактора індетермінізму соціальних процесів» [11].

Як зазначають сучасні дослідження, висунення інформації у низку ключових світоглядних понять стало ознакою сучасного філософського і загальнонаукового осмислення взаємозв'язку ідеального і матеріального та процесу їхнього пізнання.

Відтак, на особливу увагу заслуговує формування комунікативних стратегій присвоєння, обробки та використання науково-технічної інформації у професійних цілях. Приймаючи надане в документах Ради Європи трактування стратегії як «прийняття певної лінії поведінки з метою максимального підвищення ефективності» [9], виокремимо роль семантичного аналізу текстів патентів як стратегії інформаційно-аналітичної діяльності студентів, у залученні їх до науково-технічної

творчості. Цьому сприяють як екстралінгвістичні, так і суто лінгвістичні фактори.

Перш за все проаналізуємо екстралінгвістичні фактори. Відомо, що необхідним елементом наукових досліджень студентів технічних спеціальностей є аналіз патентної інформації [10, с. 13]. На профільюючих кафедрах технічного університету деякі найбільш обдаровані студенти долучаються до патентування своїх ідей вже на перших курсах [13, с. 3]. Це, звісно, може вважатись винятком із звичайної практики, яка полягає в тому, що при підготовці курсових робіт і особливо під час дипломного проектування семантичний аналіз текстів патентної інформації за темою власної роботи є обов'язковим завданням наукових керівників з профільюючих кафедр. Це викликано тим, що використання патентної інформації дозволяє ефективно шукати ідеї, системно поповнювати знання завдяки інформаційно-аналітичній діяльності, яка включає виокремлення завдань для модернізації власного винаходу та його перевірку на патентну чистоту.

Важливим є фактор достовірності інформації. Відомо, що патенти публікуються у бюлетенях офіційних патентних відомств, відтак, вони мають максимальну достовірність, крім того, до 80% науково-технічної інформації публікуються тільки в патентній документації. Аналізуючи екстралінгвістичні фактори використання текстів патентної інформації не можна оминати їх високу інформаційну щільність.

Детальний лінгвістичний аналіз текстів патентної інформації не є завданням цієї статті. Тим не менш, сфокусуємося на одному, але дуже важливому факторі, а саме, термінологічній щільності й новизні. Зрозуміло, що екстралінгвістичний фактор інформаційної щільності напряму пов'язаний з термінологічною щільністю, яка є характерною для опису винаходу в текстах патентної документації. Цей фактор сприяє формуванню понятійного апарату з певної галузі знань, при цьому суттєвим є той факт, що в патентах інколи з'являються найновіші терміни, особливо терміносполучення, які ще не фіксуються словниками. Ще одним фактором заохочення студентів до інноваційної діяльності є сама природа тексту. Відомо, що текст існує як джерело випромінювання, як джерело збудження в нашій свідомості численних асоціацій і когнітивних структур [6, с. 80]. Тому він є зразком такого семіотичного утворення, яке вже саме по собі спонукає студента до творчого процесу його розуміння, його інтерпретації, до такого роду когнітивної діяльності, яка має справу з творчим переосмисленням людського досвіду.

Основою інформаційно-аналітичної роботи студентів технічних спеціальностей з текстами патентної інформації є семантичний аналіз патенту, який дозволяє виявити його основний зміст, а саме, об'єкт винаходу, його переваги, недоліки попередніх винаходів, незалежні пункти формули винаходу. Крім того, семантичний аналіз дозволяє виокремити список основних концепцій, які зустрічаються у знайденому патенті [5, с. 108].

Безсумнівно, вміння семантичного аналізу текстів патентів є прагматичним різновидом умінь дискурсивного аналізу тексту як такого, що зумовлює розгляд основних положень дискурсивного аналізу в аспекті навчання іноземних мов професійного спрямування. Відомо, що дискурсивний аналіз фокусується на ви-

вченні взаємовідносин між мовою і контекстом, в якому вона вживається. При цьому значна роль відводиться маркерам (лінгвістичним сигналам семантичних і дискурсивних функцій), адже саме маркери ілюструють функціональні взаємозв'язки між сегментами тексту. М. МакКарті розглядає такі найпоширеніші види зв'язків між текстовими сегментами як *phenomenon-reason, cause-consequence, instrument-achievement*. Завдання викладача іноземних мов полягає у відборі на матеріалі автентичних текстів найбільш уживаних маркерів зазначених функціональних зв'язків [15, с. 26-31]. Зазначені зв'язки характерні для текстів патентної документації і можуть слугувати підґрунтям для розвитку умінь семантичного аналізу. Звернімо увагу на комунікативні стратегії оцінювання та присвоєння інформації, які сприяють розвитку стратегічної компетенції майбутніх фахівців технічних спеціальностей. Схарактеризуємо їх більш детально.

Сутність стратегії оцінювання полягає в тому, що увага читача спрямована на сприйняття і розуміння інформації, на зіставлення смислового змісту тексту (зрозумілого завдяки використанню описаних вище стратегій розуміння тексту), з наявними у студента знаннями предметного змісту даного питання з метою оцінювання повноти, новизни, оригінальності, важливості, корисності інформації, що міститься в тексті і можливості використання її у науковій чи професійній діяльності (у нашому випадку – у створенні власної текстової продукції), навчання такої стратегії можна здійснювати за допомогою технології «АБРЕС» («абзац-речення-слово»), запропонованої І.В. Гриненком [1]. Сутність цієї технології полягає у формуванні у студентів умінь виділяти головне смислове навантаження цілого абзацу і через зменшення кількості речень, а далі через словосполучення довести до одного слова, що стисло передає сутність усього абзацу. Тому для навчання стратегії оцінювання пропонуємо використання таких вправ:

- прочитайте текст і сформулюйте короткий заголовок до кожного абзацу;
- визначте основне смислове слово у реченні/реченнях;
- намалюйте карту-схему / «інтелект- карту» – у визна-

Ex. 1.

Arrange the expressions taken from patent applications in the box (topic “Injection molding machines”) writing them out in appropriate sections:

Long lead time possible, Can form complex shapes and fine details, Limited to thin walled parts, Excellent surface finish, High tooling and equipment cost, Good dimensional accuracy, High production rate, Low labor cost, Scrap can be recycled

Advantages	Disadvantages

Ex. 2.

Study the patent extract (US 6,920,920 B2) and list out disadvantages of the prior art heat exchanger

Висновки. Отже, підсумовуючи розгляд теоретичних передумов і практичного застосування міждисциплінарної підготовки студентів до інноваційної діяльності, слід підкреслити, що підвищення якості освіти лежить в площині створення умов для розвитку креативного потенціалу студентів, а, відтак, пріоритетними є інтег-

ровані І.В. Гриненка для розуміння та відтворення змісту тексту.

У процесі реалізації стратегії присвоєння інформації, відбуваються присвоєння інформації оригіналу в тому вигляді, в якому подає її автор. Це супроводжується складанням різного роду записів, в яких відображається той зміст тексту, якого неможливо змінити чи викреслити взагалі. Будь-яке розуміння мовлення є інтерактивним, відтак таке інтерактивне розуміння прочитаного далі реалізується у вигляді створення нового мовленнєвого продукту. Вправи для навчання стратегії присвоєння інформації пропонуємо такі:

- прочитайте текст (абзац, речення) і виділіть слова, без яких зміст речення не є зрозумілим;
- передайте зміст тексту (абзацу, речення) якнайменшою кількістю слів;
- доберіть синоніми до підкреслених слів;
- перефразуйте речення, використовуючи прагматичну структуру, синонімічну до даної, зберігши сутність вихідного речення тощо.

Впродовж останніх семи років семантичний аналіз англійських патентів імплементовано в процес навчання АМПС на інженерно-хімічному факультеті НТУУ «КПІ». При цьому алгоритм міждисциплінарної підготовки студентів до інноваційної діяльності включає наступні кроки:

1. Визначення оптимального модуля для розвитку умінь семантичного аналізу патентного тексту. Виконується викладачем іноземної мови разом з викладачами профільюючих кафедр.
2. Виокремлення тематики наукових досліджень студентів. Виконується викладачем іноземної мови разом з викладачами профільюючих кафедр.
3. Деталізація завдань семантичного аналізу. Виконується викладачем іноземної мови разом з викладачами профільюючих кафедр.
4. Розробка вправ для розвитку умінь семантичного аналізу англійського тексту з врахуванням вимог навчальної програми дисципліни «Англійська мова професійного спрямування». Виконується викладачем іноземної мови.

Наведемо приклади таких вправ.

ровані міждисциплінарні цілі навчання. У вищій технічній школі прикладом такої цілі є залучення студентів до науково-технічної творчості засобами іноземної мови, а саме, через розвиток умінь семантичного аналізу текстів англійських патентів згідно тематики наукових досліджень студентів.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Гриненко І.В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук / Гриненко Ігор Васильович. – Тернопіль, 2008. – 192 с.
- [2] Давер М. Формирование стратегической компетенции и развитие языковой личности билингва // Психологическая наука и образование: электронный журнал / М.В. Давер. – 2009. – № 3 URL: <http://psyedu.ru/journal/2009/3/Daver.phtml>
- [3] Згуровський М.З. Дослідницькі університети: шанс для Європи / М.З. Згуровський // Дзеркало тижня. 2006. – №39.
- [4] Коломієць С.С. Стратегія визначення цілей навчання іноземних мов в контексті завдань нової освіти XXI століття / С.С. Коломієць // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта: РВВ КГУ, 2011. – Вип. 34. – Ч. 1. – С.163-168.
- [5] Коломієць С.С. Роль іноземних мов у підготовці студентів технічного університету до інноваційної діяльності / С.С. Коломієць // Вісник Національного технічного університету України “Київський політехнічний інститут”. Серія: Філологія. Педагогіка: Зб. наук. праць. – К., 2013. – № 1. – 144 с.
- [6] Кубрякова Е.С. О тексте и критериях его определения / Е.С. Кубрякова // Текст. Структура и семантика. Т.1. – М., 2001. – С. 72-81.
- [7] Кузнецова Г.А. Формирование стратегической компетенции в обучении чтению: немецкий язык в лицеях и гимназиях: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Кузнецова Галина Александровна. – М., 2004. – 243 с.
- [8] Леонтьев А.А. Восприятие текста как психологический процесс // Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: [избран. психолог. труды] / А.А. Леонтьев. – М.: Московский психолого-социальный институт; – Воронеж: Изд. НПО “МОТЭК”, 2001. – 448 с.
- [9] Общеєвропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка. Департамент по языковой политике, Страсбург. 2001. Перевод под общ. ред. проф. Ирисхановой К. М. – М.: МГЛУ, 2005. – 248 с.
- [10] Резніков С. Дослідницькі університети як центри інноваційного розвитку України / С. Резніков // Дзеркало тижня. 2011. – 22 січня – № 2.
- [11] Сляднева Н.А. Информационно-аналитическая деятельность: проблемы и перспективы. Аналитика, перспективы, прогнозирование. – К.: Наук.-видав. центр «Наша культура і наука», 2003. – С. 553-571.
- [12] Творчество: теория, диагностика, технология. Словарь-справочник / под ред. Т.А. Барышевой. – СПб.: Изд-во ВВМ, 2014. – С. 137.
- [13] Юрчук В.П. Як першокурснику стати винахідником / В.П. Юрчук // Київський політехнік. – 2012. – № 4.
- [14] Etzkowitz, H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action / Henry Etzkowitz. – NY: Routledge, 2008. – 164 p.
- [15] McCarthy, M. Discourse analysis for Language Teachers / Michael McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991 – 213 p.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- [1] Hrynenko, I.V. Pedagogical Conditions of the Humanities Teachers to Be Creativity Development in the Process of Their Professional Training: dis. ... cand. ped. sciences / Hrynenko Ihor Vasyliovych. – Ternopil, 2008. – 192 p.
- [2] Daver, M.V. Strategic Competence and Linguistic Identity Development of a Bilingual // Psychological Science and Education: electronic journal / M.V. Daver. – 2009. – № 3/ URL: <http://psyedu.ru/journal/2009/3/Daver.phtml>
- [3] Zghurovskiy, M. Z. Research institutes: an opportunity for Europe / M. Z. Zghurovskiy // Dzerkalo tyzhnia. 2006. – №39.
- [4] Kolomiets, S.S. Strategy of teaching foreign language objectives in the new challenges context of the XXI century education / S.S. Kolomiets // Problems of Contemporary Pedagogical Education. Series : Pedagogy and Psychology. – Collection of Articles : – Yalta : RVV KGU, 2011. – Issue 34. – Vol. 1. – P. 163-168.
- [5] Kolomiets, S.S. The role of foreign languages in preparation of students for university technical innovation / S.S. Kolomiets // Herald of National Technical University of Ukraine «Kyiv Polytechnic Institute». Series: Philology. Pedagogy: Col. of Scientific Papers – K., 2013. – № 1. – 144 p.
- [6] Kubryakova, E.S. About the text and criteria of its definition / E.S. Kubryakova // Text. Structure and Symantec. Vol.1. – M., 2001. – P. 72-81.
- [7] Kuznetsova, G A. Formation of strategic competence in teaching reading: German in lyceums and gymnasiums: dis. ... cand. ped. sciences: 13.00.02 / Kuznetsova Galina Aleksandrovna. – M., 2004. – 243 p.
- [8] Leontyev, A.A. Text perception as psychological process // Language and speech activity in general and pedagogical psychology: [selected psychological works] / A.A. Leontyev. – M.: Moscow Psychological and Social Institute; – Voronezh: Publ. NPO “MOTEK”, 2001. – 448 p.
- [9] A Common European Framework of Reference for Languages Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit. Strasbourg, 2001. Transl., general ed. Prof. K. M. Iriskhanova. – M.: MSLU, 2005. – 248 p.
- [10] Reznikov, S. Research Universities as centers of innovation development of Ukraine / S. Reznikov // Dzerkalo tyzhnia. 2011. – 22 January – № 2.
- [11] Slyadneva, N.A. Information and analytical activities: Problems and Prospects. Analytics, Prospects, Forecasting. – K.: Scientific Publishing center «Our Culture and Science», 2003. – P. 553-571.
- [12] Creativity: Theory, Diagnostics, Technology. Dictionary reference book / Ed. T.A. Barysheva. – SPb.: Publish. VVM 2008, – P. 137.
- [13] Yurchuk, V.P. How a first-year student to become an inventor / V. P. Yurchuk // – Kyiv Polytechnic. 2012. – № 4.
- [14] Etzkowitz, H. The Triple Helix: University-Industry-Government Innovation in Action / Henry Etzkowitz. – NY: Routledge, 2008. – 164 p.
- [15] McCarthy, M. Discourse analysis for Language Teachers / Michael McCarthy. – Cambridge: Cambridge University Press, 1991 – 213 p.

Skills development of semantic analysis of English language patents in the task context of students' interdisciplinary preparation for innovation activity**O.V. Tsepka**

Abstract. The article deals with analysis of the problems of specialists' interdisciplinary development for work with patent documentation. The given examples of exercises directed to skills development of patent semantic analysis in English. Prerequisites of co-curricular activities of teachers of foreign language and profiling departments for interdisciplinary training implementation in diploma project were emphasized. The feasibility of applying communication strategies of information acquisition and assessment was pointed out.

Keywords: *specialists' interdisciplinary development, innovative activity, patent documentation, patent semantic analysis, communicative strategies*

Зміст і методика формування природоохоронних понять у процесі навчання фізичної географії

Т.С. Япринець

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

Paper received 04.09.15; Accepted for publication 18.09.15.

Анотація. У статті розкриваються можливості шкільного курсу географії у формуванні природоохоронних знань як когнітивного компонента екологічної освіти. Проведена тематична типізація природоохоронних питань та виокремленні природоохоронні поняття як основна одиниця природоохоронних знань. Пропонується методика формування природоохоронних понять на основі семантичного аналізу та застосовування елементів логіки для вираження відносин між поняттями у вигляді графічних навчальних моделей.

Ключові слова: природоохоронні поняття, екологізація географії, методика навчання географії

В умовах глобальних змін клімату, деградації екосистем і ресурсних обмежень посилюється увага до екологічної освіти, яка включає формування у підростаючого покоління глибоких природоохоронних знань. У вітчизняній школі проблема формування природоохоронних знань вирішується на міжпредметній основі, при цьому головне дидактичне навантаження у вирішенні даного питання лежить на біології та географії. Водночас укладачі програм, автори підручників, вчителі відчують труднощі, пов'язані з відбором, формуванням і розвитком міжпредметних природоохоронних понять у структурі екологічної освіти та їх подальшої методичної розробки.

В українському суспільстві екологічна освіта у процесі навчання географії традиційно знаходиться в полі уваги: науковців-географів – Л.М. Немець, А.Н. Некос, С.П. Сосько, О.Г. Топчів та ін.; педагогів і методистів – Є.В. Копилець, В.П. Корнєєв, О. Плахотник, Н.А. Пустовіт, А.Й. Сиротенко, О.В. Тімець та ін. Посилити географічні позиції у постановці, вирішенні та вивченні екологічних проблем прагнуть і російські науковці – В.С. Жекулін, Т.В. Кучер, В.П. Максаковський, Т. Міллер, В.В. Ніколіна, М.М. Родзевич, Т.М. Савцова, В.Д. Сухоруков та ін.

У даній статті ми спробуємо дослідити когнітивний компонент екологічної освіти школярів в основній школі у процесі навчання фізичної географії. Одним із важливих аспектів його реалізації є правильний підбір і коректне застосування природоохоронної термінології. Тому предметом дослідження виступають природоохоронні поняття як основна одиниця природоохоронних знань, а метою – дидактичне обґрунтування змісту і методичних особливостей їх формування у процесі навчання фізичної географії.

На сучасному етапі розвитку науки охорону природи розглядають і як самостійну галузь знань, що відокремилась від екології, і як прикладний напрямок екологічної науки, яка розробляє заходи з метою «збереження природою ресурсів відновлювальних і середовищевідтворювальних функцій, генофонду, а також збереження невідновлювальних ресурсів» [6, с. 241]. У географічній освіті найбільшого розвитку природоохоронна тематика отримала у 1960–1970-х рр. паралельно із усвідомленням людством екологічних проблем і загроз. Згодом вона трансформувалася в екологізацію географії, яку (за В.П. Максаковським) розглядають як один із чотирьох наскрізних напрямків географічної науки і шкільної географії (поряд з гуманізацією, соці-

ологізацією та економізацією). При цьому екологізацію, В.П. Максаковський називає головним, «диригуючим» напрямом [7, с. 333]. В.Л. Кришунас виділяв в екологізації шкільної географії природоохоронний аспект: «принцип екологізації, – тут ми маємо на увазі націлювання географії на виховання природоохоронної свідомості» [5, с. 27]. Підсумовуючи висловлювання дослідників з приводу трактування терміна «екологізація», С.В. Васильєв і В.П. Соломін зазначають, що найчастіше вона зводиться або до природоохоронної освіти, або до принципів навчання [1].

Зміст шкільної географії охоплює весь діапазон аспектів взаємодії суспільства і природи, оскільки це єдиний шкільний предмет, в якому представлені знання про усі компоненти географічної оболонки (довкілля), усі види навколишнього середовища: природного, антропогенного, соціального. Одним із шляхів екологізації шкільного курсу географії є його наповнення природоохоронними поняттями, які відображуючи головні риси об'єктивно існуючих процесів і явищ, являють собою основу екологічних знань. Засвоєння понять (термінів), формування спроможності правильно їх вживати складають значну частину процесу навчання географії, адже понятійна модель предмета функціонально повно описує його зміст. Природоохоронні поняття в шкільному курсі географії мають міждисциплінарний характер і забезпечують зв'язок географії із біологією, екологією та природокористуванням. Сучасній школі притаманна диспропорція в бік біології при формуванні природоохоронних знань школярів, яка склалася історично. Так, зокрема Є.В. Копилець у своїх дослідженнях звертає увагу на те, що у процесі вивчення теми «Біосфера» природознавство широко оперує поняттям «екосистема», яке не співвідноситься з базовим для географії поняттям природного комплексу [4, с. 36]. На його думку, коректне використання термінології та їх взаємна узгодженість між предметами – «суміжниками» істотно поліпшать засвоєння теми.

Обсяг і глибина засвоєння природоохоронних понять визначається змістом чинної програми з географії. Незважаючи на те, що за останні 20 років навчальні програми з географії неодноразово змінювалися, проте залишається традиційне коло природоохоронних питань, що мають бути сформовані в учнів у процесі вивчення географічних курсів. Провідним серед них є поняття «охорона природи». В охороні природи, як системі природоохоронних заходів, виділяють два напрямки: 1) охорона природи шляхом вилучення певних

територій (акваторій) із господарського використання або обмеження на них господарської діяльності; 2) охорона природи у процесі використання природних ресурсів – раціональне природокористування. У курсах фізичної географії переважає формування знань про перший (заборонний) напрям охорони природи – учні вчать розрізняти основні типи природоохоронних територій у світі та Україні, знайомляться з діяльністю міжнародних організацій із охорони природи;

вводяться поняття «Червона книга України», «Зелена книга України», а при вивченні економічної і соціальної географії у старших класах – про другий – про різні типи природокористування та екологічні проблеми.

Ми спробували здійснити тематичну типізацію природоохоронних питань, які доцільно вивчати у процесі навчання фізичної географії, відповідно до структури і послідовності вивчення курсів і тем (рис. 1).

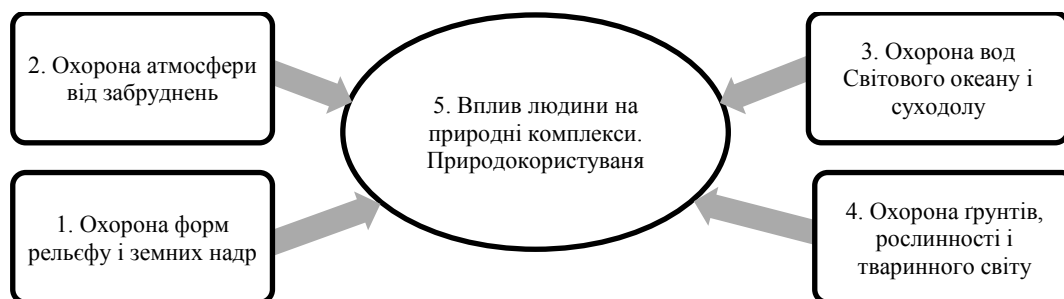


Рис. 1. Природоохоронні питання в змісті шкільних курсів фізичної географії

Послідовність наведених на рис. 1 тем відображає логіку вивчення географічної оболонки як об'єкта географічної науки. Спочатку розглядаються окремі природні компоненти, які потім узагальнюються через виявлення взаємозв'язків між ними у понятті природного комплексу (ландшафту). Тим самим закріплюється географічне розуміння природи як природного комплексу і стверджується ідея системності в її охороні, оскільки неможливо охороняти окремо взятий компонент природи, руйнуючи при цьому решту, з якими він тісно пов'язаний. Ідея компромісу у взаємодії людини і природи, яка проявляється в охороні природи шляхом дотримання контрольованих змін, які знайшли своє відображення в Концепції сталого розвитку людства, розкривається в завершальній темі «Вплив людини на природні комплекси. Природокористування». Отже, такий підхід охоплює всі структурні компоненти поняття «охорона природи» – охорону як захист і як раціональне природокористування.

Деяко відрізняється послідовність формування при-

родоохоронних знань у курсі географії 7-го класу, де не передбачено покомпонентний підхід до їх вивчення, проте посилено увагу до впливу господарської діяльності людини на природні комплекси в цілому по кожному з материків та океанів, а країнознавчий матеріал дозволяє наводити приклади раціонального і нераціонального природокористування в розрізі окремих країн і регіонів світу. При цьому акцент зміщено на екологічний та відповідний напрям охорони природи: зміни природи материка людиною, екологічні проблеми материка, природоохоронні території та об'єкти, занесені до Списку природної спадщини ЮНЕСКО.

У дидактиці і методиці навчання географії поняття розглядаються як основна одиниця знань, що являє собою узагальнене відображення дійсності. Тому, передусім ми спробували спираючись на зміст програмного матеріалу зі шкільних курсів фізичної географії відібрати фізико-географічні та природоохоронні поняття як основу для формування природоохоронних знань (таблиця 1).

Таблиця 1. Поняття для формування природоохоронних знань у шкільних курсах фізичної географії

Тема	Фізико-географічні та природоохоронні поняття
Літосфера: рельєф, корисні копалини	Порушені землі. Рекультивация земель. Охорона надр
Атмосфера: атмосферне повітря, клімат	Охорона атмосфери. Викиди в атмосферу
Гідросфера: води суходолу, води Світового океану	Охорона вод Світового океану і суходолу. Забруднення вод. Промислові і комунальні стічні води. Зрошування
Біосфера та ґрунти: рослинність і тваринний світ, ґрунти	Ерозія ґрунту. Засолення ґрунтів. Забруднення ґрунтів. Меліорація ґрунтів. Захист лісів. Охорона та відновлення зникаючих видів. Червона книга. Біорізноманіття.
Природні комплекси	Природоохоронні території і акваторії. Природно-заповідний фонд України. Національна екологічна мережа. Зелена книга України
Вплив людини на природу. Природокористування	Моніторинг навколишнього середовища. Охорона природи. Раціональне і нераціональне природокористування. Сталий (збалансований) розвиток. Безвідходне виробництво. Утилізація відходів

Розробка тематичної типізації понять природоохоронного змісту в шкільній географічній освіті дозволяє розробити стратегію їх формування. Проблема співвідношення чуттєвих і абстрактних форм сприйняття в процесі психічного розвитку дитини ґрунтовно досліджувалась Л.С. Виготським. Він встановив, що упродовж дитячого розвитку відбуваються стрибкоподібні

зміни в структурі мислення – від досвіду, задокументованого у пам'яті, до абстрактного мислення. Цей процес він описує так: «якщо для дитини раннього віку мислити – означає пригадувати, то для підлітка зводиться до встановлення і знаходження логічних відношень, а пригадування полягає в пошуку того пункту, який повинен бути знайденим» [2, с. 594]. Видатний

психолог довів, що перехідний вік - це центральний момент утворення понять, коли всі уявлення та поняття будуються вже за типом повноцінних абстрактних понять. Тому, враховуючи дослідження вікової психології, при формуванні понять необхідно спиратися на логічне запам'ятовування і прийоми усвідомлення за рахунок логічного мислення (аналіз, синтез, абстрагування, порівняння, узагальнення, групування, встановлення причинно-наслідкових зв'язків).

Як видно з табл. 1 більшість термінів, що позначають природоохоронні поняття складаються з декількох слів (наприклад, охорона ґрунтів, раціональне природокористування, моніторинг навколишнього середовища). Тому починати формування більшості природоохоронних понять, на наш погляд, доцільно із семантичного аналізу таких словосполучень. На першому етапі учням слід запропонувати підібрати протилежне за значенням слово і в процесі обговорення вчителю на дошці узагальнювати і відображати протилежні поняття за допомогою врівноважуючих стрілок (рис. 2).

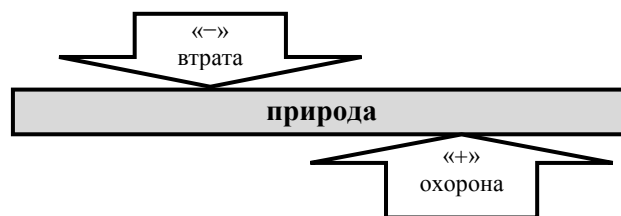


Рис. 2. Семантична схема до формування поняття «охорона природи»

Для посилення оціночного ефекту можна використовувати знаки «+» і «-» як символ позитивного чи негативного впливу на природу.

На другому етапі формування поняття учні добирають синоніми до слова «охорона» – опіка, збереження, захист. У процесі подальшої роботи відбувається розширення поняття за рахунок включення до його змісту раціонального природокористування. Завершується робота над поняттям складанням схеми «Формула поняття «охорона природи» (рис. 3)

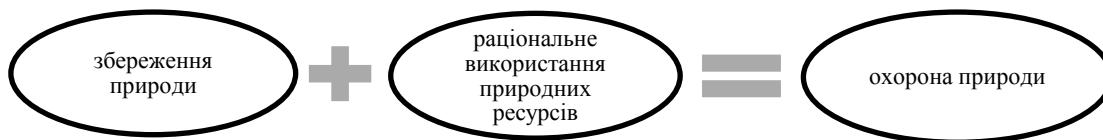


Рис. 3. Формула поняття «охорона природи».

На основі аналізу словника основних термінів і понять, вміщеного у підручнику з фізичної географії України ми дійшли висновку, що при формуванні поняття «меліорація ґрунтів» доцільно відштовхуватись від більш знайомого учням загального поняття «деградація», яка трактується як «рух назад, занепад, втрата якихось властивостей, погіршення (наприклад, деградація ґрунтів)» [3, с. 227]. На противагу деградації меліорація – це «система заходів, спрямованих на збереження та поліпшення ґрунтів з метою підвищення їх родючості (зрошення, осушення, промивання тощо) (підкреслено нами.) [3, с. 231]. При роботі із семантичною схемою в учнів закріплюється міцна асоціація: деградація – погіршення, меліорація – поліпшення (рис. 4).

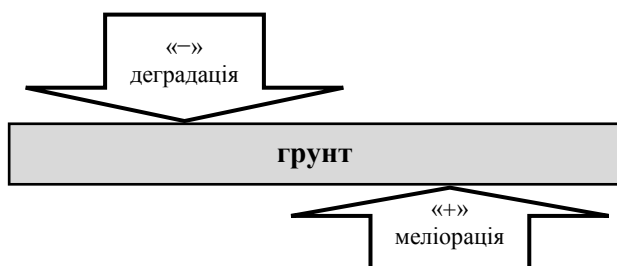


Рис. 4. Семантична схема до формування поняття «охорона ґрунтів»

Аналогічно аналізується поняття про таку активну форму охорони природи як «рекультивация земель». Рекультивация – штучне повернення до попереднього стану порушених у процесі природокористування земель. Синонімом рекультивации є відновлення, антонімом – порушення, руйнування.

У системі природоохоронних понять окремо стоять поняття, пов'язані з виділенням різних типів об'єктів

природно-заповідного фонду: «біосферний заповідник», «природний заповідник», «національний парк», «регіональний ландшафтний парк», «заказник», «пам'ятка природи» тощо. Міжнародний союз охорони природи (МСОП) визначає шість категорій охоронних територій: I. Заповідник суворого режиму; II. Національний парк; III. Пам'ятка природи; IV. Заказник; V. Охоронний ландшафт; VI. Територія контрольованого природокористування. Ця система категорій визнається в глобальному масштабі національними урядами, міжнародними установами та документами, зокрема ООН і Конвенцією про біологічне різноманіття. Разом із тим за режимом охорони, територіальною приналежністю і значенням у кожній країні прийнята своя національна система класифікації природоохоронних територій і об'єктів. Виходячи із змісту фізичної географії в основній школі доцільно в 7-му класі при вивченні материків і океанів акцентувати увагу на міжнародній системі категорій природоохоронних територій, а у 8-му - при вивченні природи України – на національній. При цьому, враховуючи дидактичний принцип доступності навчання, який вимагає будувати навчальний процес відповідно до вікових можливостей учнів, у курсі географії 7-го класу, на наш погляд, достатньо розрізнати лише такі узагальнені їх типи: «біосферний заповідник», «природний заповідник», «національний природний парк», що відповідає I і II категоріям природоохоронних територій класифікації МСОП. Для решти ж категорій із метою спрощення ввести узагальнююче поняття «резерват». Працюючи із цими поняттями учні виділяють родові слова «природоохоронна територія» та істотні ознаки. При цьому поняття «природоохоронна територія» або «резерват» є родовим словом і провідним поняттям, а решта (заповідники, національні парки) – підпорядкованими.

Висновки. Отже, проведене нами дослідження дозволяє зробити висновки про те, що на сучасному етапі взаємодії суспільства і природи, коли людство опинилося на межі екологічної катастрофи, зростає значення природоохоронних знань як когнітивного компонента екологічної освіти. Природоохоронні поняття в шкільному курсі географії мають міждисциплінарний характер і забезпечують зв'язок географії з біологією, екологією та природокористуванням. У шкільній географії представлений природоохоронний поняття по всіх компонентах географічної оболонки (довкілля) і всіх видах навколишнього середовища. У курсах фізичної географії в основній школі переважає формування природоохоронних знань про заборонний напрямок охорони природи, а при вивченні економічної і соціальної географії у старших класах акцентується увага на різних типах природокористування та його наслідках для окремих природних компонентів.

Здійснена нами спроба типізації природоохоронних питань, які доцільно вивчати у шкільній фізичній географії, відповідно до структури і послідовності вивчення курсів і тем, дозволяє виокремити фізико-географічні та природоохоронні поняття як основу для формування природоохоронних знань. Оскільки більшість термінів, що позначають природоохоронне поняття складаються з декількох слів ми пропонуємо починати їх формування із семантичного аналізу цих словосполучень: на першому етапі учням слід запропонувати дібрати протилежне за значенням слово (антонім), на другому – подібне (синоніми), а результати аналізу зобразити у вигляді семантичної схеми за допомогою врівноважуючи стрілок та знаків «+» і «-» як символів позитивного чи негативного впливу на природу. При вивченні загальних природоохоронних понять також доцільно застосовувати елементи логіки для вираження відносин між поняттями та об'єктами у вигляді графічних навчальних моделей.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Васильев С.В. Экологическое обучение и воспитание в системе школьного географического образования / С.В. Васильев, В.П. Соломин. – С.-П.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. – 215 с.
- [2] Выготский Л.С. Психология развития человека / Лев Семёнович Выготский. – М.: Изд-во Смысл; Изд-во Эксмо, 2006. – 1136 с.
- [3] Заставний Ф.Д. Фізична географія України [Текст] : підруч. для 8 кл. серед. загальноосвіт. шк. / Ф.Д. Заставний. – 4. вид., випр. – К.: Навчальна книга, 2005. – 239 с.
- [4] Копилець Є. Екологічне виховання шестикласників у процесі вивчення тем «Біосфера» та «Географічна оболонка» / Євгеній Копилець // Географія та основи економіки в школі. – 2010. – № 3. – С. 34 – 36.
- [5] Крищонас В.Л. Географическое образование в средней школе. Концепция перестройки содержания / В.Л. Крищонас // География и культура : сб. материалов к IX съезду Географического общества. – Л.: Изд. ГО СССР, 1990. – С. 25-29.
- [6] Лаптев А.А. Охрана и оптимизация окружающей среды / А.А. Лаптев, С.И. Приемов, И.Д. Родичкин, Ю.С. Шемшученко ; под. ред. А.А. Лаптева. – К.: Киев, 1990. – 256 с.
- [7] Макасовский В.П. Географическая культура : учеб. пособ. [для студентов вузов] / В.П. Макасовский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС. – 1998. – 416 с.

REFERENCES

- [1] Vasiliev, S.V. Environmental training and education in the school system of geographical education / S.V. Vasiliev, V.P. Solomin. – S.-P.: Publisher RSPU n.a. A.I. Gertsena, 2007. – 215 p.
- [2] Vygotsky, L.S. Psychology of Human Development / L.S. Vygotsky. – M.: Publishing House Smysl; Publishing House Eksmo, 2006. – 239 p.
- [3] Zastavnyi, Ph.D. Physical geography of Ukraine / Ph.D. Zastavnyi : textbook for 8 grade of secondary school. – 4 ed., impr. – K.: Navchalna knyha, 2005. – 239 p.
- [4] Kopylets, E. Environmental education of sixth graders in the studying the topics "Biosphere" and "geographic shell" / E. Kopylets // Geography and economic fundamentals in school. – 2010. – № 3. – P. 34-36.
- [5] Krishchunas, V.L. Geographical education in high school. The concept of restructuring the content / V.L. Krishchunas. – Geography and culture: the collection of materials for the IX Congress of the Geographical Society. – L. Publishing House of GS of USSR, 1990. – P. 25-29
- [6] Laptiev, A.A. Protection and optimization of the environment / A.A. Laptiev, S.I. Priemov, I.D. Rodichkin, Y.S. Shemshuchenko ; ed. A.A. Laptieva. – K.: Kyiv, 1990. – 256 p.
- [7] Macsakovskiy, V.P. Geographic culture: the manual [for students] / V.P. Macsakovskiy. – M.: VLADOS. – 1998. – 416 p.

The content and method of forming environmental concepts in teaching physical geography

T.S. Yaprnyets

Abstract. In the article the possibility of a school course of geography in shaping environmental knowledge as a cognitive component of environmental education. Conducted typing thematic environmental issues and isolating environmental concept as the basic unit of environmental knowledge. The method of forming environmental concepts based on semantic analysis and application logic elements to express the relationships between concepts as graphic educational models.

Keywords: environmental concept, greening of geography, methodology of teaching geography

Європейська початкова освіта і соціологія: точки перетину О.Б. Ярова*

Бердянський державний педагогічний університет, Бердянськ, Україна

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

Paper received 10.09.15; Accepted for publication 21.09.15.

Анотація. У статті аналізуються соціологічні концепції ХХ ст., центром уваги яких є освіта та її роль у суспільстві. Функціональний та утилітарний підходи, критичні теорії та теорії взаємодії визначаються як такі, що мають вплив на освітню політику та скеровують напрями розвитку європейського шкільництва і у ХХІ ст. Серед загальних проблем функціонування освітніх систем соціологи фокусують свої дослідження на таких нерозв'язаних і сьогодні питаннях, як: забезпечення рівного доступу до якісної початкової освіти, запобігання ранньої селекції, відповідність структури і змісту початкових курсів індивідуальним особливостям учнів (віковим, гендерним, культурним, соціальним), реалізація інклюзії у початковій школі, взаємовідносини учнів і педагогів.

Ключові слова: соціологія освіти, концепція, функціоналізм, утилітаризм, критична педагогіка, інтеракціоністська теорія, європейська початкова освіта

Вступ. Розширення європейської масової школи наприкінці ХІХ ст. і розуміння важливої ролі освіти у розвитку суспільства викликали появу нової галузі наукових досліджень – соціології освіти. Соціологія, розглядаючи освіту як частину більш широкого соціального процесу, на основі узагальнення динамічних характеристик школи дозволяє виявляти тенденції та перспективи її розвитку.

У соціології ХХ ст. склалися різні теоретичні підходи до вивчення феномену освіти як особливої форми соціокультурної дійсності. У працях М. Вебера, Ф. Хайєка, Дж. Коулмана та інших дослідників в якості базової мети освіти виступає формування всебічно освіченої людини відповідно до морального ідеалу суспільства. Е. Дюркгейм, К. Мангейм, К. Маркс, К. Поппер та ін. розглядають освіту як систему цілеспрямованого впливу на індивідів з метою соціалізації, коли зміст освітнього процесу визначається державними вимогами з боку економічної та політичної систем. Ще один підхід передбачає, що тип культури задає траєкторію розвитку освіти: оскільки освіта є базовим каналом трансляції культури, розвиток цивілізації і зміна домінуючих типів культури диктують напрями зміни системи освіти відповідно до нових цінностей і стандартів (Дж. Мід, П. Бурд'є та ін.). Специфіка особистісного підходу (Г. Гегель, І.Ф. Герbart, І. Кант, Дж.С. Мілль, М. Хайдеггер та ін.) полягає в тому, що основною метою освіти вбачається максимальний розвиток природних задатків, здібностей, якими володіє людина, і сприяння самореалізації, просуванню особистості на шляху самовдосконалення.

Аналіз літератури з проблеми дослідження. Історія розвитку соціологічної думки у ХХ ст., зокрема в рамках соціології освіти та соціології дитинства, тематика досліджень яких близька теоретичній та практичній проблематиці початкової освіти, осмислюється та критично аналізується у працях таких експертів, як: Л. Саха (Lawrence Saha), Р. Боу (Richard Bowe), С. Балл (Stephen Ball), Д. Рей (Diane Reay), Д. Левінсон (David Levinson), П. Куксон (Peter Cookson), А. Садовник (Alan Sadovnik), К. Прічард (Keith W. Prichard), Т. Бакстон (Thomas H. Buxton), К.А. Торрес (Carlos Alberto Torres), А. Хелсі (Albert Henry Halsey), Х. Лаудер (Hugh Lauder), Ф. Браун (Phillip Brown) та багатьох інших. Крім виокремлення певних етапів становлення зазначених наукових галузей, вчені характеризують основні підходи та напрями соціологічної думки, розкривають сут-

ність авторських теорій і концепцій, розглядають можливість їх застосування для розв'язання сучасних освітніх проблем.

Формулювання цілей статті і постановка завдань. Метою нашої статті є проаналізувати соціологічні теорії ХХ ст., центром уваги яких є школа, та визначити загальні проблеми функціонування сучасної європейської початкової освіти.

Основна частина. Становлення соціології освіти пов'язано з іменами французького соціолога Е. Дюркгейма, німецьких учених М. Вебера і К. Мангейма, американських соціологів Л. Уорда та Дж. Дьбюї. В їхніх працях були сформульовані основні принципи соціологічного підходу до освіти, у тому числі і принцип безперервної освіти.

Домінуючою темою дискурсу в соціології освіти як на початку ХХ століття, так і в сучасних дослідженнях, є тема ролі освіти у здійсненні суспільного контролю та вивчення освіти як засобу створення життєвих можливостей, або як засобу відтворення нерівності в суспільстві.

Так, Л. Уорд вважав освіту одним з найважливіших інститутів суспільства і пов'язував з ним успіх соціальних перетворень. Однією з "реформаторських" тез американського соціолога була теза про введення загальної рівної та обов'язкової освіти, яка в умовах капіталістичного суспільства повинна сприяти ефективній організації всього суспільного життя.

Дж. Дьбюї, виходячи з ідеї, що справжнє пізнання досягається лише природничими методами, дотримувався думки про те, що завдання освіти полягає в навчанні людей методам пізнання і перетворення світу.

Як зазначав Дж. Дьбюї у праці "Школа та суспільство" (The school and society, 1915), зміни у дидактиці та змісті освіти є результатом змін соціальної ситуації та намаганням задовольнити потреби нового суспільства, що формується [5, с. 4].

Зміни у способах виробництва, розмивання політичних кордонів, трансформація ідеалів та інтересів, міграція населення, зміни стилів життя кардинально впливають на освіту, спричиняючи витіснення рецептивної моделі навчання продуктивною. Дж. Дьбюї пропонує інструменталізм як загальний підхід у підготовці учня до реального життя. Педагогіка Дж. Дьбюї націлена на формування в учнів навичок комунікації, взаємодопомоги, ціннісних орієнтирів, дисципліни. Школа покли-

кана встановити тісний зв'язок із життям, замість того, щоб "залишатися місцем, де вивчають уроки" [5, с. 15].

М. Вебер бачив роль освіти в розширенні знань про життєві умови, в яких доводиться існувати; у виробленні ясності цілей і засобів соціальних дій; у розумінні та уточненні кінцевого сенсу власної діяльності. У працях про бюрократію та ідею про відносини статусних груп М. Вебер писав, що головним призначенням школи є навчати особливим статусним культурам (status cultures) всередині і поза шкільним класом. Стосунки влади і конфліктуючі інтереси індивідів і груп у суспільстві впливають на систему освіти, а інтереси і цілі домінуючих груп у суспільстві формуються школами. Використовуючи крос-культурні приклади доіндустріального і сучасного суспільств, М. Вебер пояснює роль освіти в різних типах культур у різні часові періоди.

Ідеї М. Вебера вплинули на дослідження соціальної організації шкіл, функції директорів та вчителів, ієрархічні відносини між ними. Дослідження таких сучасних тенденцій шкільної освіти, як педагогічне виговання вчителів, їхня підзвітність і стандартизоване тестування спираються певним чином на веберівські принципи організаційної соціології та соціології бюрократії [9, с. 300].

К. Мангейм, один із засновників соціології знання, сформулював власний соціологічний підхід до освіти, який включає наступні положення:

- освіта формує людину не взагалі, а в даному суспільстві та для даного суспільства;
- найкращою одиницею навчання є не індивід, а групи, що розрізняються за розміром, функціями, цілями, типами і правилами внутрішніх взаємовідносин;
- цілі освіти в їх соціальному контексті передаються підрастаючому поколінню разом із методами освіти, що є частиною соціальної технології впливу на поведінку людини та один із засобів соціального контролю [2].

Однією з найважливіших соціальних функцій освіти К. Мангейм вважав формування в суспільстві особливої соціальної групи – інтелігенції, з якою пов'язував процес демократизації усіх сфер життєдіяльності суспільства, в тому числі й самої освіти.

"Батько соціології освіти", функціоналіст Е. Дюркгейм висунув положення про біосоціальну природу людини. "Колективна свідомість", тобто сукупність думок, знань чи явищ духовного життя, формує психіку людини від народження. Згідно з Е. Дюркгеймом, педагогічний ідеал виражає, насамперед, соціальні потреби, і в силу цього соціологія грає головну роль у визначенні цілей виховання. Таким чином, з одного боку, освіта встановлює і підтримує соціальний консенсус і солідарність через її функцію соціалізації, а з іншого боку, реалізує особистий інтерес окремих осіб і груп через державне регулювання освіти.

Е. Дюркгейм виступає за автономію і всебічний розвиток індивідуума. Готуючи дитину до життя у дорослому суспільстві, освіта повинна відповідати стану та вимогам останнього в конкретний історичний період. Первинним завданням початкової та середньої освіти є передача традицій та ідеалів, установлених у суспільстві [6, с. 5].

У своїх працях французький соціолог торкається багатьох питань, що залишаються актуальними і для сучасної соціології освіти: навчальна селекція, роль учителів у школах, існування систем державних і приватних шкіл, місце релігії в школі, моральне виховання підрастаючого покоління тощо [9, с. 301].

Теоретична перспектива функціоналізму від Е. Дюркгейма набула особливої популярності в 1960-х і 1970-х роках. Це була спроба пояснити функцію освіти в підтриманні громадського порядку на макрорівні. Крім того, в країнах Заходу різко зростає інтерес до соціології освіти у зв'язку з відставанням функціонуючих систем освіти від вимог науково-технічної революції. Саме тоді було підняте питання про кризу освіти. Посилена увага до даної проблеми в 1980-ті роки насамперед пов'язана з соціальними аспектами безперервної освіти.

Американський соціолог Т. Парсонс розглядає школу як другу після родини соціалізуючу агенцію, що функціонує за єдиними правилами й створює на початку рівні для кожного учня можливості проявити себе, одночасно "сортує" учнів залежно від їхніх успіхів. Діти вступають до початкової школи відносно однорідними в рамках властивого їм соціально-економічного статусу і віку. Вчитель як представник дорослого суспільства транслює через навчальний процес своє бачення майбутнього кожного учня, здебільшого ґрунтуючись на результатах навчальних досягнень. Кількісний розмір класу, на думку американського соціолога, не дозволяє вчителю звертатися до індивідів у партикулярній манері, що змушує їх приймати універсальні норми поведінки та оцінювання. В результаті усвідомлення та інтеріоризації колективних цінностей, солідарності й солідарності посилюється інтеграція системи (класу), але між її членами водночас розвивається і диференціація, що підтверджує зростаючу роль освіти як агента селекції та соціалізації [8, с. 309-310].

Функціональний аналіз освіти значною мірою змішаний з утилітаризмом, що будується на таких теоретичних посиланнях шотландського філософа та економіста А. Сміта, як принцип корисності та принцип прагнення до максимізації ресурсів в обміні з іншими учасниками, відображений у низці соціологічних підходів – теорія обміну, теорія раціонального вибору, теорія людського капіталу тощо. Прикладами застосування утилітарного підходу в освітній практиці стали впровадження ваучерів, плани батьківського вибору шкіл, десегрегація шкіл та інші неоліберальні кроки.

Головним опонентом функціоналізму та утилітаризму в соціології освіти виступає теорія конфліктів, яка охоплює різноманітні критичні погляди, об'єднані ідеєю про нерівний розподіл ресурсів у суспільстві.

Європейські представники неомарксистського напрямку Л. Альтуссер та А. Грамши досліджують роль освіти у розвитку сучасного капіталізму та класової боротьби. Л. Альтуссер стверджує, що школи в капіталістичних суспільствах допомагають зберегти положення панівного класу, навчаючи домінуючою ідеологією, що наперед визначає місце індивіда в суспільстві і підтримує існуючу класову структуру. А. Грамши зосереджує увагу на різниці знань (зміст освіти) для домінуючих і підпорядкованих класів і вважає школи впливовою репресивною силою в суспільстві та ареною матеріальних конфліктів [3, с. 15].

Розвиваючи в своїх працях неомарксистські ідеї, М. Карной (Education as Cultural Imperialism, 1974), М. Еплл (Ideology and Curriculum, 1979), Г. Жиру (Ideology, Culture, and the Process of Schooling, 1981), П. Бурд'є та Ж.-К. Пассерон (Reproduction in Education, Society, and Culture, 1977) пропонують різні версії того, як освіта контролюється елітою та як вона допомагає підтримувати елітний статус.

Так М. Еплл, представник франкфуртської критичної школи (Т.Л. В. Адорно, В.Б.С. Бенджамін, Г. Маркюзе, Ю. Габермас, Е. Фромм, М. Горкгаймер), більшість своїх робіт присвятив дослідженню того, як неоконсервативна та неоліберальна ідеологія і тактика реалізуються через зміст освітніх програм та освітню політику.

Г. Жиру дотримується демократичної теорії освітнього процесу і розглядає школи як інститути демократизації суспільства. Вважаючи, що школа продовжує залишатися расистською і сексистською, Г. Жиру розміщує школу в центрі боротьби за соціальну, економічну та культурну справедливість. Г. Жиру розробляє принципи критичної педагогіки, які ґрунтуються на трьох найважливіших теоретичних дискурсах ХХ століття: модернізмі, постмодернізмі та фемінізмі. В його баченні критична педагогіка характеризується відкритим обміном ідей, діалогом і можливостями для індивідуальної та соціальної свободи; створює нові форми знання, пов'язані не просто з наративним (описовим) викладом, але з аналізом, історичним підходом, роздумами.

На думку Г. Жиру, школи – це майданчики культурного виробництва, спроможні підсилювати позиції та емансипацію як соціальних груп, так і окремих індивідів, у справедливому й плюралістичному суспільстві. Таким чином, американський соціолог відстоює критичну педагогіку як форму культурної політики, а прихований курикулум розглядає не лише як об'єкт соціального контролю (репродукційний потенціал), але й як ґрунт для втручання з метою змін (трансформаційний потенціал) [11, с. 47-48].

Проблемі соціально-культурного відтворення присвячена монографія відомого французького структураліста П. Бурд'є "Відтворення: елементи теорії системи освіти" (La reproduction: éléments d'une théorie du système d'enseignement, 1970), написана у співавторстві з Ж.-К. Пассероном. Згідно з авторами, приналежність системи освіти до структур бюрократичної держави визначає специфіку виконуваних нею функцій, а саме: відтворення соціальної нерівності; ретрансляцію легітимної культури, яка несе характеристики соціальної нерівності, оскільки відображає культуру соціально панівних класів; відтворення самої школи та її статусу в суспільстві [1, с.12].

На прикладі французької школи дослідники показують, що вчителі мало стурбовані тим, наскільки правильно сприймається їхнє мовлення. Педагогічна комунікація, таким чином, будується зі збереження соціальної нерівності: найбільш підготовлені учні (представники еліти та середнього класу) розуміють більше; найменш підготовлені розуміють, що є речі недоступні для них, а тому часто відмовляються від продовження освіти. На підставі проведених досліджень автори запропонували модель "нової педагогі-

ки", за якою навчальні програми повинні враховувати різний культурний рівень учнів.

П. Бурд'є і Ж.-К. Пассерон оспорожують твердження про вроджені здібності. Вони послідовно відстоюють тезу про диференціальний розподіл здібностей та інших активних властивостей між учнями, а точніше, групами і фракціями соціальних класів у залежності від їхнього соціального походження, типу соціалізації, накопиченого культурного, і зокрема мовного, капіталу сім'ї, підкреслюючи, що інститут освіти сприяє визнанню легітимності існуючих відносин влади, панування / підпорядкування.

Одним із напрямів, що розвивалися в 1960-70-ті рр. на мікрорівні аналізу, було дослідження британським соціологом Б. Бернстайном мовних кодів та їхньої ролі в освіті, а також способів оцінювання, класифікації та контролю знань у різних типах педагогічних процесів. "Обмежені" (restricted) коди діють таким чином, що більша частина значення й контексту висловлювань залишається імпліцитною, тоді як "складні" (elaborated) коди працюють таким чином, що контекст, значення та намір висловлювань представлені в експліцитній та універсальній формі. Оскільки школи орієнтуються на "складні" коди, а діти з середнього та вищого класів, як правило, володіють ними, учні з нижчих соціальних верств опиняються в менш вигідному положенні, будучи звиклими до "обмежених" кодів [3, с. 18-19].

Проаналізувавши різні типи навчальних програм, застосовуючи поняття "код", Б. Бернстайн робить висновки про те, що код знань є визначальним у формуванні різниці в світогляді, соціальній ідентифікації та обсязі знань. Таким чином, праці британського соціолога про мову, сім'ю та освіту представляють спроби провести структурний аналіз проблеми відтворення школою класової нерівності.

У рамках критичної теорії знаходить своє місце радикально-гуманістична парадигма, прихильники якої розглядають освіту як інститут пригноблення учнів. Одним з найвідоміших виразників подібних поглядів є бразильський філософ і педагог П. Фрейре, який називав "породження надії" важливим завданням освіти. Виступаючи проти функціональних та утилітарних підходів до освіти, П. Фрейре наголошував, що справжнє "звільнення" (гуманізація) не є "матеріальним вкладенням" (banking): це насамперед діалог і практика, дії та роздуми людини про світ з метою його перетворення. Аналізуючи взаємовідносини між учнями та вчителями, П. Фрейре дає їм визначення "культурного придушення", а вчителів називає свідомими або несвідомими агентами пригноблення. Як вихід П. Фрейре пропонує шлях "культурної боротьби" з метою подолання "культурного мовчання", яке підтримується пануючим класом [10].

Критичне ставлення до існуючої системи освіти є домінантою і в міркуваннях австрійського соціолога І. Ілліча. Зміни в освіті для нього, як і для П. Фрейре, є шляхом до усунення соціального гноблення, дегуманізованого стану суспільства. Висунутий І. Іллічем проект "дешколяризації суспільства" (Deschooling Society, 1971) передбачає відокремлення школи від держави, впровадження норм закону, забороняючих дискримінацію тих, хто не отримав шкільну освіту, відміну привілеїв, пов'язаних з освітніми сертифікатами.

Проект дешколяризації, по суті, є проектом радикальної перебудови суспільства в напрямі змін сформованого розподілу праці та професійної спеціалізації, скасування практики програмованого набуття знань [7].

Перехід до нової соціології освіти відбувається в 1970-ті рр., коли соціологи починають шукати відповіді на питання, що саме вважати освітою, що означає бути освіченим. Території, самі школи, класні кімнати та навчальні програми стають об'єктами соціологічного аналізу. Відбувається заміщення попередньої парадигми інтеракціоністською теорією, яка робить акцент на соціально-психологічних питаннях навчання, а саме: взаємодія вчитель – учень, стосунки між учнями; установки, цінності та досягнення учнів, залежність між досягненнями учнів та їхнім соціально-економічним статусом, оцінювання ефективності педагогічних стилів тощо.

Відбір та конструювання знань як інструменту змін у суспільстві займає центральне місце в дослідженнях М. Янга (Michael Young), Р. Брауна (Richard Brown), Р. Шарп (Rachel Sharp), Ф. Векслера (Philip Wexler), Н. Кедді (Nell Keddie), Дж. Карабела (Jerome Karabel), А. Хелсі (Albert Henry Halsey). Аналізуючи академічні знання, вчені підкреслюють їхній зв'язок із певним типом культури та історичним проміжком часу. Такий вид знань починає сприйматися як “ідеологія”, а зміст освіти – як інструмент для відтворення соціальних зразків нерівності [4, с. 21].

Спираючись на підходи постструктуралізму та постмодернізму, Ф. Векслер розробив концепцію культури як життєвого продукту. У цьому контексті культура розглядається і як об'єктивний феномен, і як “жива культура”, що є продуктом взаємодії та ареною, де стикаються класові, расові та гендерні інте-

реси. Виходячи з цього розуміння, школа розглядається як місце, де знімаються напруги та протиріччя, пов'язані з соціальною нерівністю.

Вивчення живої культури учнів, а також вивчення культури вчителів є новим щаблем у розвитку соціології освіти. Розуміння культури, пов'язане з аналізом класу, раси та статі особистостей, сприяє підвищенню активності та ефективності вчителя в освітньому процесі.

Висновки. Соціальні макротерії, що сьогодні мають вплив на освітню політику та реальні процеси в освіті, можна умовно об'єднати у чотири основні напрями: функціональний та утилітарний підходи, критичні теорії (теорії конфліктів) та теорії взаємодії.

Загальні проблеми функціонування сучасної масової школи мають місце і в початковій ланці. Соціологія освіти нерозв'язаними і сьогодні називає питання рівного доступу до якісної початкової освіти, селекції на рівні початкової школи, відповідності змісту кутикулумів індивідуальним особливостям учнів (віковим, гендерним, культурним, соціальним), реалізації інклюзії.

Дослідження соціальних функцій початкової школи, її зв'язку з економічними та політичними процесами, соціологічний погляд на навчальний заклад, навчальний процес, соціальні відносини тощо конкретизуються в рамках вивчення наступних проблем: роль школи в процесах відтворення соціальних систем стратифікації суспільства; ефективність різних форм підготовки та перепідготовки професійних кадрів; ефективність різних типів початкових шкіл і систем управління ними; автономія початкових шкіл; взаємовідносини між учнями, батьками та педагогічним персоналом; відповідність цілей та структури початкових кутикулумів актуальним і перспективним соціальним завданням.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Бурдьє П. Пасерон Ж.-К. Воспроизводство : элементы теории системы образования / [пер. Н.А. Шматко]; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М. : Просвещение, 2007. – 267 с.
- [2] Манхейм К. Диагноз нашего времени / Пер. с нем. и англ. – М. : Юрист, 1994. – 693 с.
- [3] Телегина Г.В. Социология образования на Западе : “начала”, “истоки” и направления // Вестник ТюмГУ. – 2004. – №4. – С. 8-20.
- [4] Шаронова С.А. Из истории развития социологии образования за рубежом : реферативный обзор. – 2004 / URL : <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-3/sharonova.pdf>
- [5] Dewey, J. The school and society. – Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1915. – 210 p.
- [6] Durkheim and Modern Education / Ed. by G. Walford and W.S.F. Pickering. – London and New York : Routledge, 1998. – 217 p.
- [7] Gajardo, M. Ivan Illich (1926 –) // Prospects : the quarterly review of comparative education. – Vol. XXIII, no. 3/4. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education, 1993. – 711-720 p.
- [8] Parsons, T. The school class as a social system : Some of its functions in American society // Harvard Educational Review. A Special Issue : Sociology and Education. – Vol. 29 (4). – Fall : 1959. – P. 297-318.
- [9] Saha, L. Sociology of education. In T. Good (Ed.), 21st century education : A reference handbook. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2008. – P. 299-308.
- [10] Webb, D. Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope’ / Darren Webb // Cambridge Journal of Education. – Vol. 40, No. 4. – 2010. – P. 327-339.
- [11] Whitty, G. Sociology and school knowledge : curriculum theory, research and politics. – London : Methuen, 1985. – 207p.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

- [1] Burd'ye, P. Passron Zh.-K. Reproduction : elements of the theory of education / [trans. N.A. Shmatko]; Moscow School of Social and Economic Sciences. – М. : Enlightenment, 2007. – 267 p.
- [2] Manheim, K. Diagnosis of our time / Trans. from German and English. – М. : Jurist, 1994. – 693 p.
- [3] Telegina, G.V. Sociology of Education in the West : “beginning”, “origins” and directions // Bulletin of Tyumen State University. – 2004. – #4. – P. 8-20.
- [4] Sharonova, S.A. From the history of sociology of education abroad : a review. – 2004 / URL: <http://www.isras.ru/files/File/Socis/2005-3/sharonova.pdf>
- [5] Dewey, J. The school and society. – Chicago, Illinois : The University of Chicago Press, 1915. – 210 p.
- [6] Durkheim and Modern Education / Ed. by G. Walford and W.S.F. Pickering. – London and New York : Routledge, 1998. – 217 p.

- [7] Gajardo, M. Ivan Illich (1926 –) // Prospects : the quarterly review of comparative education. – Vol. XXIII, no. 3/4. – Paris, UNESCO : International Bureau of Education, 1993. – 711-720 p.
- [8] Parsons, T. The school class as a social system : Some of its functions in American society // Harvard Educational Review. A Special Issue : Sociology and Education. – Vol. 29 (4). – Fall : 1959. – P. 297-318.
- [9] Saha, L. Sociology of education. In T. Good (Ed.), 21st century education : A reference handbook. – Thousand Oaks, CA : SAGE Publications, 2008. – P. 299-308.
- [10] Webb, D. Paulo Freire and ‘the need for a kind of education in hope’ / Darren Webb // Cambridge Journal of Education. – Vol. 40, No. 4. – 2010. – P. 327-339.
- [11] Whitty, G. Sociology and school knowledge : curriculum theory, research and politics. – London : Methuen, 1985. – 207p.

European Primary Education and Sociology: the Crossing Points

O.B. Yarova

Abstract. The article analyzes the sociological concepts of the 20th century which focus on education and its role in society. Functional and utilitarian approaches, critical theory and theory of interaction continue to influence education policy and coordinate the development of European schooling in the 21st century. Among the general problems of educational systems sociologists pay particular attention to such issues as ensuring of equal access to quality primary education, prevention of early selection, matching the structure and contents of primary curriculum with individual characteristics of students (age, gender, culture, social status), implementation of inclusion at primary school, student – teacher relationship.

Keywords: *sociology of education, concept, functionalism, utilitarianism, critical pedagogy, theory of interaction, European primary education*

PSYCHOLOGY

Діалог внутрішнього світу особистості

Я.Ф. Андрєєва, О.М. Поліщук

Чернівецький національний університет ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці, Україна

Paper received 08.09.15; Accepted for publication 18.09.15.

Анотація: стаття присвячена теоретичному аналізу поглядів українських та зарубіжних науковців на діалогічну природу внутрішнього світу особистості. В публікації аналізується внутрішній діалог свідомості і самосвідомості як одна із провідних детермінант розвитку особистості.

Ключові слова: діалогічна методологія, діалог, діалогізм свідомості, внутрішній діалог самосвідомості

Постановка проблеми. У сучасному світі зростає роль діалогу як одного із найважливіших методологічних принципів гуманітарного пізнання. "Монологічне володіння істиною" стає все більше безпідставним в сучасній науці, культурі, політиці та інших сферах суспільного життя. Діалог як методологічний принцип гуманітарного пізнання вважається дослідниками єдиним правильним оптимальним методом, за допомогою якого стає можливо зрозуміти й об'єктивно оцінити сучасну культурну ситуацію, суттєвою проблемою якої стає буття людей у їх взаємовідносинах один з одним; застосування діалогізму як дослідницького принципу може відкрити нові можливості розуміння психології становлення особистості.

Починаючи з восьмидесятих років минулого століття спостерігається стійка зацікавленість як західних психологів, так і вітчизняних, ідеями М. Бахтіна, Л. Віготського, Дж.Г. Міда, "які ввели в психологію неklasичну ідею діалогу, як особливої смислороджувальної реальності, яка не зводиться до звичайного передавання інформації або інших односпрямованих процесів. Діалог в цьому підході не лише форма міжособистісної взаємодії, а й форма взаємодії із об'єктивним світом культури, а також форма взаємодії із самим собою. Діалогічність "я", внутрішнє багатоголосся є нормою... лідер напрямку Г. Херманс визначає багатоголосся із обов'язковим збереженням метапозиції, яка дозволяє побачити між всіма голосами визначені зв'язки, структурувати варіативність позицій всередині "я". При цьому ми утягуємось в діалог визначеними частинами нашого "я", інші частини "я" залишаються поза діалогом, але межі між тими і іншими є достатньо гнучкими" [11].

Аналіз останніх публікацій. Аналіз сучасних публікацій (Д.О. Леонт'єв, М.С. Гусельцова, В.О. Янчук, Г.О. Балл, Н.В. Чепелева та інші.) дозволяє нам говорити про активне становлення нової дослідницької методології – діалогічної методології сучасної психології, "яка рухається від інтроспективної (методології першої особи, що базується на самоаналізі) через екстраспективну (методологія третьої особи, що засновується на відстороненому, опосередкованому спостереженні) до діалогічної (методології другої особи)" [13].

Метою даної статті є аналіз і узагальнення наукових поглядів на природу діалогізму, діалогічність свідомості і самосвідомості особистості.

Виклад основного матеріалу. Якщо поставити за мету, занурюючись у глибину століть, знайти ім'я лю-

дини, яка вперше глибоко усвідомила цінність спілкування людей, яка перетворила бесіду на справжнє мистецтво, то з упевненістю можна назвати ім'я Сократа. У природу людського спілкування закладена таємниця перетворення бесіди на особливий спосіб створення мисленнєвого змісту. У цьому суть спілкування-діалогу, або сократівської бесіди. Одним із найважливіших обов'язкових атрибутів будь-якої форми діалогічного спілкування є запитання. Сократівській маевтиці належить одне з основних відкриттів – уміння ставити запитання, що вважалось важливішим і ціннішим, ніж уміння відповідати на них. М.М. Бахтін так пояснював суть сократівської бесіди: "Істина не народжується в голові окремої людини, вона народжується поміж людей, які спільно шукають її в процесі їх діалогічного спілкування. Сократ називав себе "звідником", він зводив людей, зіштовхував у дискусії, в результаті чого й народжувалась істина. Стосовно цієї народженої істини Сократ називав себе "повитухою", тому що допомагав її народженню" [5, 126].

Л.М. Баткін, звертаючись до епохи Відродження, приходять до висновку, що основою гуманістичного мислення того часу була не жорстка логіка, результат твердих висновків, а діалогічне світосприймання, джерелом якого є спільні пошуки істини в спілкуванні [3]. Таке розуміння суті людського спілкування береться за основу філософами Просвітництва. Вони розглядали спілкування як стосунки з подібними до себе, спілкування-діалог, у якому людина відчуває потребу. Голландський філософ XVIII ст. Ф. Гемстергейс поставив у центр своєї уваги не ставлення до природи, що було типовим для всіх попередніх дослідників, а ставлення до людини. Таким чином була виражена настійна потреба в аналізі людських стосунків, відношення "я" до іншого "я". Герменевтична концепція, яка належить Ф. Шлейєрмахеру, дає таке пояснення міжособистісним відносинам: "Самосвідомість особистості формується лише у співвіднесенні зі свідомістю іншого "я". Саме так Я і ТИ стають корелянтами у їх духовному бутті. Саме звідси виростає діалектика розуміння людини людиною як умова дійсно людських взаємовідносин" [10, 22].

Л. Фейєрбах вважав, що виявити людську сутність можливо лише у спілкуванні, у дійсно людському спілкуванні, яке спирається на реальність розрізнення Я і ТИ. Людина в спілкуванні з людиною, у єдності Я і ТИ є бог. Справжня діалектика – це діалог між Я і ТИ [17, 203]. Відповідаючи на запитання про сутність людсь-

кого існування, людського буття, М. Бубер говорить, що людське існування визначається відносинами, і людина не може прийти до людського існування іншим шляхом, крім діалогу; саме діалог є онтологічним центром життя. Філософ аналізує два типи стосунків людини, які він назвав "Я-Ти" і "Я-Воно". Таким чином, двоїсте також і "Я" людини, тому що Я основного слова "Я-Ти" відрізняється від Я основного слова "Я-Воно". А в розрізненні Ти і Воно виражена відмінність між відношенням людини як до суб'єкта і як до об'єкта... " [7, 16]. Відносини "Я-Воно" – це наміри, бажання, почуття, судження, рефлексія, самоусвідомлення, це світ речей серед інших речей, світ значень і цілей, світ смислів і наслідків, смисл інтеракцій із світом, в якому ми живемо. Проте можливим є також інший підхід, в якому поняття простору, причинності, часу стають повністю позбавленими смислу, саме такий підхід М. Бубером називає діалогічним. Підхід "Я – Ти", на думку філософа, створює істинно людське існування. "Світ "Воно" – в контексті простору, часу і причинності, світ "Ти" знаходиться поза контексту простору, часу і причинності" [7, 16]. Ми можемо звертатися до предметів, людей і Творця як до "Ти", при цьому "Я" і "Ти" вступають в онтологічний діалог. В міркування про міжособистісну комунікацію філософ вводить поняття "Інший". "Інший" – це те, що не є "Я", інший по відношенню до мене, і в той же час подібний до мене суб'єкт, який володіє властивостями особистості. "Інший", за М.Бубером, це не тільки люди, а й дерева, рослини, тварини, витвори мистецтва, наукові теорії, Бог. Найбільша помилка, на думку філософа, це розуміння того, що дух – всередині нас, він – між нами, між "Я" і "Ти". Принциповим для діалогічного підходу є те, що до цілісності людського існування не можна підійти через відносини до self, лише через взаємодію із іншим self. Такий різновид діалогу акцентує увагу скоріш на диференційованості, ніж на емпатії, у відносинах "Я" і "Ти" немає ніякого містичного злиття, кожен залишається самим собою. "Ти" існує для мене, але не стає мною, також і як "Я" існує для "Ти", але не стає ним. Зрозуміло, що людина не може весь час жити в "Я-Ти" відносинах. Це достатньо короткий момент зв'язаності, підтвердження існування. Стверджуючи, що єдиним справжнім способом буття людини може бути лише діалог, філософ так висловлює свої думки: "Життя в діалозі – це не ваше життя, де ви повинні мати справу з людьми, а ваше життя з людьми, з якими ви повинні мати справу" [7, 88].

Ідея діалогізму розвивалась в працях М. Бахтіна. Дослідник визнав діалог як один із найважливіших методологічних принципів гуманітарного пізнання. Він вважав, що діалог – це не лише універсальний метод дослідження людської особистості, а й універсальний метод дослідження всіх видів духовної культури людства. Побачити і зрозуміти автора твору, за Бахтіним, означає побачити і зрозуміти іншу, чужу свідомість та її світ, іншого суб'єкта. При розумінні беруть участь дві свідомості, два суб'єкти. Спілкування не може бути продуктивним без розуміння людьми один одного, без справжнього діалогу. У масштабі духовної культури людства, яка створена із духовної культури кожної особистості, розвиток і збагачення культур відбувається лише при їх спілкуванні, основою якого є розуміння

діалог. М.М. Бахтін вважає, що людська взаємодія двох рівноправних особистостей, взаємодія Я та ІНШОГО і є діалогом, і розглядає особистість лише у взаємодії. Розкрити й зрозуміти себе стає можливим лише у взаємозв'язках, у діалозі, коли інший дозволяє Я виміряти себе самого. Лише в діалозі інша людина існує для тебе, а ти для неї. "Ідея починати жити, формуватися, розвиватися, знаходити та оновлювати своє словесне вираження, породжувати нові ідеї, лише вступаючи в суттєві діалогічні стосунки з іншими, чужими ідеями" [4, 213].

Думка про внутрішній діалогізм людської свідомості та діалогічну природу людського мислення сприйнята багатьма психологами. Так, Л.С. Виготський вважав, що діалог виступає однією з провідних детермінант онтогенетичного розвитку. Саме він забезпечує функціонування механізму інтеріоризації соціальної міжсуб'єктної взаємодії в системі "дитина – дорослий". За допомогою функціонування цього механізму зовнішня взаємодія в системі "дитина – дорослий" трансформується в базові діалогічні структури свідомості. А це, в свою чергу, є базисом, основою для розвитку творчого мислення, самовизначеності у сфері спільної діяльності та міжособистісних стосунків. В.М. Мясіщев у концепції особистості зазначає, що за своєю первісною суттю особистість виступає як "діалогічне" утворення, продукт індивідуального досвіду спілкування і взаємовідносин з іншими людьми. Індивідуальний досвід зовні значущих для особистості стосунків із іншими людьми, який реалізується у процесі спілкування, однозначно детермінує індивідуально-вибірковий характер внутрішнього ставлення особистості до дійсності, формує її загальну соціальну спрямованість.

Проблема діалогічності свідомості, діалогічності інтелектуальної сфери і внутрішнього світу особистості знайшла втілення і в працях Б.Г. Ананьєва. Дослідник вважає, що існує присутність «іншого» у свідомості особистості; "взаєморозуміння формується на основі накопичення життєвого досвіду спілкування, це важливо не лише для розвитку мотивів і способів спілкування, а й для того, щоб пізнати себе самого. Постійний розвиток практичних знань людини є важливим джерелом для розвитку інших рис характеру, в тому числі ставлень до себе самого" [1]. Ананьєв вважає, що рефлексивні риси характеру розвиваються на основі комунікативних і виявляються у дитини дошкільного віку, саме так створюється "об'єктивна основа оцінного ставлення дитини до самої себе" [1].

Визнаючи діалогічну характеристику однією з найважливіших характеристик особистості, Г. Буш так висловлював свої погляди: "Діалог – це процес і продукт опосередкованої або безпосередньої діалогічної інтраперсональної взаємодії між різними ролями Я-суб'єкта з іншими суб'єктами, а також із квазісуб'єктами (персоніфікованими фрагментами об'єктивного світу і їх конструктами). За своєю суттю діалог є конкретною формою існування людини, її іманентною характеристикою" [8, 53].

Вважаємо дуже влучним і слушним вислів В.С. Біблера, який стверджує, що діалог виступає вищим рівнем організації спілкування і взаємовідносин між людьми, найбільш оптимальним із погляду психічного й особистісного розвитку, а також реалізацією їх потреб.

Діалог – один із механізмів будь-якого творчого процесу, а також найважливіша умова ефективності процесу навчання й виховання [6, 104].

Сфера самосвідомості стає в ряд з провідними галузями розуміння складних процесів становлення особистості, її стосунків з оточуючим світом і побудови внутрішнього, цілісного унікального власного світу. Засвоєння зовнішнього світу, як і власний розвиток, починається з пізнання самого себе, свого внутрішнього світу.

Серед західних дослідників проблематика самосвідомості, образу "Я", "Я-концепції", самості отримала концептуальну розробку в психоаналітичних підходах (З. Фройд, А. Адлер, К. Юнг, К. Хорні, Е. Еріксон), в гуманістичних концепціях (Е. Фромм, А. Маслоу, К. Роджерс), в теорії символічного інтеракціонізму (Дж. Мід, Г. Келлі), а також в працях Г. Олпорта, Р. Кеттела, Р. Асаджолі, Р. Бернса, та інші.

Людина народжується, живе та розвивається, вступаючи з оточуючим світом у певні стосунки. По мірі становлення особистості розширюються та поглиблюються її зв'язки з оточуючим світом, з іншими людьми. І саме діалогічність взаємодії створює передумови для самостійної роботи людини над собою, для прояву різних форм її активності. Через виховання, навчання, ставлення людини до людини формується і ставлення до дійсності, до самої себе.

Серед радянських і українських вчених теоретично дана проблема досліджується в роботах К.О. Абульханової-Славської, Л.І. Анциферової, Б.Г. Ананьєва, О.Г. Асмолова, Л.І. Божович, М.Й. Боришевського, І.С. Кона, Г.С. Костюка, О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, В.О. Татенка, Т.М. Титаренко, П.Р. Чамати.

Діалогічна активність особистості, її розвиток, що розуміється як саморух у системі стосунків з іншими, – необхідна умова існування самої особистості. Спілкування – одна з найбільш суттєвих спонукальних сил особистості, джерело її внутрішньої активності, що лежить в основі формування найбільш значущих особистісних структур індивіда. Зміна характеру активності, саморух суб'єкта закладаються вже в самому процесі відображення ним іншого суб'єкта, під час якого відбувається переживання суб'єктом власної динаміки, що характеризує, як не парадоксально, особистість іншої людини, проте ту частину її особистості, яка невіддільна від власної особистості всеприймаючої і виступає як фрагмент відображеної суб'єктності іншої [12]. В.О. Татенко зазначає, що "суб'єктами механізмами психічної активності" виступають самозапитання, самопокладання, самопотенціювання, самовизначення, самоактуалізація, самооцінювання та самоперцепція [16].

Згідно Е.В. Ільєнкову, організацію структури особистості потрібно шукати у внутрішньому її просторі, "в тому самому просторі, в якому спочатку виникає людське ставлення до іншого індивіда, щоб потім – внаслідок взаємного характеру цього ставлення – перетворитись в те саме "ставлення до самого себе", опосередковане через ставлення "до іншого", яке і складає суть особистісної – специфічно людської – природи індивіда" [9]. Л.І. Анциферова пише, що особистість – це "людина, яка постійно розповідає сама собі про свої стосунки з цілим світом і у внутрішній полеміці з уявними співрозмовниками стверджує, захищає, засуджує, зраджує, удосконалює себе" [2]. Психодіагностика са-

мосвідомості традиційно спрямована на вияв продукту самосвідомості – уявлення про себе. При цьому припускається і доводиться, що образ "Я" не просто продукт самосвідомості, але й важлива детермінанта поведінки людини, таке внутрішньоособистісне утворення, яке позначається на спрямованості діяльності, поведінці в ситуації вибору, комунікації і діалогу.

Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психологічній літературі висловлюється думка про діалогічну природу образу "Я", основною передумовою якого є спілкування як спосіб, за допомогою якого і відбувається формування даної психоструктури. Досвід особистісного спілкування закріплюється у сформованій структурі продукту самосвідомості – образі "Я" [15]. До образу "Я" через його оцінку входить образ "іншого", і набуває певної значущості, тому образ "Я" перебуває в постійному процесі становлення – діалозі з іншим "Я". Він завжди незавершений, відкритий і спрямований у потенційне майбутнє. Оскільки особистість дивиться на світ крізь призму своїх ціннісних уявлень, вироблених знань, смислових структур, стереотипів, то побудова образу "Я" передбачає самовизначення, перебудову всієї системи ціннісних орієнтацій особистості.

Показово, що уже в спонтанній зовнішній мовній активності особистості, націленій на реалізацію стосунків з самою собою, виявляються певні змісти, що стосуються як наявного стану "Я", так і спрямованого в майбутнє потребнісного стану, що визначає напрямок активності індивіда як особистості.

В.В. Столін виділяє в образі "Я" два аспекти: знання про себе і самоставлення. Протягом життя людина пізнає себе і накопичує знання про себе. Знання ці їй не байдужі, вони стають об'єктом емоцій, оцінок, предметом більш чи менш стійкого самоставлення [16]. Інтрапсихічно процес самосвідомості реалізується у вигляді внутрішнього діалогу, однією з форм якого є діалог між "Я" і "не-Я", який виконує функції стабілізації, узаконення самоставлення і самопізнання шляхом "вживання" в "не-Я" і відділення "Я" від "не-Я", захисту і підтримки самоставлення, подальшої переробки знань про себе і їх співвідношення з самоставленням. Таким чином внутрішній діалог є носієм і реалізатором смислових процесів самосвідомості особистості, а діалогічну аутокомунікацію самосвідомості можна назвати лише ту, в результаті якої відбувається утворення нового смислу [14].

Висновки. Отже, ми говоримо про внутрішній діалог самосвідомості як розвиток, який передбачає якісну зміну змісту. Інші ж види аутокомунікації можуть бути монологіями в середині самосвідомості, не здійснюючи основної функції внутрішнього діалогу – формуванні розвинутої самосвідомості. Внутрішній діалог стає динамічною, процесуальною складовою самосвідомості, який забезпечує основні функції її формування. А через аналіз внутрішнього діалогу можна отримати доступ до механізмів роботи самосвідомості.

В ході дослідження виникла низка запитань, які можуть стати предметом подальших окремих досліджень. Перспективним, на наш погляд, є розвиток напряму нарративної психології, яка спрямована на розгляд особистості через діалогічну взаємодію людини як автора (оповідача) власної історії та психолога, що є не лише слухачем цієї історії, а її активним співавтором.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Ананьев Б.Г. – СПб, Москва, Харьков., Минск, Питер, 2001., 2002. – 174 с.
- [2] Анциферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системы / Анциферова Л.И. – Москва, 1981. – С. 3-19.
- [3] Баткин Л.М. Итальянские гуманисты: стиль жизни, стиль мышления / Баткин Л.М. – М.: Мысль, 2002. – 200 с.
- [4] Бахтин М.М. Литературно – критические статьи / Бахтин М.М., М.: Художественная литература, 1986. – 514 с.
- [5] Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / Бахтин М.М. – К.: NEXT, 1994. – 317 с.
- [6] Библер В.С. От наукознания к логике культуры. Два философских введения в XXI век / Библер В.С. – М.: Полит.издат., 1990. – 413 с.
- [7] Бубер М. Я и Ты / М. Бубер // Два образа веры. – М., 1995 / URL: <http://www.philosophy.ru/library/bub/>
- [8] Буш Г.Я. Диалогика и творчество / Буш Г.Я. – Рига: Авотс, 1995. – 317 с.
- [9] Ильенков Э.В. Что же такое личность? / Ильенков Э.В. – Москва, 1982. – С. 11-19.
- [10] Каган М.С. Мир общения: Проблемы межсубъективных отношений / Каган М.С. – М.: Политиздат, 1999. – 319 с.
- [11] Леонтьев Д.А. Неклассический вектор в современной психологии // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1. – С. 51-71 / <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005>
- [12] Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / Петровский В.А. – Ростов на Дону, 1996. – 509 с.
- [13] Розуміння та інтерпретація життєвого досвіду як чинник розвитку особистості : монографія / за ред. Чепелевої Н.В. / – Кіровоград, 2013. – С. 276.
- [14] Солдатова К.И. Отличительные особенности развивающегося внутреннего диалога самосознания. Москва, 2010. – http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n3/Soldatova.shtml
- [15] Столин В.В. Самосознание личности / Столин В.В. – Москва, 1983. – С.284.
- [16] Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / Татенко В.А. – Киев, 1996. – С. 404.
- [17] Фейербах Л. Сочинения в 2 т. / Фейербах Л. – М.: Наука, – Т.1. 1998. – 502 с.

REFERENCES

- [1] Ananiev, B.G. Man as an object of knowledge / B.G. Ananiev – St. Petersburg, Moscow, Kharkov, Minsk, Peter, 2001, 2002. – 174 p.
- [2] Antsiferova, L.I. The psychology of the person as an evolving system / Antsiferova L. I. - Moscow, 1981. – p. 3-19.
- [3] Batkin, L.M. Italian humanists: lifestyle, way of thinking / L.M. Batkin – M.: Thought, 2002. – 200 p.
- [4] Bakhtin, M.M. Literary – critical articles / M.M. Bakhtin, M.: Literature, 1986. – 514c.
- [5] Bahtin, M.M. Problems of Dostoevsky's Poetics / M.M. Bakhtin – K.: NEXT, 1994. – 317 p.
- [6] Bibler, V.S. From science learning towards the logic of culture. Two philosophical introductions into twenty-first century / V.S. Bibler – M.: Polit.izdat, 1990. – 413 p.
- [7] Buber, M. I and Thou / M. Buber // Two ways of faith. – M., 1995 / URL: <http://www.philosophy.ru/library/bub/>
- [8] Bush, G.Y. Dialogic and creativity. / G.Y. Bush. – Riga: Avots, 1995. – 317 p.
- [9] Ilyenkov, E.V. What is personality? / E.V. Ilyenkov – Moscow, 1982. – P. 11-19.
- [10] Kagan, M.S. The world of communication: Problems of intersubjective relations / M.S. Kagan – M.: Politizdat, 1999. – 319 p.
- [11] Leontiev, D.A. Non-classical vector of modern psychology // Postnonclassical psychology. – 2005. – № 1. – P. 51-71 / URL: <http://narrativepsy.narod.ru/num1-2005>
- [12] Petrovsky, V.A. Personality psychology: the paradigm of subjectivity / V.A. Petrovskiy. – Rostov on Don, 1996. – 509 p.
- [13] Understanding and interpretation of life-experience as an agent of personality development: monograph (Ed. N.V. Chepelyeva). Kirovograd, 2013. –P.276.
- [14] Soldatova, K.I. Features of self-consciousness/developing internal dialogue. Moscow, 2010. – http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2010/n3/Soldatova.shtml
- [15] Stolin, V.V. Person's self-consciousness / V.V. Stolin – Moscow, 1983. – p. 284.
- [16] Tatenko, V.A. Psychology in the subjective dimension / V.A. Tatenko – Kyiv, 1996. – P.404.
- [17] Feuerbach, L. Works in 2 volumes / Feuerbach L. – M.: Science – Vol.1. 1998. – 502 p.

Dialogue of personality's inner world**Y.F. Andreyeva, O.M. Polishchuk**

Abstract: The article is devoted to the theoretical analysis of views of Ukrainian and foreign scientists on the dialogue nature of the personality's inner world. The publication focuses on the inner dialogue of awareness and self-awareness as one of the leading determinants of the personality's general maturity.

Keywords: *dialogue, dialogue methodology, dialogism of awareness, inner dialogue of self-awareness*

Взаимосвязь свойств темперамента и эмоционального выгорания у студентов социэкономических и технических профессий

А. С. Далакова*

Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

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

Paper received 31.08.15; Accepted for publication 14.09.15.

Аннотация. Актуальность данной статьи обусловлена важностью повышения качества профессиональной подготовки специалистов за счет выявления в процессе обучения у студентов синдрома эмоционального выгорания и его причин. Данная статья посвящена изучению взаимосвязи синдрома эмоционального выгорания и его компонентов со свойствами темперамента у студентов социэкономических и технических профессий. Дано определение эмоциональному выгоранию. Обозначена структура эмоционального выгорания и его основные симптомы. Описаны свойства темперамента. Проведён анализ прямопропорциональных и обратнопропорциональных взаимосвязей между компонентами эмоционального выгорания и свойствами темперамента у студентов. А также сравнительный анализ этих взаимосвязей у студентов социэкономических и технических профессий.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, свойства темперамента, студенты

Успешная подготовка будущих специалистов к профессиональной деятельности предъявляет повышенные требования к их психофизиологическим возможностям, личностным качествам. Разработка проблемы личности в системе образования ведется в работах Н.А. Аминова, А.А. Бодалёва, И.В. Дубровиной, Е.Ю. Пряжниковой, В.А. Сластенина и других.

Ряд авторов, таких как И.В. Вачкова, С.Г. Вершловский, Э.Ф. Зеер, В.М. Кузина, А.К. Маркова, Л.В. Малаканова, Л.М. Митина, Н.Б. Москвина, Х. Ремшмидт, Э.Э. Сыманюк, В.Ф. Орлов, О.М. Плющ, О.В. Ширманова, Н.Н. Фалько и другие, исследует наличие и особенности различных профессиональных деструкций в процессе профессионального обучения.

Мы считаем важным исследование такой профессиональной деструкции как эмоциональное выгорание в связи со все большим распространением данного явления в последние годы. Особенно важно исследовать данное явление на ранних этапах её возникновения, в частности в процессе профессионального обучения.

Актуальность нашей статьи обусловлена важностью повышения качества профессиональной подготовки специалистов за счет выявления в процессе обучения у студентов синдрома эмоционального выгорания и его причин.

Под эмоциональным выгоранием мы понимаем длительное, устойчивое, прогрессирующее психическое явление снижения или утраты психической активности в психофизиологической, эмоциональной, когнитивной, мотивационной, поведенческой, и регуляторных сферах психики, которой предшествовал её высокий уровень. При этом мы считаем, что эмоциональное выгорание в той или иной степени затрагивает все компоненты психики и имеет следующую структуру: психофизиологический, эмоциональный, когнитивный, мотивационный, поведенческий и регуляторный компоненты.

Наиболее распространёнными симптомами эмоционального выгорания являются: нарастающее чувство безразличия к работе, коллегам, потеря уверенности в себе, редукция профессиональных достижений, психоэмоциональное истощение [6].

Традиционно считалось, что эмоциональное выгорание появляется у людей уже включенных в профессиональную деятельность. Однако, существует ряд работ, в том числе и наши исследования, доказываю-

щие возникновение данного явления на этапе профессионального обучения.

В основном эти работы исследовали наличие эмоционального выгорания у студентов социэкономических профессий [1, 3, 4, 5]. Однако, наше исследование студентов технических профессий показало наличие у них данного явления [2].

Говоря о причинах возникновения эмоционального выгорания у студентов, исследователи описывают как личностные и психофизиологические особенности самих студентов, так и особенности процесса обучения.

Так, В.В. Кустова отмечает, что эмоциональное выгорание у студентов-социальных педагогов проявляется как стресс-реакция на эмоционально-напряжённую коммуникативную деятельность вследствие недостаточного уровня развития духовно-нравственных качеств личности [4]. Согласно её исследованию эмоционально-нравственная дезориентация является пусковым механизмом в развитии данного явления.

О.П. Папанова говорит о противоречии между требованиями, предъявляемыми профессией и объективной невозможностью их выполнить, что оказывает деформирующее влияние на профессиональное самосознание и влечет возникновение эмоционального выгорания у студентов-социальных работников [5].

Согласно исследованию О.С. Глазчева такие индивидуальные характеристики личности как личностная тревожность, личностная депрессия, тип А поведения, личностный гнев, хроническое утомление влияют на возникновение эмоционального выгорания у студентов-медиков. Среди факторов обучения, приводящих к эмоциональному выгоранию, он отмечает высокую интенсивность нагрузок, монотонию, частые стрессогенные ситуации зачетов и экзаменов и др. [1]

В.В. Иващенко и А. В. Иващенко к числу факторов обучения, приводящих к эмоциональному выгоранию студентов-медиков, относят диссонанс между моральными требованиями общества к профессии врача и материальными возможностями, с которым студенты сталкиваются на практике, наблюдение несоблюдения профессиональной этики у преподавателей и старших коллег, неэффективное преподавание и др. [3]

Мы считаем, что данные исследования эмоционального выгорания у студентов носят не полный характер. Не изучены свойства темперамента, и характер их взаимосвязи с эмоциональным выгоранием. Поэтому це-

лью нашего исследования является выявление взаимосвязи свойств темперамента и компонентов эмоционального выгорания у студентов социномических и технических профессий. Практическая значимость данного исследования заключается в возможности учета полученных данных для разработки и дальнейшего проведения эффективной профилактической и психокоррекционной работы.

Нами были исследованы 300 студентов 1-4 курсов Южноукраинского национального педагогического университета им. К.Д. Ушинского и Института холода, криотехнологий и эконенгетики имени В.С. Мартыновского Одесской национальной академии пищевых технологий.

Для определения свойств темперамента нами была использована методика «Опросник структуры темперамента» В.М. Русалова, которая исследует следующие свойства темперамента:

- Предметная эргичность – в общем виде отражает активность человека, выраженность потребности в освоении предметного мира, наличие или отсутствие стремления к деятельности, к напряженному умственному и физическому труду, а так же уровень тонуса и вовлеченности в процесс деятельности.
- Социальная эргичность – связана с потребностью в социальном контакте, с желанием исследовать социальные формы деятельности, со стремлением к лидерству, общению, к приобретению высокого ранга при освоении мира через коммуникацию.
- Пластичность – выражается в скорости переключения с одного вида деятельности на другой, перехода от одних форм мышления к другим в процессе взаимодействия с предметной средой, в стремлении к разнообразию или однообразию форм предметной деятельности.
- Социальная пластичность – степень легкости или трудности переключения в процессе общения от одного человека к другому, склонности к разнообразию коммуникативных программ.
- Темп или Скорость – быстрота моторно-двигательных актов при выполнении предметной деятельности.
- Социальный темп – скоростные характеристики речедвигательных актов в процессе общения.
- Эмоциональность – эмоциональность, чувствительность, чувствительность к неудачам в работе.
- Социальная эмоциональность – эмоциональная чувствительность в коммуникативной сфере.

Для исследования эмоционального выгорания у студентов, была использована авторская методика «Опросник синдрома выгорания у студентов», который включает следующие компоненты выгорания: психофизиологический, эмоциональный, когнитивный, мотивационный, поведенческий и регуляционный, а также общий показатель выгорания.

Взаимосвязь между свойствами темперамента и компонентами эмоционального выгорания была определена через подсчет коэффициента корреляции Пирсона.

Наше исследование показало, что у студентов социномических профессий существует прямопропорциональная взаимосвязь между следующими показателями: общим показателем эмоционального выгорания, психофизиологическим, эмоциональным, мотивационным, регуляционным компонентами выгорания и эмо-

циональностью и социальной эмоциональностью, а так же между когнитивным компонентом выгорания и эмоциональностью. Таким образом, такие свойства темперамента как высокая эмоциональность и социальная эмоциональность являются провоцирующими факторами эмоционального выгорания, особенно психофизиологического, эмоционального, когнитивного, мотивационного и регуляционного компонентов. То есть чем выше у студентов чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, ощущение неуверенности, тревоги, неполноценности, беспокойство по поводу учебы, чувствительность к неудачам в коммуникативной сфере, общении тем больше вероятность возникновения эмоционального выгорания.

В тоже время, существует обратнопропорциональная взаимосвязь между следующими показателями: темп и скорость и эмоциональный и мотивационный компонент выгорания, а также пластичность и когнитивный и мотивационный компоненты выгорания. Таким образом, высокие значения таких свойств темперамента, как темп и скорость, пластичность являются стабилизирующими эмоциональное выгорание, в частности его эмоциональный, когнитивный и мотивационные компоненты. То есть, чем больше студенту свойственны легкость переключения с одного вида деятельности на другой, быстрый переход с одних форм мышления на другие в процессе взаимодействия с предметной средой, стремление к разнообразию форм предметной деятельности, высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, моторно-двигательная быстрота, высокая психическая скорость при выполнении конкретных заданий, тем меньше вероятность возникновения эмоционального выгорания.

При исследовании студентов технических профессий была выявлена прямопропорциональная взаимосвязь между эмоциональностью и психофизиологическим компонентом эмоционального выгорания. Таким образом, как и в случае со студентами социномических профессий, высокая чувствительность к расхождению между задуманным и ожидаемым, ощущение неуверенности, тревоги, неполноценности, беспокойство по поводу учебы провоцируют возникновение эмоционального выгорания, особенно его психофизиологического компонента.

В тоже время существует, обратнопропорциональная взаимосвязь между следующими показателями: общим показателем эмоционального выгорания, психофизиологическим компонентом выгорания и социальной эргичностью, психофизиологическим компонентом эмоционального выгорания и пластичностью, темпом и социальным темпом, когнитивным компонентом эмоционального выгорания и эргичностью. Таким образом, высокие значения таких свойств темперамента как эргичность, социальная эргичность, пластичность, темп и социальный темп являются стабилизирующими эмоциональное выгорание, особенно его психофизиологического и когнитивного компонентов. То есть, чем выше у студента потребность в освоении предметного мира, наличие стремления к деятельности, к напряженному умственному и физическому труду, уровень тонуса и вовлеченность в процесс деятельности, настойчивость в достижении целей, потребность в социаль-

ных контактах, широкий круг общения, социальная активность, легкость переключения с одного вида деятельности на другой, быстрый переход с одних форм мышления на другие, высокая скорость выполнения операций при осуществлении предметной деятельности, моторно-двигательная и речедвигательная быстрота, тем меньше вероятность возникновения эмоционального выгорания.

При сравнительном анализе взаимосвязей свойств темперамента и компонентов эмоционального выгорания у студентов социологических и технических профессий следует отметить общее. Так, высокие значения такого показателя, как эмоциональность является провоцирующим для студентов обеих групп, а высокая пластичность и темп являются стабилизирующими факторами. Тем не менее, существует и раз различий. Так, такое свойство темперамента, как высокая социальная эмоциональность, имеет большее значение при возникновении эмоционального выгорания у студентов социологических профессий, чем у технических, что может быть обусловлено самим содержанием труда и значимостью данного свойства в профессии. А такие свойства темперамента как высокая эргичность и социальная эргичность, имеют большее значение при стабилизации эмоционального выгорания у студентов технических профессий. Данные особенности следует учитывать при проведении профориентации школьников и построении профилактической работы эмоционального выгорания у студентов различных профессий. Так, для студентов социологических профессий при профилактике эмоционального выгорания следует ра-

ботать над снижением неуверенности, тревоги, чувства неполноценности, беспокойства по поводу учебы, чувствительности по поводу неудач в учебе и общении. В то же время следует обучать различным способам компенсации низкой пластичности и темпа, как свойств темперамента.

Для студентов технических профессий при профилактике эмоционального выгорания также следует работать над снижением неуверенности, тревоги, чувства неполноценности, беспокойства по поводу учебы, чувствительности по поводу неудач в учебе. А так же следует обратить внимание на обучение различным способам компенсации низкой пластичности, эргичности и темпа.

Таким образом, по результатам нашего исследования можно сделать следующие выводы:

1. У студентов, как социологических, так и технических профессий существует прямопропорциональная и обратнопропорциональная взаимосвязь между свойствами темперамента и компонентами эмоционального выгорания.

2. У студентов социологических профессий такие свойства темперамента как высокая эмоциональность и социальная эмоциональность являются факторами, провоцирующими эмоциональное выгорание, а высокая пластичность и темп – стабилизирующими.

3. У студентов технических профессий такое свойство темперамента как высокая эмоциональность являются фактором, провоцирующими эмоциональное выгорание, а высокая пластичность, эргичность, социальная эргичность и темп – стабилизирующими.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Глазачев О.С. Синдром эмоционального выгорания у студентов: поиски путей оптимизации педагогического процесса // Вестник международной академии наук (русская секция). – 2011. – специальный выпуск. – С. 26-45.
- [2] Далакова А.С. Выявление синдрома выгорания у студентов технических профессий // Наука і освіта. – 2014. – № 11
- [3] Иващенко В.В. Синдром эмоционального выгорания у студентов медицинского ВУЗа на клинической кафедре (о вероятности возникновения и мерах профилактики) / В.В. Иващенко, А.В. Иващенко // Актуальні проблеми сучасної медицини: Вісник Української медичної стоматологічної академії. – 2013. – т.13. – № 1. – С. 296-299.
- [4] Кустова В.В. Синдром эмоционального выгорания и его профилактика у студентов – социальных педагогов: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. – Иркутск., 2007. – 166 с.
- [5] Папанова О.А. Психолого-педагогические условия профилактики синдрома эмоционального выгорания у студентов, будущих социальных работников: дис...канд. психол. наук: 19.00.07. – Курск., 2008. – 174 с.
- [6] Maslach, C, Leiter, M.P. The truth about burnout: How organization cause personal stress and what to do about it. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. 186 p.

REFERENCES

- [1] Glazchev, O.S. Burnout syndrome of students: finding of the ways of optimization of pedagogical process // Bulletin of the International Academy of Sciences (Russian section). – 2011 – Special ISSUE. – P. 26-45.
- [2] Dalakova, A.S. Identification of burnout syndrome in students of technical professions // Science and Education. – 2014. – №11.
- [3] Ivaschenko, V.V. Burnout syndrome in students of medical university of the clinical department (about probability of occurrence and actions on prophylaxis) V.V. Ivaschenko, A.V. Ivaschenko // Actual problems of modern medicine: Bulletin of the Ukrainian Dental Medical Academy – 2013. – t.13. – №1. – P. 296-299
- [4] Kustova, V.V. Burnout syndrome and its prophylactic in students of social pedagogic: dissertation: 19.00.07. – Irkutsk., 2007. – 166 p.
- [5] Papanova, O.A. Psycho-pedagogical conditions of prophylaxis burnout syndrome among students of future social workers: dissertation: 19.00.07. – Kursk, 2008. – 174 p.

Interconnection of temperament characteristics and burnout syndrome at students of sociomyic and technical professions A.S. Dalakova

Abstract. The relevance of this article is due to the importance of improving the quality of professional training of specialists by identifying burnout syndrome and its causes during educational process of students. This article is devoted to studying interconnection of burnout and its components to the characteristics of temperament at students sociomyic and technical professions. The definition of burnout syndrome is given. The structure of burnout and its main symptoms is denoted. The characteristics of temperament are described. The analysis of directly-proportional and inversely proportional interconnections between the components of emotional burnout and the characteristics of temperament at students was conducted. A comparative analysis of these interconnections at students of sociomyic and technical professions was conducted.

Keywords: emotional burnout, characteristics temperament, students, sociomyic and technical professions

Співвідношення показників кризи, формально-динамічних властивостей особистості та гендерної ідентичності

Н.В. Ліщина*

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

*Corresponding author. E-mail: nataly_1612@mail.ru

Paper received 08.08.15; Accepted for publication 16.09.15.

Анотація. У статті обґрунтовуються результати емпіричного дослідження, спрямованого на встановлення взаємозв'язків між показниками формально-динамічних властивостей особистості, гендерної ідентичності та психологічної кризи. Наводяться кореляційні плеяди, що пояснюють наявність і спрямованість зв'язків між показниками явищ, що вивчаються. Отримані дані засвідчують участь формально-динамічних та гендерних характеристик особистості, що супроводжують процес переживання психологічної кризи і надають перспективу подальшого їх дослідження на якісному рівні.

Ключові слова: формально-динамічні властивості особистості, психологічна криза, гендерна ідентичність

Вивчення феноменології психологічної кризи це найбільш розповсюджена проблема в психології, як в теоретичному, так і в практичному аспекті. Однак, аналіз доступної нам літератури засвідчує, що досить актуальним на сьогодні ще залишаються питання, які пов'язані з дослідженнями процесу переживання кризи з урахуванням не тільки формально-динамічних властивостей особистості але і гендерних відмінностей.

В контексті нашого дослідження обрано системний підхід. З позиції даного підходу кожен особистість можна розглядати як макросистему, яка складається з різнорівневих підсистем, що мають специфічні характеристики [1,5,7 та ін.]. Для розкриття підґрунтя вивчаної проблеми більш вдалою, на наш погляд, є структура особистості, що запропонувала О.П. Саннікова. Використовується також концепція В.М. Русалова.

О.П. Саннікова (1995) у структурі особистості виділяє три рівні: формально-динамічний, змістовно-особистісний, соціально-імперативний. До формально-динамічного рівня вона відносить сукупність властивостей, що відображають динаміку протікання психічних явищ та індивідуальних якостей конституційного характеру. Змістовно-особистісний рівень включає в себе особистісні властивості: направленість, цінності, потребо-мотиваційну сферу. Третій рівень – соціально-імперативний, відображає уявлення особистості про мораль, норми, культуру, суспільство [7].

Згідно з концепцією В.М. Русалова, до формально-динамічного рівня відносять сукупність всіх властивостей, що відображають динаміку перебігу психічних явищ та індивідуальних властивостей конституціонального характеру (темперамент, задатки, структура організму). Автор розглядає три сфери особистості – психомоторну, інтелектуальну, комунікативну, з урахуванням різних проявів в швидкості реагування (загальмованість, високий темп), в активності (тонус, висока або низька потреба), в реакції на фізичну, розумову, психологічну напругу (відсутність бажання, наявність прагнення), в пластичності (гнучкість, легкість, в'язкість), в емоційній чуттєвості (сильне емоційне переживання, відсутність турботи) [6].

Загально відомо, що процес переживання психологічної кризи, в першу чергу, відображає динаміку перебігу психічних явищ та індивідуальних властивостей конституціонального характеру (структура організму, властивості нервової системи, задатки, темперамент тощо), які за структурними ознаками відносяться до

формально-динамічного рівня. Однак, прояви переживання кризи також мають і особистісні ознаки, які відносяться до змістовно-особистісного та соціально-імперативного рівнів.

Феномен гендерної ідентичності є багатовимірним, він пронизує і охоплює усі три рівня структури особистості. Традиційно в психологічній літературі з феноменом "гендерна ідентичність" пов'язують такі основні поняття – маскуліність, фемінність та андрогінність, де до маскуліності відносять типові чоловічі психологічні риси, до фемінності – типові жіночі психологічні риси, а гармонічна інтеграція маскуліних та фемінних психологічних рис є андрогінність [1]. В кризі набагато складніше простежити за гендерними проявами особистості, так як гендерна ідентичність сама по собі має структурну будову та представлена в трьох конфігураціях: динамічні компоненти (конституціональні властивості), змістовні (потреби, цінності, життєві плани) та соціально-імперативні (соціальні ролі).

Приступаючи до власного емпіричного дослідження, ми припустили, що існують зв'язки між показниками психологічної кризи, формально-динамічних властивостей індивідуальності та гендерною ідентичністю.

Акумуляно вище зазначене, набуває практичного сенсу вивчення формально-динамічних властивостей особистості з урахуванням набору психологічних рис, що проявляються на інших рівнях психічної організації (змістовно-особистісному та соціально-імперативному), а саме в усвідомленні статевої приналежності людини, в спрямованості її інтересів, цінностей у співвідношенні із сімейно-побутовими функціями, рольовими моделями в контексті психотерапевтичної, консультативної допомоги (діагностування, прогнозування та корекція поведінки людини в період переживання кризових явищ).

Мета дослідження – виявити та вивчити яким чином пов'язані між собою показники переживання психологічної кризи, формально-динамічних властивостей індивідуальності та гендерної ідентичності.

Для реалізації поставленої мети використано «Опитувальник формально-динамічних властивостей індивідуальності», автор В.М. Русалов (ОФДСІ); оригінальний «Тест-опитувальник показників переживання професійної кризи» (ПК), автори О.П. Саннікова, І.В. Бринза; методика «Гендерна ідентифікація», автор Сандра Бем (Г).

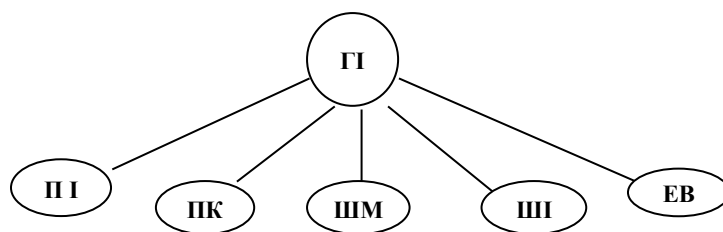
Змістовно тест-опитувальник ОФДСІ складається з 150 тверджень, спрямованих на виявлення формально-динамічних властивостей респондентів, а саме «предметно-діяльнісного» (психомоторна і інтелектуальна сфери) і «комунікативного» аспектів темпераменту. В даному емпіричному дослідженні використані результати 12 шкал, які спрямовані на діагностику психомоторної сфери, інтелектуальної сфери, комунікативної сфери в розрізі ергичності (ЕР), пластичності (П), швидкості (Ш), емоційності (Е) [6].

Тест-опитувальник ПК включає систему індикаторів (160 тверджень) спрямованих на виявлення особливостей професійної та психологічної кризи у дорослих респондентів. В даному емпіричному дослідженні використані результати 10 шкал, які спрямовані на діагностику суто психологічної кризи: ЕН (емоційна напруга), ЕД (емоційні деструкції), ЕВ (емоційне вигорання), ВС (відношення до себе), ВІ (відношення до інших), ВМ (відношення до майбутнього), ВП (відношення до праці), Пв (поведінка), Зсам (загальне самопочуття) [3].

Опитувальник ГІ включає 60 тверджень – феміних і маскуліних якостей. Розрахунок індексу гендерної ідентичності надає можливість діагностувати три психологічних типів: маскулінність, фемінність і андрогінність [5].

Вибірку склали студенти денного та заочного відділення Одеської національної академії будівництва і архітектури та Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського в кількості 220 респондентів, віком від 18 до 45 років. Статистичне опрацювання даних здійснювалося за допомогою комп'ютерної програми SPSS-13.

Отримані данні кореляційного аналізу надали можливість встановити напрямок і тісноту зв'язків між всіма показниками, що вивчаються. Значимі коефіцієнти представлені в кореляційних плеядах на малюнках 1 і 2. На початку розглянемо результати статистично значимих взаємозв'язків між показниками гендеру, психологічної кризи і формально-динамічними властивостями особистості, потім між показниками кризи та формально-динамічними властивостями.



Мал. 1. Кореляційна плеяда взаємозв'язків між показниками гендерної ідентичності, формально-динамічних властивостей особистості і психологічної кризи

Примітка: 1) показники формально-динамічних властивостей: ПІ – пластичність інтелектуальна, ПК – пластичність комунікативна, ШМ – швидкість психомоторна, ШІ – швидкість інтелектуальна, 2) показники переживання психологічної кризи: ЕВ – емоційне вигорання, 3) ГІ – загальний показник гендерної ідентифікації; 4) – $p < 0,01$.

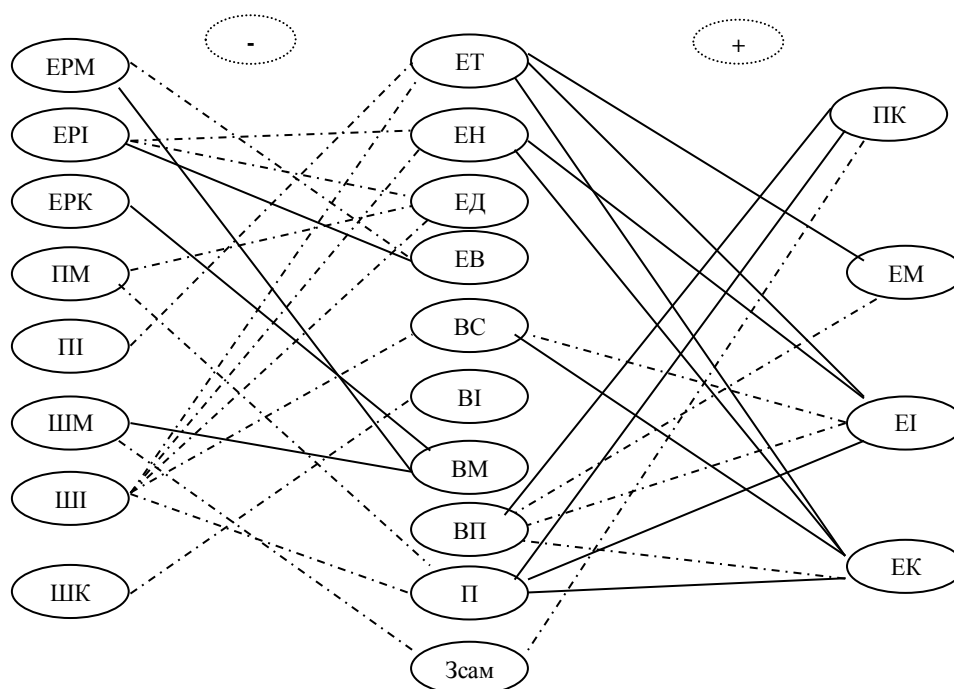
Як бачимо з малюнку 1, показник гендерної ідентичності (ГІ) позитивно корелює з показниками формально-динамічних властивостей: ПІ – пластичність інтелектуальна ($p < 0,01$), ПК – пластичність комунікативна ($p < 0,01$), ШМ – швидкість психомоторна ($p < 0,01$), ШІ – швидкість інтелектуальна ($p < 0,01$), а також з показником переживання психологічної кризи: ЕВ – емоційне вигорання ($p < 0,01$).

Отримані результати наглядно демонструє пряму лінійну залежність між усіма переліченими показниками. Психологічно це означає, що прояви гендерної ідентичності, серед всього кола динамічних властивостей, що вивчаються, відтворюються перш за все – пластичністю (інтелектуальною і комунікативною), швидкістю (психомоторною) та емоційним вигоранням. Невеликий діапазон встановлених зв'язків між показником індексу гендерної ідентичності та показниками, що вивчаються, може вказувати на діагностичну органічність самої методики, яка за своїм конструктом спрямована в більший мірі на оцінку і вимірювання таких характеристик індивідуальності, що торкаються саме змістовно-особистісного та соціально-імперативного рівнів, і в меншості, на конституціонально-динамічні характеристики, що представляють формально-динамічний рівень. При дослідженні кризи, враховувалося те, що переживання кризи, це динамічне явище, тому в людині, яка гостро її відчуває, проявляться саме такі

властивості, що відтворюють цей процес на формально-динамічному рівні. Данні міркування знайшли своє підтвердження при аналізі встановлених кореляцій між показниками формально-динамічних властивостей особистості та психологічної кризи.

Як бачимо з малюнку 2, між зазначеними показниками встановлені багатомірні та неоднозначні взаємозв'язки. Розглянемо їх детальніше.

Показник психологічної кризи ЕТ (емоційна турбота) корелює з показниками формально-динамічними властивостями: ПІ – пластичність інтелектуальна та ШІ – швидкість інтелектуальна в зворотному зв'язку на рівні ($p < 0,05$), а також з ЕМ – емоційність психомоторна, ЕІ – емоційність інтелектуальна, ЕК – емоційність комунікативна в прямому зв'язку на рівні ($p < 0,01$). Показник Ш позначає високу гнучкість (або в'язкість) мислення людини, легкий перехід з одних форм мислення на інші (або ригідність), прагнення до різноманітності форм інтелектуальної діяльності (або стереотипний підхід до вирішення проблем). Показник (ШІ) характеризує швидкість розумових процесів при здійсненні інтелектуальної діяльності. Отримані дані засвідчують, що в кризовому стані при наростанні емоційної турботи (ЕТ) зменшується пластичність (ПІ) та швидкість (ШІ) інтелектуальних процесів, зростає в'язкість та ригідність мислення. І навпаки, при зменшенні емоційної турботи (ЕТ), збільшується пластичність (ПІ) та



Мал. 2. Кореляційна плеяда взаємозв'язків між показниками формально-динамічних властивостей особистості та психологічної кризи

Примітка: 1) показники формально-динамічних властивостей: ЕРМ – ергичність психомоторна, ЕРІ – ергичність інтелектуальна, ЕРК – ергичність комунікативна, ПМ – пластичність психомоторна, ПІ – пластичність інтелектуальна, ПК – пластичність комунікативна, ШМ – швидкість психомоторна, ШІ – швидкість інтелектуальна, ШК – швидкість комунікативна, ЕМ – емоційність психомоторна, ЕІ – емоційність інтелектуальна, ЕК – емоційність комунікативна; 2) показники переживання психологічної кризи: ЕТ – емоційна турбота, ЕН – емоційна напруга, ЕД – емоційні деструкції, ЕВ – емоційне вигорання, ВС – відношення до себе, ВІ – відношення до інших, ВМ – відношення до майбутнього, ВП – відношення до праці, П – поведінка, Зсам – загальне самопочуття; 3) ГІ – загальний показник гендерної ідентифікації; 4) _____ – $p < 0,01$, - - - - $p < 0,05$

швидкість (ШІ), при здійсненні інтелектуальної діяльності спостерігається зростання гнучкості мислення, відмічається швидкість виконання операцій. Також необхідно відмітити, що посилення емоційної турботи (ЕТ) поширюється на міжособистісні відносини людини (ЕК), супроводжують її інтелектуальну (ЕІ) та фізичну діяльність (ЕМ).

Показник кризи ЕН (емоційна напруга) має зворотну лінійну залежність з такими показниками як ЕРІ – ергичність інтелектуальна та ШІ – швидкість інтелектуальна ($p < 0,05$), та пряму лінійну залежність з ЕІ – емоційність інтелектуальна, ЕК – емоційність комунікативна на рівні ($p < 0,01$). Показник ЕРІ характеризує рівень інтелектуальних можливостей і здатності до навчання, також він розкриває прагнення до діяльності, пов'язаної з розумовою напругою, легкість розумового спонукання, залучення в процес, пов'язаний з розумовою діяльністю. Отримана інформація демонструє, що зростання емоційної напруги (ЕН) в кризі, призводить до зменшення швидкості (ШІ) та ергичності (ЕРІ) інтелектуальних процесів людини, знижується її здатність до навчання і професійної діяльності. Крім цього, накопичення емоційної напруги супроводжується цілою гамою переживань, які пов'язані з відчуттям занепокоєння в інтелектуальній (ЕІ) та комунікативній сфері (ЕК).

Показник кризи ЕД (емоційні деструкції) має зворотні зв'язки із показниками: ЕРІ – ергичність інтелектуальна, ПМ – пластичність психомоторна, ШІ – швидкість інтелектуальна ($p < 0,05$). Дані динамічні властивості характеризують психомоторну гнучкість

при перемиканні з однієї фізичної роботи на іншу, схильність до різноманітних форм рухової активності та різних видів ручної праці. Статистичні дані, що аналізуються, вказують на те, що в кризі збільшується накопичення емоційних деструкцій (ЕД), які призводить до зменшення психомоторної пластичності (ПМ), що позначає гнучкість, активність рухової системи. Також посилення деструкцій в емоційній сфері понижуює ергичність (ЕРІ) та інтелектуальна швидкість людини (ШІ).

Показник кризи ЕВ (емоційне вигорання) зворотно корелює з показниками: ЕРМ – ергичність психомоторна на рівні ($p < 0,05$) та ЕРІ – ергичність інтелектуальна на рівні ($p < 0,01$). Показник ЕРМ характеризує м'язовий тонус, звичайну рухову активність, прагнення до фізичної напруги, м'язову працездатність. Отримані факти, з психологічної точки зору можна пояснити тим, що при гострому переживанні емоційного вигорання у людини буде спостерігатися зниження рухової активності (ЕРМ), зниження прагнення як до розумової (ЕРІ), так і до фізичної напруги (ЕРМ).

Показник кризи ВС (відношення до себе, свого Я) має прямий зв'язок з показниками: ЕІ – емоційність інтелектуальна ($p < 0,05$), ЕК – емоційність комунікативна ($p < 0,01$), та зворотній з показником ШІ – швидкість інтелектуальна ($p < 0,05$). Це може означати, що такий показник самосвідомості, як відношення до себе (ВС) має безпосередні прямі зв'язки з емоційністю інтелектуальною, комунікативною. Адекватне самовідношення до себе характеризує спокій та впевненість у собі в сфері спілкування або розумової діяль-

ності. Але при переживанні кризи, самовідношення (BC) стає нестабільним, як правило неадекватним, що призводить до інтелектуального (EI), комунікативного напруження (EK) і зменшення швидкості протікання розумових процесів (ШП).

Між показником кризи ВІ (відношення до інших) та показником формально-динамічної властивості ШК – швидкість комунікативна простежується зворотна лінійна залежність на рівні ($p < 0,05$). Показник ШК характеризує швидкість у сфері мовної активності і вербалізації. Даний результат означає наступне: переживання негативного відношення до інших (ВІ) проявляється в критичному, завзятому ставленні до оточуючих людей, що в свою чергу веде до небажання спілкуватися і пониження мовної активності (ШП).

Виявлена зворотна лінійна залежність між показником кризи ВМ (відношення до майбутнього) та показниками формально-динамічної властивості: ЕРМ – ергичність психомоторна, ЕРК – ергичність комунікативна, ШМ – швидкість психомоторна на рівні $p < 0,01$ значущості. Показник ЕРК характеризує рівень потреби в спілкуванні, прагненні до встановлення нових знайомств, бажанні мати коло контактів, що в сукупності проявляється у такої властивості особистості, як товарищність. Отриманий результат засвідчує, що в стані кризи, чим більш безперспективним, невизначеним здається майбутнє людині, тим менше її рухова активність (ЕРМ), швидкість моторно-рухових операцій (ШМ), знижується прагнення до фізичної напруги (працездатність), а також потреба в спілкуванні (ЕРК).

Встановлена пряма лінійна залежність між показниками кризи ВП (відношення до праці) та показниками: ПК (пластичність комунікативна) на рівні ($p < 0,01$), ЕМ – емоційність психомоторна, ЕІ – емоційність інтелектуальна, ЕК – емоційність комунікативна на рівні ($p < 0,05$). З психологічної точки зору, кризовий стан призводить до погіршення відношення до праці (ВП), а це в свою чергу веде до зростання спектру неприємних емоційних переживань (ЕМ), а саме, відчуття занепокоєння, чутливості до невдач у різноманітних сферах (інтелектуальній, психомоторній, комунікативній). І в той же час, при зміні критичних, кризових обставин, зростає рівень готовності людини до вступу в нові соціальні контакти, збереження і підтримка повсякденних комунікаторів. Відтворення позитивного ставлення до навчальної, професійної діяльності також створює ефективні умови до інтелектуалізації (ЕІ) своїх вчинків і процесу соціальної взаємодії (ПК).

Показник кризи П (поведінка) має зворотні зв'язки з показниками: ПМ – пластичність психомоторна, ШП

– швидкість інтелектуальна на рівні ($p < 0,05$), та прямі лінійні зв'язки з показниками: ПК – пластичність комунікативна, ЕІ – емоційність інтелектуальна, ЕК – емоційність комунікативна на рівні ($p < 0,01$). Загальновідомо, що кризовий стан характеризується деструктивною, руйнуючою поведінкою. В нашому випадку, отримані дані вказують, що при зростанні поведінкових деструкцій, зменшується рівень пластичності психомоторної (ПМ), швидкості інтелектуальної (ШП). І навпаки, при стабілізації кризових переживань, поведінка стає адекватною, що активізує пластичність інтелектуальних та комунікативних процесів (ЕІ, ПК), навіває бажання в соціальних контактів (ЕК).

Показник загального самопочуття (Зсам) зворотно пов'язаний з показником ШМ – швидкість психомоторна на рівні ($p < 0,05$), та має пряму лінійну залежність з показником ПК – пластичність комунікативна на рівні ($p < 0,05$). Кризовий стан погіршує загальне самопочуття (Зсам), що в свою чергу веде до зниження швидкості психомоторної (ШМ) та збільшує потребу в спілкуванні, прагнення до комунікацій (ПК).

Таким чином, виявлені кореляційні зв'язки не суперечать науковій логіці, вони лаконічно підтверджують наші теоретичні припущення та погляди інших вчених [3,7 та інші], стосовно їх взаємодії та взаємозалежності.

Підводячи підсумки за результатами проведеного емпіричного дослідження можна зазначити:

1. Аналіз літератури показав, що дослідження гендерних відмінностей в особливостях переживання кризи з урахуванням формально-динамічних властивостей для подолання психологічної кризи мало вивчене, тому є перспективним та актуальним.

2. Встановлені статистично значимі кореляційні зв'язки між показниками формально-динамічних властивостей індивідуальності, переживання кризи та гендерної ідентичності. Дані факти засвідчують участь гендерних та формально-динамічних властивостей в кризових переживаннях.

3. З позиції системного підходу доказано існування зв'язків між властивостями індивідуальності на різних рівнях структурної організації особистості. З'ясовано яким чином зазначені показники зв'язані між собою (тіснота та направлення зв'язків).

4. Отримані результати не вичерпують всіх аспектів вивчаємої проблеми, а лише позначили перспективу подальшої її розробки, а саме, спрямувати пошук на розкриття специфіки переживання психологічної кризи особистістю з урахуванням її гендерних відмінностей з метою розробки індивідуальних програм психологічної корекції та допомоги.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Анастаси А. Дифференциальная психология. Индивидуальные и групповые различия в поведении / Пер. с англ. – М.: Апрель Пресс, Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2001. – 752 с.
- [2] Бендас Т.В. Гендерная психология / Т.В. Бендас. – Оренбург, 2000. – 109 с.
- [3] Брынза И.В. Особенности переживания профессионального кризиса у лиц с различным типом эмоциональности: дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ирина Вячеславовна Брынза. – Одесса, 2000. – 281 с.
- [4] Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса / [Собр. соч. Т. 1.] – М., 1982.
- [5] Реан А.А. Психологическое изучение личности: Учеб. Пособие. – СПб., Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 288 с.
- [6] Русалов В.М. Биологические основы индивидуально-психологических различий. – СПб.: Изд «Наука», 1979. – 348 с.
- [7] Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.

REFERENCES

- [1] Anastasi, A. Differential psychology. Individual and group differences in behavior / Trans. from English. – M.: April Press, Publishing House Eksmo-Press, 2001. – 752 p.
- [2] Bendas, T.V. Gender Psychology / T.V. Bendas. – Orenburg, 2000. – 109 p.
- [3] Brynza, I.V. Features of professional experience of the crisis in patients with different types of emotion: diss. cand. psychol. Sciences: 19.00.01 / I.V. Brynza. – Odessa, 2000. – 281 p.
- [4] Vygotsky, L.S. The historical meaning of psychological crisis / [Collected Works. Vol. 1.] – M., 1982.
- [5] Rean, A.A. The psychological study of personality: Textbook / SPb., Publ. Mikhailov V.A., 1999. – 288 p.
- [6] Rusalov, V.M. Biological basis of individual psychological differences. – SPb.: "Science", 1979. – 348 p.
- [7] Sannikova, O.P. Emotionally personality structure / O.P. Sannikova. – Odessa: Khorse, 1995 – 334 p.

The ratio of formal-dynamic properties of the individual, crisis and gender identity

N.V. Lischyna

In the article the results of an empirical study aimed to establish the relationship between indicators of gender identity, formal dynamic personality traits and psychological crisis. Given the correlation galaxy, explaining the presence and orientation of connections between the indicators of the phenomena studied. The findings suggest the participation of formal dynamic and gender characteristics of the person in the process of experiencing psychological crisis and offer them the prospect of further study, but on the level of quality

Keywords: *individual, formal and dynamic properties of the individual, psychological crisis, gender identity*

Анализ профессионально важных качеств будущих инженеров

Н.В. Подбужкая*

Национальный технический университет “Харьковский политехнический университет”, г. Харьков, Украина

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

Paper received 19.08.15; Accepted for publication 28.08.15.

Аннотация. В статье раскрыты современные требования к личности инженера, включающие не только профессиональные знания, умения и навыки, а также профессионально важные качества, связанные с индивидуально-психологическими особенностями личности. Цель статьи – анализ профессионально важных качеств будущих инженеров и выявление их соответствия требованиям профессии. Сделан теоретический анализ отраслевых стандартов, психогамм, результатом которого стало выделение шесть групп профессионально важных качеств: мнемические, волевые, интеллектуальные, эмоциональные, аттениональные и моторика. Для выявления представлений профессионально важных качеств проведено анкетирование будущих и работающих инженеров. Выявлено, что инженеры-выпускники достаточно адекватно представляют свою профессиональную деятельность и требования, выдвигаемые к ним. Проведены методики «Направленность на вид инженерной деятельности» О.Б. Годлиник, «Исследование представлений субъекта труда о необходимых для выбранной деятельности свойствах личности». Наиболее выраженным видом направленности диагностирован проектно-конструкторский, в то время, как научно-исследовательская и организаторская выражены крайне минимально. Среди профессионально важных качеств, по мнению инженеров выпускных курсов, должны доминировать имажинитивные, мыслительные и аттенионные. Полученные данные могут быть применены при разработке программы психологического сопровождения технического образования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущий инженер, профессионально важные качества, профессионализм личности

Введение. Профессиональная подготовка в стенах технических высших учебных заведений, прежде всего, ориентируется на формирование у будущих инженеров профессиональной компетентности, которая предполагает обучение профессиональным знаниям, умениям, навыкам. Однако не всегда именно она способствует эффективному выполнению профессиональной деятельности. Наличие у молодого специалиста («вчерашнего студента») определенных профессионально важных качеств для конкретной деятельности помогает продуктивно пройти этапы адаптации и последующей первичной профессионализации. Также, в связи с динамичным развитием промышленных технологий именно конкретные индивидуально-психологические свойства личности, которые, безусловно, являются частью профессионально важных качеств, определяют способности и возможности специалиста по развитию собственной личности как профессионала.

Анализ литературы и круг нерешенных вопросов. В психологии проблема профессионализации и подготовки профессионала раскрывается в рамках профессионального становления и самоопределения личности (Б.Г. Ананьев, Г.А. Балл, В.А. Бодров, Н.Ю. Волянюк, Э.Ф. Зеер, А.А. Климов, Б.Ф. Ломов, Н.С. Пряжников, А.Д. Сафин и др.), исследуются акмеологические факторы развития профессионализма (С.Д. Максименко, О.А. Бодалев, Т.М. Буякас, А.А. Деркач, Г.С. Костюк, В.И. Оседло, и др.), проблема психологии профессионализма и профессионала (Е.Ф. Волобуева, С.А. Дружиллов, А.П. Ермолаева, Г.В. Ложкин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Ю.П. Поваренков и др.). Изучением профессионально важных качеств инженера занимаются Е.О. Горова, В.Г. Горохов, И.В. Иловыйский, Э. Крик и другие. Однако на сегодня в украинской научно-психологической литературе недостаточно уделяется внимания к изучению профессионально важных качеств личности инженера в современных условиях, а также их эмпирическому исследованию с целью дальнейшего усовершенствования цикла профессиональной подготовки инженерных кадров в условиях высших учебных заведений.

Цель статьи – анализ профессионально важных качеств будущих инженеров и выявление их соответствия требованиям профессии.

Основная часть. Дефиниция “инженер” имеет многолетнюю историю, поскольку еще в древние времена люди занимались инженерным делом. Человек постоянно превращал мир и помогали в этом именно инженеры. В современных словарях мы встречаем следующие определения инженера:

- это специалист с высшим техническим образованием;
- это ученый-строитель разнообразных сооружений.

В целом все определения инженеров различных специальностей сводятся к пониманию инженера, как специалиста в какой-либо технической отрасли. Соответственно к любому специалисту выдвигаются конкретные требования, соответствие которым определяет квалификацию данного специалиста. Так, Б.С. Митин, В.Ф. Мануйлов, авторы работы об инженерном деле XXI века [1, с. 15-16] указывают на необходимые требования к осуществлению инженерной деятельности:

- профессиональная мобильность, умение быстро переучиваться и осваивать новые знания, психическая и физическая устойчивость, которые связаны с высоким динамизмом производства, быстрым его обновлением, появлением новых видов инженерно-технической деятельности;
- высокоразвитые умения отбирать и анализировать информацию, принимать на ее основе конструктивные решения;
- умения конкретизировать свое представление об объекте, точно организовывать информацию о нем, выделять структуру и межэлементные взаимосвязи, то есть системность построений.

Анализируя эти требования можно обозначить их, как аналитическое, техническое мышление инженера.

А.С. Пономарев основными требованиями к будущему специалисту [2, с. 12, 48-53] видит:

- профессиональную квалифицированность (сочетание теоретических знаний и практической подготовленности выпускника, его способность осуществлять все виды профессиональной деятельности, определяе-

- мые образовательным стандартом по направлению или специальности);
- коммуникационная готовность (владение литературной и деловой письменной и устной речью; владение как минимум одним из распространенных в мире иностранных языков; умение разрабатывать техническую документацию и пользоваться ею, умение пользоваться компьютерной техникой и другими средствами связи и информации, включая телекоммуникационные сети; знание психологии и этики общения, владение навыками управления профессиональной группой или коллективом);
 - развитую способность к поиску новых подходов в решении профессиональных задач, умение ориентироваться в нестандартных условиях и ситуациях, анализировать проблемы, ситуации, задачи, а также разрабатывать план действий; готовность к реализации плана и ответственности за его выполнение;
 - устойчивое, осознанное, позитивное отношение к своей профессии, стремление к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию;
 - владение методами технико-экономического анализа производства с целью его рационализации, оптимизации и реновации, а также методами экологического обеспечения производства и инженерной защиты окружающей среды;
 - понимание тенденций и основных направлений развития науки и техники.

Вышеперечисленные требования более обширны, поскольку включают не только узкоспециализированные знания, умения и навыки, а необходимые профессионально важные качества, такие как, коммуникативность, лидерские качества, креативность, потребность в саморазвитии и т.д.

В последнее десятилетие под эгидой ЮНЕСКО при участии таких авторитетных международных организаций, как FEANI (Европа) и АВЕТ (Америка), ассоциаций инженерного образования и обществу инженеров, разработаны требования к инженеру XXI века [178, с. 432-437]. Эти требования в обобщенном виде можно представить следующим образом:

- устойчивое, осознанное и позитивное отношение к своей профессии, сферы деятельности, стремление

- к постоянному личностному и профессиональному совершенствованию и развитию своего интеллектуального потенциала;
- высокая профессиональная компетентность, овладение всей совокупностью необходимых в трудовой деятельности фундаментальных и специальных знаний и практических навыков;
- владение методами прогнозирования, проектирования и моделирования, а также методами исследований и испытаний, необходимых для создания новых интеллектуальных и материальных ценностей;
- понимание тенденций и основных направлений развития техники и технологии, научно-технического прогресса в целом;
- высокая коммуникативная готовность к работе в профессиональной и социальной средах;
- целостность мировоззрения, ориентация на здоровый образ жизни личности специалиста как представителя, что принадлежит к интеллигенции социально-профессиональной группы, и т.п..

В этих требованиях также виден обширный комплекс требований к личности инженера, включающий психологические качества.

Анализ Отраслевых стандартов профессии инженера свидетельствует о следующих производственных функциях инженеров, как исследовательская, проектная, производственная, организационно-руководящая, контрольная, прогностическая, техническая. Они могут варьироваться в зависимости от конкретной специальности инженера, для магистров обязательна такая функция, как научно-педагогическая, однако для большинства специальностей они одинаковы. Соответственно этим производственным функциям разработаны типичные задачи и умения, в которые входят не только специальные профессиональные знания, умения, навыки, но и индивидуально-психологические качества личности.

В целом, анализируя работы, посвященные требованиям к личности инженера, профессиограммам и психограммам инженера можно сделать вывод о необходимых профессионально важных качествах (ПВК) личности инженера.

Таблица 1. Профессионально важные качества инженера

Мнемические качества	Волевые качества	Интеллектуальные качества	Моторика	Эмоциональные качества	Аттенционные качества
1. Быстрота сохранения и воспроизведения информации 2. Объем памяти	1. Терпеливость 2. Настойчивость 3. Усидчивость	1. Техническое мышление 2. Абстрактное мышление 3. Креативность.	1. Быстрота реакции 2. Развитая моторика рук. 3. Скорость принятия решения	1. Стрессоустойчивость 2. Эмоциональный интеллект	1. Распределение и объем внимания 2. Сосредоточенность 3. Наблюдательность

Перечисленные в таблице 1 качества можно назвать основными для инженера любой специализации, это – мнемические, волевые, интеллектуальные, эмоциональные и аттенционные качества, а также моторика. Однако существует ряд дополнительных качеств, также позволяющих достичь профессионализма личности, это такие, как коммуникативные качества, поскольку любое современное производство подразумевает общение с людьми, аккуратность, ответственность, организаторские качества, а также инициативность и организованность.

Также важным этапом исследования мы посчитали изучение представлений студентов выпускников о профессионально важных качествах. В исследовании принимали участие студенты 6 курсов Национального технического университета «Харьковский политехнический институт» специальностей: технологи, механики, металлурги, машиностроители, программисты, прикладные математики, системные аналитики и др. (n=71, M=21,3 лет). Используя метод опроса, а в дальнейшем контент-анализ были выявлены и проанализированы эти представления.

Таблица 2. Профессионально важные качества инженера, по мнению будущих инженеров

№	Профессионально важные качества	Частота встречаемости (%)
1	Техническое и абстрактное мышление	86,95
2	Внимательность	73,90
3	Терпеливость	60,86
4	Ответственность	52,17
5	Самосовершенствование	39,13
6	Хорошая память	34,78
7	Стрессоустойчивость	30,43
8	Настойчивость	30,43
9	Аккуратность	21,73
10	Целеустремленность	21,73
11	Коммуникабельность	17,39
12	Организаторские способности	17,39

Согласно результатам таблицы 2 будущие инженеры самым главным качеством, которое обеспечит успешность профессиональной деятельности, является профессиональное мышление (техническое и абстрактное). Также внимательность и терпеливость, по мнению студентов-выпускников, важны в деятельности инженера. Ответственность в своем деле, а также за продукт деятельности (программа, технология, деталь и т.д.), который должен быть безопасен для человека и окружающей среды. Желание усовершенствовать свои знания, умения, способность хорошо запоминать информацию, быть устойчивым к различным сложным ситуациям, а также настойчивость в достижении цели, по мнению трети опрошенных респондентов, относятся к профессионально важным качествам. Сравнивая полученные результаты с психограммой профессии инженера, необходимо диагностировать достаточно адекватное представление будущих инженеров о важных профессиональных качествах.

Для более глубокого анализа представленной проблемы было проведено анкетирование работающих инженеров промышленных предприятий г. Харькова (n=42) с целью выявления их представления о ПВК. По результатам можно сделать вывод, что к ним респонденты отнесли: хорошая память (92%), стрессоустойчивость (82%), наблюдательность (78%), усидчивость (74%), способность переключаться с одного вида работы на другой (68%), способность к введению новшеств (64%). Таким образом, ответы работающих инженеров также в целом соответствуют выдвигаемым ПВК, однако профессиональное мышление было отмечено всего третью респондентов.

Следующим этапом стало проведение диагностических методик «Направленность на вид инженерной деятельности» О.Б. Годлинник, «Исследование представлений субъекта труда о необходимых для выбранной деятельности свойствах личности».

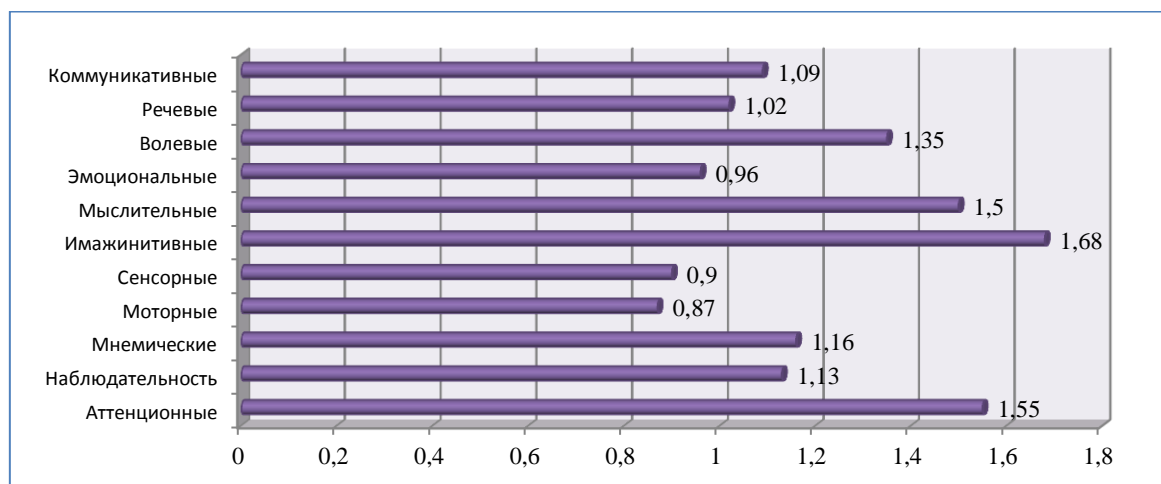


Рис. 1. Представления будущих инженеров о необходимых для профессиональной деятельности свойствах личности

Согласно данным рис. 1 наиболее необходимыми свойствами личности для успешного выполнения деятельности инженера являются имажинитивные, аттенционные и мыслительные. То есть успешный инженер должен уметь находить новые и необычные производственные решения, из нескольких путей мысленно выбирать наиболее эффективный, воссоздавать образы по словесному описанию, наглядно представлять себе новое, ранее не встречающееся в опыте. Длительное сохранять устойчивое внимание, несмотря на усталость и посторонние раздражители, уметь распределять вни-

мание при выполнении нескольких действий, быстро переключать внимание с одного вида деятельности на другой; рассматривать профессиональную проблему с нескольких различных точек зрения, аргументировано проводить критический анализ, выбирать из большого объема информации ту, которая необходима для решения конкретной задачи, принимать правильное решение при недостатке необходимой информации или отсутствии времени на ее осмысливание.

Волевые, мнемические, речевые и коммуникативные свойства, а также наблюдательность условно заняли 2

место. То есть такие свойства, как способность к непроизвольному запоминанию материала, удерживание в памяти в течение длительного времени большое количество материала, узнавание факта, явления по малому количеству признаков, умение заставить себя делать неинтересную, но необходимую работу, способность к длительной умственной работе без ухудшения качества и снижения темпа, умение вести деловую беседу, переговоры, согласовывать свои действия с действиями других лиц, доходчиво довести до слушателя свои мысли и намерения.

И менее важны, по мнению будущих инженеров, моторные, сенсорные и эмоциональные, что свидетельствует о том, что быстрота и точность пальцев рук, умение найти привлекательные стороны в любой работе, уравновешенность, самообладание при конфликтах, способность переживать то, что переживают и чувствуют другие в профессиональной деятельности инженера, применяются далеко не всегда.

Последней задачей исследования было выявление направленности студентов инженерно-технических специальностей на конкретный вид инженерной деятельности с помощью соответствующей методики (табл. 3).

Таблица 3. Направленность на вид инженерной деятельности студентов-выпускников

Вид направленности	M	SD	Mo
Научно-исследовательская	4,81	3,49	0
Проектно-конструкторская	7,59	3,14	6
Производственная	6,56	3,45	4
Организаторская	5,09	3,86	1

Результаты таблицы 3 свидетельствуют о средней выраженности всех видов направленности в инженерной деятельности. Однако все же доминирующей направленностью является проектно-конструкторская (M=7,59, Mo=6), что свидетельствует о том, что будущие инженеры видят себя в профессиональной деятельности, которая заключается в проектировании, конструировании новых приборов, машин, механизмов, внесении усовершенствования в конструкцию технических устройств. Также достаточно развитой является производственная направленность (M=6,56, Mo=4), что предполагает эксплуатацию машин, механизмов, приборов (управление, регулирование), обеспечение эффективной безаварийной работы сложных технических устройств.

Практически не выраженными направленностями являются организаторская и научно-исследовательская, т.е. инженеры-выпускники не видят себя в роли организаторов, координаторов производственной деятельности людей, а также исследователей, задача которых

планировать и проводить эксперименты для проверки гипотез, догадок, выявлять закономерности.

Заключение. Таким образом, к современным требованиям к личности инженера относятся не только профессиональные знания, умения и навыки, а также профессионально важные качества, связанные с индивидуально-психологическими особенностями личности. Выделено шесть групп профессионально важных качеств инженеров: мнемические, волевые, интеллектуальные, эмоциональные, аттенциональные и моторные. С помощью анкетирования выявлено, что инженеры-выпускники достаточно адекватно представляют свою профессиональную деятельность и требования, выдвигаемые к ним. Наиболее выраженным видом направленности диагностирован проектно-конструкторский, в то время, как научно-исследовательская и организаторская слабо выражены. Среди профессионально важных качеств, по мнению инженеров выпускных курсов, должны доминировать имажинитивные, мыслительные и аттенционные.

ЛИТЕРАТУРА

[1] Митин Б.С. Инженерное образование на пороге XXI в. / Б.С. Митин, В.Ф. Мануйлов. – М., 1995. – 224 с.
 [2] Пономарьов О.С. Модель спеціаліста як джерело вибору та обґрунтування змісту професійної освіти: Текст лекції. / Пономарьов О.С. – Харків: НТУ «ХПИ», 2006. – 58 с.
 [3] Иловайский И.В. Инженерное дело: маленькая энциклопедия / И.В. Иловайский. – Новосибирск, 1999 – 600 с.

REFERENCES

[1] Mitin, B.S. Engineering education at the threshold of the XXI century / B.S. Mitin, V.F. Manujlov. – M., 1995. – 224 p.
 [2] Ponomar'ov, O.S. Model of specialist as the source of choice and justification of the content of vocational education: Text of lecture / Ponomar'ov, O.S. – Harkiv: NTU «HPI», 2006. – 58 p.
 [3] Il'ovajskij, I.V. Engineering: small encyclopedia / I.V. Il'ovajskij. – Novosibirsk, 1999 – 600 p.

Analysis the professionally important qualities of the future engineers
 N.V. Pidbut's'ka

Abstract. The modern requirements to the engineer including not only the professional knowledge, skills, and also the professionally important qualities which are connected with the individual and psychological features of the personality are considered in the article. The aim of the article is to analyze the professionally important qualities of the future engineers and to detect if they satisfy the profession requirements. It is made the theoretical analysis of branch standards, psychic profiles the result of which was an allocation of such six groups of professionally important qualities: mнемic, conative, intellectual, emotional, attentional and motility. The questioning of the future engineers and working ones is carried out to reveal the representations of professionally important qualities. It is revealed that the graduates have a clear view about their professional engineering activity and the demands made to them. Such techniques are carried out «An orientation for the type of engineering activity» O.B. Godlinnik, «The study of ideas of the work subject about the necessary personal properties for the chosen activity». The design is diagnosed as the most expressed type of an orientation while the research and organizing are expressed extremely minimum. Among the professionally important qualities, according to engineers of the senior year of study, imaginative, cogitative and attentional qualities have to dominate. The obtained data can be used when developing the program of psychological maintenance of technical education.

Keywords: vocational training, future engineer, professionally important qualities, professionalism of the personality

Діалогічна взаємодія у глибинній корекції майбутнього психолога

О. Ю. Франчук*

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, г. Черкаси, Україна

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

Paper received 25.09.15; Accepted for publication 30.09.15.

Анотація. Стаття «Діалогічна взаємодія у глибинній корекції майбутнього психолога» представляє неопсихологічний погляд на психіку людини та методи її пізнання, які спираються на діалогічну взаємодію психолога з респондентом. Класична психологія набуває переосмислення, що дає паростки для розвитку неодіяльнісного підходу (А. Г. Асмолов, Г. О. Ковальов, А. У. Хараш та ін.). Вказаний підхід набуває життєдайної сили *за умов*: використання діалогічної взаємодії згідно установлених психодинамічної парадигми універсальних законів психіки; слідування діагностико-корекційної процедури АСПП (активне соціально-психологічне пізнання) основним законам позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта; відповідності діалогу принципам «незлиттєвості» та «нероздільності» позицій психолога та респондента; підкореності глибинного пізнання принципу додатковості в його специфічній формі реалізації в психології, з врахуванням принципу «невід'ємності свідомого від несвідомого» та принципу «із іншого».

В даному контексті діалогічна взаємодія виступає єдиним ланцюгом психічного з огляду на функційну асиметричність свідомого і несвідомого. Проведене нами дослідження доводить прогресивність позицій психодинамічної теорії та методологічну відповідність їй методу активного соціально-психологічного пізнання.

Ключові слова: класична психологія, неопсихологія, психодинамічна парадигма, діалог, діалогічна взаємодія

Вступ. Новітні пошуки в психології обумовили актуальність проблеми пізнання психіки в її цілісності, тобто в єдності сфер свідомого і несвідомого. Вирішення проблеми пізнання цілісної психіки обумовило введення принципу додатковості, яких в психодинамічній парадигмі (що лягла в основу наших досліджень) реалізується слідуванням двом принципам: принципу «невід'ємності свідомого і несвідомого» та принципу «із іншого».

Короткий огляд публікацій по темі. Стаття вперше звертає увагу на роль діалогічної взаємодії психолога і респондента в процесі глибинного пізнання психіки. Останнє піддавалось аналізу в роботах Т. С. Яценко [14-19], засновника психодинамічної парадигми та її послідовників К. А. Бабенко [3], І. В. Євтушенко [7], Б. Б. Іваненко [9], О. В. Педченко [11], Н. В. Шавровська [13].

Мета статті. Довести провідну роль діалогічної взаємодії психолога з респондентом в діагностико-корекційному процесі активного соціально-психологічного пізнання психіки.

Виділення невіршених раніше частин проблеми. Проблема діалогу в глибинно-корекційній практиці залишається в науці відкритим питанням, яке може бути вирішене розробкою методології діалогічної взаємодії психолога з респондентом в процесі глибинної корекції за методом активного соціально-психологічного пізнання. До часткових проблем відноситься розкриття особливостей діалогічної взаємодії в порівнянні зі зворотним зв'язком в тренінгових групах.

Матеріали і методи. В основу досліджень діалогічної взаємодії, як провідного інструменту глибинного пізнання психіки, було покладено емпіричний матеріал груп АСПП. Апробовано методики, які об'єднані загальними методологічними вимогами та відповідають основним законам позитивної дезінтеграції психіки та вторинної її інтеграції на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта. Таким чином, метод АСПП сам по собі, у власній динамічній самореалізації виражає основи психодинамічної методології. Метод АСПП здійснюється через конкретні методики: спонтанна дискусія, психодрама, психоаналіз малюнків авторських і неавторських та візуалізацію психічного у вигляді

опредметнених моделей, які потребують подальшого «оживлення» в діалогічній взаємодії.

Результати та їх обговорення. Дослідження ролі діалогічної взаємодії в АСПП реалізувалось шляхом структурно-семантичного аналізу стенограм глибинної психокорекції особистості майбутніх практичних психологів, як необхідної передумови їх фахової підготовки. До цього часу у вузовській системі підготовки психологів переважає монологічний підхід, що не дає можливості подолати накопичені негативні явища: формалізм засвоєння наукових знань, зниження мотивації учіння, блокування творчої активності як викладачів, так і студентів; їх невміння орієнтуватися у нестандартних ситуаціях; шаблонне догматичне мислення і авторитарність у педагогічній діяльності; низька соціально-психологічна компетентність майбутніх фахівців. Сучасна вища школа лише тоді зможе виконати основне завдання (розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців), коли буде здійснено перехід від суб'єкт-об'єктної до суб'єкт-суб'єктної парадигми, основними принципами якої є співробітництво, співтворчість викладача і студентів, прагнення до саморегуляції і самовираження суб'єктів як рівноправних партнерів по творчому процесу. Суб'єкт-суб'єктна модель комунікативного процесу реалізується насамперед у діалозі. Творча особистість – завжди діалогічна, взаємодіюча. Діалог – це найбільш природна форма стосунків між психологом та клієнтом, перетворення партнерів по спілкуванню у творчу діаду, груповий суб'єкт творчості. Нарешті, – це найбільш демократична форма проведення тренінгів, найкоротший шлях до постійного отримання зворотного зв'язку і найбільш динамічний спосіб одержання нової інформації. Саме діалог створює для суб'єктів «зону їх найближчого розвитку» [4, 5, 12].

Так, вивчаючи проблему ефективності діалогу, А. У. Хараш, виділяє такі типи особистісного включення комунікатора у «сферу життєдіяльності» індивіда як авторитарний та діалогічний. Авторитарне включення передбачає антагоністичне протиставлення «свого» – «чужому», себе – іншим. Діалогічне ж включення будується на повазі до суверенітету чужої життєдіяльності і чужої свідомості. Комунікатор, який діалогічно

включається у свідомість реципієнта, зовсім не прагне зайняти у ній місце диктатора чи законодавця: він стає його співрозмовником, який не просто «визнає» право свого партнера по спілкуванню на власну думку, а зацікавлений у тому, щоб його партнер зберіг самостійність у судженнях, оскільки остання – запорука, рівноправного діалогу. Будучи адекватним «суб'єкт-суб'єктному» характеру самої людської природи, діалог тут є найбільш релевантним для організації продуктивних особистісно-розвиваючих контактів між людьми [12]. Г.О. Ковальов з цього приводу наголошує, що дві особистості у стані діалогу утворюють певний спільний психологічний простір та часову протяжність, створюють єдину емоційну подію, коли вплив (у звичайному, «об'єктному», «монологічному» розумінні цього поняття) перестає існувати, поступаючись місцем психологічній єдності суб'єктів, в якій і розгортається творчий процес взаєморозкриття, взаєморозвитку, створюються умови для самовпливу та саморозвитку [10].

В науковій літературі по проблемі діалогу можна виділити особливий напрямок рефлексивної діалого-терапії (І.Н. Семенов, Г.І. Давидова), теоретичною основою якої є область рефлексивної психології, яка вивчає роль рефлексії в системі психологічних механізмів, що забезпечують творчий розвиток мислення й особистості суб'єкта. Діалого-рефлексивна психотерапія має витоки з ролі емоційно-значимого спілкування в процесі зміни типу відношення (направленості) особистості. Основою рефлексивної терапії відношень є діалогічна взаємодія, метою якої є зміна типу відношень, корекція і розвиток почуття самоцінності суб'єкта. На основі принципу «тут і тепер» відбувається усвідомлення й реконструкція образу Я, підвищення адекватності самооцінки, завдяки чому змінюється тип відношень й самовідношення. А отже, продуктом діалогічної взаємодії є новий образ Я, корекція відношень до ситуації, зміна відношення до себе. Ця зміна відбувається завдяки рефлексивно-діалоговій взаємодії на основі спогадів, фантазій, на ситуації «тут і тепер», на почуттях суб'єкта.

В проведенні рефлексивного групового аналізу є багато спільного з груподинамічним тренінгом, а саме: використання принципів організації обміну думками й переживаннями; принцип «тут і тепер». Але на відміну від психокорекційних груп, предметом дослідження в рефлексивній терапії є не спонтанність поведінки, а те, що відтворюється по образу и подібності до того, що відбулося «там і тоді», на основі спогадів [1].

Процес діалогічної взаємодії тут направлений на забезпечення підтримки і психологічного «супроводу» суб'єкта. Ефективність взаємодії залежить від успішності встановлення відносин між керівником і учасником.

Метод рефлексивно-діалогової терапії є ефективним засобом розвитку особистості на засадах корекції відносин, на основі чого відбувається зміна й переосмислення засобів розуміння особистістю себе й інших.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволяє зробити висновки, що проблема діалогу – явище складне та багатоаспектне. Будучи адекватним «суб'єкт – суб'єктному» характеру самої людської природи, діалог є найбільш релевантним для організації продуктивних контактів, що сприяють особистісному розвитку.

В рамках теми, що розробляється в якості методології діалогу може виступати психодинамічна теорія, яка зорієнтована на контингент майбутніх психологів. Діалогічна взаємодія в методі активного соціально-психологічного пізнання має швидше ознаки взаємодії, аніж спілкування. Характеристики діалогічної взаємодії, які сприяють розвитку спонтанної рефлексивності та соціально-перцептивного інтелекту. Основним засобом взаємозв'язку у міжособистісному діалозі виступає діалогічний взаємозв'язок, який носить швидше інформаційний характер, аніж особистісний обмін цінностями.

Представлений вище матеріал дозволяє наблизитися до нюансів в здійсненні діалогічної взаємодії в психодинамічній парадигмі (Т.С. Яценко) [14-19], яка реалізується в психокорекційному методі активного соціально-психологічного пізнання (АСПП). Характер групової взаємодії носить діалогічний характер. Кожний момент взаємодії психолога (П.) з респондентом (Р.) має хвилеподібний характер. Сам по собі спосіб діалогічного руху до об'єкту пізнання явно не виявляє орієнтир на латентні реалії психіки. В полі уваги перебуває Р. з його сподіваннями, емоціями, проблемами.

Подібно як в Ід неможливо виявити синтезоване значення потягів, так і в процесі діалогу непомітним є функційне різноспрямування сфер свідомого і несвідомого (функційна їх асиметрія та несумісність). На поведінковому матеріалі постфактумом ми можемо виявити різноспрямованість сфер свідомого і несвідомого через «логіку свідомого» та «іншу логіку» (несвідомого).

Останнє підкреслює відповідальність ведучого груп АСПП за характером діалогу, за кожне «па», яке повинно враховувати від початку і до кінця семантику поведінки респондента. Елементи діалогу можуть допускати логічну незв'язність, що узгоджується з метою виявлення порушень взаємозв'язків між свідомим і несвідомим, що визначає особистісну проблему, внутрішню стабілізовану суперечність, яка потребує розв'язання. Професійно побудований діалог П. буде відзначатися логічною впорядкованістю, що виявляє асоціативний ланцюг поведінкових актів, які з середини психіки детерміновані внутрішнім імплікативним порядком, бліки якого проявляються в спонтанній поведінці респондента (в його відповідях на запитання психолога). Енергетичні аспекти імплікативного порядку задаються позадосвідним [1], що й визначає вектор динаміки діагностико-корекційного діалогу. Процес діагностики передбачає «прочитування» психологом кожного «па» будується на перцептивному передрозумінні та прото-розумінні психолога. Методологія діалогу в АСПП орієнтована на виявлення в психіці Р. внутрішніх енергетичних осередків, які незмінно впливають на характер діагностичної активності психолога. Останнє не передбачає інформаційну тотожність сприйняття психолога і респондента. Це пояснює певну обмеженість усвідомленості респондентом того, що з ним відбувається. В той же час запитання психолога вибудовуються з орієнтацією на розуміння скритих смислових осередків, які прочитуються ним по відповідях Р.

Представлені ідеї діалогічності глибинного пізнання торкаються неокласичної психології, в якій поціновується спонтанна активність суб'єкта, що задана

слідовими ефектами пережитих травм дитинства. Тому психодинамічний підхід до розуміння діалогу не просто заповнює відсутні ланки в підготовці психолога, а по новому ставить проблему її організації з розкриттям процесуальності діагностики в єдності з корекцією на засадах діалогічної взаємодії психолога з респондентом.

Висновки. Осмислення наукових поглядів на проблему діалогу та аналіз емпіричного матеріалу груп АСПП дозволили нам ввести основний принцип взаємодії П. з Р. у діагностико-корекційному процесі, а саме: принцип «нероздільності» і «незлиттєвості» їх позицій. Згідно цього принципу, психолог і респондент, знаходяться в одній площині взаємодії, який представляє собою «єдність інформаційного простору». Говорячи інакше їх зв'язок є скоріше внутрішнім, а ніж зовнішнім. Це пояснюється ще і тим, що процес глибинного пізнання опосередковується матеріалізованими презентантами, які знаходяться в полі зору обох взаємодіючих сторін (Р. і П.). Саме завдяки діалогічному наповненню предметного презентанта (малю-

нок, ліпка, модель із каменів) емотивним змістом, він набуває перспектив переходу в роль *посередника* в пізнанні цілісності психічного, при асиметричній єдності функціонально несумісних сфер психіки (свідоме / несвідоме). Ми солідаризуємося з М.М. Бахтінін [4], який стверджував, що істинне пізнання, як таке, абсолютно виключає суб'єктивний фактор. Саме діалогічність взаємодії П. з Р. дозволяє багаторівнево звільнити самовідображення Р. від суб'єктивізму, пов'язаного з захисним викривленням інформації.

Введення в АСПП прийомів спонтанної самовізуалізації психіки в опредметнених формах відкриває перспективи об'єктивного її пізнання за законами свідомого. Представлені ідеї діалогічності глибинного пізнання торкаються неокласичної психології, в якій поцінюється спонтанна активність суб'єкта, що задана слідовими ефектами пережитих травм дитинства. Тому психодинамічний підхід до розуміння діалогу не просто заповнює відсутні ланки в підготовці психолога, а по новому ставить проблему її організації з розкриттям процесуальності діагностики в єдності з корекцією.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Андрущенко В.П., Яценко Т.С. Філософсько-психологічні проблеми методології пізнання психіки / Т.С. Яценко, В.П. Андрущенко // Психологія і суспільство : укр. теор.-методол. соціогуманіт. часопис. – 2012. – №. 3. – С. 63–77.
- [2] Асмолов А.Г. По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии / А.Г. Асмолов. – М. : Издательство "Смысл", 2002 – 479 с.
- [3] Бабенко К.А. Взаемозв'язок механізмів символізації змісту несвідомого (на матеріалі психоаналізу комплексу тематичних психомалюнків) : дис. канд. психол. наук : 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / К.А. Бабенко. – Київ, 2007. – 390 с.
- [4] Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики / М.М. Бахтин. – М. : Художественная литература, 1975. – 504 с.
- [5] Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин; [сост. С.Г. Бочаров]. – М. : Искусство, 1979. – 424 с
- [6] Бодалев А.А. Личность и общение: Избранные труды / А.А. Бодалев. – М. : Педагогика, 1982. – 212 с.
- [7] Євтушенко І.В. Роль архетипної символіки у вираженні інтимних почуттів суб'єкта до близьких йому людей (на основі міфів, казок, психомалюнків) : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.В. Євтушенко. – К., 2004. – 371 с.
- [8] Зазулина Л.В. Діалогізація дидактичного процесу: гуманістична перспектива / За ред. проф. А.В. Фурмана. – К.: Правда Ярославичів, 1998. – 64 с.
- [9] Іваненко Б.Б. Особистісна психокорекція майбутнього практичного психолога (на матеріалі підготовки психологів практиків за методом АСПП) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / «Педагогічна та вікова психологія» / Б.Б. Іваненко. – К., 2005. – 20 с.
- [10] Ковалев Г.А. Диалог как форма психологического воздействия / Г.А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации.
- Сб. науч. трудов / Под ред. А.А. Бодалева, Г.А. Ковалева. – М.: Изд-во АПН СССР, 1987. – С. 13 – 28.
- [11] Педченко О.В. Глибинно-психологічні витoki релігійної віри та їх пізнання у процесі активного соціально-психологічного навчання : дис. ... канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О.В. Педченко. – Івано-Франківськ, 2011. – 440 с.
- [12] Хараш А.У. «Другой» и его функции в развитии «Я» / А.У. Хараш // Общение и развитие психики / Под ред. А.А. Бодалева. – М. : Изд-во НИИ ОПП АПН СССР, 1986. – С. 31–46.
- [13] Шавровська Н.В. Особливості пізнання психологічних захистів суб'єкта засобами психоаналізу малюнків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : 19.00.07 «Вікова та педагогічна психологія» / Н.В. Шавровська. – Івано-Франківськ, 2007. – 20 с.
- [14] Яценко Т.С., Глузман А.В. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога / Т.С. Яценко, А.В. Глузман. – Днепропетровск : Инновация, 2015, – 396 с.
- [15] Яценко Т.С. Активная социально-психологическая подготовка учителя к общению с учащимися : книга для учителя / Т.С. Яценко. – К. : Освіта, 1993. – 208 с.
- [16] Яценко Т.С. Концептуальні засади і методика глибинної психокорекції : підготовка психолога-практика : навч. посіб. / Т.С. Яценко, Б.Б. Іваненко, С.М. Аврамченко, І.В. Євтушенко, І.М. Сергієнко, І.В. Калашник, Т.В. Богдан. – К. : Вища шк., 2008. – 342 с.
- [17] Яценко Т.С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика : навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Вища шк., 2006. – 382 с.
- [18] Яценко Т.С. Психологічні основи групової психокорекції [Текст] : навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
- [19] Яценко Т.С. Теорія і практика групової психокорекції: активне соціально-психологічне навчання : навч. посіб. / Т.С. Яценко. – К. : Вища шк., 2004. – 679 с.

REFERENCES

- [1] Andruschenko, V.P., Yatsenko, T.S. Philosophical and psychological problems of methodology of knowledge of the psyche / T.S. Yatsenko, V.P. Andruschenko // Psychology and Society : Ukrainian theor. method. socio. hum. magazine. – 2012. – #3. – P. 63–77.
- [2] Asmolov, A.G. On the other side of consciousness: methodological problems of non-classical psychology / A.G. Asmolov. – М. : Publishing house "Sense", 2002 – 479 p.
- [3] Babenko, K.A. Relationship of mechanisms of symbolization of content of unconscious (on the material of psychoanalysis of complex of thematic psychodrawings) : dis. cand. psychol.

- sc. : 19.00.07 «Developmental and Educational Psychology» / K.A. Babenko. – Kyiv, 2007. – 390 p.
- [4] Bahtin, M.M. Questions of literature and aesthetics / M.M. Bahtin. – M. : Artistic literature, 1975. – 504 p.
- [5] Bahtin, M.M. Aesthetics of verbal creativity / M.M. Bahtin; [comp. S.G. Bocharov]. – M. : Art, 1979. – 424 p.
- [6] Bodalev, A.A. Personality and communication: Selected Works / A.A. Bodalev. – M. : Pedagogy, 1982. – 212 p.
- [7] Yevtushenko, I.V. The role of archetypal symbols to express intimate feelings of the subject to people close to him (based on myths, fairy tales, psychodrawings) : dis. cand. psychol. sc : spec. 19.00.07 «Developmental and Educational Psychology» / I.V. Yevtushenko. – K., 2004. – 371 p.
- [8] Zazulyna, L.V. Dialogiyation of didactic process: the humanistic perspective / ed. A.V. Furman. – K.: Pravda Yaroslavychiv, 1998. – 64 p.
- [9] Ivanenko, B.B. Personality psychocorrection of Future Psychologist (on training material of psychologist by method of active socio-psychological learning) : autoref. dis. cand. psychol. sc: 19.00.07 «Developmental and Educational Psychology» / B.B Ivanenko. – K., 2005. – 20 p.
- [10] Kovalev, H.A. Dialogue as a form of psychological effects / H.A. Kovalev // Communication and dialogue in the practice of training and psychological counseling. Coll. scientific. works / ed. A.A. Bodaleva, H.A. Kovaleva. – M.: Publishing house of APS USSR, 1987. – P. 13-28.
- [11] Pedchenko, O.V. Depth-psychological roots of religious faith and their knowledge in the active socio-psychological training: dis. cand. psychol. sc. : spec. 19.00.07 «Developmental and Educational Psychology» / O.V. Pedchenko. – Ivano-Frankivs'k, 2011. – 440 p.
- [12] Kharash, A.U. "Other" and its function in the development of the "I" / A.U. Kharash // Communication and development of the psyche / ed. A.A. Bodalev. – M. : Publishing house of the Institute of General and Pedagogical Psychology of Academy of Pedagogical Sciences of the USSR, 1986. – P. 31-46.
- [13] Shavrovs'ka, N.V. Features of cognition psychological defenses of individual by means of psychoanalysis of images: avto-ref. dis. cand. psychol. sc. : 19.00.07 «Developmental and Educational Psychology» / N.V. Shavrovs'ka. – Ivano-Frankivs'k, 2007. – 20 p.
- [14] Yatsenko, T. S., Hluzman, A.V. Methodology of correctional training psychologist / T.S. Yatsenko, A.V. Hluzman. – Dnepropetrovsk : Innovation, 2015, – 396 p.
- [15] Yatsenko, T.S. Active social and psychological training of teachers to communicate with students: a book for teachers / T.S. Yatsenko. – K. : Edication, 1993. – 208 p.
- [16] Yatsenko, T.S. Conceptual framework and methodology depth-correction: preparation psychologist practice: teach. guidances./ T.S. Yatsenko, B.B. Ivanenko, S.M. Avramchenko, I.V. Yevtushenko, I.M. Serhiyenko, I.V. Kalashnyk, T.V. Bohdan. – K. : High school, 2008. – 342 p.
- [17] Yatsenko, T.S. Basics of depth correction: phenomenology, theory and practice: teach. guidances / T.S. Yatsenko. – K. : High school, 2006. – 382 p.
- [18] Yatsenko, T.S. Psychological bases of of group correction [Tekst] : teach. guidances / T.S. Yatsenko. – K. : Lybid', 1996. – 264 p.
- [19] Yatsenko, T.S. Theory and practice of group correction: active socio-psychological training: teach. guidances / T.S. Yatsenko. – K. : High school, 2004. – 679 p.

Dialogic interaction in a depth-correction of future psychologist

O.Y. Franchuk

Abstract. The article " Dialogic interaction in a depth-correction future psychologist" presents a neo-psychological opinion on person's psychics and methods of its cognition based on dialogic interaction between a respondent and a psychologist. Classical psychology is being rethought and it gives shoots for the development of "neo-activity" approach (A.G.Asmolov, G.O.Kovaliov, A.U.Kharash and others). In the given context a special role is played by the dialogue and dialogic interaction that is the basis of progressive psychotherapy procedures. Special attention is focused on psychodynamic paradigm and this is the format in which the work in question has been performed. The diagnostic and corrective essentiality of dialogic interaction in the process of active socio-psychological cognition that synthesizes the principle of the position of a psychologist and a respondent, namely "non-unity – non-separation" is shown.

Keywords: classical psychology, neo- psychology, psychodynamic paradigm, dialogue, dialogic interaction

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