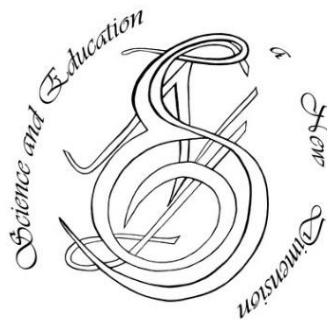


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



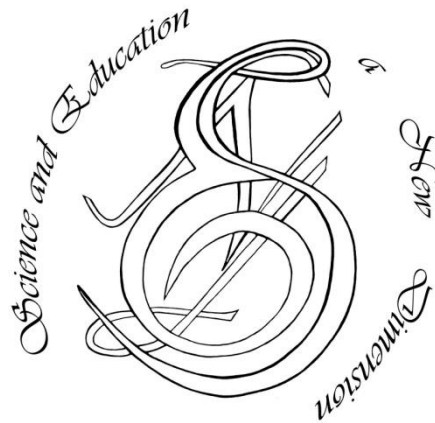
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

IV(41), Issue 86, 2016

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

# **Pedagogy and Psychology**



Editorial board

**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

**Statement:**

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

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

INDEX COPERNICUS:	ICV 2014: <b>70.95</b>
GLOBAL IMPACT FACTOR	2013: <b>0.545</b> ; 2014: <b>0.676</b> ; 2015: <b>0.787</b>
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR:	2013: <b>2.642</b> ; 2014: <b>4,685</b>
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR:	2013: <b>0.465</b> ; 2014: <b>1.215</b>
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING	
ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY	
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK	
SCRIBD	
ACADEMIA.EDU	
GOOGLE SCHOLAR	



## CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	7
Професійна компетентність майбутнього вчителя іноземного мови в контексті інтеграції України в Європейське освітнє простір	
<i>В. В. Безлюдна</i> .....	7
Аналіз можливостей використання систем управління навчанням в інформаційно-освітньому середовищі університету	
<i>І. В. Юстик, В. Г. Гриценко, О. М. Подолян</i> .....	11
Моделювання розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки	
<i>О. Г. Ємчик</i> .....	16
Improving the level of information technologies competence by means of web technologies	
<i>M. Ivashchenko, T. Bykova</i> .....	20
Експертне оцінювання педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я	
<i>В. В. Корнецьук, Ю. В. Патик</i> .....	23
Kontinuität und Kohärenz als Erfolgsfaktoren beim Fremdsprachenlernen und -lehren /aus österreichischem und schweizerischem Kontext/	
<i>L. Kupchuk</i> .....	26
Integrative tendencies in modern engineering technology education: Overseas experience	
<i>A. Litvinchuk</i> .....	30
The development of the student's of Physics notions of enthalpy and entropy in the course of General Chemistry	
<i>O. S. Maksymov, N. S. Pshenychnay</i> .....	34
Методичні засади підготовки студентів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету	
<i>В. О. Рахманов</i> .....	37
Соціокультурні фактори-домінанти формування смисложиттєвих орієнтацій особистості у кроскультурній взаємодії	
<i>А. К. Солодка, Т. В. Шиян, Н. В. Калашнік</i> .....	42
З досвіду навчання іншомовного спілкування студентів-аграріїв у Сумському НАУ	
<i>О. Б. Ткаченко</i> .....	46
Сутнісні характеристики електронного тексту і психодідактичні проблеми його сприймання та розуміння в освітніх комунікаціях	
<i>Ю. В. Тимошенко</i> .....	51
До витоків становлення вітчизняної педагогічної психології: внесок І. О. Сікорського (1842 – 1919)	
<i>О. В. Зарубіна</i> .....	55
Проектувальні уміння – важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики	
<i>М. І. Лук'янчиков</i> .....	59

<b>PSYCHOLOGY</b> .....	64
Детермінанти розвитку конкурентоспроможності в професіогенезі особистості <i>М. С. Корольчук, В. Ю. Жовнер</i> .....	64
Психологическая модель развития жизнеспособности человека в интерсубъектном взаимодействии <i>О. Ю. Осадько</i> .....	69
Історичний екскурс основних наукових підходів вивчення феномена «ідентичність» у зарубіжній психології <i>Д. В. Пionтковська</i> .....	73
Розвиток гнучкості як інтегральної характеристики особистості <i>Л. Н. Смалуус, Н. В. Шавровська</i> .....	76

## PEDAGOGY

## Профессиональная компетентность будущего учителя иностранного языка в контексте интеграции Украины в Европейское образовательное пространство

В. В. Безлюдная

Уманский государственный университет имени Павла Тычины, г. Умань, Украина  
Corresponding author. E-mail: vitabz@ukr.net

Paper received 28.03.2016; Accepted for publication 15.04.2016.

**Аннотация.** В статье проанализировано сущность профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка. Автор описывает основные виды компетенций, которые являются важнейшими составляющими профессиональной подготовки будущего учителя иностранного языка и свидетельствуют о высоком уровне его сформированности как педагога.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, учитель, иностранный язык, компетенции.

В современных условиях интеграции Украины в европейское и мировое образовательное пространство проблема профессиональной подготовки будущих учителей иностранного языка приобретает особую значимость. Назрела необходимость развития межкультурной коммуникации будущих учителей, что предполагает владение определенным набором качеств и компетенций, необходимых для рационального функционирования в поликультурном мире. Внимание ученых сосредоточено на модернизации подходов к формированию иноязычной профессиональной компетентности, что позволяет будущему специалисту эффективно осуществлять межкультурную и межличностную коммуникацию.

Сегодня для успешного выполнения профессиональных функций уже недостаточно быть просто знающим свое дело специалистом. Для успешного решения возникающих перед ним задач необходимо еще и знание иностранных языков, что поможет следить за новыми достижениями и разработками в иноязычном мире, участвовать в международных симпозиумах, конференциях, налаживать дружеские связи, работать в транснациональных коллективах. В этой связи возрастает актуальность профессионально-ориентированного языкового образования будущих специалистов.

Проблема формирования профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка стала объектом исследования как отечественных (Л. Банашко, О. Бигыч, Т. Комарницкая, М. Левшин), так и зарубежных ученых (В. Адольф, Т. Браже, К. Безукладников, О. Герасименко, Д. Хаймс, Н. Сергеев) и др.

**Цель** статьи – проанализировать сущность профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, раскрыть компетенции, которые свидетельствуют о высоком уровне ее сформированности.

**Материалы и методы:** теоретические – анализ, синтез, сравнение, обобщение, систематизация научных исследований.

**Результаты и их обсуждение.** В процессе профессиональной подготовки необходимо учитывать, что всем специалистам в сфере современного языкового образования стоит обратить особое внимание на рекомендации Совета Европы (СЕ) относительно языкового образования, которые являются результатом многолетней работы ведущих исследователей в области

прикладной лингвистики, методики преподавания и педагогики стран-членов Совета Европы.

Советом Европы принят деятельностно-ориентированный подход к изучению и обучению языка. Это означает, что те, кто изучает иностранный язык, выполняют речевые задания в разрезе видов речевой деятельности, применяя при этом свои компетенции для достижения определенного результата [7].

Понятие «компетентность» появилось в 60-70-е гг. XX ст. в западной, а в конце 1980-х гг. и в отечественной литературе. В это время началось становление особого направления – компетентностного подхода к содержанию обучения. В современной психолого-педагогической и методической литературе встречается достаточно много вариантов дефиниции «профессиональная компетентность», которая тесно связана с дефиницией «профессиональная компетенция». Исследователи вкладывают в данные понятие знания, умения и навыки, способы и приемы, эффективное применение опыта, осведомленность в определенном круге вопросов, уровень профессионализма. В то же время, эти понятия следует различать при толковании данного подхода. Компетенция – определенное социальное требование к образовательной подготовке студента для выполнения им продуктивной деятельности в определенной сфере. Компетентность – множество личностных качеств специалиста, обусловленных спецификой сферы его деятельности и его личным опытом [11].

Совет Европы выделяет пять базовых компетенций, необходимых сегодня любым специалистам [7].

1. Участие в общем принятии решений, функционировании и развитии демократических институтов.

2. Компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе, призванные препятствовать возникновению ксенофобии, распространению нетерпимости и способствующие как пониманию различий, так и готовности жить с людьми других культур, языков и религий.

3. Компетенции, определяющие владение устным и письменным общением, значение которых в работе и общественной жизни настолько важно, что тем, кто ими не обладает, грозит изоляция от общества. К этой группе относится и владение несколькими языками.

4. Компетенции, связанные с возникновением СМИ и Интернет: владение новыми технологиями, способность

критического отношения к распространению рекламы.

5. Компетенции, реализующие способность и желание учиться в течение всей жизни.

Авторы общеевропейского уровня выделяют лингвистическую, социолингвистическую, дискурсивную, социальную и социокультурную компетенции.

Сегодня довольно часто качество профессиональной подготовки будущего учителя рассматривается через понятие «профессиональная компетентность».

В соответствии с Концепцией педагогической компетентности, под профессиональной компетентностью педагога понимаются личностные возможности учителя, которые позволяют ему самостоятельно и эффективно реализовать цели педагогического процесса. Для этого нужно знать педагогическую теорию, уметь применять ее в практической деятельности. Компетентность определяет уровень профессионализма личности, а ее достижение происходит путем получения необходимых компетенций, что и является целью профессиональной подготовки специалистов. Основными структурными элементами педагогической компетентности являются личностные качества педагога, теоретические педагогические знания, практические умения [2].

Формирование профессиональной компетентности, по мнению российских педагогов [1], – важнейшая составляющая профессиональной подготовки будущего учителя, которая является интегральной профессионально-личностной его характеристикой и определяет качество его деятельности, проявляется в готовности действовать адекватно, самостоятельно и ответственно в профессиональной среде.

В. Адольф и И. Степанова, принимая во внимание важность подготовки квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, отмечают, что "компетентность специалиста должна содержать следующие ее виды:

- компетентность в узком (специальном) кругу профессиональной деятельности;
- компетентность в широком (инвариантной к различным специальностям) кругу профессиональной деятельности;
- компетентность в общенаучной области, которая является базой соответствующей профессии;
- компетентность в области социальных отношений;
- аутопсихологическая компетентность, готовность к критической самооценке, постоянному повышению квалификации "[1, с. 36].

По мнению И. Зязюн, содержательный аспект профессиональной компетентности включает знание предмета, методики его преподавания, педагогики и психологии, а также уровень развития профессионального самосознания, индивидуально-типические особенности и профессионально-значимые качества.

Несколько шире рассматривает профессиональную компетентность Т. Браже, указывая на то, что профессиональная компетентность людей, работающих в системе «человек - человек» определяется не только базовыми знаниями и умениями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, осознанием самого себя в окружающем мире, стилем взаимодействия с людьми, общей культурой,

способностью к развитию своего творческого потенциала. В профессии учителя сфокусировано владение методикой преподавания предмета, способность понимать и влиять на духовный мир своих воспитанников, уважение к ним, профессионально-значимые личностные качества [5, с. 91].

В контексте подготовки будущего преподавателя иностранного языка в Украине особое значение приобретает "коммуникативная компетенция" как важная составляющая профессиональной компетентности.

В теории обучения иностранному языку в высшей школе в основном употребляют два понятия: "лингвистическая (языковая компетенция)" и "коммуникативная компетенция". Впервые термин "коммуникативная компетенция" использовал американский лингвист Д. Хаймс в 1966 г., как противопоставление термина "языковая компетенция" – абстрактное лингвистическое знание взрослого одноязычного (монологического) носителя языка, предложенного Н. Хомским. Д. Хаймс определил это понятие как "знания, обеспечивающие индивиду возможность осуществления функционально направленного речевого общения, то есть того, что необходимо знать говорящему для достижения успеха в коммуникации, которая происходит в среде иноязычной культуры" [13].

Рассматривая профессионально-коммуникативную компетенцию как особый вид компетенции, ученые определяют ее как:

- интегральное свойство личности, синтезирующее общую культуру общения и ее проявления в профессиональной деятельности;
- интегрированный компонент коммуникативной и профессиональной компетенции, который предполагает владение языком и профессионально ориентированной речью на вариативно-адаптивном уровне, а также на уровне свободного делового общения;
- готовность и способность к овладению предметными, научными знаниями в профессиональном общении.

По мнению украинских ученых-лингвистов, к основным компонентам области образования "Иностранный язык" относятся три вида компетенций, производных от родового понятия "коммуникативная компетенция", а именно:

- 1) речевая компетенция;
- 2) языковая (лингвистическая) компетенция;
- 3) социокультурная компетенция [10].

Однако эти виды компетенций, в свою очередь, также включают целый ряд компетенций. Речевая компетенция предполагает способность воспринимать и порождать иноязычные тексты в соответствии с поставленными или возникшими коммуникативными задачами, включающая ситуацию общения и коммуникативное намерение. Она базируется на четырех видах компетенций: аудировании, говорении, чтении и письме.

Как известно, языковая (лингвистическая) компетенция предполагает знание системы языка и правил ее функционирования при иноязычной коммуникации. Языковая компетенция также является интегративной и включает целый ряд компетенций: лексическую, грамматическую, фонологическую и орфографическую [4, с. 160].

Социокультурная компетенция охватывает такие

виды компетенций, как страноведческая и лингво-страноведческая. Страноведческая компетенция – это знания истории, географии, экономики, государственного устройства, культуры страны изучаемого языка. Лингвострановедческая включает в себя знания об основных особенностях социокультурного развития страны изучаемого языка на современном этапе; умение подчинять свое речевое поведение этим особенностями.

В программном документе по языковому образованию Совета Европы выделяются *языковая, социолингвистическая и прагматическая компетенции*; зарубежные методисты описывают *лингвистическую, тематическую, социокультурную, компенсаторную, учебную компетенции*, а также *языковую и социокультурную*. Таким образом, анализ данных видов коммуникативной компетенции показывает, что большинство исследователей сходятся во мнении о наличии в иностранном образовании таких составляющих, как языковые и социокультурные знания, языковые, социолингвистические и социокультурные умения и навыки [9].

Рассматривая основные виды компетенций как составных элементов профессиональной компетентности, важно обратить внимание на соотношение компетенции со знаниями, умениями и навыками. Если умения и навыки обеспечивают усвоение и применение знаний, то развитие компетенций составляет практический смысл знаний обучающихся. Ведь компетентность и компетенции всегда проявляются в практической деятельности. Компетентностная направленность обучения выражается в том, что содержание обучения включает в себя лишь тот программный материал, который соответствует компетенциям, востребованным в реальных жизненных обстоятельствах [12, с.9].

В контексте профессиональной компетентности учителя иностранного языка необходимо отметить тот вид компетенции, который отличает этого учителя от других учителей – это сложившаяся *иноязычная коммуникативная компетенция*.

В отечественной науке исследователи определяют *иноязычную коммуникативную компетенцию*, как усвоение этно- и социально-психологических стандартов; стандартов и стереотипов поведения; степень владения "техникой" общения на иностранном языке [3, с.28].

Нельзя не согласиться с мнением А. Герасименко [6]

о правомерности толкования иноязычной компетентности как комплекса знаний, умений и навыков, которые позволяют успешно использовать иностранный язык в профессиональной деятельности, для самообразования и саморазвития личности будущего специалиста.

Украинская исследовательница С. Козак под иноязычной коммуникативной компетенцией понимает сформированную в процессе обучения иностранному языку способность свободно и адекватно, в условиях социально-ролевых ситуаций профессиональной деятельности, понимать и порождать соответствующие речевые высказывания по теоретическим знаниям, которые выполняют информационно-коммуникативную функцию, а также использования практических умений и навыков, которые опекают перцептивно-коммуникативную и интеракционно-коммуникативную функции общения, осуществляемые с помощью средств иностранного языка.

Следует, однако, отметить, что исследование Т. Комарницкой показали, что у будущего учителя иностранных языков, помимо вышеперечисленных, должны быть сформированы такие виды компетенций: *личностная*, которая предполагает осознание значимости роли учителя, *социальная* (способность утверждать статус своего предмета в образовательной концепции Украины), *специальная*, которая, в свою очередь, делится на языковую (доскональное владение учителем языком, умение научить других), филологическую компетенции (владение самыми современными теоретическими знаниями по культурологии) и *дидактико-методическую*, которая предполагает владение современными принципами коммуникативной дидактики, ориентированной на деятельностный подход к языку как инструменту действия, когнитивный подход, при котором ученик является субъектом учебного процесса, и интеркультурный подход [8, с. 162].

Таким образом, проанализировав основные виды профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка, приходим к выводу, что профессиональная деятельность будущего учителя иностранного языка зависит от уровня усвоения им всех необходимых видов компетенций (языковой, социолингвистической, прагматической, лингвистической, тематической, социокультурной, компенсаторной, учебной, коммуникативной, иноязычной и др.), которые проявляются в его практической деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Адольф В.А. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности: монография / В.А.Адольф, И.Ю. Степанова. – Красноярск: КГПУ, 2005. – 214с, с. 36
2. Банашко Л.В. Концепція педагогічної компетентності [Електронний ресурс] / Л.В.Банашко, О.М.Севастьянова, Б.С.Кришук, С.І.Тафінцева. – Режим доступу: <http://www.kgra.km.ua/?q=node/233>
3. Бигич О. Б. Формирование у студентов методической компетенции учителя иностранного языка начальной школы // Иностранные языки. – 2007 - № 2. – С. 27-31.
4. Безукладников К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка : концепция , методика : дис ... д-ра пед.наук : 19.00.02 / Константин Эдуардович Безукладников ; Перм.госпед.у -т - Пермь : [б.и. ], 2000. – 403 с.
5. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89 - 94.
6. Герасименко О. В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникативной культуры студентов: Автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 " Общая педагогика, история педагогики и образования " / В. Герасименко. – Оренбург, 2001. – 36 с.
7. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
8. Комарницька Т.М. Кваліфікаційна характеристика вчителя іноземної мови в контексті сучасних наукових,

психолого-педагогічних теорій, методів та технологій навчання // Міжнародне співробітництво та університетська освіта: Матеріали міжнародної наукової конференції: Вид-во МФ НаУКМА, 2000. – С. 161 – 165.]

9. Левшин М.М. Впровадження компетентнісного підходу до навчання у ВНЗ: реалії та перспективи / М. М. Левшин // реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – квіт : Педагогічна думка, 2009. – С. 217-224.
10. Методика обучения иностранным языкам в средних учебных заведениях. – М.: Ленвита, 1999. – 320 с.

11. Самохина, Т.С. Эффективное деловое общение в контекстах разных культур и обстоятельств / Т.С. Самохина. – М.: Издательство, 2005.
12. Сергеев Н. Развитие иноязычной межкультурной компетенции студентов неязыковых специальностей в системе профессионально-ориентированного языкового образования [Текст] : монография / Н.Н. Сергеева, Г.В. Походзей ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014. – 214 с.
13. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics / edited by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.

#### REFERENCES

1. Adolph V.A. Updating of process of teachers training on the basis of modeling of professional activity: monograph / V. A. Adolph, I.Yu. Stepanova. – Krasnoyarsk: KGPU, 2005. – 214p.
2. Banashko L.V. The concept pedagogical competence [the Electronic resource] / L. V. Banashko, O. M. Sevastyanov, B. S. Krishchuk, I. Tafintseva. – access: <http://www.kgpa.km.ua/?q=node/233>
3. Bigich O. B. Formation at students of methodical competence of foreign language teacher of elementary school//Foreign languages. – 2007– №. 2. – P. 27-31.
4. Bezukladnikov K. E. Formation of lingvodidaktical competences of future foreign language teacher: concept, technique: Thesis of Candidate stage. Ped. Sciences spec.: 19.00.02 / K. E. Bezukladnikov; Perm. – 2000. – 403 p.
5. Brazhe T.G. Development of teacher creative potential // Soviet pedagogics. – 1989. – No. 8. – P. 89 - 94.
6. Gerasimenko O. V. Foreign-language competence as factor of development of students communicative culture: Avtoref. on competition degrees edging. ped. sciences: speciality 13.00.01 " the General pedagogics, history of pedagogics and education " / V. Gerasimenko. – Orenburg, 2001. – 36 p.
6. European competences of foreign language skills: studying, teaching, evaluation/sciences. edition of S. Nikolaev. – М.: Ленвита, 2003. – 261 p.
7. Komarnitska T.M. The qualification characteristic of foreign language teacher in the context of modern scientific, psychology and pedagogical theories, methods and technologies of training // the International cooperation and university education: Materials of the international scientific conference: MF NAUKM publishing house, 2000. – P. 161 - 165.
8. Levshin M. M. Introduction of competence-based approach to training in higher education institutions: realities and prospects / Levshin // realization of the European experience of competence-based approach at the higher school of Ukraine: materials of a methodological seminar. – Kiev: Pedagogical thought, 2009. – P. 217-224.
9. Foreign languages technique of training in educational institutions. – М.: Ленвита, 1999. – 320 p.
10. Sergeev N. Foreign languages development of cross-cultural competence of students of not language specialties of system professional-focused language education [Text]: monograph / N. N. Sergeev, G. Pokhodzey; Urals. state. unty. – Yekaterinburg, 2014. – 214 p.
11. Samohina, T. S. Effective business communication in the contexts of different cultures and circumstances / T.S. Samohina. – М.: Publishing house, 2005.
12. Hymes D. On communicative competence // Sociolinguistics/edited by J. B. Pride, J. Holmes. Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.

#### Professional competence of future foreign language teacher in the context of Ukraine integration into European educational space Bezlyudnaya V.

**Abstract.** The essence of professional competence of future foreign language teacher is analyzed in the article. The author describes the main types of competences which are the most important components of professional training of future foreign language teacher and which confirm the high level of his formation as a teacher.

**Keywords:** professional competence, teacher, foreign language, competences.

## Аналіз можливостей використання систем управління навчанням в інформаційно-освітньому середовищі університету

I. В. Юстик, В. Г. Гриценко, О. М. Подолян

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

Paper received 06.05.2016; Accepted for publication 15.05.2016.

**Анотація.** Використання систем управління навчанням в освітньому процесі розглядається як один з найбільш перспективних напрямів підвищення рівня якості освіти, її персоналізації та взаємодії між учасниками. У статті представлено огляд функціоналу LMS Moodle та Google Apps for Education, проведено їх порівняльний аналіз, розглянуто можливості впровадження систем управління навчанням в освітній процес для формування на їх основі власного інформаційно-освітнього середовища.

**Ключові слова:** інформаційний простір, інформаційно-освітнє середовище, система управління навчанням; хмаро орієнтована система управління навчанням; Google Apps for Education; LMS Moodle.

**Вступ.** Серед найважливіших проблем розвитку сучасного суспільства особливо актуально постає проблема формування єдиного *інформаційного простору*, як сукупності сховищ даних, технологій та засобів їх використання, інформаційно-комунікаційних систем і мереж, що забезпечують взаємодію та задоволення інформаційних потреб усіх користувачів.

Однією з ключових складових інформаційного простору є *інформаційне середовище* – комплекс засобів, які спрямовані на інформаційне оточення людини для її продуктивної діяльності.

Проблемою інформатизації освітнього процесу науковці займаються досить тривалий час. Провідним напрямком сучасних досліджень є підбір та впровадження комплексних систем, котрі зручно і лаконічно представляють навчальну інформацію для формування єдиного освітнього середовища. Важливим етапом розвитку інформаційного середовища є впровадження таких інноваційних технологій, котрі не лише матимуть сучасну структуру та будуть постійно оновлюватися, але і забезпечуватимуть максимально зручний і гнучкий обмін інформацією, персоналізуватимуть освітній процес [6].

Відповідно до цього, навколо освітнього оточення формується *інформаційно-освітнє середовище* (ІОС), яке розуміємо, як сукупність технічних і програмних засобів зберігання, обробки і передавання інформації, а також соціокультурних умов для інформатизації освітнього процесу.

ІОС об'єднує різноманітні апаратні засоби, спеціалізоване програмне забезпечення, бази даних та учасників освітнього процесу, які забезпечують інформаційно-освітню діяльність. До складу ІОС відносяться сховища даних, віртуальні інформаційні дошки, мультимедійні засоби, електронні навчальні програми, методичні розробки, ресурси Інтернету та системи, котрі забезпечують управління освітнім процесом.

Зокрема, *системи управління навчанням* (СУН), відіграють важливу роль у функціонуванні ІОС, оскільки їхнє впровадження та використання в освітньому процесі значно полегшує комунікацію між його учасниками.

Нині, особливо вартими уваги виявляються СУН, які провайдером хмарних послуг надаються освітнім закладам як сервіс, назвемо їх *хмаро орієнтованими системами управління навчанням* (ХОСУН). Такі

системи спрощують процес формування інформаційного простору для реалізації освітніх програм, завдяки чому, усі учасники освітнього процесу виявляються незалежними і географічно, і в часі. Враховуючи такі можливості ХОСУН, сучасні дослідження щодо розвитку ІОС спрямовані на його інтеграцію у *хмаро орієнтоване освітнє середовище* (ХООС), яке утворюється за рахунок низки сервісів, що пропонуються провайдерами для освітніх закладів [8].

**Короткий огляд публікацій по темі.** Досвід експертів різних країн з проектування і використання інформаційно-освітнього середовища, в якому формуються свої особливі закони та норми поведінки й світосприйняття, детально описано в останніх дослідженнях науковців (В. Ю. Бикова, Т. О. Гончаренко, Р. С. Гуревича, А. Келер, С. Г. Литвинової, А. В. Тютюнник, Б. Б. Ярмахова) [2, 5, 6, 7, 8, 9]. Роботи висвітлюють загальні напрями впровадження СУН в освітній процес і є методологічною базою подальших досліджень у цьому напрямі, враховуючи, що ХООС є новим етапом розвитку систем відкритої освіти.

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій навчального призначення спонукало до створення нових інноваційних моделей і методів проектування відповідних середовищ в закладах освіти. Ці моделі та методи можна назвати ключовими засобами інформатизації, оскільки вони впливають на зміну змісту і організаційних форм освіти. Завдяки цьому створюються нові види СУН, які здебільшого ґрунтуються на хмаро орієнтованих сервісах [7].

Збільшення попиту на ХОСУН відкриває нові можливості для організації та управління освітнім процесом: створення віртуальних класів та систем управління електронним документообігом, організації факультативної, самостійної і дистанційної роботи, впровадження технологій змішаного навчання тощо. Завдяки використанню ХОСУН учасники освітнього процесу отримують найнеобхідніші компетентності, а саме:

- вміння одержувати знання з використанням засобів ІКТ;
- здатність до раціонального врядування (самоврядування), ефективного управління (самоуправління) та ощадливого використання часу й інших ресурсів;
- вміння ефективного спілкування, формування нових взаємозв'язків у різних умовах між різними людьми, групами та організаціями;

• здатність створювати якісний продукт, використовуючи різні засоби для планування поставлених завдань [5].

Хмаро орієнтовані СУН поєднують різноманітне програмне забезпечення, зокрема, системи опрацювання даних та електронні ресурси, розроблені для використання саме в освітньому процесі. Нині спостерігається тенденція щодо зростання їх кількості, розширення функціоналу та масового впровадження. Завдяки використанню засобів і сервісів ХООС можна отримати миттєвий доступ до якісних електронних ресурсів навчального призначення [11].

Зважаючи на значний педагогічний потенціал і сучасні підходи до проектування хмаро орієнтованого освітнього середовища, нині актуальними стають питання щодо побудови моделей, розробки методів і методик, розгляду можливих шляхів впровадження ХОСУН в освітній процес [1].

Оскільки технології хмарних обчислень нині формують сучасне інформаційне суспільство, складають ядро інноваційних концепцій навчання, то їх упровадження суттєво впливає на зміст та форми організації різних видів діяльності у сфері освіти [1,7].

**Метою статті** є аналіз особливостей впровадження систем управління навчанням Moodle та Google Apps for Education, формування на їх основі власного інформаційно-освітнього середовища.

**Матеріали і методи.** Системи управління навчанням розглядаються як спеціалізований програмний комплекс, який можна використовувати для розробки, управління та розповсюдження навчальних матеріалів із забезпеченням спільного доступу до них.

Можна виокремити наступні функції СУН:

- управління користувачами та їхніми правами доступу в системі;
- управління освітнім процесом;

- забезпечення обміну інформацією між користувачами;

- створення, розповсюдження та зберігання електронних освітніх матеріалів;

- аналіз та контроль освітнього процесу.

В Інтернет-просторі існує велика кількість сервісів, на основі яких можна розробляти та запроваджувати системи управління освітнім процесом. Так можна знайти повноцінні СУН або їх певні елементи що пропонуються розробниками для створення власних освітніх систем [4].

До найпопулярніших систем відносять LMS Moodle та Google Apps for Education. Сьогодні їх можна впевнено віднести до основних сервісів для реалізації електронного навчання (e-learning), оскільки в цих СУН різноманітні за наповненням навчальні матеріали створюються достатньо просто та швидко, а освітній процес в них реалізується одночасно для великої кількості слухачів з різними освітніми потребами [9].

Також до переваг СУН можна віднести можливість спілкування та обміну навчальною інформацією між слухачами, викладачами, менеджерами та іншими учасниками освітнього процесу як в реальному часі, так і в режимі офлайн.

Навчальний контент в СУН можна надавати статично (у вигляді складених конструкцій без можливості редагування) та динамічно (миттєве передавання). Матеріали можуть насичуватися елементами анімації, відеоресурсами, елементами для спілкування. Для створення навчальних матеріалів використовуються стандартні редактори нахшталт Microsoft Office та спеціальні надбудови для роботи з інтерактивною (медійною, графічною) інформацією.

Проаналізуємо детальніше кожен із систем.

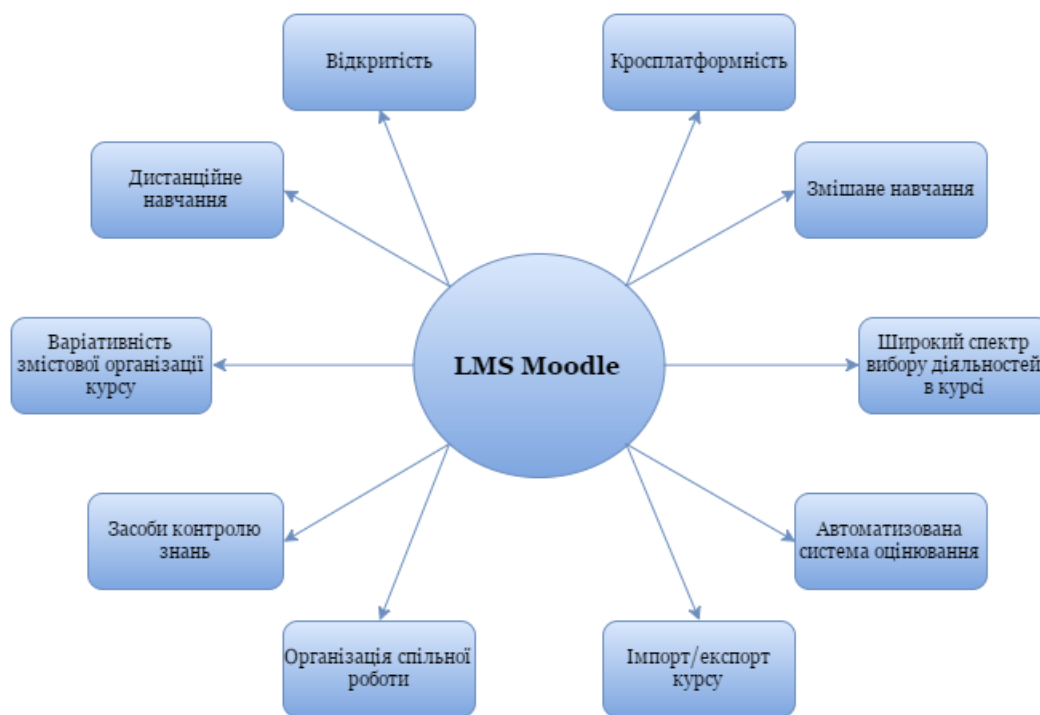


Рис.1. Можливості LMS Moodle



**Переваги:**

1. Містить досконалі засоби для формування та структурування навчально-методичних матеріалів.
2. Тематична організація освітнього процесу, яку зручно використовувати для дистанційного та змішаного навчання.
3. Автоматизована система контролю роботи учасників освітнього процесу.
4. Можливість використання в освітньому процесі аудіо- та відеоматеріалів.
5. Можливість створення архіву курсу та засоби його імпорту/експорту.
6. Програмне забезпечення захищене від будь-якого

несанкціонованого доступу.

7. Програмне забезпечення побудоване за міжнародними стандартами навчання.

**Недоліки:**

1. Процес створення курсу забирає у викладача набагато більше часу в порівнянні з його створенням в інших СУН.
2. Відсутні засоби для проведення відеоконференцій (для реалізації потрібно використовувати надбудови).
3. Модульний підхід до структурування навчальних матеріалів знижує гнучкість оцінювання знань слухача курсу.

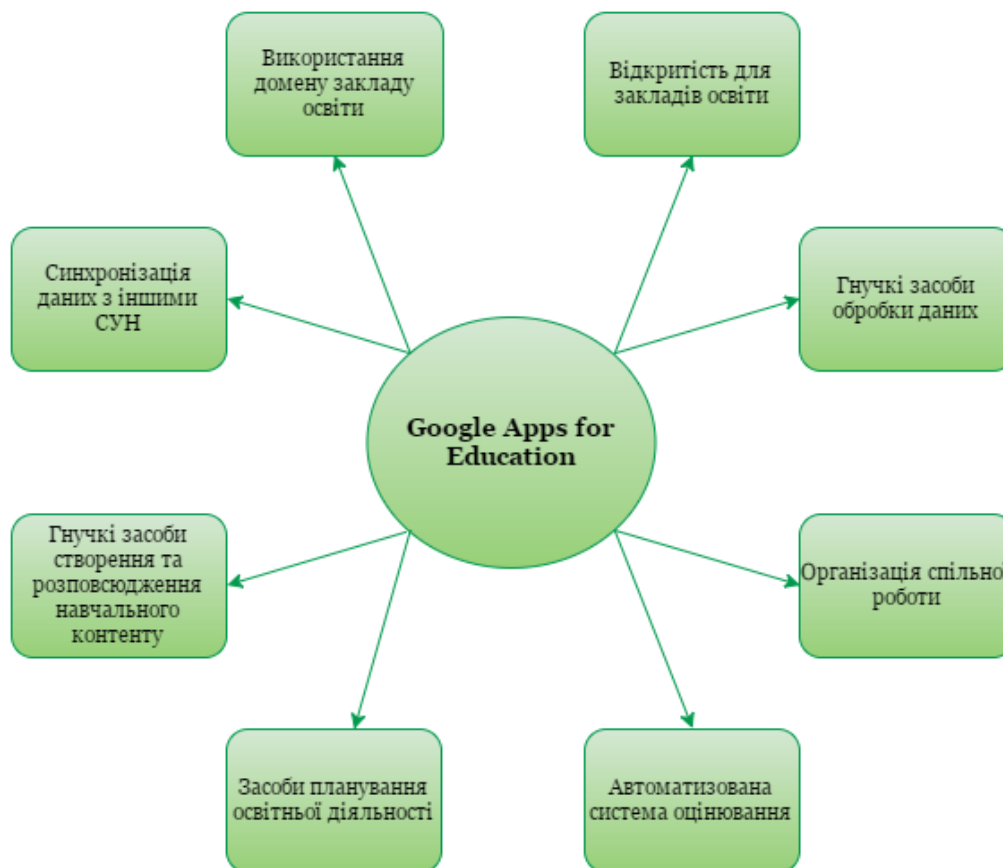


Рис 2. Можливості Google Apps for Education

**Переваги:**

1. Вільне (безкоштовне) розповсюдження для освітніх організацій.
2. Інтеграція сервісів Google Apps for Education з іншими системами.
3. Створення навчальних курсів в спеціальному додатку Google Classroom.
4. Можливість роботи з додатками пакету Microsoft Office в Інтернеті з різних мобільних пристроїв.
5. Можливість спільної роботи над (з) файлами.
6. Простий алгоритм створення завдань (у вигляді документів, презентацій, тестів, таблиць) з можливостями спільної роботи (перегляд, редагування, коментування) в режимі онлайн користувачів в межах підключеної до курсу групи або всього навчального закладу.
7. Всі функції додатків діють повністю в домені навчального закладу (доступ можна отримати відразу

після створення акаунту в Google Apps for Education).

**Недоліки:**

1. Відсутні досконалі засоби автоматизованого контролю знань.
2. Сервіс «Google Форма» не розрахований на створення спеціалізованих тестів (таких, які передбачають використання формул та зображень, – потрібно використовувати надбудови).

Розглянуті вище сервіси є загальнодоступними і універсальними засобами управління освітнім процесом. Користувач СУН може організувати освітню діяльність одночасно на персональних комп'ютерах та мобільних пристроях (смартфони, планшети), що мінімізує витрати закладів освіти на обслуговування та придбання програмного і апаратного забезпечення [10].

Під час роботи в СУН-викладачеві доводиться бути

автором і безпосереднім розробником навчальних курсів, що змушує його долати низку проблем:

- недостатній досвід учасників освітнього процесу роботи в СУН;
- складність залучення інших викладачів до співпраці;
- специфічний спосіб викладання навчальних курсів.

**Результати і їх обговорення.** Досвід впровадження вище розглянутих систем управління навчанням реалізовано на базі Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Використовуючи засоби вище описаних СУН, забезпечено формування власного інформаційно-освітнього середовища: організовано реєстрацію і розподіл користувачів у групи, створено та наповнено курси навчальними матеріалами у відповідності до вимог розроблення навчально-методичного та інформаційного забезпечення дисциплін.

Аккаунти користувачів, створені в Google Apps for Education під власним доменом, реалізують можливість використання всіх додатків системи Google та отримання додаткового місця на локальному Google Диску. Такий підхід забезпечує відокремлення особистих даних від робочих, шляхом перенесення навчальної інформації на сервер закладу освіти [12].

На Диску Google Apps for Education зручно зберігати файли (документи, презентації, таблиці та форми) у стандартному або типовому форматі файлів для додатків Google, оскільки користувачі мають постійний доступ до них, що усуває потребу додаткового зберігання файлів на цифрових носіях інформації.

Всі файли пропонуємо інтегрувати в LMS Moodle безпосередньо з Диску Google у вигляді посилань, віртуальних сторінок чи окремих файлів. Таке представлення навчальної інформації створює умови для швидкого редагування та миттєвого оновлення файлів в мережі, розширюючи можливості онлайн навчання.

У випадку пріоритетності використання СУН Google Apps for Education, вартим уваги є додаток Classroom, що використовується для створення курсів та управління ними. Він має зручний інтерфейс та широкий спектр можливостей для наповнення курсів навчальним контентом. На відміну від LMS Moodle в Classroom обробку файлів здійснювати значно простіше: шляхом публікування їх в курсі з Диску Google, що позбавляє розробників курсів від виконання багатьох рутинних операцій з даними.

Запропонований підхід до організації освітнього процесу з використанням ХОСУН реалізує спільну роботу з навчальною інформацією для кожної системи в режимі онлайн. Захист даних в СУН забезпечується на високому рівні: в LMS Moodle це реалізується шляхом створення ресурсу «Сторінка», котрий вбудовує відповідний файл в курс; в Classroom варто тільки встановити права на перегляд файлу під час його публікування.

**Висновки.** Системи управління навчанням значно оптимізують освітній процес, спрощують обмін інформацією, розширюють види діяльності, пришвидшують обробку значних обсягів навчального контенту, забезпечують раціональне використання навчального часу і можливостей для набуття професійних компетентностей. Розглянуті нами СУН допомагають формувати освітні ресурси для створення власного інформаційно-освітнього середовища в режимі реального часу.

Використання LMS Moodle та Google Apps for Education формує новий стиль мислення. Такий підхід забезпечує відкритість і доступність навчального процесу, і може повністю змінити інформаційно-технологічну інфраструктуру закладів освіти. Впровадження СУН в освітній процес – це альтернатива усталеному підходу до його організації, новий етап розвитку змішаної та дистанційної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. 2014 The Future of Cloud Computing 4th Annual Survey [E-resource] / Machael J. Skok. – 2014. – Access mode: <http://mjsskok.com/resource/2014-future-cloud-computing-4th-annual-survey-results>.
2. Alice Keeler. 20 Things You can do with Google Elassroom [E-resource] / Alice Keeler // Teacher Tech. – 2014. – Access mode: <http://www.alicekeeler.com/teachertech/2014/09/07/20-things-you-can-do-with-google-classroom/>
3. Google for Education. New ways to integrate with Google Classroom [E-resource] / Pepper Lebeck-Jobe, Classroom API Tech Lead // Google for Education. – 2015. – Access mode: <http://googleforeducation.blogspot.com/2015/06/new-ways-to-integrate-with-Google-Classroom.html>
4. Khmelevsky Y. Cloud computing infrastructure prototype for university education and research / Y.Khmelevsky, V.Voytenko // WCCCE'10 Proceedings of the 15th Western Canadian Conference on Computing Education.– ACMNew York. – 2010. –Article №8.– 5 p.
5. Training Center. Classroom [E-resource] / Training Center. – 2015. – Access mode: <https://edutrainingcenter.withgoogle.com/resources/tools/details?key=ahpzfmd3ZWltZWR1LXRyYWluaW5nLWNlbnRlcnlUCxIHRWR1VG9vbWBiAGlCAvMuKCgw>
6. Биков В.Ю. Технології хмарних обчислень – провідні інформаційні технології подальшого розвитку інформатизації системи освіти України [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Комп'ютер у школі та сім'ї. – №6. – 2011. – С. 3-11. – Режим доступу: [http://lib.iitta.gov.ua/1173/1/Технології\\_хмарних\\_обчислень\\_–\\_провідні\\_інформаційні\\_технології.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/1173/1/Технології_хмарних_обчислень_–_провідні_інформаційні_технології.pdf)
7. Биков В.Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – № 10. – 2011. – С. 8-23.
8. Гуревич Р.С. Інформаційно-комунікаційні технології в професійній освіті / Р.С. Гуревич, М.Ю. Кадемія, М.М. Козяр; за ред. член-кор НАПН України Гуревича Р.С. – Львів, 2012. – 506 с.
9. Литвинова С.Г. Дослідно-експериментальна робота за темою «Хмарні сервіси в освіті» (Cloud services in education) на базі загальноосвітніх навчальних закладів України [Електронний ресурс] / С.Г. Литвинова. – 2013. – С.3-5. – Режим доступу: <http://obolon365-public.sharepoint.com/>
10. Тютюнник А.В., Гончаренко Т.О. Використання хмарних сервісів для створення освітнього середовища викладача та студента / А.В. Тютюнник, Т.О. Гончаренко // Освітологічний дискурс. – № 1 (5). – К.: КУІБГ, 2014. – С. 227-241.
11. Шишкіна М.П. Електронні ресурси хмаро орієнтованого освітньо-наукового середовища у діяльності педагога / М. П. Шишкіна // Вісник Житомирського державного

університету. – Випуск 5 (77). – Педагогічні науки. – 2014. – С. 117-123.

12. Ярмахов Б., Рожественская Л. Google Apps для образования. – СПб: Питер, 2015. – 224 с.: ил.

#### REFERENCES

1. 2014 The Future of Cloud Computing 4th Annual Survey [E-resource] / Machael J. Skok. – 2014. – Access mode: <http://mjsskok.com/resource/2014-future-cloud-computing-4th-annual-survey-results>.
2. Alice Keeler. 20 Things You can do with Google Classroom [E-resource] / Alice Keeler // Teacher Tech. – 2014. – Access mode: <http://www.alicekeeler.com/teachertech/2014/09/07/20-things-you-can-do-with-google-classroom/>
3. Google for Education. New ways to integrate with Google Classroom [E-resource] / Pepper Lebeck-Jobe, Classroom API Tech Lead // Google for Education. – 2015. – Access mode: <http://googleforeducation.blogspot.com/2015/06/new-ways-to-integrate-with-Google-Classroom.html>
4. Khmelevsky Y. Cloud computing infrastructure prototype for university education and research / Y.Khmelevsky, V.Voytenko // WCCCE'10 Proceedings of the 15th Western Canadian Conference on Computing Education. – ACM New York. – 2010. – Article №8. – 5 p.
5. Training Center. Classroom [E-resource] / Training Center. – 2015. – Access mode: <https://edutraincenter.withgoogle.com/resources/tools/details?key=ahpzfmd3ZWItZWR1LXRyYWluaW5nLWNlbnRlcnIUCxIHRWR1VG9vbBiAgICAuMuKCgw>
6. V. Bykov. Cloud computing technologies – leading information technology further development of informatization of education system in Ukraine [E-resource] / V. Bykov // Computer in school and family. – 2011. – №6. – P. 3-11. – Access: [http://lib.iitta.gov.ua/1173/1/Технології\\_хмарних\\_обчислень\\_-\\_providni\\_informatsiyni\\_tehnolohiyi.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/1173/1/Технології_хмарних_обчислень_-_providni_informatsiyni_tehnolohiyi.pdf)
7. V. Bykov. Cloud technology, ICT outsourcing and new features of ICT departments of educational and scientific institutions / V. Bykov // Information Technologies in Education. – № 10. – 2011. – P. 8-23.
8. R. Gurevich. Information and communication technology in professional education / R. Gurevich, M. Kademiya, M. Kozyar; ed. corresponding member of NAPS Ukraine Gurevich R. – Lviv, 2012. – 506 p.
9. S. Litvinova. Experimental work on «Cloud services in education» at the secondary schools of Ukraine [E-resource] / S. Litvinova. – 2013. – P.3-5. – Access: <http://obolon365-public.sharepoint.com/>
10. A. Tyutyunnik, T. Goncharenko. Using of cloud services to create a learning environment for a student and a teacher / A. Tyutyunnik, T. Goncharenko, Education discourse, № 1 (5). – К.: KUIBH, 2014. – P. 227-241.
11. M. Shyshkina. E-resources cloud-based educational and scientific environment in the activities of teacher / M. Shyshkina // Herald of Zhytomyr State University. – Release 5 (77). – Teaching science. – 2014. – P. 117-123.
12. Yarmahov B., Rozhdestvenskaya L. Google Apps for Education. – St. Petersburg: Peter, 2015. – 224 p.: ill.

#### Analysis of the possibilities of using learning management systems in the information-educational environment of the university

Yustyk I., Grytsenko V., Podolian O.

**Abstract.** The use of learning management systems in education is considered as one of the most promising areas increase of level quality of education, its personalization and interaction between the participants. Article presents the functional LMS Moodle and Google Apps for Education, given their comparative analysis, considered the possibility of introducing learning management systems in the educational process to form the basis of their own information and educational environmen.

**Keywords:** *information space; information-educational environment; learning managment system; cloud oriented learning managment system; Google Apps for Education; LMS Moodle.*

#### Анализ возможностей использования систем управления обучением в иформационно-образовательной среде университета

И. В. Юстик, В. Г. Грищенко, О. Н. Подолян

**Аннотация.** Использование систем управления обучением в образовательном процессе рассматривается как одно из наиболее перспективных направлений повышения уровня качества образования, его персонализации и взаимодействия между участниками. В статье представлен обзор функционала LMS Moodle и Google Apps for Education, сделан их сравнительный анализ, рассмотрены возможности внедрения систем управления обучением в образовательный процесс для формирования на их основе собственной информационно-образовательной среды.

**Ключевые слова:** *информационное пространство; информационно-образовательная среда; система управления обучением; облачно образовательная система управления обучением; Google Apps for Education; LMS Moodle.*

## Моделювання розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки

О. Г. Ємчик

Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна  
\*Corresponding author. E-mail: oleksandra.iemchuk@gmail.com

Paper received 12.04.2016; Accepted for publication 25.04.2016.

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу проблеми моделювання процесу розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти. Обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми, стан її розробленості у педагогічній науці та практиці. Конкретизовано базові поняття дослідження. Охарактеризовано модель розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти, конкретизовано її структуру, обґрунтовано її значення для професійної підготовки педагога.

**Ключові слова:** магістр дошкільної освіти, творчий потенціал, модель, моделювання, професійна підготовка.

**Постановка проблеми.** Вхідження України до європейського простору, впровадження європейських норм та стандартів в освіті, науці і техніці зумовлює необхідність докорінного оновлення системи педагогічної освіти, методології, технології і методики організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Отже, перед вищим навчальним закладом постає надскладне завдання – підготовка майбутнього фахівця до творчої педагогічної діяльності, що означає відповідно мобілізацію усіх внутрішніх резервів та ресурсів його особистості, розширення можливостей вибору методів і форм майбутньої діяльності, широти мислення та спрямованості на професійну творчу педагогічну діяльність, тобто розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. Таку підготовку, на нашу думку, особистість найімовірніше здатна отримати під час навчання у магістратурі. Адже саме магістерська підготовка спрямована на формування готовності майбутнього педагога до багатофункціональності та комплексності його діяльності у різних професійних позиціях: дослідника, проектувальника, експериментатора, методолога, управлінця, наставника, консультанта і пропагандиста нових педагогічних ідей [4, с. 141].

На нашу думку, рівень розвитку творчої особистості магістра дошкільної освіти у вищих навчальних закладах значно підвищиться за умов обґрунтування, розробки та впровадження у навчальний процес педагогічних ВНЗ моделі розвитку творчого потенціалу, удосконалення змісту педагогічних дисциплін шляхом доповнення інформацією щодо особливостей творчого процесу, урахування й упровадження творчого діяльнісного підходу до професійної підготовки фахівця дошкільної освіти, формування у майбутніх педагогів позитивної мотивації до творчої педагогічної діяльності на основі впровадження й урізноманітнення форм і методів навчально-виховної роботи зі студентами магістратури.

**Короткий аналіз публікацій з теми.** Різні аспекти формування творчої особистості та психолого-педагогічні фактори, що сприяють становленню її якостей, досліджувалися такими вченими як: І. Аверіна, Г. Альтшуллер, Б. Ананьєв, В. Андреев, Д. Богоявленська, А. Брушлинський, В. Вербець, Л. Виготський, О. Киричук, Дж. Гілфорд, В. Дружинін, В. Загвязинський, І. Зязюн, Н. Кузьміна, О. Кульчицька, А. Лук, О. Матюшкін, А. Маслоу, В. Моляко, Я. Пономарьов, М. По-

ташник, В. Рибалка, К. Роджерс, В. Роменець, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, В. Сластьонін, А. Спіркін, Т. Сущенко, Б. Теплов, П. Торренс, М. Ярошевський та ін.

Проблемам формування якостей особистості та розробці відповідної системи методичної роботи присвячено дослідження І. Бежа, А. Бойко, Н. Кичука, В. Лозової, О. Мороза, А. Мудрика, Н. Ничкало, І. Прокопенка, Н. Тарасевича, Н. Щуркової та інших. Важливі аспекти професійної підготовки фахівців дошкільної освіти описано у доробках науковців: Л. Артемової, В. Береки, Г. Беленької, А. Богуш, К. Волинець, Л. Галаманжук, Н. Голоти, Н. Грами, І. Дичківської, Л. Друбецької, Л. Кідиної, Н. Ковалевської, Л. Козак, О. Кучерявого, Н. Лисенко, В. Нестеренко, С. Петренко, Л. Пісоцької, Н. Сайко, Х. Шапаренко, Р. Шаповала та ін.

Проблема модернізації педагогічної освіти в контексті формування особистості в умовах вищих навчальних закладів висвітлюється у працях таких учених, як: В. Андрущенко, С. Барбіна, І. Богданова, О. Н. Гузій, О. Глузман, М. Євтух, Е. Карпова, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, З. Курлянд, А. Линенко, О. Пехота, В. Радул, В. Сластьонін та інших.

Проте, незважаючи на наявність значної кількості наукових праць, присвячених проблемі формування творчої особистості педагога, у тому числі у вищому навчальному закладі, на сьогодні проблема розвитку творчого потенціалу педагога залишається однією з найбільш дискусійних. Поза увагою дослідників залишилася також проблема моделювання процесу розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти.

**Мета статті** полягає в характеристиці проблеми моделювання розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти та в конкретизації структури моделі та її значення для професійної підготовки педагога.

**Методи дослідження.** У процесі наукового пошуку використано теоретичні методи дослідження: аналіз і синтез, порівняння, класифікація, систематизація (для розробки теоретичних і методологічних засад, змісту і напрямів моделювання); прогностичні (моделювання) – для розроблення структурно-функціональної моделі розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Метою моделювання процесу розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти є підвищення ефективності професійної підготовки фахівця-педагога до здійснення педагогічної діяльності в умовах вищого навчального закладу на творчому рівні.

Ефективність цього методу наукового дослідження підтверджується визначенням його як вищої особливої форми унаочнення, засобу упорядкування інформації, що дозволяє більш глибоко розкрити сутність досліджуваного явища (за Ю. Бабанським).

Моделювання – це спосіб дослідження будь-яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх моделей. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і практично єдиним науково обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності [5, с. 264].

Отже, модель розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти ми розглядаємо як систему впливів, в умовах якої відбувається збереження вродженого творчого потенціалу (творчих та інтелектуальних задатків, біологічних можливостей та ресурсів організму) та розвиток і збільшення набутого потенціалу (всіх інших показників творчого потенціалу особистості). Розвиток і збільшення ми розуміємо як якісні і кількісні зміни показників кожного окремого компонента даного особистісного утворення студента-магістранта.

Діяльнісний підхід до процесу розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти передбачає побудову моделі, основними компонентами якої є: суб'єкт з характерною для нього ієрархією потреб та мотивів; мета; об'єкт, на який спрямована діяльність; засоби реалізації мети та власне результат діяльності [2, с. 98].

Модель дозволяє здійснити розробку стратегічних шляхів розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти. Її складники, що утворюють її структуру, умовно можна поділити на три частини – блоки: методологічно-цільовий, змістово-критеріальний та організаційний.

Отже, на першому етапі моделювання (методологічно-цільовий блок) необхідно визначити мету та зіставити її з результатом, якого прагнемо досягти – високий рівень розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти. Мета конкретизується нами за допомогою завдань, зокрема: оволодіння новітніми освітніми технологіями творчої педагогічної роботи зі студентами спеціальності „Дошкільна освіта”; озброєння основами творчого підходу до використання технологій виховання та навчання; усвідомлення майбутніми магістрами сучасних освітньо-дидактичних тенденцій розвитку дошкільної та вищої освіти у контексті формування творчої особистості.

Організація практичної професійної підготовки неможлива без визначення основних закономірностей і тенденцій та сформульованих на їх основі принципів та правил, котрі стають її вихідними положеннями.

Проблема закономірностей, тенденцій та принципів у педагогіці і досі залишається найбільш складною і щодо її розв'язання точаться дискусії. Закономірності та принципи, що діють у педагогічній реальності, відображають узагальнені знання та досвід в різних сферах: перші – у пізнавальній, другі – у нормативній, практичній. У закономірностях закладено вказівки на загальний напрям та конкретні педагогічні орієнтири розробки принципів. Тобто, якщо педагогічні закономірності відображають суттєві, стійкі та

необхідні зв'язки між причиною та наслідком, то принципи, що з них витікають, визначають стратегію і тактику практичної діяльності викладачів і студентів, характер їх творчої взаємодії. Принципи обумовлені суспільними потребами, в них проявляються найбільш загальні норми педагогічної діяльності. Саме тому можна стверджувати, що принцип – це концентроване вираження наукових результатів у практичних цілях. Постаючи у якості вимог, правил організації цілісного педагогічного процесу, принципи матеріалізуються в його формах, методах, кінцевому результаті. Тому принципи визначаються як відправна, вихідна точка побудови педагогічної діяльності у тому числі і з розвитку творчого потенціалу магістра дошкільної освіти [3, с. 124].

Закономірності, на яких ґрунтується підготовка викладачів вищої школи до творчого розвитку студента, визначає у своїй праці С. Сисоєва, невіддільні і від процесу розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти як майбутніх викладачів. Отже, розвиток творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки також розглядається нами як поетапний процес, котрий обумовлюється потребами та змінами, що відбуваються у сучасному суспільстві, завданнями модернізації сучасної системи освіти України та світу, відповідністю змісту і форм підготовки сучасному рівню розвитку психолого-педагогічної науки на практиці; закономірностями побудови та специфікою творчого процесу, станом особистісного розвитку викладачів вищих навчальних закладів, рівнем їх методичної підготовки та мотивації до творчої педагогічної діяльності [6, с. 107].

У процесі магістерської підготовки розвиток творчого потенціалу ґрунтується на загальних принципах його професійно-педагогічної підготовки, визначених О. Абдуліною: системності та цілісності, взаємодії загального та індивідуального в змісті, методах та формах підготовки, науковості, єдності теорії з практикою [1, с. 26-32]. Успішність процесу розвитку творчих якостей особистості фахівця дошкільної освіти залежить також від організації кожного етапу на принципах демократизації, гуманізації, визнанні пріоритетності інноваційних проектних, дослідницьких методів навчання, свідомості та активності особистості студента у навчально-виховному процесі вищої школи, зв'язку теоретичного навчання з практичною творчою педагогічною діяльністю, індивідуалізації та диференціації, творчої спрямованості освіти у ВНЗ, єдності наукової та педагогічної діяльності, цілеспрямованого включення в інноваційну діяльність [7, с.122].

Окреме місце у нашій моделі відводимо підходам до розвитку творчого потенціалу магістра дошкільної освіти, які так само, як і мета, впливають на всі інші компоненти моделі. На нашу думку, комплекс підходів дозволяє досліджувати проєктований педагогічний процес і дає можливість розкрити зв'язки, завдяки яким відбувається послідовний розвиток досліджуваного явища. Основними серед них є: особистісно-орієнтований, гуманістичний, діяльнісний, акмеологічний та системний.

Складність процесу моделювання розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти полягає

також у тому, що модель повинна характеризуватися цілісністю, поетапністю реалізації та динамічністю. Тому, у процесі професійної підготовки магістрів дошкільної освіти відповідно до компонентів творчого потенціалу ми виділили такі напрями:

- усвідомлення мети вибору професії, її творчого характеру, формування чіткої спрямованості особистості студента на творчу педагогічну діяльність;

- опанування широким колом педагогічних знань, формування світоглядних позицій, оволодіння основними творчими вміннями та шляхами розвитку власної педагогічної майстерності;

- розвиток психолого-педагогічних якостей особистості фахівця дошкільної освіти, котрі виступають складовими її творчого потенціалу: креативності, розвиток якостей пам'яті, уваги і т. ін.

- розвиток аналітико-синтетичних умінь, вибір методологічних орієнтирів діяльності, вдосконалення професійних умінь, їх набуття і реалізація на творчому рівні у процесі вирішення навчальних та практичних професійно-педагогічних завдань;

- розвиток педагогічної творчості на базі самовдосконалення особистості, що здійснюється на основі знань, умінь та навичок творчої педагогічної діяльності, здобутих під час навчання, а фахові творчі якості особистості переходять на усвідомлений професійний рівень.

Відповідно, дані напрями співзвучні із компонентами творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти: мотиваційним, когнітивним, креативним, операційним та рефлексивним. Сутність цих компонентів відображає зміст професійної підготовки магістрів дошкільної освіти у контексті розвитку цієї якості особистості (змістово-критеріальний блок).

Відповідно процес розвитку кожного з компонентів організовується за такими етапами (організаційний блок):

1. Метою першого етапу є вивчення рівня розвитку та сформованості компонентів творчого потенціалу (мотивації, рівня знань, умінь і навичок вирішення проблемних задач у процесі навчальної діяльності, психологічних якостей особистості та рівня самоактуалізації) студентів магістратури та педагогічної діяльності викладачів вищого навчального закладу.

2. На другому етапі необхідно здійснити порівняння показників творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти – студентів та випускників магістратури спеціальності „Дошкільна освіта”. Метою цього етапу є аналіз співвідношення показників розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти та його реалізації у процесі навчання та практичної діяльності.

3. Метою наступного етапу є розвиток якостей особистості фахівця дошкільної освіти у процесі професійної підготовки, котрі виступають компонентами творчого потенціалу магістра дошкільної освіти шляхом впровадження спеціально розробленої програми.

4. На останньому етапі здійснюється аналіз та оцінка результатів реалізації програми розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти.

Реалізуються ці етапи із використанням певних засобів, методів та форм. Щодо форм, то можна окреслити їх у контексті способів організації

навчально-виховної діяльності. У процесі професійної підготовки магістра дошкільної освіти і розвитку його творчого потенціалу виділяємо аудиторні та позааудиторні форми. До аудиторних відносимо лекції, практичні та семінарські заняття, лабораторні заняття. До позааудиторних – написання випускної роботи, участь в олімпіадах та конкурсах наукових робіт, науково-дослідні роботи, самостійну роботу студента під час вивчення дисциплін циклу професійно-практичної підготовки, факультативні заняття та практику.

Методи ми визначаємо як інструменти педагогічної діяльності, що застосовуються для розвитку творчого потенціалу. Серед методів, котрі використовуються у процесі професійної підготовки у магістратурі, на нашу думку, найбільш доцільними для використання є проблемно-пошукові та дослідницькі, зокрема використання педагогічних задач та педагогічних ситуацій, метод проектів, тренінгових вправ, навчальних або організаційно-діяльнісних ігор, адже формування педагога нового типу – ініціативного, мислячого, самокритичного – можливе лише за умови наближення навчання у ВНЗ до реальної професійної діяльності. Розвиток професійних творчих якостей студентів передбачає максимальну орієнтацію на проблемно-творчий характер освітньої діяльності, надбання ними власного творчого досвіду.

Також, на нашу думку, у змісті процесу розвитку творчого потенціалу магістра дошкільної освіти варто виділити теоретичний та практичний компоненти. Теоретичний передбачає засвоєння певної системи знань, практичний – вироблення системи вмінь та навичок.

Педагогічні умови успішного розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти, визначені у моделі визначають вимоги до професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Їх можна виділити у декілька груп: організаційні, методичні, психолого-педагогічні, технологічні. Серед них, на нашу думку основними є:

- індивідуально-диференційований та особистісно-орієнтований підхід до студентів у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу;

- створення творчого освітнього середовища вищого навчального закладу;

- забезпечення мотивації до самостійної навчально-виховної, і, як наслідок, творчої педагогічної діяльності;

- активізація науково-дослідної та пошуково-інноваційної діяльності.

**Висновки.** Узагальнення мети, цілей професійної підготовки майбутнього магістра дошкільної освіти, обґрунтування педагогічних умов, які підвищують ефективність розвитку його творчого потенціалу, актуалізувало необхідність моделювання розвитку творчого потенціалу магістрів дошкільної освіти у процесі професійної підготовки і створення відповідної структурно-функціональної моделі.

Оскільки системоутворювальним чинником успішної педагогічної діяльності є творча особистість педагога, кінцевим результатом моделі ми визначили особистість майбутнього магістра дошкільної освіти з високим рівнем розвитку творчого потенціалу.

На нашу думку, використання запропонованої моделі сприятиме визначенню основних шляхів розвит-

ку творчого потенціалу фахівця в галузі дошкільної освіти, забезпеченню результативності професійної підготовки педагога, ефективному використанню всіх

ресурсів та можливостей навчальних дисциплін, передбачених для вивчення у ВНЗ у процесі навчання у магістратурі спеціальності „Дошкільна освіта”.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулина О. А. *Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед. спец. высш. учеб. Заведений / О. А. Абдулина.* – 12-е изд. перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко; гол. ред. С. Головка.* – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
3. Исаев И. Ф. *Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие / И. Ф. Исаев.* – Москва : Академия, 2002. – 208 с.
4. Козак Л. В. *Підготовка майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності : монографія / Л. В. Козак ; за ред. д-ра пед. наук, проф., чл.-кор. НАПН України С. О. Сисоевої ; Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка.* – Київ : Едельвейс, 2014. – 599 с.
5. Сидорчук Н. Г. *Професійно-педагогічна підготовка студентів у контексті єдиного європейського освітнього простору: історико-педагогічний аспект: монографія / Н.Г.Сидорчук / заг.ред. О.А.Дубасенюк.* – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2014. – 607 с.
6. Сисоева С. О. *Творчий розвиток фахівців в умовах магістратури : монографія / Світлана Сисоева ; Нац. акад. пед. наук України, Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка.* – Київ : Едельвейс, 2014. – 399 с.
7. Фокин Ю. Г. *Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин – М. : Издательский центр "Академия", 2002. – 224 с.*

#### REFERENCES

1. Abdulina O. A. *The general pedagogical preparation of the teacher in the system of high pedagogical education: dlya ped. spets. vyssh. ucheb. Zavedeniy / O. A. Abdulina.* – 12-e izd. pererab. i dop. – M. : Prosveschenie, 1990. – 141 p.
2. Goncharenko S.U. *Ukrainian Pedagogical dictionary / Ed. S. Golovko / Semen Ustymovych Goncharenko.* – Kyiv: Lybid, 1997. – 374 p.
3. Isaev I. F. *Professional pedagogical culture of the teacher : uchebnoe posobie / I. Isaev.* – Moskva: Akademiya, 2002. – 208 p.
4. Kozak L. V. *The preparation of the future teachers of preschool pedagogy and psychology to innovative professional activity: monografiya / L. V. Kozak ; za red. d-ra ped. nauk, prof., chl.-kor. NAPN Ukrainy' S. O. Sy'soyevoyi ; Ky'yiv. un-t im. Bory'sa Grinchenka.* – Ky'yiv : Edel'vejs, 2014. – 599 p.
5. Sy'dorchuk N. G. *Professional pedagogical preparation of the students in the context of united European educational space: historical pedagogical aspect: monografiya / N.G.Sy'dorchuk / zag.red. O.A.Dubasenyuk.* – Zhy'tomy'r : Vy'd-vo ZhDU im. I.Franka, 2014. – 607 s.
6. Sy'soyeva S. O. *The creative development of specialists in the conditions of magistracy: monografiya / Svitlana Sy'soyeva ; Nacz. akad. ped. nauk Ukrainy', Ky'yiv. un-t im. Bory'sa Grinchenka.* – Ky'yiv : Edel'vejs, 2014. – 399 p.
7. Fokin Yu. G. *Teaching and education in high school: methodology, goals, content and creativity: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / Yu. G. Fokin – M. : Izdatelskiy tsentr "Akademiya", 2002. – 224 p.*

#### The modeling of development of creative potential of master of preschool education in the process of professional preparation Iemchyk O.

**Abstract.** The article is dedicated to the analysis of modeling the process of forming creative potential of master of preschool education. The urgency and the readiness within pedagogical science and practice of the researched matter have been proven. The basic concepts of the research have been concretized. The model of forming creative potential of master of preschool education has been characterized. Moreover, its structure has been concretized, and its meaning for the professional education of the teacher has been substantiated.

**Keywords:** *master of preschool education, creative potential, model, modeling, professional education.*

#### Моделирование развития творческого потенциала магистров дошкольного образования в процессе профессиональной подготовки А. Г. Емчик

**Аннотация.** Статья посвящена анализу проблемы моделирования развития творческого потенциала магистров дошкольного образования. Обоснована актуальность исследуемой проблемы, состояние ее разработанности в педагогической науке и практике. Конкретизированы базовые понятия исследования. Охарактеризована модель развития творческого потенциала магистров дошкольного образования, конкретизировано ее структуру, обоснованно ее значение для профессиональной подготовки педагога.

**Ключевые слова:** *магистр дошкольного образования, творческий потенциал, модель, моделирование, профессиональная подготовка.*

## Improving the level of information technologies competence by means of web technologies

M. Ivashchenko, T. Bykova

Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv National Pedagogical University, Hlukhiv, Ukraine

Paper received 27.02.2016; Accepted for publication 15.03.2016.

**Abstract.** The article deals with the features of improving intending teachers IT competency to using Web technologies in their professional activity. The attention is given to the problem of forming informational educational environment, using Internet resources, webinars, forums, electronic portfolios in an intending professional activity in the studying disciplines "New information technologies and TT", "IT technologies in primary education", "Information technologies in the specialty".

**Keywords:** *IT technologies, informational educational environment, Internet resources, webinars, electronic portfolio.*

**Introduction.** One of the main features of forming modern civilization is the priority of intellect and displaying the scientific knowledge on the basis level of mankind existence and development. In the conditions of information society development the leading direction of reforming and modernizing the higher education system is the widespread using the information and communication technologies (IT) in education. The basic documents governing the relevant processes are Okinawa Charter on global information society (2000), the presidential decree "On measures on developing national component of global information Internet network and providing wide access to this network in Ukraine" (2000), the laws of Ukraine "On the concept of National informatization programme" (1998 with amendments in 2006, 2011, 2013), «On national informatization programme» (1998 with amendments in 2002, 2010, 2014), «On approval of the state information programme and communication technologies in education and science 2006-2010» (2005), « On the main principles of information society development in Ukraine during 2007-2015 years» (2007), «On higher education» (2014); National programme «Opened world» (2011), State target programme of implementing IT technologies in secondary schools educational process «One hundred percents» (2011), the decree of the President of Ukraine dated by 30.09.2010. №926, «2011 is the year of education and informational society in Ukraine», Forum of European countries Ministers of Education «The school of the 21 century: Kyiv initiatives» (Kyiv, 22–23.09.2011). One of the main European integration directions in secondary school education is the direction "IT- education without borders", the project "One pupil – one computer" (2011), orders of the Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine of 01.04.2011 №302 «On measures for implementing e-learning content » and «On implementing pilot project «Learnin - SMART education» (№ 812 of 12.07.2012), "On approval of the "Regulations on electronic educational resources"" (of 01.10.2012 №1060), the order of the Ministry of Education «On conducting the research and experimental work on the theme "The cloud services in education" on Ukraine secondary schools basis» (since 21.05.2014 № 629), the order of the Ministry of Education of 12.01.2016 №9 «On systematizing the experience of using electronic educational resources», the order of the Ministry of Education of Ukraine (№466 of 25.04.2013) «Distance studying regulations», The National Strategy of Education Development in Ukraine for 2012-2021 years (2013), European Union program

«Horizon 2020» (2014).

Thus, a special attention is paid to increasing the level of computer literacy, information competence, information culture, teacher's readiness to a systematic using IT technologies in teaching activities, that is displayed not only on the results of their studying activities, but also on forming their worldview, way of life.

**Analysis of the researches and publications.** The scientific papers research allows to confirm that teachers' professional training was studied in the following areas: psychological and pedagogical aspects of developing teacher's personality (V. Yevdokymov, M. Yevtukh, I. Zazyun, I. Pidlasy, I. Prokopenko, S. Sysoyeva, etc.); forming readiness to implementing certain educational activities functions (Yu. Bohdanova, O. Hluzman, S. Honcharenko, L. Kandybovych, L. Kondrashova, V. Slast'onin etc.). It was revealed that the new priorities of education policy require updating the activity nature of teacher education, in particular creating optimal conditions for intending professionals personal and professional development as well as technically and technologically educated individuals which are aimed at active life in the information society conditions, able to orientate in the information space, own and use the information to identify and effectively solve the problems in the real pedagogical process.

The pedagogical literature analysis (V. Bykov, M. Zhaldak, A. Yershov, I. Zavadsky, Yu. Doroshenko, R. Hurevych, N. Morze, Ye. Polat, Yu. Ramsky, O. Spivakovsky etc.) shows that IT is a widely used term and includes all the technologies that are used for communication and work with information resources and is defined as a set of fundamentally new tools and methods of data justification that provides a purposeful creating, transmitting, saving and presenting the information products with the lowest cost.

A significant value in the process of professional training is given to developing students' knowledge and skills to information search, systematization, classification and presentation (the use of information search, intellectual data analysis, expert systems, creating databases and information models, etc.). There are a number of requirements to the information, namely: brevity, clarity, accuracy, completeness and timeliness. The absence of any of these properties leads to the absence of utility or even harmfulness of the received information. Thus, for making pedagogical decisions, the information must be complete, as the extra (redundant) information can distract and interfere to find the right solution quickly and in time and may even lead to wrong conclusions and



decision on the basis of their incorrect decisions. Incomplete information leads to wrong conclusions or to its timeliness, because you have to waste time for specifying the information.

Thus, intending teachers must find the necessary information; organize the analysis, synthesis and generalizing the information; propose reasonable hypothesis; conduct an experiment; make reasoned conclusions; foresee the consequences; choose the optimal solution with the help of IT tools.

**Materials and methods.** The article is aimed at analyzing the features of improving intending teachers' IT competence to effective using Web technologies intending professional activity.

Undoubtedly, implementing IT in the educational process led to developing new e-pedagogics, studying the problems which have their own characteristics and accents, associated with the ability to search the information effectively, to use information and search engines, electronic publications, to obtain and distribute the necessary information in a short period of time, to share the experiences in teaching methodics, in using innovative technologies (chats, blogs, webinars, electronic boards, etc.) [4].

An important role in increasing intending teachers' theoretical level and improving their information competence plays webinars (kind of web conference, which takes place in real time). Communication between webinar participants is supported with the help of special software or web service (WizIq, BigBlueButton, Videoleti etc.). Webinar is a technology which allows to reproduce in online regime such forms of training as seminar and laboratory work, lectures using audio, video, presentations, whiteboards, chat. With their help a virtual "class-room" that bringing together all the webinar participants is created.

Web-quest (Bernie Dodge, Tom March, 1995) is defined as a project activity organizing method with using Internet resources. The educational web quest feature is that all the information on the research problem students find in the Internet by themselves. They present the found information in the form of Web-pages and Web-sites. (education.weebly.com, sites.google.com, wix.com, webnode.com.ua, jimdo.com, webs.com, yola.com, schoolrack.com, smore.com etc.). Usually the process of creating Web-quest has some stages: introduction (aimed at creating students' interest); the task (describes the activity results); the process (following the given websites list students' step by step actions are described); evaluation (this part provides the criteria for students' evaluation); the conclusion (summing up the work on the problem). Therefore, organizing the research using network resources is an effective method of mastering the Internet for educational purposes [1].

One of the directions for updating the education system is to build students and teachers community based on network servers Web 2.0 (Tim O'Reilly, 2005). It should be pointed out that there are several promising modern web technologies, which allows teachers to solve diverse educational goals. One of such technologies is still Web 2.0 that is the second network services generation, recently became the basis for developing the Internet. They include social search engines, tools to save bookmarks (online tools to save links to web pages), social services for saving media resources (Internet services that allow

free store, classify, share digital photos), weblogs; knowledge maps etc. The technology continuance is the creation of semantic web Web 3.0 (Jason Calacanis, 2007) [3].

Practice in using Web 2.0 technology suggests the possibility of their use in pedagogical activities, namely:

1. The use of opened and free electronic resources. In the result of spreading social services in the network access is a huge number of materials that can be used for training purposes. The network community participants can share their information resources collections.

2. Independent creating online educational content. New social security services have radically simplified the process of creating materials and publishing them on the web. Now every user can not only get an access to digital collections, but can also participate in shaping their own web content.

3. Developing information concepts, knowledge and skills. Modern information programs gives entirely new possibilities for action, in which is extremely easy to engage people who do not have any special knowledge in the field of IT technologies.

4. The Internet gives new opportunities to participate in professional scientific societies, extending not only our intellects, but also the area for joint activities and cooperation with other people [5].

Creating special interest to knowledge maps or mental maps (mindmeister.com, bubbl.us etc.) is an effective tool for structuring and analyzing information that allows you to speed up the process of learning materials, to increase information memorizing degree, to accelerate personal and collective projects development. In the center of mental maps concept is situated the understanding the human brain principles: associative thinking, imaginary images visualization and their holistic perception. To stimulate associative thinking special, convenient for the brain, radiant diagrams (mental maps) are used, presented in the form of a tree of ideas. An important feature of mental maps is their saturation with visual images and effects that implement the associative and hierarchy thinking [2].

Taking into account the dynamics of information and communication technologies development, the relevance of creating an electronic portfolio (e-portfolio) is emphasize, which can store, modify and export information in various formats (Sway, Wikispase, Mahara, Mahoodle). Studying sites dedicated to studying the e-portfolio theme shows that teacher's electronic portfolio is a form of Internet support of the educational activities that includes a description and directions to some practical work, methodical materials and recommendations that ensure the fulfillment of the proposed works, materials for certification and self-certification, research and creative work. In addition, the electronic portfolio is an innovative form of educational achievements evaluation, which helps to support and stimulate students' studying motivation, encourage their activity and independence, broaden the opportunities of their studying and self-studying, develop students' skills in reflective and evaluating activities, create the ability to study, define goals, plans and organize their own studying activity.

Creating and using the electronic portfolio enables the teacher not only to carry out educational activities, but also to analyze, generalize and systematize the results of their work, objectively evaluate their capabilities and plan

activities to achieve better results in pedagogical activities.

Nowadays there exists a number of educational web portals, where you can find innovative developments, put their course materials, create your own website (blog) that is modern and accessible way of presenting information.

**Results.** Thereby new disciplines, such as "Information technologies and TMS", «IT technologies in primary education», «Information technologies in the specialty» were implemented in Oleksandr Dovzhenko Hlukhiv national pedagogical university educational process. The specificity of teaching these disciplines takes into account the regulatory framework for introducing IT technologies in educational process and according to the logic of the content corresponds to the methodical recommendations on "Information and communication technologies in education" course [4].

In the process of studying courses educational material, in self-education elements of distance studying technologies requiring creating the only one information educational environment are used. This environment brings together a wide range of educational software and network technologies, including email, cloud computing, forums, blogs, webinars, wikis-sites, online courses, library and other teaching tools based on the use of web technologies. The corresponding form of organizing educational activity allows to expand students' knowledge on the theory and practice of distance learning

organization and management, the possibilities of using IT technologies in the process of distance learning developing, organizing, implementing, and teaching (tutoring) support [6].

The practice of studying the disciplines "New information technologies and TT", "IT technologies in primary education", "Information technologies in the specialty" taking into account the potential use of distance learning elements, electronic portfolio, Mashup technologies, interactive multimedia presentations (Prezi) and created by means of scribing proves the significant increase in the level of students' information culture, their readiness in using IT technologies in professional activities. The effectiveness of the studying process is reflected in a significant number of students' developed their own blogs of courses methodical support on a professional orientation, which is appropriate for use during passing pedagogical practice and in their intending professional activities.

**Conclusion.** Studying the advantages and opportunities of implementing IT technologies in the modern Smart-education, developing the skills of creating information educational products and developing modern e-resources based on these technologies, generalizing experience of their use provides implementing the educational process in modern educational institutions to an entirely new level, allowing to increase the importance of active, independent and creative studying.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Івашченко М.В. Організація і управління у сфері дистанційного навчання: методичні рекомендації з курсу "Дистанційна освіта в навчальному процесі" / М.В. Івашченко. – Суми: СВС Панасенко І.М., 2014. – 55 с.
2. Карты ума. MindManager / авт.-сост. В.И. Копыл. – Минск: Харвест: 2007. – 64 с.
3. Методика навчання технологій Веб 2.0 майбутніх учителів інформатики.: автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ігнатенко О.В.; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2014. – 23 с.
4. Методичні рекомендації з курсу «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті»/ Андрій Іванович Прокопенко, Тетяна Олексіївна Олійник, Світлана Олексіївна Доценко., Микола Володимирович Івашченко. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2009. – 34с.
5. Патаракин Є.Д. Створення учнівських, студентських і викладацьких спільнот на базі мережевих сервісів Веб 2.0. – К. : Навчально - методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджменту освіти в Україні», 2007. – 88 с.
6. Peculiarities of training university students for professional work in gaining knowledge in economics Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics / Mykola Ivashchenko, Tatyana Bykova // Journal LrAssociation 1901 "SEPIKE" /Ausgabe 10 . – Osthofen, Deutschland; Poitiers, France; Los Angeles, USA . – P.23-27. – 188p

#### LITERATURE

1. Ivashchenko M. Organizing and managing in the field of distance learning: methodical recommendations on course "Distance studying in educational process" / M. Ivashchenko. – Sumy: SVS Panasenko I., 2014. – 55 p.
2. Mind Manager / auth.-comp. V. Kopyl. – Minsk: Kharvest: 2007. – 64 p.
3. Methodics of teaching Web 2.0 technologies for intending science teachers.: thes. abst... cand. ped. sciences: 13.00.02 / Ihnatenko O.; M.P. Drahomanov Nat. ped. university. – K., 2014. – 23 p.
4. Methodical recommendations on course "IT technologies in education"/ Andriy Ivanovych Prokopenko, Mykola Volodymyrovych Ivashchenko. – Kharkiv: H.S. Skovoroda KhNPU, 2009. – 34p.
5. Patarakin Ye. Creating pupils, students and teachers communities based on network services Web 2.0. – K. : Educational and methodical center "Consortium for improving the education management in Ukraine", 2007. – 88 p.
6. Peculiarities of training university students for professional work in gaining knowledge in economics Social Educational Project of Improving Knowledge in Economics / Mykola Ivashchenko, Tatyana Bykova // Journal LrAssociation 1901 "SEPIKE" /Ausgabe 10 . – Osthofen, Deutschland; Poitiers, France; Los Angeles, USA . – P.23-27. – 188p.

#### Повышение уровня ИКТ компетентности средствами WEB-технологий

**Н. В. Івашченко, Т. Б. Быкова**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности повышения ИКТ компетентности будущих учителей к применению Web-технологий в профессиональной деятельности. Акцентировано внимание на проблеме создания информационной образовательной среды, использование Интернет-ресурсов, вебинаров, форумов, электронных портфолио в будущей профессиональной деятельности при изучении дисциплин «Новые информационные технологии и ТСО», «Информационно-коммуникационные технологии в начальном образовании», «Информационные технологии в специальности».

**Ключевые слова:** информационно-коммуникационные технологии, информационное образовательное пространство, Интернет-ресурсы, вебинары, электронное портфолио.

## Експертне оцінювання педагогічних умов формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я

В. В. Корнещук, Ю. В. Патик\*

Одеський національний політехнічний університет, м. Одеса, Україна  
\*Corresponding author. E-mail: yulya.patik@mail.ru

Paper received 23.03.2016; Accepted for publication 15.04.2015.

**Анотація.** В статті схарактеризовано сутність і структуру підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. Презентовано результати експертного оцінювання педагогічних умов формування такої підготовленості в процесі професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ВНЗ.

**Ключові слова:** соціальний працівник, підготовленість, діти з обмеженими можливостями здоров'я, педагогічні умови, експертне оцінювання.

**Вступ.** Сучасні політичні та економічні реалії підвищують роль соціальної політики та соціальної роботи в країні, адже кількість громадян, які потребують соціального захисту і допомоги, невпинно зростає. Однією з категорій клієнтів соціальної роботи є діти з обмеженими можливостями здоров'я, соціалізація яких у суспільстві неможлива без допомоги з боку соціальних працівників. Складність і багатоаспектність соціальної роботи з дітьми-інвалідами та їх сім'ями ставить підвищені вимоги до знань, умінь, особистісних і професійно-важливих якостей соціальних працівників, а відтак – до професійної підготовки фахівців зазначеного профілю у ВНЗ.

**Стислий огляд публікацій за темою.** Сучасні наукові дослідження зорієнтовано на: визначення теоретико-методичних засад професійної підготовки (О. Г. Карпенко, І. М. Мельничук, О. Г. Платонова та ін.) і професійного самовдосконалення (Н. Є. Троценко та ін.) фахівців із соціальної роботи; підготовку їх до менеджменту (Є. Г. Седов та ін.) та реалізації ідей гендерної рівності (С. М. Гришак та ін.) в соціальній роботі, застосування технологій медико-соціальної роботи (Д. В. Данко та ін.); формування готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності (І. І. Боднарук, В. В. Савицька, С. Ю. Сургова та ін.), їхньої професійної мобільності (Т. Є. Гордєєва та ін.), комунікативної компетентності (Д. М. Годлевська та ін.), інформаційної культури (О. С. Повідайчик та ін.) і культури професійного спілкування (О. В. Урсол та ін.); виховання в них гуманності (Н. В. Клименюк та ін.), відповідальності (О. П. Патинок та ін.). Проаналізовано підготовку соціальних працівників за кордоном (О. П. Бартош, Н. В. Видишко, Л. В. Віннікова, Н. П. Гайдук, О. В. Загайко, А. Є. Кулікова, Г. В. Лещук, Н. О. Микитенко, О. В. Ольхович, Г. І. Слосанська, О. П. Пічкарь, Н. М. Собчак та ін.).

**Мета** – за результатами теоретичного аналізу й експертного оцінювання визначити педагогічні умови формування 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 – це результат їхньої спеціальної цілеспрямованої професійної підготовки, що передбачає обізнаність із психологічними та

фізичними особливостями розвитку таких дітей, уміння виявляти та вирішувати їх проблеми, забезпечувати повноцінний розвиток і соціалізацію, зберігаючи емоційно-позитивне тло діяльності.

Основними структурними компонентами підготовленості майбутнього соціального працівника до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я виступають: когнітивний, діяльнісний, ціннісно-мотиваційний, та емоційно-вольовий. Так, когнітивний компонент передбачає володіння соціальним працівником спеціальними знаннями, необхідними для взаємодії з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а також стійкого інтересу до отримання та набуття потрібних знань у подальшій професійній діяльності; діяльнісний компонент – наявність умінь, необхідних соціальному працівнику для планування, успішного виконання та оцінювання результативності роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; ціннісно-мотиваційний – дію згідно моральних норм та цінностей, спрямованість на досягнення високих результатів професійної діяльності, прояв таких особистісних якостей, як доброзичливість, повага, співчуття, емпатія, любов; емоційно-вольовий компонент – прояв стійкої емоційної врівноваженості та здатність до вольової саморегуляції свого психофізичного стану [3].

**Педагогічні умови** розглядаємо як спеціально створений комплекс взаємозалежних і взаємообумовлених заходів педагогічного впливу, впровадження яких у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників сприятиме розвитку їхньої ціннісно-мотиваційної, вольової сфери, формуванню знань, умінь та навичок, необхідних для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень з проблем підготовки соціальних працівників, соціальних і корекційних педагогів у ВНЗ дозволив узагальнити педагогічні умови, які можуть справити позитивний вплив на формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, а саме: професійна орієнтація студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій; реалізація міждисциплінарних зв'язків, спрямованих

на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань; використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності; забезпечення практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами; використання в навчально-виховному процесі ВНЗ контекстного навчання; проведення занять в соціальних службах; актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми-інвалідами; залучення студентів до волонтерської діяльності.

Для виявлення ступеня ефективності зазначених педагогічних умов щодо формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я було проведено експертне оцінювання – багатокрокову процедуру, що має на меті обробку методами математичної статистики думок експертів – професіоналів у певній галузі. Процедура експертного оцінювання починається з визначення групи експертів, які певною мірою мають бути готовими висловити свою думку з досліджуваної проблеми. Така готовність зумовлена кількістю опрацьованої літератури з проблеми дослідження, рівнем кваліфікації, досвідом участі в різних процедурах експертного оцінювання, що дозволяє визначити коефіцієнт компетентності експертів. Наступним кроком експертного оцінювання є опитування експертів, яке може здійснюватися шляхом анкетування або інтерв'ювання, залежно від мети дослідження. Відповіді експертів дозволяють проранжувати досліджувані ознаки за ступенем їх значущості. Далі в процесі експертного оцінювання можуть бути обчислені вагові коефіцієнти ознак досліджуваного об'єкта. Ваговий коефіцієнт та коефіцієнт компетентності набувають значень в інтервалі (0; 1) [1].

**Результати та їх обговорення.** Описану процедуру було покладено в основу експертного оцінювання ефективності визначених теоретичним шляхом педагогічних умов формування підготовленості

майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

В експертному оцінюванні взяли участь 11 викладачів кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеського національного політехнічного університету, серед яких: 1 доктор педагогічних наук, професор; 6 кандидатів наук (3 – психологічних, 2 – педагогічних і 1 – соціологічних наук) та 4 старших викладачі, які безпосередньо залучені до професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальності «Соціальна робота». Стаж педагогічної діяльності викладачів-експертів – від 3 до 16 років.

Експертам було запропоновано оцінити зазначені педагогічні умови за 10-бальною шкалою відповідно до їх ефективності у формуванні підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я від 1 (найменш значущого) до 10 (найбільш значущого) балів. Залежно від наукового ступеня і звання група експертів була поділена на три підгрупи. До першої підгрупи було віднесено доктора наук, професора; до другої підгрупи – кандидатів наук, доцентів; до третьої – старших викладачів. Кожному експерту із першої підгрупи було присвоєно – 3 бали, з другої – 2 бали і з третьої – 1 бал. Загальна кількість балів (залежно від наукового ступеня і звання) склала 19.

Залежно від стажу педагогічної діяльності з професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ВНЗ група експертів також була поділена на три підгрупи. До першої підгрупи входили експерти зі стажем роботи до 5 років; до другої – від 6 до 10 років; до третьої – понад 10 років. Кожному експерту з першої підгрупи було присвоєно – 1 бал, з другої – 2 бали і з третьої – 3 бали. Загальна кількість балів (залежно від стажу педагогічної діяльності з професійної підготовки фахівців із соціальної роботи у ВНЗ) склала 28.

Далі були підраховані бали для кожного експерта і коефіцієнти їхньої компетентності (табл. 1).

**Таблиця 1.**

	Експерт										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
<b>Бал</b>	4	5	5	5	5	4	3	4	4	4	5
<b>Коефіцієнт компетентності</b>	0,09	0,11	0,11	0,11	0,11	0,09	0,06	0,09	0,09	0,09	0,11

Проведене анкетування експертів, спрямоване на виявлення їхньої думки щодо ефективності запропонованих педагогічних умов у формуванні підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, дозволило проранжувати ці умови. Для визначення кількості балів для кожної педагогічної умови з урахуванням коефіцієнта компетентності експертів було присвоєно 10 балів за перше місце; 9 балів – за друге; 8 балів – за третє; 7 балів – за четверте; 6 балів – за п'яте; 5 балів – за шосте; 4 бали – за сьоме; 3 бали – за восьме; 2 бали – за дев'яте та 1 бал – за десяте місце.

За ступенем ефективності досліджувані педагогічні умови були розташовані таким чином: розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій (загальний бал 8,31); забезпечення

практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до соціальної роботи з дітьми-інвалідами (загальний бал 6,84); використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності (загальний бал 6,05); розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (загальний бал 5,84); проведення занять в соціальних службах (загальний бал 5,64); професійна орієнтація студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я (загальний бал 5,31); реалізація міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань (загальний бал 5,30); залучення студентів до волонтерської діяльності (загальний бал 5,13); актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з

дітьми-інвалідами (загальний бал 4,60); використання в навчально-виховному процесі ВНЗ контекстного навчання (загальний бал 4,21).

Проведене експертне оцінювання дозволило сформулювати педагогічні умови, за яких формування підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я має відбуватися найбільш ефективно. Такими педагогічними умовами в дослідженні виступили:

– забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні;

– інтеграція і збагачення змісту професійно-орієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;

– забезпечення практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я;

– актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Так, перша педагогічна умова «забезпечення трансформації навчальних мотивів у професійні» поєднує кілька окремих, проте досить важливих за думкою експертів педагогічних умов, адже така трансформація передбачає розвиток стійкої, заснованої на принципі гуманізму, системи ціннісних орієнтацій в цілому, і розвиток стійкої мотивації до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема.

Щодо другої обраної нами педагогічної умови –

«інтеграція і збагачення змісту професійно-орієнтованих дисциплін в аспекті підготовки до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я», то вона передбачає використання потенціалу професійно-спрямованих дисциплін у позанавчальній діяльності, а також реалізацію міждисциплінарних зв'язків, спрямованих на інтеграцію загально-професійних та відповідних спеціально-професійних знань.

Третя педагогічна умова «забезпечення практико-орієнтованої спрямованості професійної підготовки студентів до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я» передбачає професійну орієнтацію студентів на роботу з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Актуалізація особистісно-професійного досвіду роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, визначена як четверта педагогічна умова, передбачає проведення занять в соціальних службах і залучення студентів до волонтерської діяльності.

Використання в навчально-виховному процесі ВНЗ контекстного навчання сприятиме, на нашу думку, реалізації кожній з обраних педагогічних умов.

**Висновки.** Впровадження визначених шляхом експертного оцінювання педагогічних умов у процес професійної підготовки майбутніх соціальних працівників забезпечить ефективне формування їхньої підготовленості до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Корнешук В. В. Математические методы исследования педагогических феноменов: учебное пособие / В. В. Корнешук. – Одесса: Изд-во ВМВ, 2010. – 72 с.
2. Корнешук В. В. Концептуальні засади підготовленості майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності / В. В. Корнешук, М. О. Волошенко // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, III (28), Issue: 55, 2015. – С. 25-27.
3. Патик Ю. В. Сутність і структура підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я / Ю. В. Патик // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – № 3(50). – С. 225–228.

#### REFERENCES

1. Korneschuk V. V. Mathematical methods of research of pedagogical phenomena: training manual / V. V. Korniychuk. – Odessa: VMV, 2010. – 72 p.
2. 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. 25-27.
3. Patik Y. V. The essence and structure of the training of future social workers to work with children of disabilities / Y. V. Patik // Scientific Journal Nikolaev National University of V. Suchomlynsky. Pedagogical science. - 2015. - № 3 (50). - P. 225 -228.

#### Expert assessment of pedagogical conditions of formation of future social workers to work with children with disabilities

Korneschuk V. V., Patik Y. V.

**Abstract.** The article presents the the essence and structure of the training of future social workers to work with children with disabilities. Results of the expert evaluation of pedagogical conditions of formation of such preparedness in the professional training of social work at the university.

**Keywords:** social worker, training, children with disabilities, pedagogical conditions, expert evaluation.

#### Экспертная оценка педагогических условий подготовленности будущих социальных работников к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

В. В. Корнешук, Ю. В. Патык

**Аннотация.** В статье охарактеризовано сущность и структура подготовленности будущих социальных работников к работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Представлены результаты экспертного оценивания педагогических условий формирования такой подготовленности в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе в вузе.

**Ключевые слова:** социальный работник, подготовленность, дети с ограниченными возможностями здоровья, педагогические условия, экспертная оценка.

## Kontinuität und Kohärenz als Erfolgsfaktoren beim Fremdsprachenlernen und -lehren /aus österreichischem und schweizerischem Kontext/

L. Kupchyk

Nationale Universität für Wasserwirtschaft und Naturnutzung, Riwne, Ukraine

Paper received 14.03.2016; Accepted for publication 01.04.2016.

**Zusammenfassung.** Der Beitrag befasst sich mit den akuten Fragen der Sicherstellung der Kohärenz und Kontinuität im Fremdsprachenunterricht. Am Beispiel von Österreich und der Schweiz werden die wichtigsten Bestandteile der Kontinuität und Kohärenz definiert, die im schulischen Fremdsprachenunterricht in der Ukraine implementiert werden können. Darunter nennt man vor allem HSK-Unterricht, Förderung der Schulsprache, Gesamteuropäischer Referenzrahmen für Sprachen, Europäisches Sprachenportfolio, bilingualer Unterricht, Bewusstsein von Sprachen.

**Schlüsselwörter:** *Fremdsprachenunterricht, Mehrsprachigkeit, Kontinuität, vertikale Kohärenz, horizontale Kohärenz.*

**Problemstellung.** Es ist klar, dass die Anwesenheit mehrerer Sprachen in den Schulen und eine große Anzahl der Migrantenkinder die Änderung der Ansätze und Prinzipien des Fremdsprachenlehrens und der Übergangsstufenorganisation im Fremdsprachenunterricht verursacht haben. Ukrainische Forscherin A. Bogush bestätigt, dass „wenn der Sprecher in eine andere kulturelle und sprachliche Umgebung gerät, gerät er de facto in eine andere Welt der soziokulturellen Werte und der linguistischen und sprachlichen Kommunikationsgesetze, was einen Widerspruch zur Folge hat: zwischen dem Wunsch des Sprechers, mehrere Sprachen für die interkulturelle Kommunikation zu können, und der Notwendigkeit, fließend seine eigenen Mutter- und Landessprachen im multinationalen Staat zu beherrschen“ [1, S. 173-174]. Somit sollte die Tätigkeit des Lehrers nicht mit dem Transfer von Wissen in Form von vordefinierten Regeln oder Tatsachen eingeschränkt werden, sondern die vorhandene soziale, kulturelle und ethnische Vielfalt der Schüler einbeziehen. Die folgenden Zahlen zeigen deutlich den sprachlich-kulturellen Bestandteil der Schüler in den geforschten Ländern:

- 2010 besaßen fast 24% (in der Genferseeregion und in Zürich fast knapp 32%) aller Schülerinnen und Schüler der Primarstufe einen ausländischen Pass und fast 25% von ihnen sprachen in der Familie eine andere Sprache als die lokale Schulsprache [9, S. 7];

- Der Anteil der Kinder, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, liegt in der Pflichtschule Österreichs im nationalen Durchschnitt bei etwa 22,9%, und beträgt mit 48,7% fast die Hälfte in Wien [5, S. 11].

Die Ukraine als ein multinationaler Staat haust auch mehrere Nationalitäten, darunter Ungarer, Russen, Rumänen, Krimer Tataren u. a., dessen Kinder die Schulen besuchen, für die das Erlernen der Landessprache und weiterer Fremdsprachen nicht problemlos stattfindet (leider verfügen wir z.Z. über keine aktuellen statistischen Daten, die von der Anzahl der nicht-ukrainischsprachigen Schulkinder zeugen). Die nächste Herausforderung für die Ukraine heutzutage ist große innere Migration, wobei viele Russischsprachige aus den Ostgebieten der Ukraine und die Krimer Tataren ihren Wohnsitz in den zentralen und westlichen Teilen des Landes gefunden haben und dort die Schulen mit der Schulsprache Ukrainisch besuchen. Außerdem ist es notwendig, die heutige Jugend der Ukraine für das friedliche Leben in der multikulturellen globalisierten Gesellschaft vorzubereiten. Bedeutsam wird dann die Fähigkeit, den fruchtbaren Dialog, einschl.

in der Fremdsprache, mit den Vertretern anderer Länder, Kulturen und Nationalitäten zu führen. So beobachtet man die Tendenz zur Beherrschung der Fremdsprachen, die als sozial-wirtschaftlicher und politischer Verständigungsmittel zwischen den Vertretern der Globalgemeinschaft in verschiedenen Lebensbereichen gelten. Man muss aber betonen, dass das effektive Fremdsprachenlernen ohne Kontinuität an den Schnittstellen und ohne Kohärenz innerhalb der Schulstufen unmöglich ist.

**Analyse der letzten Studien und Forschungen.** Im europäischen Raum werden Kontinuität und Kohärenz als wichtige Qualitätsmerkmale im Lehren und Lernen der Sprachen angesehen, was in den Studien vieler ukrainischen und ausländischen Forscher, Pädagogen und Didaktiker (A. Bogush, O. Loboda, V. Redko, O. Pasichnyk, O. Savchenko, R. Bühlmann, R. de Cillia, A. Giudici, S. Hutterli, R. Keller-Bollinger, V. Saudan, E. Sauer, u.a.) wiedergespiegelt wird. Die Studie von V. Redko und O. Pasichnyk [2] weist insbesondere auf die Notwendigkeit auf, die Kontinuität im Fremdsprachenunterricht an der Schnittstelle "Sekundarstufe II → Universität" in der Ukraine zu gewährleisten, und entdeckt ihre mangelnde Umsetzung in der Praxis. Außerdem bieten auch viele ukrainische Vorschulen (Kindergärten) und Zentren der frühen Entwicklung des Kindes die Möglichkeit, Fremdsprachen zu lernen, was aber keine Fortsetzung in der Grundschule findet.

**Ziel der Forschung.** Moderne didaktische Theorie weist unter vielen anderen Komponenten auf den Einbezug der Erfahrungen aus dem Ausland beim Konstruieren des Inhalts der Schulbildung auf. Im Hinblick auf die Relevanz der vergleichenden Pädagogik und mit dem Zweck, die positiven Erfahrungen des Lehrens und Lernens der Fremdsprachen in den Schulen deutschsprachiger Länder zu sammeln und sie weiter ins Bildungssystem der Ukraine zu integrieren, sehen wir es für angebracht, die Implementierungswege der Kontinuität und Kohärenz im Sprachunterricht dieser Länder zu definieren, weil, z.B. "die Philosophie, auf der das ganze Bildungssystem Österreichs basiert, sieht vor, den jungen Lernern die für ihr künftiges Leben und ihre künftige Arbeit erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten zu liefern und das lebenslange Lernen zu fördern" [11, S. 15], was unmittelbar mit dem staatlichen Bildungsstandard der Grund- und Sekundarschule der Ukraine korreliert.

**Diskussion und Resultate.** Ukrainische Wissenschaftlerin O. Savchenko definiert Kontinuität als "einen ununterbrochenen Prozess der Erziehung, Entwicklung

und des Lernens des Kindes" [3, S. 111] und bestätigt, dass "das Prinzip der Kontinuität und Perspektivität des Bildungsprozesses die möglichst genaue Berücksichtigung des Ausgangsniveaus der Kenntnisse von Kindern nicht nur an den Schnittstellen, sondern auch innerhalb jeder Bildungsphase erfordert" [3, S. 111].

Die Kontinuität in Bildung als didaktisches Prinzip zeigt generelle Richtlinien und Wesenheit der Hauptkomponente des Lernprozesses wie Ziele, Inhalte, Methoden, Formen und Mittel. Das Schaffen von Kontinuität im Fremdsprachenlernen sieht manche Maßnahmen vor. Erstens ist es die Beherrschung der Unterrichtssprache, die das effiziente Lernen anderer Schulfächer beeinflusst, weil die Sprache das Mittel des Denkens, Lernens und der Verständigung ist. Die Schweizer Forscherin S. Hutterli meint, dass „die Schulsprache selbst kein homogenes Konstrukt ist, sondern ein Konglomerat von einer lebendigen Vielzahl von Varietäten, Registern und Stilen, die Eingang ins Klassenzimmer finden und die berücksichtigt, verstanden und reflektiert werden müssen. Beispiele für diese Vielzahl der Sprachen in der Sprache sind z.B. die mediale Diglossie in der Deutschschweiz, Fachsprachen oder neue Kommunikationsformen im Kontext der neuen Medien" [12, S. 93].

Damit sich die Persönlichkeit erfolgreich entwickelt, bedürft man die individuelle Mehrsprachigkeit, die neben der Unterrichtssprache Beherrschen und kontinuierliche Entwicklung der Muttersprache als eines Teiles des aktuellen Repertoires des Individuums, seiner sprachlich-kulturellen Biographie und seiner Identität vorsieht. Aus der didaktischen Sicht sollte die Muttersprache nicht als Generator der Interferenzen oder als ein System, das überwunden werden muss, betrachtet werden, sondern als Ausgangspunkt, auf den man stützen kann. Außerdem wird die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit als zusätzliche Kompetenz für das Individuum angesehen, die bestimmte kognitive, akademische und finanzielle Vorteile bringt.

Das Erlernen der heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) für die Migrantenkinder hält man für eine notwendige Investition in ihre mehrsprachige Kompetenz, was ihre Chancen erhöht und eine positive soziale Wirkung aufweist, wenn sie ihre eigene Muttersprache und Kultur am Ende der Schulzeit behalten. Am Anfang des XXI. Jahrhunderts, so R. Fretz, wurden solche Sprachprogramme für Migrantenkinder von den kulturellen Zentren der betroffenen Länder angeboten. Darüber hinaus organisierten die Lehrer oder Muttersprachler solche Sprachkurse am Nachmittag [8, S. 75]. Die Analyse der aktuellen österreichischen Lehrpläne erweist, dass zwei Stunden des HSK-Unterrichts für Migrantenkinder ein Teil des Schulangebots ist, das 23 Sprachen umfasst. Dieses Angebot ist aber nur dann möglich, wenn die notwendige Anzahl der Kinder für die gewählte Sprache vorhanden ist [6]. Der HSK-Unterricht kann in den obligatorischen Lehrplan integriert werden oder parallel angeboten, aber nur unter der Bedingung, dass die Schüler den Hauptunterricht nicht schwächen. In der Sekundarstufe II kann der muttersprachliche Unterricht für die meisten Gruppen der Migrantenkinder in die Liste der Pflichtfächer eingeführt werden.

An die HSK-Lehrer werden in der Schweiz bestimmte Anforderungen gestellt, wie, z. B. Kenntnisse der Landessprache auf dem Sprachniveau B1 gemäß dem Gemein-

samen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) des Europarates, Vertraulichkeit mit dem Schweizer System der sozialen und rechtlichen Werte und Können, dieses Wissen, falls notwendig, ihren ausländischen Schülern zu vermitteln. Die Schule ihrerseits soll den Besuch des HSK-Unterrichts fördern; den HSK-Unterricht mit dem Regelunterricht koordinieren; die HSK-Lehrpersonen ins Kollegium integrieren; die Herkunfts-/Migrationsprachen im Sprachenunterricht einbeziehen; den HSK-Unterricht integrieren und das Sprachcurriculum erweitern; die HSK-Lehrpersonen in Fällen, wo dies vom Herkunftsland nicht geleistet werden kann, finanzieren; den HSK-Unterricht im Rahmen der regulären Schulaufsicht kontrollieren/begleiten. In Städten wie Basel, Bern, Genf oder Zürich mit einer stärkeren Kumulation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und einer langjährigen Tradition der Förderung von HSK-Kursen sieht dies anders aus: hier melden sich die Kinder teilweise sogar bei der Klassenlehrperson für die HSK-Kurse an [10, S. 103-105].

In den österreichischen Schulen werden die Fremdsprachen ab dem ersten Schuljahr der Volksschule gelernt. Es sei darauf hingewiesen, dass das Erlernen der Fremdsprache seit der dritten Klasse im Ausmaß von einer Stunde pro Woche noch im Schuljahr 1983/84 eingeführt wurde. Österreich war eines der ersten Länder Europas, das das frühe Fremdsprachenlernen förderte. Seit dem Jahr 2001 widmet man den Fremdsprachen immer mehr Aufmerksamkeit, wobei die Fremdsprachen seit dem ersten Schuljahr der Volksschule seit dem Schuljahr 2003/04 gelernt werden. Ein besonderes Augenmerk der Forscher bei der Analyse des Sprach- bzw. Fremdsprachenunterrichts verdienen Schnittstellen, nämlich: vorschulisches Lernen (Kindergarten) → Primarstufe; Primarstufe → Hauptschule / neue Mittlere Schule / Gesamtschule; Sekundarstufe I → Sekundarstufe II. Die Aufgabe der volksschulischen Primarstufe ist es, die Schüler, einschl. Dialektsprechende, mit den möglichst besseren Kenntnissen in der Schulsprache zu bewaffnen. Die Bildungsstandards helfen gleiche Bedingungen für den Übergang von Sekundarstufe I in Sekundarstufe II zu schaffen [7, S. 171-172]. Die Schulen Österreichs verfügen schon über das entwickelte Kompetenzprofil des Sprachniveaus A2 für die romanischen Sprachen, die als zweite Fremdsprache gelernt werden.

In der Schweiz hat das frühe Fremdsprachenlernen (der ersten Fremdsprache spätestens seit der dritten Klasse und der zweiten – seit der fünften Klasse) eine Reihe der neuen didaktischen und methodischen Ansätze verursacht, die vertikale und horizontale Kohärenz aufweisen. Sie betreffen auch die problematischen Schnittstellen: Grundschule → Sekundarschule I; Sekundarschule I → Berufsausbildung / Gymnasium; Gymnasium → Hochschule. Auf kantonaler Ebene werden verschiedene Projekte entwickelt und durchgeführt, die das Vervollkommen von Fremdsprachenlehren vorsehen. Darunter lohnt es sich das Projekt „Neukonzeption: Fremdsprachenunterricht“ zu nennen, auf dessen Grundlage V. Saudan folgende Schlüsselpunkte des Fremdsprachenunterrichts hervorhebt: Förderung des frühen Fremdsprachenlernens und der vertikalen und horizontalen Kohärenz [13, S.216].

Das Einführen des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule bedeutet nicht nur Zeitverlängerung des Fremdsprachenlernens, sondern auch die Notwendigkeit, die Unterrichtsmethoden mit den physiologischen und psychologischen Eigenschaften der Schüler zu harmonisieren. Um vertikale Kohärenz sicherzustellen, nennt man geschickte und bewusste Organisation der Schnittstellen und Abfolge der didaktischen Prinzipien als wichtige und wirksame Mittel.

Schweizer Forscher betonen, dass der Übergang von der Primar- zur Sekundarstufe der Schule kritisch betrachtet wird, weil man früher so getan hat, als ob keine Fremdsprachen in der Grundschule gelernt worden sind. GER und das Europäische Sprachenportfolio (ESP) sind heute die wichtigsten Werkzeuge, um die Kontinuität des Sprachenlernens, besonders an den Schnittstellen zu gewährleisten. GER bietet vertikale Kohärenz hinsichtlich der Mehrsprachigkeit, weil die Sprache und Kultur nicht getrennt, sondern als Bestandteile der mehrsprachigen Kompetenz berücksichtigt werden, die das ganze Leben lang entwickelt werden kann. Um den Fremdsprachenunterricht besser zu koordinieren, hält die EDK für angebracht, das ESP einzuführen, das die Kombination des aktuellen Standes der individuellen Sprachlernerfahrungen mit interkulturellen Erfahrungen zu vergleichen, persönliche Sprachgeschichte zu dokumentieren und einzelne Sprachlernprozesse in und außerhalb der Schule zu begleiten ermöglicht.

Infolge der Resolution des Europarates im Jahre 2003, europaweit Sprachenportfolios zu entwickeln, um eine internationale Vergleichbarkeit zu ermöglichen, kam die Plenarversammlung der EDK am 25. März 2004 zum Beschluss, das ESP III (ab 15 Jahre und Erwachsene) bis Schuljahr 2006/07 in den verschiedenen Schultypen der Sekundarstufe II einzuführen und bis 2010 ist das ESP I (6–11 Jahre) und ESP II (11–15 Jahre) in der obligatorischen Schule zu verwenden. So verfügt der schweizerische Fremdsprachenunterricht über drei ESP-Typen, sowie auch der von Österreich. Alle nationalen ESPs wurden gemäß der pädagogischen Komponente mit dem Einbezug der interkulturellen Lehrmethode entwickelt. Außerdem hat die Schulbehörde der Stadt Wien zusammen mit den Partnerländern Ungarn, der Tschechischen Republik und der Slowakei das ESP für regionale Nutzung unter Wien, Bratislava, Brno und Győr ausgearbeitet. Es ist unter dem Namen CELT (Central European Language Portfolio) bekannt und hat seine Bewertung im Rahmen des Zentraleuropäischen Regionalnetzprogramms des Lernumtauschs bekommen.

Entwicklung von Bildungsstandards in Fremdsprachen ist eng mit GER verbunden, die man für wichtige Indikatoren hält, kommunikative Kompetenzen zu beschreiben. Auf derer Basis im Rahmen des Projekts „HarmoS – Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ entwickelte EDK

das Kompetenzmodell des Fremdsprachenunterrichts sowie die Basisstandards für die Schnittstellen (die sechste und neunte Schulstufen), um den Sprachunterricht zu verbessern. Ihr Ziel ist es, Transparenz in der Kommunikation- und Sprachzielen zu schaffen. Moderne Lehrpläne für Fremdsprachen sind auf die Ermöglichung des Vergleichs der Sprachkompetenzen in verschiedenen Schulen und Schulstufen in den und außerhalb der Kantone und des Landes ausgerichtet. R. Keller-Bollinger weist darauf hin, dass „es nicht genügt, auf der Meta-Ebene Veränderungen zu initiieren; vielmehr müssen diese auf die Meso- und Mikroebene des Bildungssystems durch geeignete Maßnahmen auch implementiert werden“ [12, S. 58].

Horizontale Kohärenz, so V. Saudan, stellt ein wichtiges Optimierungspotential für die Effizienz des Fremdsprachenunterrichts, das die systematische Nutzung bisher häufig getrennter Unterrichtsbereiche oder – sequenzen auf derselben Schulstufe bezeichnet. So umfasst sie Kohärenz zwischen den Sprachen, zwischen Sprachfächern und Nicht-Sprachfächern, zwischen inner- und außerschulischem Lernen, zwischen Lehrplan, Lehrmittel und Bewertungsskala, zwischen inhaltszentrierten Sequenzen und sprachreflektierenden Sequenzen [13, c. 217-219]. Innerhalb der horizontalen didaktischen Kohärenz werden folgende Mittel angeboten, nämlich: sprachenübergreifende Lernstrategien, Bewusstsein von Sprachen und Kulturen, handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht, bilingualer Unterricht und Immersion sowie integrierte Fremdsprachendidaktik. Horizontale Kohärenz wird auch in den Lehrplänen Österreichs akzentuiert, derer Analyse die Anwesenheit der „klar definierten interdisziplinären Beziehungen, die im Rahmen des Projekts „Fremdsprache als Arbeitssprache“ genutzt werden“ [4, S. 16], feststellen ließ. Außerdem betonen die europäischen Pädagogen und Wissenschaftler, dass die Zukunft des Fremdsprachenlernens im bilingualen Unterricht, der als Optimierungsprozess angesehen wird, liegt, und deren Umsetzung ständig zunimmt und immer populärer wird.

**Konsequenzen.** So ist es notwendig, die Kontinuität und Kohärenz im schulischen Fremdsprachenunterricht der Ukraine sicherzustellen, um funktionale individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern. Dabei müssen die Bestandteile der vertikalen und horizontalen Kohärenz beim Erstellen von Lehrplänen einbezogen werden, wobei eine Reihe der methodischen Ansätze ihren Gebrauch im Unterrichtsraum findet, die das Aneignen der lebenslangen Lernstrategien für die Lerner ermöglichen. Wichtig dafür sind Möglichkeit den HSK-Unterricht zu besuchen, Förderung des frühen Sprachen- bzw. Fremdsprachenlernens, horizontale und vertikale Kohärenz in und außerhalb der Schule im Rahmen des Sprachenunterrichts und die Verfügbarkeit von qualifizierten Lehrkräften, die im schulischen Sprachenlernen in der Ukraine ihren Platz finden sollen.

#### REFERENCES

1. Bogush A. Language personality in multicultural environment. *Studia Slawistyczne. Etnolingwistyka i Komunikacja Miedzykulturowa*. Lublin, 2015:173-180.
2. Redko V., Pasichnyk O. Providing consistency of foreign language education in the system «secondary school – higher educational establishment» – a concerned view at the problem. *Native School*. 2013. №11:21-30.
3. Savchenko O. Ya. Didactics of primary education. Sec. Issue.- Kyiv, 2013:504 p.
4. Tadeyeva M. I., Kupchyk L. Ye. Improvement of Contents of Modern Foreign Language Education at Austrian Schools. *Renewal of Content, Forms and Methods of Education in Educational Establishments: Collection of scientific papers*.



- Journal of Rivne State Humanitarian University. Rivne, 2015. Issue 11(54):14-18.
5. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur. Der muttersprachliche Unterricht in Österreich. Statistische Auswertung für das Schuljahr 2012/2013 / verf. von Mag. Ines Garnitschnig. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule, 2014. 15., aktualisierte Ausgabe. Nr. 5, 56 S. – Online verfügbar unter: file:///C:/Users/Admin/Downloads/info5\_2014%20(1).pdf.
  6. Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur Österreich (BMUKK). Gesetzliche Grundlagen schulischer Maßnahmen für Schülerinnen mit anderen Erstsprachen als Deutsch. Gesetze und Verordnungen. Informationsblätter des Referats für Migration und Schule. 2011. 1. Online verfügbar unter: www.bmukk.gv.at/medienpool/6416/nr\_1\_11.pdf.
  7. de Cillia R., Haller M. Englisch und...? Vorschulisches und schulisches Sprachenlernen in Österreich Sprachenpolitik in Österreich: Bestandaufnahme 2011 / Rudolf de Cillia, Eva Vetter (Hrsg.). Frankfurt am Main, 2013:142–174.
  8. Fretz R. Early Language Learning in Switzerland. An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond / H. Curtain, M. Nikolov (Eds.). Graz, 1999:P. 71-78. – Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/eralystart.pdf.
  9. Giudici A., Bühlmann R. Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK). Eine Auswahl guter Praxis in der Schweiz. Bern, 2014:102.
  10. Hutterli S. Koordination des Spracheunterrichts in der Schweiz. Aktueller Stand – Entwicklungen – Ausblick. Bern, 2012: 231.
  11. Jantscher E., Landsiedler I. Foreign Language Education at Austrian Primary Schools: An Overview. An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond / H. Curtain, M. Nikolov (Eds.). Graz, 1999:13-28. – Mode of access: file:///C:/Users/Admin/Downloads/eralystart.pdf.
  12. Keller-Bollinger R. Englischunterricht im Spannungsfeld von Referenzniveaus und Bildungsstandards. Babylonia. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. 2007. 04:57–61.
  13. Saudan V. Ursache Zukunft: Die Neukonzeption des Fremdsprachenunterrichts und ihre Auswirkungen auf die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Beiträge zur Lehrerbildung. 2007. 25(2): 214–222. Online verfügbar unter: file:///C:/Users/Admin/Downloads/BLZ\_2007\_2\_214-222%20(1).pdf.

#### **Continuity and Coherence as Factors of Success in Teaching and Learning of Foreign languages /from Austrian and Swiss Context/ Kupchyk L.**

**Abstract.** The article discusses the acute problems of formation of coherence and continuity in foreign languages education. The authors distinguish the most important constituents of continuity and coherence on the example of Austria and Switzerland that can be implemented in foreign languages education in schools of Ukraine. Among them teaching of native language and culture, promoting of language of schooling, Common European Framework of Reference for Languages, European Language Portfolio, bilingual education, language awareness are primarily mentioned.

**Keywords:** *foreign languages education, multilingualism, continuity, vertical coherence, horizontal coherence.*

#### **Непрерывность и согласованность как факторы успеха в изучении и преподавании иностранных языков /контекст Австрии и Швейцарии/**

**Л. Купчик**

**Аннотация.** Статья рассматривает актуальные вопросы формирования непрерывности и согласованности в иноязычном образовании. На примере Австрии и Швейцарии определено наиболее важные составляющие непрерывности и согласованности, которые можно имплементировать в школьном иноязычном образовании Украины. Среди них прежде всего выделено обучение родному языку и культуре, способствование изучению языка обучения, общеевропейские рекомендации по языковому образованию, европейский языковой портфолио, билингвальное образование, понимание языка.

**Ключевые слова:** *иноязычное образование, полилингвальность, непрерывность, вертикальная согласованность, горизонтальная согласованность.*

## Integrative tendencies in modern engineering technology education: Overseas experience

A. Litvinchuk

National University of Water and Environmental Engineering, Rivne, Ukraine

Paper received 14.03.2016; Accepted for publication 01.04.2016.

**Abstract.** The paper stresses the need for developing and implementing the integrative tendencies aimed at harmonizing technological and engineering education. The experience of leading education systems has been studied and efforts to find a holistic approach to be used in Ukraine have been made. It focuses on the development of basic competences. Special attention is focused on the importance of ethical considerations in engineering education.

**Keywords:** *engineering technology education, engineering ethics, liberal education, two-cultures approach, pedagogical models.*

**Introduction.** Twenty-first century engineering education must meet radically revised standards and suggest new institutional and individual responses to a series of innovative criteria. Broadening requirements to higher engineering education, the extension of its role and potential in society and on the market demand generating of synergetic, holistic and high quality strategies of its development. Compared to the previous stages, these strategies intend to address the entire system of higher education, increasing the quality of teaching, promoting activities in R&D domain, strengthening relations between the universities all over the world as well as with socioeconomic environment; cross-fertilization between the technical and nontechnical aspects of students' professional development. Another major component of the strategy is promotion of intensified cooperation between academic units, businesses and production facilities in order for the universities to be recognized as repositories of professional human resources and cutting-edge solutions. The analysis of foreign experience can be very helpful in implementing the integrative tendencies in Ukraine's higher engineering technology education for it has been considered not fully competitive in modern world and insufficiently satisfying modern needs. Besides, as it is stated by the researchers, "the work environment of engineers covers the entire globe" [4, p. 17], and companies and engineering products cross borders easily. It can't be neglected, that engineers work in large multinational companies. Thus, in order to increase their cooperative skills, and in order to "gain international engineering perspective, students most often study in an international context" [4, p. 17].

**A brief review of publications on the subject.** Engineering education has been a concern for many scientists and educators due to the complexity of constant changes and the need for a variety of models in engineering education than can promote training of professionally competent, socially and morally responsible engineer. The issues of engineering curricula development with integration of liberal learning have been analyzed by American educators with fundamental professional background, e. g. David F. Ollis, Kathryn A. Neeley, Heinz C. Luegenbiehl, et al. [7]; contemporary ethical issues have been discussed by the US scholars Julie Little, Brandon Sorge, James E. Stieb, et al. [4], Mike W. Martin, Roland Schinzinger [6]; the perspectives of engineering education development have been the focus of Steen H. Christensen, Erin A. Cech, etc. [2]; structural transformations of engineering education in

Europe have been studied by Bernard Delahousse, Wilhelm Bomke, etc. [3]. Despite the enthusiasm, the researchers do not underestimate the institutional and professional obstacles that impede the integrative tendencies. They agree that it is difficult to find instructors in technical engineering fields, social sciences, and humanities with adequate intersecting professional interests to find common teaching ground. Another obstacle is considered to be the lack of experience providing the support for collaborative learning [7].

Most educators claim that there is a call for engineers who would not just be technocrats, but public intellectuals, who would accompany the society in dealing with technical culture. At the same time there are constant disputes on creation and adaptation of engineering curricula, pedagogical methods, research opportunities, student standing and personal status. In Ukraine, in particular, engineering technology education, following the experience of leading countries demands the search for innovative strategies of engineering education perfection and regaining of former prestige both at national and world levels. Thus, it requires further considerations on integrative tendencies in modern engineering technology education that has identified **the goal** of the present paper.

**Materials and methods.** To achieve the set goal the main criteria, norms and principles of the engineering education stated in the reports of Accreditation Board for Engineering and Technology have been reviewed as well as the publications of foreign researches and educators who teach at leading engineering higher educational institutions. So, the methods of research and analysis prevailed in the present investigation.

**Results and discussion.** Today we observe a complicated process of engineering education paradigm reforming, its realignment for pursuing new objectives that conform to the modern level of the society development and the multifaceted concept of modern engineering. As it is stated by D. Ollis *et al.* "modern engineering is a human cultural activity that involves an interplay between theory, experiment, and imagination, in which human beings form and transform nature for practical ends and purposes, with the aid of tools and procedures" [3, p.91]. It is stressed that those "practical ends and purposes" involve human society in all its complexity. Technology is an applied science and technologists must find the solutions to all kinds of scientific problems that will work in the real-world environment and must be holistic, thus worked out on an integrated approach.

No one can argue that high-quality science, technology and engineering education is critical for the prosperity and security of any country. Its primary goal is to increase learners' interest, their perception of this education's value and their ability to efficiently participate in the relevant areas. Engineering is being considered subordinated to science and it is believed that engineering education requires students to master large doses of mathematics and physical sciences, excluding liberal education from influencing the scientific culture to which engineers find themselves attached. As it is emphasized by S. Christensen "the result has been a serious limitation in engineers' capacity to examine the social meanings and effects of their work" [3, p. 27], reducing the focus on addressing human and social development goals.

Science is now considered more than a school subject, or the periodic table, or the properties of waves, it is an approach to the world, a critical way to understand, explore and engage with the world, and then have the capacity to change that world. Different issues of engineering education were developed by Rosalind Williams (the Dean for Undergraduate Education and Student Affairs at Massachusetts Institute of Technology). She wrote that "engineering has evolved into an open-ended "Profession of Everything" in a world where technology shades into society, into art, into management with no strong institutions to define an overarching mission. All the forces that are pulling engineering in different directions – toward science, toward the market, toward design, toward systems, toward socialization – add logs to curricular jam" [10]. At the same time she confronts hyper-specialization with narrowly defined skills and competences for pre-established jobs by identifying the demand for "educating active, rigorous and flexible individuals rather than skilled workers for the pre-established jobs" [10]. For R. Williams, the curricular response should be a convergence between the technological and liberal arts, educating the students both for life and flexible employment. In analyzing and solving real-world engineering problems it could be useful to broaden the capacity of engineers to integrate technical expertise, sociocultural analysis, and professional ethics.

The amount of technical knowledge keeps growing. So does the desire to include ever more professional but non-technical training, notably in communications and teamwork. On top of all this, there is a huge demand for education in management and business-related economics. According to the surveys most engineering students would minor in management if such an option were available.

There is a strong need for introduction of interdisciplinary studies. A good example here is presented by Germany where they study Industrial Engineering which is a combination of economics and either Mechanical, Electric or Information Engineering, Integrated Product Development which is the combination of different engineering lectures and Mechatronics which is a combination of basic mechanical engineering, electronics and information engineering. The main aim was to match the requirements of changing markets for engineers and products and to reach an integration of the separated curricula.

It is believed that in the absence of integration of ethical considerations from their personal and professional roles, engineers might become confused or

complacent regarding the importance of ethics and its connection with public policy [3, p. 132]. "Engineering ethics" is a branch of professional ethics that is defined as "the study of the decisions, policies and values that are morally desirable in engineering practice and research" [6, p. 8]. Engineers and technologists, enhancing the convenience and beauty of our everyday lives, encounter a number of moral challenges and technological risks that prove the complexity of engineering ethics itself and the ways of its integrating in professional training. Among the problems arising from shortcomings on the part of engineers are lack of vision, incompetence, lack of time and materials due to poor management, compartmentalized information rather than shared among different departments, improper use or disposal of the product, dishonesty and inattention [6, p. 5].

The side effects of engineering on environment and safety of human beings and the ecosystem can be felt at different scales, both local and global. Consequently, scientists do not also lessen the role of environmental issues, describing the engineers' attitude toward the environment as "ecoscepticism" so it is claimed for reforming engineering education to better integrate environmental issues [3, p. 29].

Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET) identifies that engineering technology programs usually focus on application and implementation and that courses are more practical than theoretical in nature. However, it requires the engineering programs to promote an understanding of professional and ethical responsibility and "the broad education" necessary to understand the impact of engineering solutions in a global economic, environmental, and societal context. It is suggested that students be immersed in engineering design and practice, incorporating societal, economic, and cultural concerns in the design process, as early and as pervasively as possible [1]. In addition, this holistic perspective considers far more than just the narrow, "technical" dimension of a problem and most scientists agree that humanities and social sciences (HSS) play a significant role in the framework of professional training of modern engineering technologists. From a professional development standpoint, it is mentioned that engineering education should emphasize the development of students as emerging professionals and educated citizens, "equally at home with societal concerns as they are with technical issues" [5, p. 93].

The so called two-cultures approach in engineering education, articulated by P. C. Snow, distinguishes between the culture of science and the culture of the humanities. But today's reality often demands competent professionals with the fundamental liberal preparation, with the culture of professional and private communication. ABET singled out the six components among engineering education quality criteria which are not generally considered as objectives of engineering disciplines: ability to work in interdisciplinary projects; realization of professional and ethical responsibility; ability for efficient communication; group work skills; conscious approach in solving engineering problems, which influences economic, social and ecological welfare; the ability to learn during whole life [1].

Through engineering things are brought into being, hence, engineers put their mark on this world, meaning

that it reflects the engineers' values to some extent. The process of decision making and finding solutions to all kinds of engineering problems may be affected by their values which can be referred to engineering ethics. An engineer usually deals with three categories of ethics: technical ethics, professional ethics and social ethics. As J. Herkert suggests, in exercising his technical ethics, an engineer is engaged in making technical decisions as an individual actor; whereas professional ethics is referred 'to ethical rights and responsibilities that arise in the relationships with the representatives of the same profession, clients (including the public) or employers' [8, p. 15]. Social ethics which is reflected in their personal role "entails the involvement and responsibilities of engineers in relation to questions of broad technology policy" [2, p. 16]. Engineers need ways of dealing with all kinds of ethical issues in a consistent and holistic manner, which is almost impossible without ethical considerations and lack of humanities' integration into engineering curricula.

Taking into consideration the fact that the work of engineers "covers the entire globe" and engineering products "cross borders easily" [4, p. 17], it can't be neglected that engineers work in large multinational companies. Thus, in order to increase their cooperative and communicative skills, and in order to gain international engineering perspective, students must study an international context, with its involvement in HSS.

Following the idea that "engineering is to be a profession, and not just a technical craft" [3, p. 158], engineers must be taught to harmonize natural sciences with human values and social organization and be able to competitively participate in all kinds of professional and social processes. The major tool for implementing this educational vision is the curriculum. The engineering curricula can have strong emphasis on the cultural and economic contexts of engineering solutions, on acquisition of values and competences of future professionals, as well as on the formation of leadership and communication skills.

Integration, which is often used interchangeably with Id, is referred to crossing boundary limitations between fields and research and practice. Integrated curriculum in its simplest conception is about making connections across disciplines, to real life and experiences. The question is how to incorporate new, effective pedagogical models and integrate HSS into an already crowded curriculum in order to achieve these educational goals.

Among the established approaches to teaching Humanities to engineers are content-based instruction and interdisciplinarity (Id) which allow the engagement of future academic and workplace requirements to other basic competences, i. e. societal, cultural and communicative. Id is often mentioned as the key to the development of knowledge production and decision-making in modern teaching. G. Tejedor and J. Segalàs emphasize that Id "implies identifying the transitions of relevant societal problems through knowledge integration in mutual learning processes, which results socially robust and transferable" [8].

The effective methods of teaching reading and writing to engineering technology students can help create a specific academic and professional context that encourage students to take their reading and writing seriously, promote their critical thinking and creativity, prepare them for academic and professional audience. Modern methods of teaching communication and writing skills include discussion, group work, project-based learning, computer communication and conferencing. In teaching foreign languages, being in contact with them when learning other contents, the languages can support the acquisition process as well as the process of intercultural communication both at private and professional levels. Foreign language learning, at the same time, correlates positively with success in other content areas, and promotes the interdisciplinary view of the curriculum. By integrating other curricula areas and authentic target language materials into the foreign language curriculum, educators will both expand learners' general knowledge and encourage in the foreign language competence.

**Conclusions.** In conclusion, engineering education requires an integrated and holistic approaches in creating the minds of engineering students, motivating them, increasing their confidence and awareness. It demands integration of technical expertise, sociocultural analysis, and professional ethics. Social, economic, and even political contexts of engineering practice must be taken into account by the curricula and the faculty to help students develop ethical values, teamwork and communication skills, administrative and business fundamentals. Reviewing curricula and adapting them to modern requirements, making humanities and social sciences more integral to engineering education are the key issues, which demand further consideration.

#### REFERENCES

1. ABET [Internet resource]. – Access mode: <http://www.abet.org/accreditation/>
2. Cech Erin A. Culture of Disengagement in Engineering Education. *Science, Technology and Human Values*. 2004. 39 (1):42-72
3. Christensen S. H. *et al.* International Perspectives on Engineering Education. *Engineering, Education and Practice in Context*. Springer International Publishing. I. 2015:529
4. Contemporary Ethical Issues in Engineering / ed. by Sethy, Sattya Sundar. IGI Global Book Series, 2015. – Access mode: <https://www.safaribooksonline.com/library/view/contemporary-ethical-issues/>
5. Herkert, R. Joseph, A. Farrell, J. James Winebrake Technology Choice for Sustainable Development. *IEEE Technology and Society*. 1996.15 (2):12-20
6. Martin Mike W., Schinzinger R. Introduction to Engineering Ethics. McGraw-Hill Higher education. 2000:290 p.– Access mode: <http://course.sdu.edu.cn/G2S/eWebEditor/uploadfile/20131018102149728.pdf>
7. Ollis D. F. *et al.* Liberal Education in Twenty-First Century Engineering: Responsess to ABET. Peter Lang Publishing Inc., New York. 2004:353
8. Tejedor, G. Segalàs J. Transdisciplinarity in engineering education. A must for sustainable development in technology education. Proceedings of EDULEARN15 Conference 6th-8th July 2015, Barcelona, Spain – Access mode: <http://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2117/77>
9. Takashi Sato et al. Differences of Engineering Education Systems between Japan and Germany. Consideration about "Before and After Graduation". 2004. – Access mode: <https://smartech.gatech.edu/bitstream/handle/1853/24451/1179.pdf>

10. Williams R. Retooling: A Historian Confronts Technological Change [Internet resource]. 2002. – Access mode: <http://rosalindwilliams.com/writing/retooling/allmelt/>

**Интегративные тенденции в современном инженерно-технологическом образовании: зарубежный опыт**

**А. Литвинчук**

**Аннотация.** Статья актуализирует необходимость развития и внедрения интегративных тенденций в инженерно-технологическом образовании, нацеленных на ее гармонизацию. Изучен опыт образовательных систем лидирующих стран, сделана попытка найти целостный подход, который мог бы быть использован в инженерном образовании Украины. Основное внимание уделено формированию базовых компетентностей и развитию инженерной этики.

**Ключевые слова:** инженерно-технологическое образование, инженерная этика, гуманитарные науки, подход двух культур, педагогическая модель.

## The development of the student's of Physics notions of enthalpy and entropy in the course of General Chemistry

O. S. Maksymov, N. S. Pshenychnay

Melitopol Bohdan Khmelnytskyi State Pedagogical University, Melitopol, Ukraine  
Berdiansk State Pedagogical University, Berdiansk, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: [sopatik86@mail.ru](mailto:sopatik86@mail.ru)

Paper received 07.03.2016; Accepted for publication 20.03.2016.

**Abstract.** The article contains methodology of the development of notions about enthalpy and entropy factors, characterizing the physical system orderliness. The stages of actualization of thermodynamics notions, motivation of putting the problem and methodology of forming of knowledge and ideas of entropy, enthalpy and Gibbs's energy have been described. We have shown how one should organize general conclusion and review of mastered skills. Examples of physical and chemical experiments, calculations of standard free energy of substance interaction reaction have been given.

**Keywords:** *enthalpy, entropy, free energy, interdiscipline connections.*

**Topicality.** The formation of professional competences of a future teacher of Physics must also be realized in the courses of other disciplines, indicated by the educational and professional curriculum in the section of the both the state component of higher education standard and the component of an institution of higher education. It particularly concerns the disciplines of Science and Mathematics type, especially General Chemistry. More attention has lately been paid to the problem of Chemistry's interdiscipline connections with other sciences in training specialists of different fields [1, 2, 3]. From the history of the chemical science development, we know that General Chemistry had for a long time being the umbilical cord which connected Chemistry with Physics. And now there are a lot of common issues, discussed both in the courses of Physics and Chemistry. It enables to form intersubject competences of the teacher of Physics through mastering subject competences by the students of Physics. As an example, we will examine some methodical resources of the development of the notions about enthalpy and entropy in the course of General Chemistry in studying the theme "Energetics of chemical reactions".

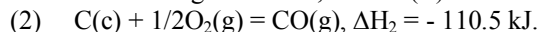
**Methodology.** To understand their essence, one should actualize basic knowledge of Hess's law and improve skills of thermochemical calculations. These notions enlarge the students' ideas of the phenomena of thermodynamics productions, animate and inanimate nature.

The teacher explains that the heating effect of a reaction can be determined not only by means of a calorimetre but through thermochemical calculations as well. And he calls attention to a simple example of the thermochemical equation of the complete coal combustion reaction:

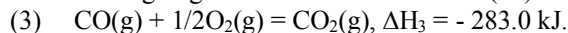


The students' attention is sure to be paid to the fact that in thermochemical equations, the substance physical state is lettered in brackets: c – crystalline, g – gased, l – liquid.

Basing on Hess's law, the reaction is conventionally divided into two stages. At first, carbon (II) oxide forms:



The following stage is the formation of carbon (IV) oxide:



The sum of the equations (2) and (3) will be equal to (1).

Proceeding from the absolute significance of enthalpy of the carbon oxides formation, a conclusion is drawn that

the substance, in which the formation enthalpy is greater, is thermically more stable. From the reference book, we can also see that enthalpy of the formation, for example, of aluminium chloride  $\Delta H_{298}^0 = -704.0 \text{ kJ/mol}$ , and enthalpy of the formation of aluminium iodide  $\Delta H_{298}^0 = -308.0 \text{ kJ/mol}$ , which shows considerably greater stability of aluminium chloride, and energy consumption is almost twice higher for its dissolution. Using magnesium and silicium oxides, the students are shown that it is necessary to compare the formation enthalpies of these substances by taking into consideration a number of atoms in a molecule or in a minimum compound unit of nonmolecular structure. In the conversation, the students recollect that  $\Delta$  (delta) is the enthalpy change  $\Delta H = H_2 - H_1$ , where  $H_2$  and  $H_1$  correspond to enthalpy of products and reagents. For exothermal reactions  $\Delta H < 0$ , but for endothermic ones  $\Delta H > 0$ .

It is reasonable to analyze an example of enthalpy of 1 mol of liquid water with 25°C and twice increased enthalpy of doubled quantity of water under the same conditions. In this case, we may say about enthalpy as well as about the mass the mass falling to some quantity of substance or about the mass corresponding to the same quantity of substance, for example, 1 mol. It is mentioned that enthalpy depends on substance aggregate state. If this statement is considered in reference to water, enthalpy of ice, liquid water or steam, even under similar conditions, all the more under different conditions, will be dissimilar. The students come to a conclusion that although it is impossible to determine the absolute significance of substance enthalpy, but its change can be calculated for chemical reactions.

The next didactic task is the students' mastering the enthalpy notions of the substance formation, which characterizes the enthalpy change during the formation of 1 mol compound out of simple substances. As an example, we should study enthalpy of the formation of water, oxides, salts and other substances, known for students.

The logical continuation of the development of the notions about the energetics of chemical processes is examining the combustion enthalpy, which is determined by the heat quantity, emanating as a result of the combustion of 1 mol of fuel. The students can be reminded of the fact that they got the information about fuel and its kinds from the school subjects in Physical geography, Physics and Chemistry.

The students should also comprehend that both enthalpy and entropy factor, as a performance of system regulation, influence a direction of a chemical reaction course. These factors determine opposite tendencies. A reaction direction will depend on the fact which of the factors is more influential at a certain moment.

In order to motivate the students' mental activity for understanding the notion of entropy, the lecturer demonstrates examples of some physical and chemical processes. Thus, if you open a bottle of aerated water, gas will begin to escape, and the level of water will even rise a little, i.e. it will expand. If you open a gas cylinder, gas will fill an apartment size. Iodine dissolves in alcohol; sugar, hydrogen chloride or ammoniac – in water, etc. These processes occur spontaneously, without a change of reaction conditions, without additional initiating, without a change of activation energy, etc. The common thing for these processes is the fact that molecules of substances before the beginning of a process had some size and they were in some order, but after breaking the state of immobility, the system transition from a more ordered state to a less ordered state took place, i.e. a degree of the system chaos increased.

The problem question "Why did it happen?" is put.

Another problem arises owing to the fact that chemists know over 20 mln organic and 0.5 mln inorganic substances, and using them one can make lots of chemical equations. But the issue lies in the fact whether these reactions will occur, and if so, under which conditions?

An answer to this question requires learning the notion of entropy (in Greek it means "transformation"). Entropy is marked by the symbol S. If the change of entropy is  $\Delta S > 0$ , it increases, i.e. the system changes from a more ordered state to a less ordered state. If  $\Delta S < 0$ , entropy decreases in connection with changing the system from a less ordered to a more ordered state.

Comparing the changes of entropy in the system transition from a certain state, the students, using concrete examples, make sure that according to  $\Delta S < 0$  a spontaneous process run is impossible. Can one fancy that carbonic acid gas will again dissolve, in the same quantity, in a bottle of water without assistance?

In order to express the change of enthalpy ( $\Delta H^0$ ) and entropy ( $\Delta S^0$ ) in equal units, the numerical value of the entropy change of a reaction must be multiplied by T. The product ( $T\Delta S$ ) is called the entropy factor; T is a temperature value according to Kelvin.

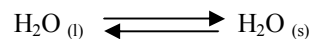
The instructor informs that the entropy factor characterizes a tendency to increasing a disorder in the system. The issue "Why not only gased, but also solid and liquid substances exist" is examined. The students recall that molecules are formed from atoms thanks to giving off energy ( $\Delta H < 0$ ). Thus, a tendency of the system transition to a minimum energy state manifests itself in nature. This tendency is the enthalpy (or energy) factor.

After finding out the fact that there are two opposite factors influencing the system orderliness, the students are put another problem question: what occurs if the enthalpy factor action balances the entropy factor action?

An account of the following experiment (according to N. S. Akhmetov) is suitable. If an ampoule of water is broken in a closed vessel, water will evaporate. And it will occur until the vessel capacity is filled with steam,

and then the evaporation process ceases. Why? Answering this question, the students remember that there are two factors – the entropy and the enthalpy ones. Everybody knows that water vaporization is an endothermic process. So, the enthalpy factor limits an action of the entropy factor.

The students realize that a dynamic balance of the process begins. It means that the movement of molecules does not stop, but, on the contrary, steam molecules collide with molecules of water surface and change into liquid. At the same time, an opposite process of taking molecules off water surface and their changing into steam occurs. The number of molecules, evaporating for a certain time, is equal to the number of molecule condensing:



A conclusion, that the dynamic balance is a reversible process, is drawn. Moreover, the dynamic balance concerns both physical and chemical processes. Then a hypothesis is suggested: if one resists enthalpy or entropy from outside, one can manage a process and turn it in a necessary direction. This hypothesis is proved in the following themes of the course "General Chemistry". For proving the hypothesis the students have to systematize and generalize the knowledge of entropy (according to N.V. Romanova): (a) the standard entropy is a substance entropy under such condition as  $T=298\text{K}$ ,  $P=101325\text{Pa}$ ; (b) enlarging a number of atoms in a molecule causes growth of entropy; (c) entropy lessens with increasing substance is larger than that of crystalline substance; (d) entropy of simple and complex substances is a periodic feature. Entropy of simple substances within a certain subgroup of elements in the Periodic Law increases.

The formation of the nations of free energy, or Gibbs' energy (G), is carried into practice on the basis of the students' knowledge of the principle that the system disorder state is expressed by the product  $T\Delta S$ . The presence of a temperature value in this formula affirms that increasing a disorder degree in the system can be achieved by heating. The entropy factor  $T\Delta S$  contrarily affects the enthalpy factors ( $\Delta H$ ) which influences a change of free energy:

$$\Delta G = \Delta H - T\Delta S.$$

The following conclusions result from this:

- If  $\Delta G < 0$ , but  $\Delta H < 0$  and  $\Delta S > 0$ , a spontaneous run of a chemical reaction is essentially possible.
- If  $\Delta G > 0$ , a hypothetic reaction under the conditions cannot spontaneously take place, on the contrary, only a reverse reaction is possible.
- If  $\Delta G = 0$ , the system is in the chemical balance state, it means that in the system under the conditions there are both reagent and products of a reaction at the same time.

For chemical reaction, Gibb's energy is determined in two ways:

1. If a temperature of a reaction differs from the standard temperature, the equation  $\Delta G = \Delta H - T\Delta S$  is used, besides that, the thermodynamic functions  $\Delta H$  and  $\Delta S$  are computed according to the same principle which is formulated as a result of Hess's law:

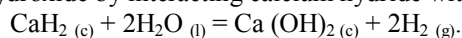
$$\begin{aligned} \Delta H_{\text{of a chemical reaction}} &= \sum \Delta H^0_{\text{of formed products}} - \sum \Delta H^0_{\text{of formed outgoing substances,}} \\ \Delta S_{\text{of a chemical reaction}} &= \sum \Delta S^0_{\text{of formed products}} - \sum \Delta S^0_{\text{of formed outgoing substances.}} \end{aligned}$$

2. If a reaction occurs under the standard conditions,  $\Delta G$  is computed in this way:

$$\Delta G_{\text{of a chemical reaction}} = \sum \Delta G^{\circ}_{\text{of formed products}} - \sum \Delta G^{\circ}_{\text{of formed outgoing substances}}$$

The report of the fact that Gibbs's energy is the part of energy which escapes or absorbs during a chemical reaction under the conditions of a stable temperature and pressure and which can be changed into useful work ( $\Delta G = A_{\text{max}}$ ) will be to the point. Maximum work ( $A_{\text{max}}$ ) determines a so-called motive power of a reaction: the greater this power is, the more completely the process of changing outgoing reagents into products of a reaction is accomplished under the conditions.

For consolidating the theoretical material and perfecting the notions of enthalpy and entropy, it may not be out of place to solve problems of quantitative character, for instance, a problem for calculating the free energy of the reaction of the formation of calcium hydroxide by interacting calcium hydride with water:



$$\Delta H^{\circ}_{298} \text{ kJ/mol} = -189 \quad 2(-286) \quad -986 \quad 0$$

$$\Delta S^{\circ}_{298} \text{ kJ/mol} = 42 \quad 2(69.9) \quad 83 \quad 2(130.6)$$

In accord with reference data, standard values of  $\Delta H^{\circ}$  and  $\Delta S^{\circ}$  for every compound are found, and then a change of reaction enthalpy and entropy is calculated:

$$\Delta H^{\circ}_{\text{of a reaction}} = -986 + 0 - [-189 + 2(-286)] = -225 \text{ (kJ)}$$

$$\Delta S^{\circ}_{\text{of a reaction}} = (83 + 2 \cdot 130.6) - (42 + 2 \cdot 69.9) = 162.4 \text{ (J/K)}, \text{ or } 0.1624 \text{ (kJ/K)}$$

Entropy increasing, as a result of the reaction, is caused by the formation of 2 mols of hydrogen which testifies strengthening a disorder of the reaction system.

The entropy factor is computed in this way:

$$T\Delta S^{\circ} = 298\text{K} \cdot 0.1624 \text{ kJ/K} = 48.4 \text{ kJ}$$

Gibbs's energy of this reaction is equal to:

$$\Delta G = \Delta H - T\Delta S^{\circ} = -225 \text{ kJ} - 48.4 \text{ kJ} = -273.4 \text{ kJ}$$

The value of Gibbs's energy shows that the reaction of calcium hydride with water is in principle possible. It is really so, the reaction occurs under usual conditions without heating.

The students perceive that both the enthalpy ( $\Delta H^{\circ} < 0$ ) and the entropy ( $T\Delta S^{\circ} > 0$ ) factors influence a displacement of the process in the same direction – increasing the reaction products. Such reactions occur to the end, i.e. to a complete change of reagents into the reaction products, therefore they are called irreversible. If there is an opposite influence of enthalpy and entropy, a reaction will be reversible.

**Prospects.** The study of this material is a base for solving calculation problems, connected with the standard free energy, that can be realized in the courses of Physics and General Chemistry.

**Conclusions.** The notions of enthalpy and entropy, formed in the course of General Chemistry on the examples of physical and chemical phenomena as well as mastered ways of solving problems for calculating enthalpy and entropy, will promote understanding the energetics of chemical reactions, the reasons of a direction displacement of their run, etc. by future specialists in the field of Physics. Such an example of an interdisciplinary connection, when a learning material in Chemistry "works" for the formation of the students' of Physics competences, is also a basis for working out structural and logical schemes of curriculum of a certain specialized field.

#### REFERENCES

1. Zabblotska O.s. Theoretical and Methodological Prerequisites of Ecology Majoring Students Chemistry Subject Competences Development. - Manuscript.-Kyiv, 2011.-17 p.
2. Kofanova Olena. Methodical Principles of Chemical Training of the Future Bachelors in Ecology and Environmental Engineering at the Technical University.- As a manuscript.-Kyiv, 2013.-41 p.
3. Mitryasova E.P. Theory and practice of integrated studies of chemical disciplines of students of agrarian university. - Manuscript.-Kyiv,2009.-38 p.

#### Формирование понятий «энтропия» и «энтальпия» у будущих учителей физики в курсе общей химии

А. С. Максимов, Н. С. Пшеничная

**Аннотация.** В статье рассмотрена методика формирования понятий «энтальпия» и «энтропия» на междисциплинарной основе. Значительное внимание уделяется расширению представлений студентов о законе Гесса и энергии Гиббса, усвоение которых углубляет и расширяет понимание процессов и закономерностей термодинамики. Развивается идея о том, что подобный подход к изучению материала является базой для решения расчетных задач, способствует пониманию вопросов, касающихся энергетики химических реакций.

**Ключевые слова:** энтальпия, энтропия, свободная энергия, межпредметные связи.



## Методичні засади підготовки студентів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету

В. О. Рахманов

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна

\*Corresponding author. E-mail: kppponau@ukr.net

Paper received 07.04.2016; Accepted for publication 20.04.2016.

**Анотація.** У статті розглянуто методичні засади підготовки студентів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету. Це надасть необхідні умови для підвищення ефективності навчального процесу, поглиблення професійних знань студентів та компетенцій викладачів. Створення системи інформаційного, програмного і дидактичного забезпечення вищого технічного навчального закладу, адаптація програмних засобів і комп'ютеризованих систем до умов навчального процесу, обґрунтування методики їх використання є актуальною теоретичною і методичною проблемою, розв'язання якої матиме важливе науково-педагогічне значення. У статті проаналізовано технологію зворотного зв'язку, як процес порівняння рівня знань із установленими навчальними стандартами. Зворотній зв'язок також розглядається як реакція на знання, яка допомагає студенту визначити, сприйнята чи не сприйнята ним інформація. Це дозволить викладачу більш точно визначити рівень підготовки студентів, а отримані знання можуть у подальшому позитивно вплинути на навчання.

**Ключові слова:** засвоєння знань, зворотній зв'язок, інтегруюча ланка, навчальний процес, освітньо-інформаційне середовище.

**Вступ.** Сучасний розвиток суспільства характеризується впливом на нього стрімкого розвитку освітньо-інформаційного середовища. Результатом цього є зміна засад, за яких функціонує система освіти в Україні. Зокрема, відбувається реформування освіти, яка орієнтована на світовий інформаційно-освітній простір для забезпечення гармонійного входження сучасного майбутнього фахівця в інформаційне суспільство. Значну роль відіграють ті фактори, які діють в освітньо-інформаційному просторі й активно впливають на пізнавальну діяльність майбутнього фахівця. У цьому контексті освітньо-інформаційне середовище визначається як програмно-методичне забезпечення, яке базується на комп'ютерних технологіях, і функціонує у поєднанні з навчальним та організаційним забезпеченням [13]. Це інтегроване середовище є багатокomпонентною системою, в якому складники реалізуються шляхом навчально-пізнавальної, програмної та позанавчальної проектно-дослідницької практичної діяльності, накопичення студентом власного досвіду та існування як елемента цієї системи; системи моніторингу і оцінювання навчальних досягнень та розвитку його особистості [14].

**Короткий огляд публікацій по темі.** Для успішної реалізації вищезазначених освітніх стратегій недостатньо застосування лише традиційних форм і методів навчально-методичного і програмного забезпечення навчання у вищому технічному закладі. Необхідним є залучення сучасної комп'ютерної техніки, комп'ютеризованих систем і технологій, моделювання навчального процесу, адаптації програмних і мето-

дичних розробок до безпосереднього їх використання у підготовці майбутніх фахівців [12]. Можливості використання освітньо-інформаційного середовища розглядаються в працях В. Ю. Бикова [2], Ю. М. Богачкова [2], М. Ю. Бухаркиної [10], Т. М. Деркач [3], М. І. Жалдака [5], Ю. О. Жук [2], О. Г. Колгатіна [6], В. М. Мадзігона [8], Н. В. Морзе [9], Е. С. Полат [10] та інших вчених.

**Мета.** Показати та обґрунтувати методичні засади підготовки студентів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету.

**Матеріали і методи.** Використання освітньо-інформаційного середовища привело до появи нового покоління освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, активізувати пізнавальну діяльність студентів, ефективно взаємодіяти викладачам зі студентами. Нові інформаційні освітні технології дають можливість значно підвищити ефективність навчання. Розглянемо даний процес детально.

В процесі навчання кожний студент самостійно обирає свою індивідуальну траєкторію навчання. За результатами проводиться контроль знань. Якщо студент успішно склав залік (іспит) йому виставляється модульна поточна оцінка (рівень знань студ. = рівню ECTS), і він переходить на наступний рівень підготовки. Якщо при контролі знань об'єкт навчання не справився з завданням (рівень знань студ. < рівню ECTS), то студенту пропонується поновити знання використовуючи зворотній зв'язок (Рис. 1).

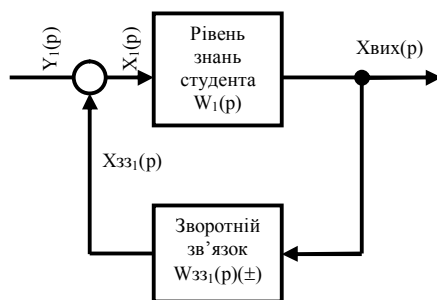


Рис. 1. Схема використання додатного та від'ємного зворотного зв'язку

Одним з основних факторів впливу освітньо-інформаційного середовища на динаміку якості підготовки студентів є використання зворотного зв'язку. Використання зворотного зв'язку – одна з головних технологій ефективного стратегічного управління навчальним процесом. Зворотний зв'язок – це процес порівняння рівня знань із установленими навчальними стандартами. Зворотний зв'язок дозволяє закріпити те, що було зроблено правильно та допомагає скласти план дій з виправлення помилок. Зворотний зв'язок може бути застосований там, де є вірні і невірні рішення, де існує об'єктивний стандарт. Дійсно, коли студент випробував на практиці вивчений матеріал, він повинен мати у своєму розпорядженні інформацію, яка підтверджує вірність або помилковість його дій. Визначаються зміни навчального процесу, аналізується хід виконання поточних робіт, використовуються коригуючі рішення, оцінюється поточний контроль знань у студентів тощо. Зворотний зв'язок може розумітися як реакція на знання, яка допомагає студенту визначити, сприйнята чи не сприйнята ним інформація. Це надає можливість викладачу отримати і проаналізувати знання студентів. Уміння використовувати технологію зворотного зв'язку відноситься до одного з головних умінь викладача. Зворотний зв'язок дозволяє керівнику занять більш точно визначити рівень знань студентів, які можуть у подальшому позитивно вплинути на навчання [11]. Зворотний зв'язок допомагає викладачу визначити ефективну стратегію і тактику навчального процесу, а також вчасно їх скорегувати. Для аналізу ефективності використання зворотного зв'язку представимо математично наступні співвідношення [1]:

$$\begin{cases} X_{вих}(p) = W_1(p)X_1(p); \\ X_{зз_1}(p) = W_{зз_1}(p)X_{вви}(p); \\ X_1(p) = Y_1(p)X_{зз_1}(p). \end{cases} \quad (1)$$

де,

- $X_{вих}(p)$  – результативність знань;
- $W_1(p)$  – рівень підготовки студента;
- $X_1(p)$ ;  $Y_1(p)$  – зовнішні впливи;
- $X_{зз_1}(p)$  – вихідні параметри зворотного зв'язку;
- $W_{зз_1}(p)$  – зворотній зв'язок.

Якщо виключити проміжні змінні  $X_1(p)$  і  $X_{зз_1}(p)$ , отримаємо:

$$X_{вих}(p) = W_1(p)[Y_1(p) + W_{зз_1}(p)X_{вви}(p)]. \quad (2)$$

З співвідношення 2 випливає:

$$X_{вих}(p) = \frac{W_1(p)}{1 - W_1(p)W_{зз_1}(p)} Y_1(p). \quad (3)$$

Якщо рівень засвоєння знань зворотного зв'язку збігається зі знаком поточних знань, то зворотній зв'язок додатній. Тобто, передаточна функція ланцюга засвоєння знань, охопленого додатнім зворотнім зв'язком, дорівнює:

$$W(p) = \frac{X_{вих}(p)}{Y_1(p)} = \frac{W_1(p)}{1 - W_1(p)W_{зз_1}(p)}. \quad (4)$$

У протилежному випадку використовується від'ємний зворотній зв'язок:

$$W(p) = \frac{X_{вих}(p)}{Y_1(p)} = \frac{W_1(p)}{1 + W_1(p)W_{зз_1}(p)}. \quad (5)$$

Засвоєння інформації студентом визначається пропорційністю рівня засвоєння знань, а це – є додатній жорсткий зворотній зв'язок ( $W_{зз_1}(p)$ ) (Рис. 2).

Запишемо математично наступні співвідношення, як що рівень знань студента дорівнює відношенню коефіцієнта допомоги до регулювання знань  $W_1(p) = \frac{k}{p}$ , а зворотній зв'язок знань дорівнює коефіцієнту підсилення зворотного зв'язку  $W_{зз_1}(p) = k_{зз}$ , то:

$$W_{зз_1}(p) = \frac{\frac{k}{p}}{1 - \frac{k}{p}k_{зз}} = \frac{\frac{1}{k_{зз}}}{\frac{1}{k \cdot k_{зз}}p - 1} = \frac{k}{Tp - 1}, \quad (6)$$

при охоплені інтегруючої ланки додатного жорсткого зворотного зв'язку одержимо нестійку ланку з коефіцієнтом підсилення  $k = \frac{1}{k_{зз}}$  та сталого часу

$$T = \frac{1}{k \cdot k_{зз}}.$$

Для оптимального засвоєння знань у випадку коли студент з легкістю справляється з поставленим завданням (рівень знань студ. > рівню ECTS) чи навпаки студенту повторно складно (рівень знань студ. < рівню ECTS) засвоїти навчальний матеріал, тоді використовується від'ємний жорсткий зворотній зв'язок  $W_{зз_2}(p)$ , тобто науково-педагогічні працівники надають більш складний навчальний матеріал чи з прощеним відповідно. Запишемо математично у вигляді:

$$W_{зз_2}(p) = \frac{\frac{k}{p}}{1 + \frac{k}{p}k_{зз}} = \frac{\frac{1}{k_{зз}}}{\frac{1}{k \cdot k_{зз}}p + 1} = \frac{k}{Tp + 1} \quad (7)$$

В залежності від рівня (напряму) підготовки об'єкта навчання та сприймання нового навчального матеріалу пропонується надання нової інформації в швидкому чи уповільненому темпі, тоді використовується додатній гнучкий зворотній зв'язок  $W_{Гзз_3}(p)$ , який набуває вигляду:

$$W_{Гзз_3}(p) = \frac{\frac{k}{p}}{1 - \frac{k}{p}k_{зз} \cdot p} = \frac{\frac{k}{p}}{1 - k \cdot k_{зз}} = \frac{k}{p} \quad (8)$$

При  $\frac{k}{1 - k \cdot k_{зз}} > k$  – ланка додатного гнучкого зворотного зв'язку, де  $p$  – регулюючий елемент знань, а  $k$  – коефіцієнт допомоги.

В процесі підготовки відбуваються зміни у навчальному процесі, наприклад у разі виконання розпоряджень (повідомлень) Міністерства освіти і науки України щодо оптимізації навчального процесу, впровадження новітньої системи підготовки тощо, тоді використовується від'ємний гнучкий зворотній зв'язок  $W_{Гзз_2}(p)$ .

$$W_{ГЗЗ_2}(p) = \frac{\frac{k}{p}}{1 + \frac{k}{p} \cdot k_{33} \cdot p} = \frac{k}{1 + k \cdot k_{33}} = \frac{k}{p}, \quad (9)$$

де  $\frac{k}{1 + k \cdot k_{33}} < k$  – ланка від'ємного гнучкого зворотного зв'язку.

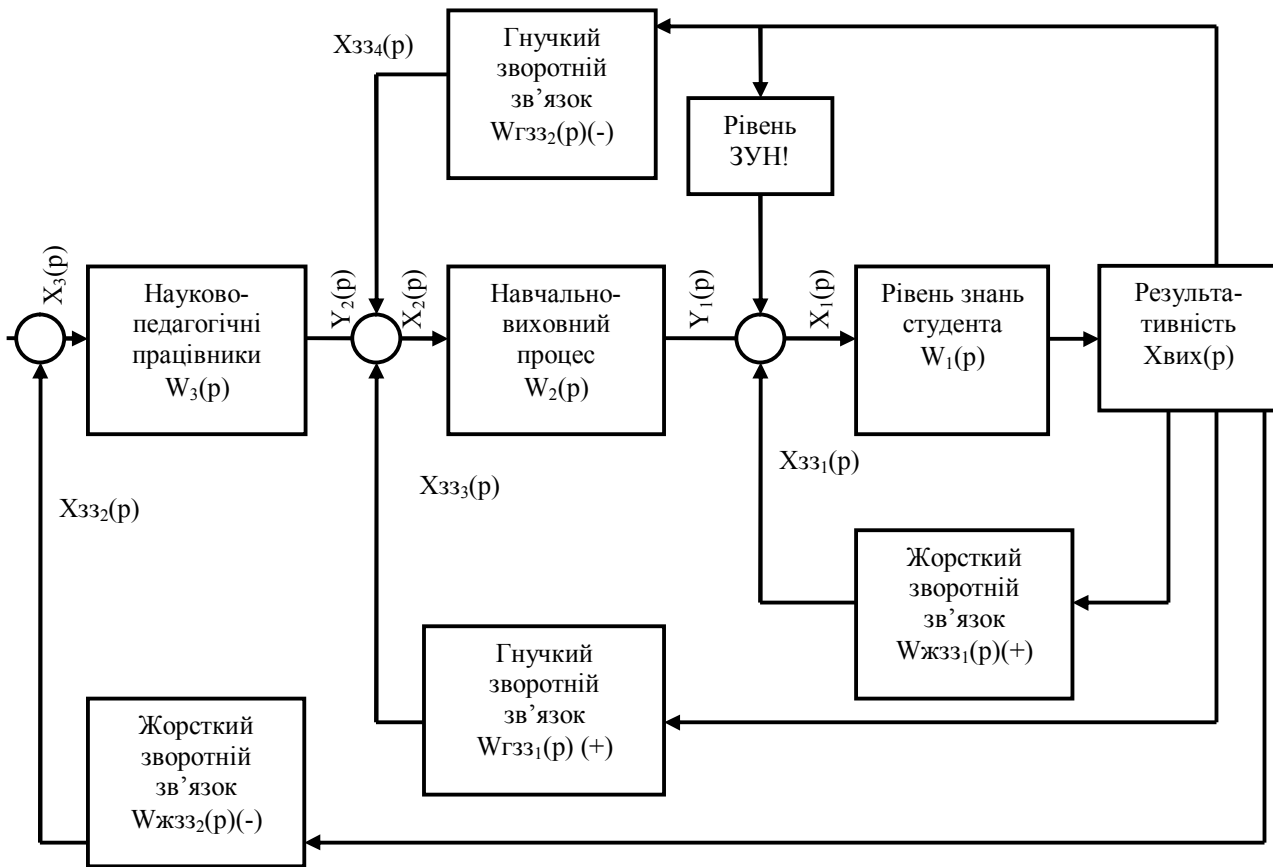


Рис.2. Структурна схема практичних засад формування освітньо-інформаційного середовища у вищому технічному навчальному закладі

При охопленні інтегруючої ланки гнучким зворотнім зв'язком ланка знань залишається інтегруючою, але змінюється коефіцієнт підсилення [7]. Таким чином, зворотній зв'язок є ключовим компонентом розвитку особистості студентів. Він допомагає не тільки виправити свої помилки до того, як вони стали відомими, а й закріплює набуті знання, стимулює професійний розвиток і допомагає студентам досягати поставлених задач. У межах освітньо-інформаційного середовища знання й уміння правильно використовувати усі прийоми зворотного зв'язку дозволяє встановлювати сприятливі умови до навчання, долаючи складності [4]. Освітньо-інформаційне середовище – це складний багаторівневий навчальний процес і тому існує необхідність розвивати змістову її структуру.

**Висновки.** Ми розглянули методичні засади підготовки студентів в умовах освітньо-інформаційного середовища технічного університету. Це надасть необхідні умови для підвищення ефективності навчального процесу, поглиблення професійних знань студентів та фахового рівня викладачів. На кожному етапі підготовки студент вибирає свою власну інформаційну траєкторію навчання, підкорюючи пізнаваль-

ним закономірностям функціонування інформаційних потоків та тим цілям, які ставить перед ним навчальний процес, повсякденне життя та сфера майбутньої самореалізації. У цьому випадку об'єктами інформаційної траєкторії навчання є елементи навчальної та робочої програм, позаурочних занять, а також ті дії, які накопичують життєвий досвід студента. Здебільшого інформаційна траєкторія навчання студента є прогнозованою, але не завжди оптимальною. Це пояснюється тим, що у багатьох випадках студенти не в повній мірі уявляють собі, чим вони можуть займатися у майбутньому, що вони насправді можуть, до чого мають схильності, які якості мають розвивати, і яку мету собі поставити, до чого прагнути. Іншою причиною є відсутність або брак інформації про можливість майбутньої самореалізації.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці кібернетичної (керованої) системи навчання для створення цілеспрямованого педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями та формування готовності до професійної діяльності майбутнього фахівця.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Артюшин Л.М. Теорія автоматичного керування: підручник / Л.М. Артюшин, О.А. Машков, М.С. Сівов. – К.: КІВПС, 2000. – 320 с.
2. Биков В. Ю. Моніторинг рівня навчальних досягнень з використанням Інтернет технологій: монографія / В.Ю. Биков, Ю.М. Богачков, Ю.О. Жук. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 127 с.
3. Деркач Т.М. Інформатизація викладання хімії: від теорії до практики: монографія / Т.М. Деркач. – Д.: Вид-во Дніпропетр. нац. ун-т, 2011. – 244 с.
4. Евтух М.Б. Математичне моделювання в психологічних та соціологічних дослідженнях: підручник / М.Б. Евтух, М.С. Кулік, Е.В. Лузік, Т.В. Ільїна. – К.: ТОВ «Інформаційні системи», 2012. – 428с.
5. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики: посібник для вчителів / М.І. Жалдак, В.В. Латиський, М.І. Шуг. – К.: Інформатика, 2004. – 182 с.
6. Колгатін О.Г. Педагогічна діагностика та інформаційно-комунікаційні технології: монографія / О.Г. Колгатін. – Х., 2009. – 324 с.
7. Красовский А.А. Справочник по теории автоматического управления / А.Л. Красовский, А.Г. Александров, В.М. Артемьев, В.Н. Афанасьев и др. – М.: Наука, 1987. – 712 с.
8. Мадзігон В.М. Дидактичні вимоги до електронних підручників / В.М. Мадзігон. Проблеми сучасного підручника: зб. наук. праць. – Вип. 10. – К.: Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 4 – 7.
9. Морзе Н.В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій / Н.В. Морзе. – К.: Видавнича група BHV, 2008. – 352 с.
10. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М.: Издательский центр «Академия», 2010. – 368 с.
11. Рассел Т. Навыки эффективной обратной связи / Т. Рассел. – СПб: Питер, 2002. – 176 с.
12. Рахманов В.О. Моделювання навчального процесу вищого навчального закладу в освітньо-інформаційному середовищі / В.О. Рахманов // Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія: зб. наук. праць. – К.: НАУ, 2015. – Вип. 1(6). – С. 143-147.
13. Plass J.L. Design factors for educationally effective animations and simulations / J.L. Plass, B.D. Homer. E.O. Hayward // Journal of Computing in Higher Education. – 2009. – V. 21. – P. 31 – 61.
14. Renken M. D. Computer simulations and clear observations do not guarantee conceptual understanding / M.D. Renken, N. Nunez // Learning and Instruction. – 2013. – V. 23. – P. 10 – 23.

#### REFERENCES

1. Artyushin L.M. Theory of automatic control: Textbook / L.M. Artyushin, O.A. Mashkov, M.S. Sivov. – K.: Kyiv Institute of the Air Force, 2000. – 320 p.
2. Bykov V.U. Monitoring of learning achievements using Internet technologies monograph / V.U. Bykov, Y.M. Bohachkov, Y.O. Zhuk. – K.: Pedagogical thought, 2008. – 127 p.
3. Derkach T.M. Computerization of teaching chemistry: from theory to practice: a monograph T.M. Derkach. – Dnepropetrovsk: National University Publishing House, 2011. – 244 p.
4. Evtuh M.B. Mathematical modeling in psychological and sociological studies: a textbook / M.B. Evtuh, M.S. Kulik, E.V. Luzik, T.V. Iina. – K.: "Information Systems", 2012. – 428 p.
5. Jaldak M.I. Computer-oriented means of teaching mathematics, physics, computer science: a guide for teachers / M.I. Jaldak, V.V. Latiskiy, M.I. Shut. – K.: Information, 2004. – 182 p.
6. Kolgatin O.G. Educational diagnostics and ICT: monograph / O.G. Kolgatin. – H., 2009. – 324 p.
7. Krasovskiy A.L. Guide to automatic control theory / A.L. Krasovskiy, A.G. Aleksandrov, V.M. Artemev, V.N. Afanasev and others. – M.: Nauka, 1987 – 712 p.
8. Madzigon V.M. Didactic requirements for electronic textbooks / Madzigon V.M. Problems of modern textbooks: scientific research journal. – Pub. 10 – K.: Institute of Education NAPS Ukraine, 2010. – P. 4 – 7.
9. Morze N.V. Basics of ICT / N.V. Morze – K.: Publishing Group BHV, 2008. – 352 p.
10. Polat E.S. Modern pedagogical and information technologies in the education system: a textbook for university students / E.S. Polat, M.U. Buharkina. – M.: Publishing Center "Academy", 2010. – 368 p.
11. Rassel T. Skills of effective feedback / T. Rassel. – St. Petersburg: Peter, 2002. – 176 p.
12. Rakhmanov V.O. Modeling of educational process of high educational institution in the educational and informational environment / V.O. Rakhmanov // Proceedings of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology: scientific research journal. – K.: NAU, 2015. – Vol. 1 (6). – P. 143 – 147.
13. Plass J.L. Design factors for educationally effective animations and simulations / J.L. Plass, B.D. Homer. E.O. Hayward // Journal of Computing in Higher Education. – 2009. – V. 21. – P. 31 – 61.
14. Renken M. D. Computer simulations and clear observations do not guarantee conceptual understanding / M.D. Renken, N. Nunez // Learning and Instruction. – 2013. – V. 23. – P. 10 – 23.

#### Methodical bases of preparation of students in the educational information environment technical university Rakhmanov V.

**Abstract.** The article considers methodical bases of preparation of students in the educational information environment Technical University. It will provide the necessary conditions to improve the educational process, to deepen professional knowledge of the students and tutors' competence. Creation of information, software and didactic support system technical higher educational institution, adaptation of software and computer systems to the terms of the educational process, validation of methods of their use is a relevant theoretical and methodological problem that is going to have an important scientific and educational value. The article analyzes the feedback technology as a comparative process of the knowledge level and established educational standards. Feedback is also seen as a reaction to the knowledge that helps students to identify whether the information was perceived or not by him. It will allow the tutor to determine the level of students' knowledge more accurately, this knowledge would have a further positive impact on studying process.

**Keywords:** assimilation of knowledge, feedback, integrating link, educational information space, educational information environment.

**Методические основы подготовки студентов в условиях образовательно-информационной среды технического университета**

**В. О. Рахманов**

**Аннотация.** В статье рассмотрены методические основы подготовки студентов в условиях образовательно-информационной среды технического университета. Это предоставит необходимые условия для повышения эффективности учебного процесса, углубление профессиональных знаний студентов и компетенций преподавателей. Создание системы информационного, программного и дидактического обеспечения высшего технического учебного заведения, адаптация программных средств и компьютеризированных систем к условиям учебного процесса, обоснование методики их использования является актуальной теоретической и методической проблемой, решение которой будет иметь важное научно-педагогическое значение. В статье проанализированы технологии обратной связи, как процесс сравнения уровня знаний с установленными учебными стандартами. Обратная связь также рассматривается как реакция на знания, которая помогает студенту определить, воспринята или не воспринята им информация. Это позволит преподавателю более точно определить уровень подготовки студентов, а полученные знания могут в дальнейшем положительно повлиять на учебу.

**Ключевые слова:** усвоение знаний, обратная связь, интегрирующее звено, учебный процесс, образовательно-информационная среда.

## Соціокультурні фактори-домінанти формування смисложиттєвих орієнтацій особистості у кроскультурній взаємодії

А. К. Солодка\*, Т. В. Шиян, Н. В. Калашнік

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

Вінницький національний медичний університет імені М.І.Пирогова, м. Вінниця, Україна

\*Corresponding author. E-mail: a.solodkaya@mail.ru

Paper received 13.04.2016; Accepted for publication 01.05.2016.

**Анотація.** У статті на основі порівняльного аналізу монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості встановлюється взаємозв'язок між настановчими утвореннями особистості і її способом життя, що дозволяє осмислити смисложиттєву орієнтацію в єдності її духовно-світоглядного і предметно-практичного блоків. Виділення основних параметрів монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості дає можливість не лише діагностувати сучасні соціокультурні аспекти формування смисложиттєвих орієнтацій особистості, а й побудувати прогностичну модель процесів соціалізації в процесі кроскультурної взаємодії.

**Ключові слова:** смисложиттєві орієнтації, соціалізація, кроскультурна взаємодія, особистість.

**Вступ.** У контексті глобальних світоглядних і методологічних трансформацій, які відбуваються сьогодні у всіх сферах культури, особливої актуальності набувають смисложиттєві питання, пов'язані з вихованням в особистості певного ставлення до навколишньої дійсності, способів взаємодії з нею, знаходження свого місця у просторі культур.

Необхідність налагодження ефективної взаємодії з іншими людьми продиктована такими деструктивними, драматичними тенденціями сьогодення світу як глобальні міждержавні та міжнаціональні конфлікти із застосуванням військової сили, спалахи релігійної, етнічної та расової нетерпимості, культурний імперіалізм, загроза міжнародного тероризму.

У цьому контексті особливого значення набувають механізми інтерференції особистісних і соціокультурних детермінант, які зумовлюють той або інший результат різноманітних контактів людини з інокультурним середовищем. Дослідження цих механізмів дає можливість різнобічно проаналізувати закономірності складних процесів взаємовпливу людини і соціокультурних комплексів, у рамках якого протікає її життєдіяльність.

Крім того, науковий аналіз позначених проблем дозволяє ініціювати пошук нової моделі взаємодії людини з соціокультурним оточенням в умовах непередбачуваних наслідків взаємодії культур у світі.

Вирішення питання про ефективні способи виживання і відтворення морально здорової людини припускає усебічне осмислення комплексу чинників, що впливають на вироблення оптимальних адаптивних стратегій особистості у рамках сучасної цивілізації. Це дає можливість виявити і проаналізувати кореляційні механізми, сприяючі не лише коригуванню характеру взаємодії людини з культурами, що оточують її, але і формуванню її смисложиттєвих орієнтацій, від яких сьогодні багато в чому залежить як майбутнє суспільства, так і майбутнє самої людини.

**Огляд публікацій за темою.** Проблема способів зв'язку між елементами в системі "людина-світ" не втратила своєї актуальності і на сучасному етапі культурно-історичного процесу. У ХХ столітті осмислення типів ставлення людини до світу, моделей взаємодії найактивніше здійснювалося у рамках таких течій філософської думки як екзистенціалізм (Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс, М. Марсель, Х. Ортега-і-Га-

сет та ін.), персоналізм (М. Бердяев, Б. П. Боун, Э. Мун'є, Ж. Лакруа та ін.), філософська антропологія (М. Шелер, А. Гелен, Г. Плеснер, А. Портман та ін.).

Один з можливих підходів до аналізу механізмів взаємодії людини зі світом лежить в площині вивчення структурно-змістовного і функціонального аспектів системи настановчих утворень особистості, за допомогою якої людина вбудовується у своє мінливе культурне оточення. Гіпотези про існування явища, названого згодом соціальною настановою, висловлювалися філософами з незапам'ятних часів. Зокрема яскравим підтвердженням тому служить праця Ф. Бекона "Новий органон" (1620 р.). Вважається, що саме поняття "настанова" уперше було використано в науці у 1862 році Г. Спенсером. У роботі "Перші принципи" він розвивав ідею про існування духовної настанови (attitude of mind).

У науковій літературі досить широко висвітлювалися психологічний (Л. Ланге, П. Козелев, Г. Мюллер, У. Шуманн, Л. Мартін, А. Брунсвінг, Г. Оллпорт, У. Келлер, К. Левін, Д. Міллер, Л. Турстон, Д. Узнадзе, А. Прангішвілі, Д. Чарквіані, А. Асмолов та ін.), і соціально-психологічний аспекти (У. Томас, М. Сміт, Дж. Брюнер, М. Шериф, Д. Крич, Ф. Балачі, А. Гринвальд та ін.).

Проте психолого-педагогічний зріз проблеми настановчих утворень особистості як ключового компоненту механізму взаємодії людини зі світом, що припускає усебічне дослідження чинників актуалізації і формування цього механізму в широкому соціокультурному контексті, не отримав ще адекватної сучасним культурним реаліям розробки. Актуальність проблеми і міра її наукової розробленості обумовлюють тему і постановку завдань цієї статті.

**Мета статті:** виявити і проаналізувати найбільш значимі чинники і соціокультурні детермінанти формування смисложиттєвої орієнтації особистості. Завдання дослідження: проаналізувати вплив різних моделей світопорядку на способи і характер відношення людини до світу; дослідити смисложиттєву орієнтацію особистості в якості ключового механізму взаємодії людини зі світом, що забезпечує практичну актуалізацію і соціокультурну реалізацію цієї взаємодії; провести порівняльний аналіз типів смисложиттєвої орієнтації особистості.

У науковому пошуку використано такі методи дослідження: аналіз та узагальнення теоретичних і науково-методичних джерел щодо соціокультурних факторів формування смисложиттєвих орієнтацій особистості; аналітичне дослідження сучасних підходів до розкриття сутності цього процесу в контексті кроскультурної взаємодії, його характерних ознак, механізмів регулювання; визначення теоретико-методологічних засад формування смисложиттєвих орієнтацій особистості у кроскультурному контексті взаємодії.

У сучасній науковій літературі досить поширеним є широке тлумачення поняття "модель світу", під якою розуміються світоглядні структури, що лежать у фундаменті культури певної історичної епохи. Згідно з цим підходом картина світу структурується через так звані "універсалії культури", серед яких фундаментальними виступають категорії "світ" і "людина". Ці категорії конкретизуються за допомогою сенсів інших універсалій культури, що виражають відношення людини до природи, суспільства, до інших людей і людини до себе.

Якщо провести історико-філософську реконструкцію моделей світу, що домінували на тому або іншому етапі культурно-історичного процесу, можна виділити три основні алгоритми відносно людини з її соціокультурним середовищем.

Перший пов'язаний з абсолютизацією середовищного компонента в системі взаємодії "людина-світ" ("середовищноцентрована" модель). Другий акцентує вищу цінність окремого індивіда в порівнянні зі світом ("індивідоцентрована" модель). Третій алгоритм підкреслює нерозривний зв'язок людини зі світом ("людиносередовищна" модель). Він дозволяє здолати іманентну відчуженість людини від світу. Вона є загальною світоглядною настановою перших двох моделей за рахунок постулювання принципів рівноцінності, відкритості стосунків світу і людини в їх взаємозв'язку.

Проблема ставлення людини до світу постає як проблема визначення сенсу людського існування. Тому розгляд виділеної проблематики повинен здійснюватися з опорою на історико-філософську рефлексію питання про сенс життя. В історико-філософській традиції у рамках смисложиттєвої проблематики існували три основні парадигми: "Сенс життя – в самому житті людини"; "Сенс життя – поза життям людини"; "Сенс життя – в самореалізації людини".

Моделі взаємодії людини і світу в їх смисложиттєвій перспективі виражаються в "діалоговій" і "монологовій" стратегіях. Ця світоглядна настанова не лише сприяє формуванню нових уявлень про місце і роль людини у світі, а й прокладає шлях до розуміння раціональності як особливої форми діалогу людини зі світом. Це живий діалог, взаємодія, комунікація, які виступають новим типом раціональності, пов'язаним з виробленням сучасної картини світу.

Діалог необхідно розглядати як явище, що виходить за рамки комунікативно-пізнавальної діяльності. Стосунки "людина і буття", "людина і людина" взаємозв'язані і взаємообумовлені. Ставлення людини до людини є ключовим. Проте, об'єктивне місце людини у світі визначається її повноцінним ставленням до всього у бутті. Діалогічна – суб'єкт-суб'єктна взаємо-

дія припускає рівнозначність взаємодіючих сторін, їх взаємну обумовленість, спрямованість внутрішньої дії в режимі відкритості світу [1].

Засоби зв'язків людини зі світом, що акцентують один з елементів системи ("середовищноцентрований", "індивідоцентрований") є в структурно-змістовному плані монологічно орієнтованими суб'єкт-об'єктними стосунками. Монологізм розуміється як особливе бачення світу, як світоглядна настанова. Третій тип зв'язку ("людиносередовищний") орієнтує на діалог зі світом. Він припускає взаємну додатковість і рівнозначність взаємодіючих сторін.

Діалогічна світоглядна позиція, на наш погляд, сприяє формуванню у людини уявлення про смисложиттєву важливість її залученості в різноманітні "контакти – зустрічі" зі світом. Таким чином, стійкі стосунки людини з навколишньою дійсністю як би "фіксуються" в структурі особистості, утворюючи вектори смисложиттєвих орієнтацій, а потім реалізуються в практичній життєдіяльності через настановчі утворення монологічного і діалогічного характеру.

Настанови як особливі конструкції багато в чому визначають характер обумовленості взаємозв'язків і взаємовпливу людини і її життєвого середовища. У. Томас і Ф. Знанецкий синтезували поняття соціальної настанови з метою аналізу регулятивів соціально значимій активності індивідів [2]. У рамках західної соціальної психології у вивченні настанов фігурує проблема формування-зміни настанов особистості. У концептуальних схемах таких підходів особлива увага акцентується на виявленні способів і прийомів "імплантації" певного настановчого змісту з урахуванням сутнісних характеристик людського сприйняття і засвоєння інформаційних повідомлень. Д. Узнадзе і його послідовники трактують настанову як цілісну спрямованість суб'єкта на певну активність [3].

Ми поділяємо думку, згідно з якою існують настановчі утворення вищих рівнів такі, як смислова настанова, ціннісна орієнтація, життєва позиція, світоглядна настанова і соціальна орієнтація. На психологічному рівні аналізу настанови (унітарна настанова) її основною функцією вважається адаптивна: на основі настанови здійснюється оптимізація пристосовної доцільної поведінки індивіда. Соціально-психологічний рівень аналізу (соціальна настанова) відбиває позиціонування настанови в якості найважливішого регулятива соціально значимій активності людини. На соціокультурному рівні функція регуляції хоча і є присутньою, але вже не розглядається в якості первинної. Тут акцентується ідея саморегуляції індивіда, а система настановчих утворень трактується як регулятив процесу реалізації індивідом його життєвих планів з урахуванням параметрів соціокультурного контексту.

Смисложиттєва орієнтація особистості є орієнтацією sui generis – стержневий елемент усієї ієрархії настановчих утворень особистості. На рівні смисложиттєвої орієнтації особистості суб'єктна мотивація не зводиться до сфери "простих" потреб, тут життя людини і сенс її існування розглядаються в якості чинників, що визначають характер і спрямованість людської активності.

Загальна концепція життя людини, її ставлення до себе і до навколишнього світу, наділення життя певними сенсами і цілями актуалізуються в практичній життєдіяльності через смисложиттєву орієнтацію особистості, що є настановчим утворенням вищого рівня диспозицій особистості. Вона розглядається нами як ключовий компонент механізму взаємодії людини з її соціокультурним середовищем. У змістовному плані смисложиттєва орієнтація особистості є персоналізованою картиною світу, внутрішнім контекстом особистості.

Тричленна типологія моделей світопорядку і зв'язаних з ними способів ставлення людини до світу дозволяє говорити про три типи світоглядних домінант змісту смисложиттєвої орієнтації особистості: визнання аксиологічного пріоритету середовища, розгляд окремої людини в якості вищої цінності в порівнянні, акцентування цінності взаємодії між людиною і соціокультурним середовищем.

Таким чином, спосіб зв'язку між елементами в системі "людина – світ" констатує світоглядну домінанту змістовного аспекту смисложиттєвої орієнтації особистості.

Смисложиттєва орієнтація особистості реалізується в життєдіяльності індивіда через складну систему опосередкування і виступає механізмом, за допомогою якого людина вбудовується в зовнішнє мінливе середовище, залучається до динамічних процесів знаходження свого місця в культурному просторі.

Соціалізація і кроскультурна взаємодія – основні чинники формування смисложиттєвої орієнтації особистості. Змістовний аспект смисложиттєвої орієнтації особистості формується в процесі соціалізації, яка розглядається, передусім, як процес конструювання картини світу за допомогою оперування смисловою інформацією, що транслюється у вигляді текстів.

Виходячи з розглянутих раніше трьох фундаментальних способів ставлення до світу виокремимо три моделі соціалізації: "середовищенцентровану", "індивідоцентровану" і "людиносередовищну". Зауважимо, що перші дві моделі найбільш поширені в різних культурних контекстах. У рамках "середовищенцентрованої" моделі соціалізації вирішується завдання формування адаптованого члена соціуму, здатного засвоювати і відтворювати у своїй життєдіяльності культурні норми і зразки з метою збереження соціального порядку.

У рамках "індивідоцентрованої" парадигми соціалізація розуміється як процес самоактуалізації "Я" – концепції, самореалізації особистістю своїх потенцій і творчих здібностей, як процес подолання негативних впливів середовища, що заважають її саморозвитку і самоствердженню. Тут суб'єкт розглядається як продукт самовиховання.

Внутрішній контекст людини включає усе багатство ставлення до світу в його нескінченності. Людина набуває своєї людської суті тільки в силу нерозривного зв'язку зі світом і відкритості йому. Суб'єктність людини по самій суті межсуб'єктна. Відкритість світу є неодмінна умова особистісного зростання.

У разі наслідування цього принципу духовне життя людини виступає як переоцінка цінностей, переосмислення, переакцентування, переінтерпретація. В процесі соціалізації людина постійно виявляє свою незавер-

шеність, незамкненість на собі, що змушує її виходити за межі своєї власної картини світу на шляху самовизначення у просторі культур.

Цей процес пов'язаний з необхідністю формування операціональних настанов особистості, змістовний аспект яких конструюють культурні норми і зразки, що забезпечують адекватну інтеграцію індивіда у соціокультурне середовище. Ці норми і зразки забезпечують нормативні межі соціалізації. У рамках цих меж здійснюється актуалізація різних варіантів смисложиттєвих стратегій особистості, яка, засвоюючи нормативний досвід, засвоює одночасно і способи його розвитку. У цьому плані моделі соціалізації задають не лише міру, але і надміру актуалізації суб'єкта в просторі культур, передбачають можливість вийти за межі соціокультурного контексту, позначеного власною національною культурою.

На цьому шляху саморефлексія стає механізмом особистісного самовизначення у світі інших культур. Вирішення питань, пов'язаних з *телосом* життям тієї або іншої людини, стимулює особове зростання, що слугуватиме гарантом формування почуття власної гідності і незалежності. Завдання формування особистості, що саморозвивається, налаштованої на співпрацю зі світом, цілком вирішувана за умови формування смисложиттєвої орієнтації з діалогічною світоглядною домінантою у рамках "людиносередовищної" моделі соціалізації. Кроскультурна взаємодія трактується як основний механізм процесу соціалізації. Завдяки такому виду взаємодії абстрактні смисли світопорядку конкретизуються в культурних контекстах і транслюються в соціумі з їх подальшою реалізацією в практичній життєдіяльності індивідів. Режим взаємодії визначає режим конструювання картини світу. Ці режими пов'язані з певною моделлю соціалізації і не існують в реальній соціокультурній практиці в чистому вигляді. Крім того, навіть в монологічному контексті є присутнім діалогічний елемент. Адже без діалогу неможлива циркуляція культурних смислів і взаємозбагачення індивідуальної і суспільної форм свідомості.

Прояв цих статусів здійснюється контекстуально в процесі здійснення актів кроскультурної інтеракції і набуває специфічні форми вираження в режимах конструювання людиною картини світу. Вказані режими мають свої позитивні і негативні сторони, на основі чого можуть бути запропоновані підходи до встановлення найбільш адекватних кожній з інтенцій взаємодії.

Це дозволяє акцентувати оптимальні характеристики виділених форм смисложиттєвої орієнтації особистості, встановити домінантні параметри, що лежать в основі різних стратегій соціалізації: "модуси соціокультурної активності", "поля самореалізації" тощо. Вказаний підхід дає можливість простежити, які змістовні тенденції формуються на тому або іншому етапі соціалізації особистості в контексті актуалізації монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості.

**Результати та їх обговорення.** 1. Проблема ставлення людини до світу в людському вимірі постає як проблема сенсу людського існування. Загальна концепція життя людини, її ставлення до себе і до світу в цілому актуалізуються в практичній життєдіяльності через смисложиттєву орієнтацію особистості, що є



настановчим утворенням вищого рівня диспозицій особистості і розглядається нами як ключовий механізм взаємодії людини з його соціокультурним середовищем.

2. У дослідженні здійснено аналіз смисложиттєвих орієнтацій особистості як результату самовизначення людини в контексті її взаємодії з соціокультурним середовищем. Соціалізація і кроскультурна взаємодія розглядаються в якості ключових чинників формування смисложиттєвої орієнтації особистості. Представлена типологія моделей соціалізації і пов'язані з нею режими конструювання картини світу в кроскультурній взаємодії. Обґрунтовані і досліджені ідеальні типи смисложиттєвої орієнтації особи, проведено порівняльний аналіз їх світоглядних домінант, простежено механізм безпосередньої актуалізації цих домінант в соціокультурному контексті.

3. Проведений аналіз дозволив виділити три алгоритми стосунків людини зі світом.

4. У змістовному плані смисложиттєва орієнтація особистості є персоналізованою картиною світу (внутрішнім контекстом особистості). Тричленна типологія моделей світопорядку і зв'язаних з ними способів ставлення людини до світу дозволяє говорити про три типи світоглядних домінант змісту смисложиттєвої орієнтації особистості.

5. Формування світоглядних домінант змісту смисложиттєвості орієнтації особистості відбувається в процесі соціалізації.

6. Кроскультурна взаємодія є одним з ключових аспектів формування смисложиттєвих орієнтацій особистості і розглядається як механізм процесу

соціалізації. Режим трансляції, засвоєння й інтерпретації культурної інформації визначає режими конструювання картини світу у взаємодії.

7. Запропоноване трактування монологу і діалогу дає основу розглядати смисложиттєві орієнтації з середовищецентрованими і індивідоцентрованими світоглядними домінантами які монологічно орієнтують суб'єкта у світі, а смисложиттєву орієнтацію з людиносередовищною світоглядною домінантою – як орієнтуючу суб'єкта на діалог зі світом. Проведений аналіз монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості дозволяє визначити, які її змістовні блоки формуються на тому або іншому етапі соціалізації людини, і яким провідним модусам соціокультурної активності індивіда вони відповідають, а також простежити взаємозв'язок між світоглядною домінантою настановчих утворень особистості і її спрямованістю на взаємодію з іншими культурами.

**Висновки.** Таким чином, на основі порівняльного аналізу монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості встановлюється взаємозв'язок між настановчими утвореннями особистості і її способом життя, що дозволяє осмислити смисложиттєву орієнтацію в єдності її духовно-світоглядного і предметно-практичного блоків.

Виділення основних параметрів монологічного і діалогічного типів смисложиттєвої орієнтації особистості дає можливість не лише діагностувати сучасні соціокультурні аспекти формування смисложиттєвих орієнтацій особистості, а й побудувати прогностичну модель процесів соціалізації в процесі кроскультурної взаємодії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Solodka A.K. Personality Characteristics as Predictors of Affective Availability to Interact across Cultures / A.K.Solodka // Arab World English journal. – 2013. – V.4 – N.2. – P.213 – 219.
2. Томас У., Знанецкий Ф. Методологические заметки // Американская социологическая мысль. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 347с.
3. Узнадзе Д.Н. Психология установки. – СПб: Питер, 2004. – 413 с.

#### REFERENCES

1. Solodka A.K. Personality Characteristics as Predictors of Affective Availability to Interact across Cultures / A.K.Solodka // Arab World English journal. – 2013. – V.4 – N.2. – P.213 – 219.
2. Thomas W., Znaniecki F. Methodological notes // The American sociological thought. – Moscow: MSU Publishing house, 1994. – 347p.
3. Uzmadze D. N. Psychological adjustment. – SPb: Peter, 2004. – 413p.

#### Siocultural factors-dominants of personality sense-of-life orientations' formation in crosscultural interaction

Solodka A., Shiyan T., Kalashnik N.

**Abstract.** The article deals with comparative analysis of monologue and dialogic types of sense-of-life orientations of personality. Interconnection is set between personal adjustment formations and the way of personality's life. That allows to comprehend sense-of-life orientations of personality in unity of world spiritually-view and in-practical blocks. The selection of basic parameters of monologue and dialogic types of sense-of-life orientations of personality gives an opportunity not only to diagnose the modern sociocultural aspects of forming of sense-of-life orientations of personality but also build the prognostic model of socialization processes when interact across cultures.

**Keywords:** sense-of-life orientations, socialization, crosscultural interaction, personality.

#### Социокультурные факторы-доминанты формирования смысложизненных ориентаций личности в кроскультурном взаимодействии

А. К. Солоджая, Т. В. Шиян, Н. В. Калашник

**Аннотация.** В статье на основе сравнительного анализа монологического и диалогического типов смысложизненной ориентации личности устанавливается взаимосвязь между установочными образованиями личности и ее способом жизни, что позволяет осмыслить смысложизненную ориентацию в единстве с духовно-мировоззренческими и предметно-практическими составляющими. Выделение основных параметров монологического и диалогического типов смысложизненных ориентаций личности дает возможность не только диагностировать современные социокультурные аспекты их формирования, но и построить прогностическую модель процессов социализации в кроскультурном взаимодействии.

**Ключевые слова:** смысложизненные ориентации, социализация, кроскультурное взаимодействие, личность.

### З досвіду навчання іншомовного спілкування студентів-аграріїв у Сумському НАУ

О. Б. Ткаченко

Сумський національний аграрний університет, м. Суми, Україна  
Corresponding author. E-mail: tkachenko\_el84@ukr.net

Paper received 24.03.2016; Accepted for publication 10.04.2016.

**Анотація.** У статті обґрунтовано зміст та сутність поняття «дискусія»; визначено форми, типи та етапи проведення дискусії; визначено переваги застосування дискусії як одного із сучасних методів навчання іноземним мовам у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-аграріїв на заняттях з англійської мови в аграрному ВНЗ.

**Ключові слова:** дискусія, студент-аграрій, викладач, діалог, комунікація, форми дискусії, навчання іншомовного спілкування.

Сьогодні успішна кар'єра для випускника аграрного закладу вищої освіти неможлива без знання іноземної мови. Володіння англійською – навичка, яка прикрасить резюме представника будь-якої професії. Тому навчити опанувати навиком розмовної англійської мови майбутніх студентів-аграріїв, щоб ті могли впевнено почувати себе в будь-якій ситуації при спілкуванні з іноземними гостями або діловими партнерами, у разі укладення угод і підписання договорів, у неформальній бесіді з колегами по бізнесу відноситься до пріоритетних завдань викладачів кафедри іноземних мов Сумського національного аграрного університету.

Не секрет, для досягнення високого рівня володіння розмовною англійською мовою студентів сучасному викладачеві важливо знати новітні методи викладання, спеціальні навчальні техніки та прийоми, щоб оптимально підібрати той чи інший метод відповідно до рівня знань, потреб, інтересів тих, хто навчається. Одним з таких методів навчання студентів-аграріїв на заняттях з англійської мови в СНАУ, як засвідчує практика, є метод дискусії.

**Метою статті** є висвітлення важливості дискусії як одного з найбільш сучасних та ефективних методів навчання англійській мові у процесі формування іншомовної комунікативної компетенції студентів-аграріїв.

Дискусія – це один з активний методів навчання, що ґрунтується на обміні думками з певної проблеми. Відповідно, активний метод – це форма взаємодії студентів та викладача, при якій студенти та педагог взаємодіють один з одним в ході заняття, де студенти виступають не пасивними слухачами, а активними його учасниками. Так, якщо на пасивному занятті основною діючою особою і менеджером заняття є викладач, то тут викладач і студенти знаходяться на рівних правах.

Організаційно дискусії поділяють на етапи: визначення цілей і теми, збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій учасників) з обговорюваної проблеми; упорядкування, інтерпретація і спільне оцінювання обговорюваної інформації і можливе вироблення колективного рішення; підбиття підсумків дискусії, зіставлення мети з отриманими результатами. Також дискусії класифікують: за метою (інформаційні, конфронтаційні); за результатами (вплив на пасивну аудиторію, просування щодо проблеми, зміна судження опонента) [9;11].

На нашу думку, для вдалого проведення дискусії підготовку до неї доцільно проводити протягом кількох попередніх занять – це робота з лексикою,

фразеологією, текстовим матеріалом. Але певні елементи дискусії мають бути присутні уже на початковому етапі. Викладач має керувати процесом проведення дискусії. Під час обговорення певної проблеми він формулює запитання та вирішує хто саме зі студентів має відповідати. Так, з метою перевірки засвоєння лексичного матеріалу попереднього заняття спочатку викладач ставить прості загальні запитання студентам з не досить високим рівнем володіння мовою. Відповіді на них також мають бути простими, та супроводжуватись репліками Yes/ No або короткими реченнями. Як приклад, для студентів-аграріїв під час вивчення теми «My garden» доцільно спершу подискутувати за такими запитаннями: For example: Do you have a garden? What do you need it for? Do you plant vegetables? What vegetables do you grow?

Після того, як стане зрозумілим, що рівень засвоєння лексичного матеріалу студентів достатній, запропонуйте їм прочитати певний текст, а потім обговорити його, щоб зрозуміти настільки добре студенти його зрозуміли. Такий тип дискусії варто застосовувати на черговому, другому підготовчому етапі проведення обговорення. При обговоренні намагайтеся використовувати 4 типи запитань – загальні, спеціальні, альтернативні, розділові. For example after reading the text «Farm work in different seasons» students can discuss such questions: What do farmers do in spring (summer, autumn, winter)? Summer is the busiest time of the year for the farmer, isn't it? Do the farmers harvest in winter or in autumn? etc.

Відмітимо, що невелике групове обговорення певної проблеми краще ніж загальне аудиторне обговорення. Оскільки при невеликому груповому обговоренні до діалогу залучено більше студентів, то більше студентів може висловити свою думку з певної запропонованої викладачем теми чи проблеми. Тому, краще поділити студентів на невеличку групи (5–7 чоловік), вибрати у кожній з них керівника, який буде слідувати за ходом дискусії та особу (бажано більш високого рівня володіння мовою), яка на основі викладених думок групи підіб'є підсумки обговорення даної групи [8].

Коли рівень володіння іноземною мовою студентами є більш високим, тобто аграрії накопичили вже певний словниковий запас, володіють певними уміньми й навичками спілкування та можуть вільно висловлювати свої думки іноземною мовою, тоді викладач подає лише тему дискусії. У самому процесі ж проведення дискусії уся увага студентів повинна

зосереджуватися на її змістовому компоненті: сприйманні позиції опонента, формуванні і висловленні аргументованої власної думки щодо обговорюваного, участі у полілозі, суперечці тощо.

Беручи до уваги той факт, що дискусія є ефективним засобом розвитку спонтанного іншомовного мовлення, а також враховуючи те, що діалог-дискусія є одним із видів креативного мовлення, на заняттях з іноземної мови в США ми використовуємо умовно-комунікативні, комунікативні рецептивно-продуктивні і продуктивні вправи, які виконуються у парах, мікро та макрогрупах.

У навчанні іноземної мови на початковому рівні радимо використовувати так звані діалоги-шаблони. Репліки цих діалогів стереотипні і є готовими мовними кліше. Такі діалоги також спостерігаються в реальному житті – як у сфері побутового, так і ділового спілкування. Наприклад, під час спілкування у таких стереотипних ситуаціях, як зустріч та прощання, привітання і співчуття тощо. Вільне володіння такими штампами нерідко допомагає мовцю швидко висловити (не)схвалення, (не)згоду, зробити запит, відреагувати на репліку партнера (Good morning, Mike! How, are you? Fine. Thank you! How are you? Very much the same. Thanks. How is your business? No complains. Thank you. How are things with you?)

По завершенні цього етапу навчання студенти-аграрії повинні вміти: аргументовано довести свою точку зору, використовуючи при цьому емоційно-модальні висловлювання; робити висновки з того, що було сказано; ввічливо не погодитися з опонентом і висловити своє бачення проблеми. Вміння вести дискусію знадобиться майбутньому аграрію під час спілкування зі своїми чи іноземними колегами з фахових або інших питань.

Отже наведемо приклади вправ, які допоможуть студентам оволодіти цим видом діалогу.

#### **Вправа 1** (завдання для майбутніх агрономів)

**Мета:** формування умінь вести діалог-дискусію, відстоюючи свою думку шляхом наведення аргументів на її користь.

You are participating in a discussion on fertilizing the soil with cow manure or chemicals.

*Task for the first student:* Prove that this matter is topical by giving three to four reasons for that. Prove your point of view on the question.

*Task for the second student:* You agree with your colleague's opinion. Prove your viewpoint using emotionally modal expressions: «To my mind»; «There is no doubt»; «It's quite clear»; «That's why»; «Because of that»; «In short».

*Task for the third student:* You do not agree with the point of view. Tell about it using the following expressions: «I don't agree because...»; «It's impossible...»; «I respect this opinion but I think...»; «When proving your viewpoint, try to persuade the others using the expression», «I insist upon it».

Особливим видом діалогу-дискусії з методичної точки зору, який широко використовується на заняттях іноземної мови в США, можна вважати полілог. Це така форма мовлення, яка характеризується зміною висловлювань декількох мовців і безпосереднім зв'язком висловлювань з ситуацією. Полілог часто

набуває форми групового спілкування (бесіда, збори, дискусія, гра тощо). У полілозі відбувається накопичення інформації, що вноситься окремими його учасниками. Для нього характерні тематичні перескакування, складна взаємодія реплік, розрив діалогічних єдностей тощо [4;6].

#### *Characters:*

At the Airport

1. Traveller (J) 2. Taxi Driver (D) 3. Porter (P) 4. Receptionist (R) 5. Public Address System Announcer (A)

P: Any luggage, sir?

T: Yes, the two cases here. I'll keep the hold all and the briefcase. ... What's the fare, please?

D: Two pounds sixty, sir.

T: Here's three pounds. Keep the change, please.

D: Thank you.

P: I take your luggage to be weighed, sir. You'll find the check-in desk over there.

T: Thank you.

R: Good morning.

T: Good morning. I have a ticket for flight B A 606.

R: May I have your name, please. Mr George Herbert Whale. On, yes. Here we are. Has your luggage been registered?

T: Well, the porter said he was taking it to be weighted.

R: That's all right then. They'll register it, don't you worry.

T: Ah, here's the porter now.

P: Your luggage is checked now, sir.

T: Thank you, porter. Here you are,... Shall I 'have to wait?

R: Only a few minutes. You'll hear the loud speaker call your flight.

A: Will BA passengers on Flight BA 606, please take leave of their friends and follow the blue light through Customs and Immigration. Have your passports ready, please. Friends are not allowed beyond the lounge. Flight BA 606, blue light, please.

T: This is my flight, isn't it?

R: Yes. Good morning, sir.

T: Good morning.

Під час дискусії можливе використання різних прийомів: аргументації, (сукупності аргументів на користь будь-якого твердження), дебатів (обміну думками з певних питань), демонстрації (логічного розміркування, в процесі якого на підставі аргументів роблять висновок про істинність чи хибність гіпотези), логоманії (вид суперечки, за якої учасники, не знаючи предмета суперечки, заперечують аргументи один одного чи не погоджуються один з одним), неточних висловлювань, полеміки (суперечка з метою захистити свою точку зору і заперечити думку опонента), софістики (умисне використання в дискусії помилкових доказів – софізмів, які зовні виглядають істинними), евристики (мистецтво сперечатися, користуючись засобами, розрахованими на перемогу) [5;7].

Зауважимо, що для певного поживлення дискусії викладач може „провокувати” розмову, але при цьому не завжди керувати нею, оскільки його функція – вести й організовувати. Під час дискусії педагог має фіксувати помилки, недоліки в мовленні студентів та лише зрідка виправляти їх. Саму роботу над

помилками краще провести на наступному занятті (після дискусії).

Як засвідчує практика, на заняттях з іноземної мови в СНАУ найбільш популярними є такі форми дискусії: *круглий стіл* – бесіда, в якій беруть участь 5 – 6 студентів, які обмінюються думками між собою та з іншою частиною аудиторії; *засідання експертної групи* – панельна дискусія (зазвичай 4 – 6 студентів з попередньо призначеним головою), на якому спочатку всіма учасниками обговорюється визначена проблема, а потім вони висловлюють свою точку зору, при цьому кожен виступає з коротким повідомленням; *форум* – обговорення, схоже на засідання експертної групи, в якому беруть участь всі учасники; *симпозіум* – це дещо тривалі виступи учасників, після яких вони відповідають на поставлені запитання; *засідання парламенту* або так звані дебати, коли дві команди учасників готують виступи; *судове засідання* – обговорення, яке імітує судове слухання; *прес-конференція*, на якій обговорюються різні проблеми вивчених раніше тем тощо [2].

Відмітимо, що особливе місце при організації колективної взаємодії на заняттях з іноземної мови в СНАУ відводиться дещо не стандартному виду дискусії «*техніці акваріуму*». Зазначена методика серед вище згаданих форм навчальної дискусії відрізняється формою проведення. Її процедура наступна: спочатку викладач формулює проблему перед аграріями, потім ділить аудиторію на дві групи, які сідають у коло. Викладач особисто або учасники кожної групи вибирають представника. Потім групі дається час, зазвичай невеликий, для обговорення проблеми і визначення спільної точки зору.

Після цього викладач просить представників груп зібратися в центрі аудиторії, щоб висловити свою точку зору та відстояти позицію своєї групи відповідно до вказівок, отриманих від групи. Крім представників ніхто не має права висловлюватись, однак учасникам груп дозволяється передавати своїм представникам письмові вказівки. За необхідності, викладач може дозволити представникам і групам взяти «тайм-аут» для консультацій з представниками групи. Врешті-решт, «акваріумне» обговорення закінчується, якщо вичерпано встановлений час або досягнуто вирішення проблеми. Обговорення закінчується аналізом проблеми.

На нашу думку, даний варіант дискусії цікавий тим, що наголошується на самому процесі висловлювання точки зору та аргументації. Всі учасники залучаються до дискусії за допомогою участі кожного з них у початковому обговоренні, після чого група зацікавлено стежить за роботою і підтримує зв'язок із своїми представниками. В центрі уваги всієї аудиторії знаходяться 5-6 студентів, які розмовляють, а це зосереджує увагу та поліпшує сприйняття основних позицій. Спосіб «акваріумної» організації аудиторії запозичений із практики проведення групових психологічних тренінгів і дає студентам можливість відчувати тонкощі поведінки головних учасників – представників груп. Подальше обговорення дозволяє викладачу виділити як змістовні, так і процедурні моменти дискусії. Таким чином, можемо стверджувати, що техніка «акваріуму» дає можливість студентам-

аграріям не тільки включатись у групове обговорення, а й розвивати навички та вміння брати участь у груповій роботі, спільному прийнятті рішень. До того ж описана вище форма дискусії дає змогу проаналізувати процес взаємодії учасників й на міжособистісному рівні.

Ще одним не менш дієвим та досить цікавим видом дискусії в СНАУ є *проблемна дискусія*. Її застосовують тоді, коли зміст матеріалу, що вивчається, пов'язаний із проблемами науково-прикладного та соціального характеру, проблемами і протиріччями, вирішити які можна в імітованих, а, можливо, і справжніх проектах із застосуванням на практиці. Дана дискусія переважно нагадує звичайну, при цьому викладач приділяє відносно меншу увагу процедурі взаємодії, зосереджуючись в основному на висуненні ідей, які пізніше будуть розгорнуті в завдання – проекти. У цьому варіанті дискусія спрямовується не на загальну орієнтацію можливих підходів до проблеми та їх аргументацію, а на опрацювання змісту кожного з проблемних підходів, окреслених при обговоренні.

Постановкою проблеми займається викладач. Він може назвати конкретну проблему. Наприклад, для майбутніх студентів-екологів вирішення проблеми забруднення навколишнього середовища є надзвичайно актуальною. Спочатку студенти записують власні ідеї. Потім аудиторія ділиться на підгрупи і викладач дає їм завдання проглянути всі записані ідеї, вибрати одну-дві найбільш продуктивні та розвинути їх. Кожна група обирає представника, який і викладе думку підгрупи аудиторії. Студенти протягом 10–15 хвилин обговорюють свої ідеї в групах, вирішуючи проблеми втілення їх у життя. Викладач у цей час спостерігає за групами і коли обговорення закінчується, пропонує аудиторії перейти до загального обговорення, в якому позицію групи буде представляти один учасник. Час виступу досить обмежений, тому виступаючі повинні дуже стисло й чітко висловлювати свою точку зору.

Після виступу всіх представників груп викладач просить аудиторію обдумати, які ідеї було б варто реалізувати на практиці. Продумування може бути колективним і проходити у формі загально аудиторного обговорення протягом попередньо визначеного часу (5–10) хвилин. На цьому робота над проблемою може закінчитися. А можна продовжити її, використовуючи ідеї, розробка і втілення яких може мати продовження у вигляді групових проектів. Виконувати ці завдання можна на наступних заняттях або позааудиторно, за межами ВНЗ [10].

Наприклад, для студентів-механіків після вивчення теми «ґрунтообробна та зернозбиральна техніка» одна група студентів може взяти на себе роль досвідчених професіоналів-механіків та провести екскурсію по автопарку сільськогосподарського підприємства, інша – поділитись досвідом роботи цих машин безпосередньо на полі, провівши ці заходи іноземною мовою. Для майбутніх зоотехніків після вивчення теми «Сучасні ферма» можна провести екскурсію по будівлі, виділивши групу гідів – екскурсуючих та групу іноземних гостей, які будуть цікавитись

специфікою та особливостями утримання та розведення тварин у даному підприємстві.

Відмітимо, що з усіх можливих варіантів, цей спосіб організації заняття зорієнтований передусім на висунення творчих ідей та їх подальшу розробку. І що найважливіше, задіяними виявляються усі студенти групи при використанні індивідуальної роботи, коли в малих групах кожен висуває ідеї для загального обговорення і вирішення проблеми.

Не менш популярна ще така одна форма проведення дискусії як "мозковий штурм". Це ефективний метод колективного обговорення, в якому здійснюються пошук рішення шляхом вільного висловлювання думки всіх учасників. Спосіб проведення «мозкового штурму» досить простий. Викладач збирає групу учасників дискусії, ставить перед ними завдання і просить всіх учасників висловити свої думки з приводу рішення запропонованої проблеми: ніхто зі студентів не має права висловити на цьому етапі свої думки про ідеї інших або давати їм оцінку. 5–6 ідей слугують основою для рішення проблеми. За декілька хвилин можна отримати велику кількість ідей, які слугуватимуть основою для вироблення найбільш розумного рішення.

Дана методика проведення дискусії проходить в 3 етапи. Так, на 1 етапі викладач ставить перед учасниками «мозкового штурму» завдання і встановлює правила, мета «штурму» – запропонувати найбільшу кількість варіантів вирішення проблеми. Викладач призначає секретаря, який буде записувати всі ідеї, що виникають, слідкувати за тим, щоб не порушувались правила, при необхідності втручатися. Перший етап триває до тих пір, доки з'являються нові ідеї. Потім ці ідеї групуються і розвивають нові ідеї. Завдання 2 етапу полягає в тому, що викладач оголошує коротку перерву для того, щоб учасники налаштувались на критичний лад мислення. Тепер учасники «мозкового штурму» згруповують і розвивають ідеї, висловлені в ході I етапу (список ідей можна надрукувати і роздати або вивісити на дощі). Проаналізувати і вибрати ті ідеї, які можуть допомогти знайти відповіді на поставлені питання, учасники приходять до рішення. На завершення, викладач підводить підсумок дискусії. Якщо «мозковий штурм» не приніс потрібного результату, слід обговорити причини невдачі [1, с. 10-11].

Широкі можливості на заняттях іноземної мови в США дає використання дискусії з елементами ігрового імітаційного моделювання, так як дозволяє

наблизити обговорення до реальної ситуації. Яскравий приклад такої взаємодії – сценарій заняття майбутніх юристів вивчення тем «Політична система Великобританії» та «Політична система України» проводилося у вигляді засідання парламентів обох країн, обговорення проблем політичних партій, імітувались виступи відомих політиків та прес-конференції урядів для преси.

Дуже важливо, що в процесі колективної ігрової діяльності у студентів розвиваються уміння працювати в команді, освоюються навички комплексного творчого розв'язання проблем. Майбутні спеціалісти також засвоюють моральні й етичні норми поведінки, вчаться враховувати інші точки зору, стисло формулювати власні ідеї. Ми переконалися, що принципи співпраці та співтворчості зумовлюють високий рівень інтелектуальної активності студентів, оскільки кожен з них є активним виконавцем ігрових ролей. А це надає кожному студенту можливість психологічного адаптування до практичного виконання повних ролей у майбутній професії.

Навчаючи іноземної мови студентів-аграріїв зазначеним методом ми прийшли висновку про те, що саме дискусія дозволяє індивідуалізувати навчальний процес, а також створити умови творчого напруження, результатом якого є усне висловлювання кожного студента. Ми погоджуємось з думкою В. Сталкіна, що саме дискусія є ефективним засобом усунення недоліків під час навчання усного іноземного мовлення, таких як незадовільний рівень усної мовленнєвої комунікації, відсутність динаміки ускладнення лексико-граматичного аспекту мовлення та непрогресуючого розвитку усномовленнєвих умінь студентів [3, с. 57].

Отже, можемо з упевненістю констатувати, що метод дискусії є найбільш дієвим з-поміж активних методів при викладанні іноземної мови у США. Доведено, що вдало проведена дискусія має велику навчальну і виховну цінність: розвиває міжособистісні відносини та комунікативні вміння; дає можливість студентам вчитись один в одного; згуртовує при груповій роботі; вчить бути толерантними та поважати думки інших щодо певної проблеми; розвиває лідерські якості особистості, навички слухання та говоріння слугує чудовим інструментом для вдосконалення розмовної англійської мови; вчить умінню висловлювати свою точку зору; розвиває креативність; підвищує соціальну адаптацію студентів-аграріїв більш глибокому розуміти проблеми; а головне готує майбутнього спеціаліста до практичної діяльності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Арутюнов Ю.С. Деловая игра „Мозговая атака”: методическое пособие / Ю.С. Арутюнов, В.Г. Дера – М. : Институт повышения квалификации информационных работников, 1990. – 26 с.
2. Короткова М.В. Методика проведения игр и дискуссий на уроках истории / М.В. Короткова – М.: Владос-пресс, 2003. – 256 с.
3. Скалкин В. Обучение диалогической речи / В.К. Скалкин // Радянська школа, 1989. – 158 с.
4. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching / H. Brown – Prentice Hall, 1987. – 285 p.
5. Canale M. Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol.1. – p. 1–47.
6. Finocchiaro M. English as a Second Language. From Theory to Practice / M. Finocchiaro – New York : Regents Publishing Company, 1974. – 143 p.
7. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood – Cambridge : Cambridge Univ. Press 1991. – 108 p.
8. Palmer K. The Oral Method of Teaching Languages / K. Palmer – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.
9. Richards J. Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analyses / J. Richards, T. Rodgers – Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1991. – 171 p.



10. Savigton S. Communicative competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning / S. Savigton – Massachusetts, 1983. – 322 p.
11. The Communicative Approach to Language Teaching / Ed. by Ch. Brumfit and K. Johnson. – Oxford Univ. Press. 1991. – 243 p.
12. Wilga M. Temperley A Practical Guide to the Teaching of English / M. Wilga. S. Rivers – Oxford University Press, 1998. – 256 p.

#### REFERENCES

1. Arutunov U.S. Delovaja igra „Mozgovaja ataka”: metodicheskoje posobije U.S. Arutunov, V.G. Dera – M. : Institut povsheniija kvalifikicii informacionnyh rabotnikov, 1990. – 26 s.
2. Korotkova M.V. Metodika provedeniija igr i discusij na urokah istorii / M.V. Korotkova – M.: vladospres, 2003. – 256 s.
3. Skalkin V. Obuchenie dialogicheskoj rechi / V.K. Skalkin // Radjanska shkola, 1989. – 158 s.
4. Brown H. Principles of Language Learning and Teaching / H. Brown – Prentice Hall, 1987. – 285 p.
5. Canale M. Theoretical Bases of Communication Approaches to a Second Language Teaching and Testing / M. Canale, M. Swain // Applied Linguistics. – 1980. – Vol.1. – p. 1–47.
6. Finocchiaro M. English as a Second Language. From Theory to Practice / M. Finocchiaro – New York : Regents Publishing Company, 1974. – 143 p.
7. Littlewood W. Communicative Language Teaching / W. Littlewood – Cambridge : Cambridge Univ. Press 1991. – 108 p.
8. Palmer K. The Oral Method of Teaching Languages / K. Palmer – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.
9. Richards J. Rodgers T. Approaches and Methods in Language Teaching: a Description and Analyses / J. Richards, T. Rodgers – Cambridge: Cambridge Univ. Press. 1991. – 171 p.
10. Savigton S. Communicative competence: Theory and Classroom Practice: Texts and Contexts in Second Language Learning / S. Savigton – Massachusetts, 1983. – 322 p.
11. The Communicative Approach to Language Teaching / Ed. by Ch. Brumfit and K. Johnson. – Oxford Univ. Press. 1991. – 243 p.
12. Wilga M. Temperley A Practical Guide to the Teaching of English / M. Wilga. S. Rivers – Oxford University Press, 1998. – 256 p.

#### From the experience of teaching the agricultural students' foreign language at Sumy NAU

**Тkachenko O. B.**

**Abstract.** The article focuses on the explanation of the content and the notion of the term “discussion”; forms, types and levels of discussion are defined; the advantages of discussion as one of the effective method of teaching English at SNAU are viewed.

**Keywords:** *discussion, student of agriculture, lecturer, method of teaching, dialogue, communication, teaching foreign language.*

#### Из опыта обучения иностранному языку студентов–аграриев у Сумском НАУ

**Е. Б. Ткаченко**

**Аннотация.** У статье определены содержание и сущность понятия «дискуссия»; определены формы, типы и этапы проведения дискуссии; приведен перечень преимуществ проведения дискуссии как одного с эффективных методов обучения иностранному языку в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов-аграриев на занятиях английского языка в аграрном ВНЗ.

**Ключевые слова:** *дискуссия, студент-аграрий, преподаватель, диалог, коммуникация, формы дискуссии, обучение иноязычного говорения.*

## Сутнісні характеристики електронного тексту і психодидактичні проблеми його сприймання та розуміння в освітніх комунікаціях

Ю. В. Тимошенко

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

Paper received 24.02.2016; Accepted for publication 10.03.2016.

**Анотація.** На основі аналітико-синтетичного опрацювання досвіду вивчення феноменології і прагматики електронного тексту в освітніх дискурсивних практиках висвітлено зумовленість особливостей сприймання й розуміння цього явища цифрової культури його сутнісними характеристиками, зокрема способом фіксації та передачі інформації. При цьому виразний наголос зроблено на з'ясуванні чинників, котрі підвищують або, навпаки, знижують ефективність текстової діяльності суб'єктів освіти в комп'ютерно-опосередкованих педагогічних комунікаціях.

**Ключові слова:** електронний текст, освітні комунікації, інформація, сприймання, розуміння.

Бінарна природа тексту (як поліфункціонального явища культури й універсального способу її існування) забезпечила його особливе місце в освіті. Текст був і залишається тут ключовим засобом розвитку, навчання й виховання особистості. Цілеспрямоване формування останньої якраз і відбувається через безперервне «занурення» в різноманітні текстові смисли культури. Йдеться не про репродуктивне засвоєння знань, умінь, досвіду, а про активний процес продукування смислів у ході сприймання – розуміння вербальних і невербальних текстів.

Саме тому розуміння текстів як складних знаків реального й уявного світів дедалі частіше називають головним критерієм оцінки освіти загалом і кожного її суб'єкта зокрема. Адже текстова діяльність як дискурсивна практика породження, сприймання й розуміння текстів різних соціальних інститутів становить основу освітнього процесу. Цей факт вводить проблему вивчення текстової діяльності суб'єктів до розряду магістральних тем сучасного психолого-педагогічного знання.

Стараннями вчених-гуманітаріїв за більш ніж півстолітній період створено чималий корпус досліджень означеної проблеми. Їх об'єктом є головню друковані тексти. Вони репрезентують традиційний тип культури, пов'язаний із розвитком друкованих засобів передачі інформації, а також відповідні моделі її сприймання й розуміння, зокрема в педагогічних комунікаціях. Тим часом зумовлена цифровою культурою глобалізація освітнього процесу, як-от: набуття ним масового й неперервного характеру, поява відкритих онлайн-курсів, зростання ваги інформаційно-технологічної складової здобуття формальної і неформальної освіти різко актуалізують потребу наукового вивчення феномену електронного тексту як дидактичного ресурсу. До цього спонукає і стрімке поширення такого явища, як Start education («розумна освіта»). В його основу закладено ідею «перенесення освітнього процесу переважно в електронне навколишнє середовище, що забезпечує ефективне навчання в цьому інтерактивному середовищі за допомогою контенту зі всього світу, який міститься у вільному доступі» [1]. Коротко кажучи, «розумна освіта» – це навчання на основі інформаційних текстових джерел електронних ЗМІ, цифрових бібліотек, соціальних мереж тощо й електронної взаємодії. На переконання

дослідників, «розумна освіта» «повинна стати випереджальною і найбільш інтелектуальною системою, яку можна буде вважати спільно з глобальною освітою для стійкого розвитку початковим етапом ноосферної освіти» [1]. Тому реалізація глобального проекту Start education щонайтісніше пов'язана з виробництвом і споживанням саме електронних текстів як носіїв інформації і генераторів знань.

Таким чином, адекватною, а головне своєчасною відповіддю на всі ці тенденції в сучасному освітньому просторі мають стати міждисциплінарні дослідження різних теоретичних і прикладних аспектів електронного тексту. Серед них виняткове значення для освітнього дискурсу має прагматичний аспект – продукування, сприймання, інтерпретація та розуміння електронних текстів у комп'ютерно-опосередкованих педагогічних комунікаціях. Щодо поняття «комп'ютерно-опосередкована комунікація» («computer-mediated communication»), то його якраз і визначають як «використання учасниками освітнього процесу електронних (найчастіше текстових) повідомлень для формування розуміння в електронному освітньому середовищі у відповідних до навчання контексті, інформаційній і комунікативній культурі» [2, с. 262].

Імпульс до комплексного осягнення вказаної проблеми дає поки що незначна кількість опублікованих робіт. І хоча їх автори належать до різних галузей (фізіології, психології, лінгвістики, педагогіки, філософії, комунікативістики, культурології, веб-дизайну та ін.), проте спільним предметом їхньої дослідницької уваги стали соціокультурна сутність, специфіка сприймання й розуміння, технології створення, переваги та недоліки електронних текстів у зіставленні з друкованими. Маємо на оці імена передовсім таких дослідників, як: Н. Берон (N. S. Baron), М. Бородин, О. Буторіна, А. ван дер Веел (A. van der Weel), Е. Вестлунд (E. Wästlund), О. Вятлева, К. Гарленд (K. Garland), О. Горошко, О. Григор'єва, А. Гульшина, М. К. Дисон (M. C. Dyson), А. Діллон (A. Dillon), О. Дьякова, Д. Золотар'єв, І. Льїна, О. Курганський, В. Кучма, В. Макаров, Н. Максимова, Н. Масленкова, А. Менген (A. Mangel), Дж. Меркоскі (J. Merkoski), Л. Морозова, Я. Нільсен (J. Nielsen), Л. Соколова, М. Четверніна, Л. Текшева, А. Тішков, Ш. Фюссель (Stephan Füssel), М. Хаселгров (M. Haselgrove) та ін. Однак багато справді

важливих тем у контексті розроблюваних цими авторами питань висвітлено лише побіжно. До того ж окремі результати досліджень, зокрема стосовно відмінностей сприймання, інтерпретації та розуміння текстів на різних носіях не позбавлені дискусійних моментів, а тому вимагають верифікації та уточнення.

Словом, накопичений досвід пізнання феноменології і прагматики електронного тексту необхідно узагальнити в *більш-менш цілісну картину*. Для цього треба щонайперше розкрити сутнісні характеристики електронного тексту й зумовлені ними особливості сприймання та розуміння цього феномену. Спроба часткового теоретичного розв'язання зазначених завдань під кутом зору освітніх комунікацій і визначає змістову спрямованість цієї статті. Ураховуючи несумірність можливостей жанру наукової статті і складність досліджуваного матеріалу, обмежимося декількома судженнями стосовно предмета вивчення.

Викладені тут результати аналітико-синтетичного опрацювання досвіду попередніх досліджень і рефлексії власних спостережень у царині сприймання й розуміння електронних текстів підпорядковані розкриттю такої провідної думки: досягнення продуктивної роботи з електронними текстами в освітніх комунікаціях – результатом чого виступає розуміння як складний, інтегративний процес засвоєння об'єктивованої в текстовій (знаковій) формі інформації через її суб'єктне перетворення в особистісно значимі смисли (знання) – чималою мірою залежить від чіткої відповіді на триаду взаємопов'язаних питань. По-перше, що являє собою електронний текст як фундаментальна категорія відповідного типу культури? По-друге, які переваги мають електронні тексти над паперовими і через які недоліки перші поступаються перед другими? По-третє, які чинники полегшують рецепцію, перцепцію, інтерпретацію та розуміння електронного тексту, а які утруднюють ці когнітивні акти. Звичайно, зі змісту відповідей на ці питання поставатимуть і вимоги до побудови ефективних текстових електронних повідомлень для комунікацій в освітньому середовищі й педагогічні технології їх опрацювання та засвоєння.

На жаль, особливості електронного текстового контенту не завжди враховують як його продуценти-відправники, так і отримувачі-реципієнти. А це знижує ступінь адекватності, глибини та повноти смислового декодування електронних текстів. І як результат – їх сприймання дуже часто зводиться до звичайного споживання інформації та не підіймається на рівень суб'єктного розуміння.

З'ясування особливостей електронного тексту слід все-таки почати, хоч як банально це звучить, із пошуку внутрішнього сенсу самого цього поняття. Щоправда, у разі феномену електронного тексту його елементарне термінологічне розтлумачення не є тривіальною процедурою. Навпаки, воно (тлумачення) видається конче необхідним принаймні з двох причин. 1. Неусталеності цього поняття в науковому вжитку, про що свідчать, наприклад, різні найменування: електронний текст, дигітальний текст, цифровий текст, екранний текст, веб-текст, текст для інтернет-комунікацій, інтернет-текст, комп'ютерний текст.

2. Неодмінною присутністю його в аналізі базових концептів сучасної освіти: комунікація, інформація, інформаційне суспільство, суспільство знань, інформаційне середовище, інформаційна культура, інформаційно-комунікативна компетентність та ін.

Відправною точкою визначень електронного тексту має бути теза про те, що це поняття має всі фундаментальні ознаки категорії тексту взагалі. Останню не слід обмежувати лише продуктами мови й мовлення, тобто вербальними (усними й писемними) повідомленнями. Тож у поняття тексту загалом і електронного зокрема вкладаємо максимально широкий семіотико-герменевтичний зміст. А саме називаємо текстом породжене автором будь-яке більш чи менш складне цілісне знакове утворення, призначене для передачі, зберігання, використання в просторі й часі незафіксованої або зафіксованої на певному носії (паперовому, цифровому тощо) осмисленої інформації, її перетворення реципієнтами в особистісні знання за допомогою когнітивних смислопороджувальних механізмів сприймання, інтерпретації, розуміння в процесі комунікативно-пізнавальної діяльності.

Як бачимо, інформація, уміщена в тексті, може бути як зафіксованою, так і незафіксованою. Фіксація інформації є визначальною характеристикою зображувальних, писемних (рукописних, друкованих) і електронних текстів. Нагадаємо, що текстова інформація, зафіксована певним чином, передбачає її збереженість поза пам'яттю конкретних індивідів і можливістю багаторазового використання з різною метою – від створення так званих вторинних (переклади, реферати, анотації, перекази тощо) і до продукування первинних (оригінальних) текстів. Електронні носії, на відміну від паперових, дають змогу фіксувати крім оптичних (графічних, зображувальних) знаків також аудіальні повідомлення й комбінації перших і других, утворюючи мультимедійні текстові структури.

Синтез у мультимедійному тексті словесного й аудіовізуального рядів значно поглиблює інформативність і посилює впливовість цього цифрового продукту. А такі конструктивні ознаки, як 1) поєднання статичних (рисунок, фотографія) і динамічних (відео, анімація, музика) елементів; 2) полікодованість (використання в партитурі тексту кодів природної і штучної мов), нелінійність і багаточаровість побудови; 3) інтерактивність як «активна взаємодія ресурсу, програми, послуги і людини, їх взаємовплив» [3, с. 10]; 4) металінеарність – наявність гіпертекстових посилань, що розширюють межі контекстів, по суті, до безкінечності; 5) відкритість для змін і співтворення (адаптації, доповнення, скорочення, перекомпонування), перетворюють мультимедійний текст у високо-ефективний засіб освіти не лише для онлайн-курсів, а й для традиційного навчання в кампусах.

Як відомо, використання мультимедійних текстів у освітньому процесі підвищує результативність засвоєння інформації і, щонайголовніше, сприяє глибшому та повнішому розумінню. Пояснюється це, з одного боку, гібридністю (комплексністю) сприймання полікультурного інформаційного поля мультимедійного тексту, з другого боку, можливістю створення



індивідуального маршруту відтворення інформації, розроблення власного сценарію спілкування з текстом. Мультимедіатекст надає реципієнтові «свободу вибору різних елементів, середовища для ознайомлення з інформацією, більш зручного заглядання вперед, можливість відволікатися, розпиляти смисл і т. д.» [4, с. 20].

Ще одна немаловажна для освітніх комунікацій грань, пов'язана з фіксацією інформації за допомогою цифрових носіїв, – їх спроможність більш точно передавати усні тексти як продукти “живого” мовлення. Якщо, скажімо, записаний на папері текст академічної лекції (маємо на увазі опубліковані конспекти й курси лекцій) піддається суттєвому перекодуванню (що призводить до смислового збіднення й відповідно неповного розуміння повідомлення через опущення засобів просодії (мелодика, інтенсивність, темп, пауза, тембр, ритм), екстралінгвістичних (жести, міміка), емоційно-афективних елементів, то електронна мультимедійна форма зберігає цей арсенал комунікативних інструментів посилення сугестії усного слова. Таким чином, електронні тексти уможливають заміну усної дидактичної комунікації (відеолекції, відеоконференції, спілкування в чаті, електронні листи, SMS-повідомлення і т. п.). Це зумовлює синкретичність комп'ютерно-опосередкованої педагогічної комунікації, тобто поєднання в ній різних форм передачі інформації, обміну нею, впливу і взаємодії. Своєю чергою, синкретичний характер комунікацій, побудованих на використанні електронних текстів, наділяє їх більшим дидактичним потенціалом, порівняно з комунікаціями, основаними на паперових текстових носіях інформації.

Серед інших властивостей електронного тексту, пов'язаних зі способом фіксації інформації, виділимо ті, які активно експлуатуються в освітніх комунікаціях. Це – пластичність (можливість підлаштувати (адаптувати) текст під конкретного реципієнта); рухомість (переходи тексту в різні формати); доступність (вона дає змогу здешевити педагогічні технології, “відірвати” дидактичні інформаційні ресурси від їх носіїв – учителів або викладачів і тим самим зробити освіту масовою, дистанційною, неформальною і транскультурною); швидкість пошуку, передачі, технічного оброблення інформації (на чому слід особливо наголосити з огляду на інформаційне перевантаження суб'єктів освітнього процесу та постійний дефіцит часу для якісної (ретельної, вдумливої) роботи з текстами); відсутність обмежень щодо обсягу матеріалу; оперативність виправданого втручання в текст (для його редагування, оновлення контенту, зокрема враховуючи взяті з е-сторінок відгуки, коментарі, пропозиції, зауваження реципієнтів); зручність електронного тексту для досліджень (сегментації тексту, проведення експерименту, складання глосаріїв, виявлення частотності вживання тих чи тих слів, прізвищ, термінів, цитувань, граматичних форм і т. п.); розуміння тексту комп'ютером (т. зв. автоматичне, або машинне, розуміння природних і штучних мов); зменшення навантаження на пам'ять суб'єкта і звільнення його від рутинних форм роботи, на кшталт переписування, конспектування, ксерокопіювання.

Послугуючись електронними текстами для реалізації освітніх цілей, потрібно обов'язково зважати й

на чинники, котрі можуть негативно позначитися на якісних параметрах сприймання тексту в цифровому середовищі, передусім на рівні розуміння як системативної мети дидактичного опрацювання текстового матеріалу. До цієї групи чинників віднесемо:

1. Зашумленість електронного тексту побічною інформацією (новинними й рекламними повідомленнями, посиланнями тощо). Через це сприймання складного тексту (а саме таким є дидактичний чи науковий текст) супроводжується постійною спокусою переключитися на простіші тексти, зайти в чат, на блог, форум і т. д. і т. п. Звісно, ці комунікативні шуми вимагають від реципієнта більших зусиль для концентрації уваги як невід'ємної умови смислового сприймання тексту.

2. Інтервенція, під якою розуміємо невиправдані, безтактні втручання в чужий текст аж до його демонтажу. Часто навіть незначні сторонні вклучення можуть спотворити іманентний зміст тексту, зруйнувати авторський задум, порушити волю його творця. Подібне поводження з текстом викликає проблеми авторства, надійності й достовірності отримуваної інформації – тих критеріїв тексту, які для процесу генерування знань в освітніх і наукових комунікаціях мають принципове значення.

3. Посередництво екрана (дисплея) монітора між текстом і реципієнтом. Сприймаючи текст з екрана, реципієнт управляє як власне когнітивними операціями – від розпізнавання знаків, декодування повідомлень і до творення власних смислів, так і технічними, що потребує відповідних моторних навичок. І хоча маніпуляції з пристроєм для сприймання в досвідченого користувача відбуваються автоматично, однак вони не можуть не відбиватися і на когнітивній діяльності. Утім є набагато серйозніші наслідки сприймання тексту з екрана. Їх виявлено у дослідженнях з нейро- і психофізіології, гігієни, медицини, біології. Так, Л. Морозова, Л. Соколова, групи вчених під керівництвом В. Кучми, Ч. Чейслера (Ch. Czeisler) констатують у реципієнтів тексту з екрана пришвидшену втому зорового аналізатора, психофізіологічне знесилення, зростання емоційного напруження, важкість засинання, погіршення сну (докладніше про це див., напр.: [5; 6]).

У світлі здоров'язбережних освітніх технологій украй важливо побудувати аудиторну й самостійну роботу з електронними текстами таким чином, щоб мінімізувати негативний вплив сприймання з екрана. Один із шляхів цього полягає в цілеспрямованому формуванні інформаційної культури особистості, що навчається, як бази для її безпечної текстової діяльності в цифровому середовищі. Наріжним каменем інформаційної культури в педагогічних комп'ютерно-опосередкованих комунікаціях мусить стати поняття “цифрова компетенція” в тому сенсі, яке закріплено за ним в спеціальній монографії, а саме «здатність і сутність індивіда впевнено, ефективно, критично та безпечно (курсів наш. – Ю. Т.) вибирати й застосовувати інфокомунікаційні технології в різних сферах життєдіяльності (робота з контентом, комунікація, споживання, техносфера), а також його готовність до такої діяльності» [7, с. 17].

У загальному підсумку зрештучуємо сутність сказаного. Отже, уважний аналіз феноменології електронного тексту і його прагматики – сприймання, інтерпретації та розуміння продемонстрував їх безпосередню залежність від цифрового способу фіксації та передачі інформації. Це дає підстави вбачати в цифровому просторі буття електронного тексту його базову характеристику. Саме спосіб закріплення і передачі електронного тексту визначає, крім усього іншого, величезний потенціал цього феномену для освітніх комунікацій. Водночас сприймання інформації з електронного носія таїть у собі також низку

негативних обставин. І хоча зоною їх прямої дії є насамперед психофізіологічна сфера, проте вони, так чи інакше зачіпають когнітивну складову дидактичного опрацювання електронного тексту – його розуміння.

Тому-то завданням найбільшої ваги в царині психолого-педагогічного вивчення тексту як ключового об'єкта освітніх комунікацій вважаємо проблему формування в їх суб'єктів інтегративної здатності сприймати, інтерпретувати й розуміти поряд з паперовими й електронні текстові повідомлення в контексті відповідних типів культури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Урсул А. Д. Образование как информационный процесс и перспективы его футуризации [Электронный ресурс] / Урсул Аркадий Дмитриевич, Урсул Татьяна Альбертовна // NB: Педагогика и просвещение. – 2013. – №2. – С. 1 – 57. – Режим доступа: [http://e-notabene.ru/pp/article\\_8997.html](http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html)
2. Розина И. Н. Педагогическая коммуникация в электронной среде: теория, практика и перспективы развития / Розина И. Н. // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society. – 2004. – Т. 7, №2. – С. 257 – 269.
3. Шлыкова О. В. Культура мультимедиа: учеб. пособ. для студ. / Шлыкова О. В.; МГУКИ. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 415 с.
4. Кирия И. Что такое мультимедиа? / Илья Кирия // Журналистика и конвергенция: почему и как традиционные СМИ превращаются в мультимедийные / под ред. А. Г. Качкаевой. – М. : Высш. шк. журналистики; ФОКУС-МЕДИА, 2010. – С. 13–29.
5. Особенности восприятия информации с электронного устройства для чтения (ридера) / Кучма В. Р., Текшева Л. М., Вяглева О. А., Курганский А. М. // Вопросы школьной и университетской медицины. – 2012. – №1. – С. 39–46.
6. Морозова Л. В. Особенности чтения текста с бумажных и электронных носителей / Морозова Л. В., Новикова Ю. В. // Вестник Северного (Арктического) федерального ун-та. Серия: Естественные науки. – 2013. – №1. – С. 81–88.
7. Цифровая компетентность подростков и родителей: [монография] / Г. У. Солдатова, Т. А. Нестик, Е. И. Рассказова, Е. Ю. Зотова; Фонд развития Интернет, ф-т психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – М. : Фонд развития Интернет, 2013. – 144 с.

#### REFERENCES

1. Ursul A.D. Education as an Information Process and the Prospects of its Futurization [electronic resource] / Ursul Arkady Dmitrievich, Ursul Tatiana Albertovna // NB: Pedagogy and Education. - 2013. - №2. - P. 1 - 57. - Access: [http://e-notabene.ru/pp/article\\_8997.html](http://e-notabene.ru/pp/article_8997.html)
2. Rosina I. Educational Communication in the Digital Environment: Theory, Practice and Prospects of Development / Rosina I. // Educational Technology and Society (Educational Technology & Society - 2004. - T. 7, №2 - S. 257.. - 269.
3. Shulykova O.V. Media Culture / Shulykova O. B. ; MGUKI. - Moscow: Fair-Press, 2004. - 415 p.
4. Kiria I. What is Multimedia? / Ilya Kiria // Journalism and Convergence: Why and How Traditional Media are Transformed into Multimedia / ed. A.G. Kachkaeva. - MA: Higher School of Journalism; FOCUS MEDIA, 2010. - P. 13-29.
5. Features of Perception of Information from the Electronic Reading Device (reader) / Kuchma V.R., Teksheva L.M., Vyatleva O.A., Kurgan A.M. // Questions of School and University Medicine. - 2012. - №1. - S. 39-46.
6. Morozova L.V. Features of Reading Text from Paper and Electronic Media / Morozov Yu.V. // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Natural Sciences. - 2013. - №1. - S. 81-88.
7. Digital Competence of Adolescents and their Parents [monograph] / H.W. Soldatov, T.A. Nestik, E.I. Rasskazova, E.Y. Zotov; The Foundation for Internet Development, Faculty of Psychology of M.V. Lomonosov Moscow State University. - M: The Foundation for Internet Development, 2013. - 144 p.

#### Essential characteristics of an electronic text and psycho-didactic problems of its perception and understanding in educational communications

**Тymoshenko Yu. V.**

**Abstract.** Conditionality of features of perception and understanding of the phenomenon of digital culture by its essential characteristics, in particular, the way recording and transmission of information is highlighted on the basis of analytical-and-synthetic processing of the experience of studying phenomenology and pragmatics of an electronic text in educational discourse practices. The clear emphasis is made on clarifying the factors that increase or, vice versa, reduce the effectiveness of the textual activity of subjects of education in computer-mediated pedagogical communication.

**Keywords:** electronic text, education communications, information, perception, understanding.

#### Существенные характеристики электронного текста и психодидактические проблемы его восприятия и понимания в образовательных коммуникациях.

**Ю. В. Тимошенко**

**Аннотация.** На основании осмысления опыта изучения феноменологии и прагматики электронного текста в образовательных дискурсивных практиках освещается обусловленность особенностей восприятия и понимания этого явления цифровой культуры его существенными характеристиками, в частности способом фиксации и передачи информации. При этом особое внимание акцентируется на факторах, влияющих на повышение или понижение эффективности текстовой деятельности субъектов образования в компьютерно-опосредствованных педагогических коммуникациях.

**Ключевые слова:** электронный текст, образовательные коммуникации, информация, восприятие, понимание.

## До витоків становлення вітчизняної педагогічної психології: внесок І. О. Сікорського (1842 – 1919)

О. В. Зарубіна

Інститут педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна

\*Corresponding author. E-mail: lolik1984@mail.ru

Paper received 07.03.2016; Accepted for publication 20.03.2016.

**Анотація.** На основі хронологічно-проблемного підходу у статті висвітлено основні питання внеску психіатра, психолога і педагога І.О. Сікорського у розвиток вітчизняної дитячої психології та педагогічної психології в останній третині XIX – на початку XX ст. Обґрунтовано новаторські здобутки вченого у галузі вивчення дітей раннього віку (психофізіологічні спостереження за розвитком дитини від немовляти до 7 років), аномального дитинства, типологізації відхилень у дітей, які мають труднощі у навчанні й вихованні. Аргументовано, що дослідник вперше узasadнив твердження про існування проблеми педагогічної занедбаності школярів і педагогічної некомпетентності, чим розширити уявлення європейських педагогів про так званих «важких дітей». Розкрито його новаторський внесок у вивчення стомлюваності школярів.

**Ключові слова:** І.О. Сікорський, експериментальна педагогіка, спостереження, виховання, важкі діти, стомлюваність.

Серед видатних вітчизняних учених останньої третини XIX – початку XX ст. чільне місце посідає Іван Олексійович Сікорський – психіатр (доктор медицини), психолог, педагог, чия спадщина за радянської доби була вилучена з історії науки через його релігійні та політичні переконання (І. Сікорський був монархістом). Він – автор не лише багатьох книг з проблем психології й педагогіки дитинства, а й активний учасник науково-освітнього життя тогочасного суспільства: організатор Київського Психіатричного товариства (1897), директор Київського Фребелівського педагогічного інституту (1907), голова Київського Фребелівського товариства (1908), член комісії з покращення роботи в середніх загальноосвітніх школах при Міністерстві народної освіти, один із засновників першого в Російській імперії Лікарсько-педагогічного інституту для дітей слабких у розумовому та нестійких у моральному відношенні (1904).

І. Сікорський залишив оригінальну психолого-педагогічну спадщину, яка містить актуальні й донині ідеї та наукові результати. Проте й досі вона ґрунтовно не проаналізована і залишається практично невідомою сучасному педагогічному загалу. Незважаючи на спроби викоринити ім'я вченого з історії науки, аналіз сучасних праць українських та російських дослідників, присвячених висвітленню окремих аспектів наукової діяльності І.Сікорського (А.Бабаян, С. Вировий, Т. Воропаєва, М. Голец, С. Гуревич, З. Гуріна, Н. Давед'янова, Н. Дем'яненко, В. Журавель, О. Заболотний, С. Карамаш, В. Менжулін, О. Морозова, О. Нікольська, М. Попов, Ю. Приходько, І. Прудченко, Т. Філімонова, Є. Чмельов, Л. Чорна, О. Шерешевський та ін.), свідчить про відродження інтересу до його ідей та актуальність його здобутків.

Мета статті – аналіз життєтворчості І. Сікорського як педагога-творця. Репрезентація наукової біографії вченого у зазначеному вимірі сприятиме встановленню шляхів формування і розвитку його дослідницького світогляду, заглибленню у творчу лабораторію.

Народився І. Сікорський в с. Антонове Сквирського повіту Київської губернії в багатодітній сім'ї священика. Після навчання в духовному училищі та духовній семінарії, яку закінчив достроково за 5 років замість 6, юнак вступив до Київського університету св. Володимира (1863) й отримав диплом лікаря з

відзнакою (1869). Як здібного випускника, його залишили при університеті в числі стипендіатів для підготовки на здобуття вченого ступеня і вже у 1872 р. радою університету йому було присвоєно звання доктора медицини [6, с. 65; 15, с. 525; 18, с. 3].

Глибоке зацікавлення питаннями психіатрії привело І. Сікорського до С.-Петербургу, де він плідно працював у 1873-1885 рр.: спочатку як „позаштатний молодший медичний чиновник зі старшинством” при медичному департаменті Міністерства внутрішніх справ (МВС), звідки був відряджений для „наукового вдосконалення” до клініки Імператорської військово-медичної академії [5, арк. 15 зв.]; далі (1875-1880) як ординатор в клініці душевних хвороб при військовому шпиталі, яким керував І. Балінський [5, арк. 16 зв.]. Як стверджує дослідниця І. Прудченко, наставництво цього вченого мало вирішальне значення для подальшої наукової роботи І. Сікорського, оскільки І. Балінський займався переважно вивченням дитячих хвороб [6, с. 65]. Сам учений згадував [12, с.11], що І. Балінський доручав йому „ліктуватися про студентів різних навчальних закладів, які зверталися за порадою [у скрутних життєвих ситуаціях – прим. О.З.]”. Як лікар Іван Олексійович відзначався інтуїтивним даром психотерапевта, що з часом яскраво виявлялося й у його діяльності на педагогічній ниві. Досвід роботи психіатром сприяв формуванню у вченого міркувань, які згодом визначили його педагогічні переконання. Так, І. Сікорський неодноразово стверджував, що процес виховання дитини має будуватися у тісній взаємодії з психіатрією: „Що не виправить педагог або що він зіпсує, – писав учений, – те потрапляє до рук психіатра” [12, с. 23]. Приблизно через 30 років ця думка була винесена ним на загальну дискусію на II-у з'їзді вітчизняних психіатрів у Києві (1905), де вчений виголосив доповідь „Психологічні основи виховання” про грані дотику мистецтва виховання та мистецтва психіатрії, які, на його думку, є взаємопов'язаними і взаємодоповнюваними [13].

Психіатрична практика дала І. Сікорському дійти висновку, що більша частина „катастрофічних подій” у юному віці (вчинки самогубства) не відноситься до хвороб, а виникають „з причини недостатнього догляду [за молодою людиною – прим. О.Л.] чи через невміння вихователя бачити та спостерігати психоло-

гію в людських обличчях та подіях” [12, с. 42]. Дослідник вважав, що всі „глибокі тайни” душі людини відображаються у її зовнішності і треба лише „навчитися бачити” їх. Сам учений досяг такого вміння й намагався навчити цього інших. Зокрема такі ідеї йому вдалося реалізувати у процесі викладання у Фребелівському педагогічному інституті розробленого ним курсу лекцій „Міміка і фізіогноміка”. Термін „фізіогноміка” вчений розумів як розпізнання душевних властивостей людини за рисами її обличчя, за рухами рук і тіла [10, с. 517], що збігається з сучасними тлумаченнями [2, 304]. Маючи на меті ознайомити студенток, майбутніх працівників шкіл та дошкільних установ, з фізіогномічним методом, І. Сікорський прагнув розвинути у них тонке сприйняття природи дитини та навколишнього середовища, навички спостереження за дітьми, дорослими з метою доцільного впливу. Він зазначав [10], що всебічно досліджуючи зовнішній вигляд людини, вияви її вдачі у міміці, жестах, рухах тіла й позах, можна навчитися визначати та розпізнавати її душевний стан, знаходити органічний зв'язок між зовнішніми виявами життя особистості та прихованим змістом її домагань. Учений закликав уважно спостерігати за дітьми, бо у ході цілеспрямованих спостережень учитель накопичує емпіричні знання, які формують його педагогічний такт, інтуїцію [10, с. 517].

Підтримуючи позицію І. Сікорського, сучасний дослідник В. Журавель наголошує, що важливість і цінність для майбутнього педагога знань з фізіогноміки полягає ще й у тому, що психічні стани, властивості, процеси розглядаються у контексті взаємодії людей [1, 66], а отже навчальна програма вишу стає своєрідним путівником у сферу людських відносин, спілкування.

Результати тривалого вивчення виявів психічних станів особистості І. Сікорський узагальнив у праці „Загальна психологія з фізіогномікою в ілюстрованому викладі” (1904, 1912), яка була удостоєна військово-медичною Академією премії у розмірі 3400 рублів [18, с.4].

Зауважимо, що як батька п'яťох дітей І. Сікорського цікавили питання дошкільного виховання, а також проблеми середньої освіти. Батьківство спонукало його до розширення психолого-педагогічних знань, звернення до ідей та досвіду зарубіжних (Ж.-Ж. Руссо, Р. Оуена, О. Бена, Д. Блеккі, А. Комба, В. Прейєра) та вітчизняних (К. Ушинського, М. Пирогова, А. Симонович, П. Лесгафт, Є. Покровський) педагогів. Переїнявши їхніми думками (особливо сучасного йому німецького психолога-експериментатора В.Прейєра), І. Сікорський з 1874 р. [11, с.6] (рік народження його першої дитини [5, арк. 16]) розпочав власні спостереження за розвитком дошкільнят. Вивчення особливостей розвитку дитини віком до 7 років було новим у світовій педагогіці останньої третини XIX ст. І. Сікорський став одним із перших у вітчизняній науці дослідників розвитку дитини перших років життя [8, с. 324; 15, с. 528]. Результатом його психолого-педагогічних досліджень стали праці „Виховання у віці першого дитинства” (1884), „Душа дитини” (1901), „Хід розумового та морального розвитку в перші роки життя” (1901), у яких він доводив вирішальне значення раннього дитинства як фунда-

менту всього подальшого психічного розвитку особистості. Додамо, що дві його доньки присвятили себе вихованню і реабілітації дітей з вадами психофізичного розвитку, а син Ігор став всесвітньо-відомим авіаконструктором.

До кола наукових інтересів І. Сікорського виходили й питання навчання школярів. Він актуалізував проблему турботи про охорону їхньої розумової праці. Нами встановлено, що вже у 1878 р. (а не в 1879 р.) вчений провів перше в Європі експериментальне дослідження впливу розумового стомлення на навчальну діяльність учнів [16, с. 2]. Запропонований І. Сікорським метод вивчення цієї проблеми був наймовірніше простим. Учням 1 – 6-х класів різних середніх навчальних закладів запропонували написати два однакові за складністю диктанти: перший – до початку уроків, а другий – після їх закінчення. Кількісний і якісний аналіз помилок (було перевірено загалом 1500 письмових робіт) дав змогу зробити висновок, що 4-5-ти годинні навчальні заняття негативно впливають на здатність дітей розрізняти психофізичні величини, викликають дратівливість. Істотно наголосити, що повторні експерименти за методом І. Сікорського, здійсненні Л. Бургерштейном в Австрії, Е. Крепеліном в Німеччині, дали подібні результати [8, с.324]. Отже, вперше перед педагогікою постало питання про необхідність побудови навчального процесу відповідно до закономірностей психічної природи дітей, аби сприяти запобіганню перевтоми та її наслідків, доцільно організовуючи навчальну діяльність.

Згодом І. Сікорський розширив свій досвід спостережень за розвитком дітей шкільного віку. У 1880 р., як чиновник для доручень VIII класу при начальнику Головного управління військово-навчальних закладів генерала М. Ісакова, вчений провів дослідження у військовій прогімназії м. Вольська (Саратовська губернія) хлопчиків, «важких у виховному відношенні». Його метою було вивчення фізичного, розумового та морального стану вихованців і визначення впливу освітнього процесу на рівень їхньої вихованості [14, с. 222]. У результаті вчений обґрунтував виокремлення 5 типів дітей, важких у виховному відношенні, та підсумував, що однією з головних причин їхньої „зіпсутості” була професійна некомпетентність педагогів, недбале виховання та погані зовнішні впливи. Ці висновки І. Сікорський оприлюднив на IV-у Міжнародному конгресі з гігієни в Женеві (березень 1882 р.), де виступив з доповіддю „Про дітей, важких у виховному відношенні”. Фактично він вперше в педагогіці підняв проблему дитячих неврозів, що виникають з вини вчителів, тобто так званого дидактогенного неврозу (термін через століття ввів О. Дубровський) [17, с. 66].

Без перебільшення можна стверджувати, що ця доповідь І. Сікорського сприяла тому, що не тільки гігієністи, але й представники інших антропологічних галузей науки почали розрізняти такі поняття як природна недорозвиненість та „педагогічна занедбаність”. Варто підкреслити, що один з учасників конгресу, французький вчений професор Е. Клапаред сформулював І. Сікорського як „предтечу експериментальної педагогіки в Європі” [Цит. за: 18, с. 4]. Вже 13 березня 1882 р. постановою конференції Імпе-

раторської військово-медичної академії І.Сікорському присвоїли звання приват-доцента психіатрії і нервових хвороб [5, арк. 18 зв.].

Вважаємо, що у петербурзький період діяльності І.Сікорський сформувався як видатний вчений-інноватор: вийшло 22 наукові його праці (а не 17, як вказано в деяких джерелах [6, с.65]), присвячені питанням патологічної анатомії, клінічної психіатрії, дитячої психології та педагогіки [4, арк. 3, 14]. Його наукові студії на стали відомі в Англії, Бельгії, Німеччині, Франції, Швейцарії.

На початку 1885 р. І.Сікорський повернувся до Києва і працював в університеті св. Володимира на кафедрі систематичного і клінічного вивчення нервових і душевних хвороб, де понад 25 років читав лекції, пройшовши шлях від екстраординарного професора до заслуженого професора [5, арк. 18-22 зв.]. На схилі життя І.Сікорський заповів особисту бібліотеку, що налічувала понад 1200 томів, у дарунок університетові св. Володимира [15, с.529].

У київський період діяльності вчений продовжував шукати нові форми застосування своїх знань: з благодійною метою виступав з публічними лекціями, заснував та редагував журнал „Питання нервово-психічної медицини” (1896-1905), у 1901-1902 рр. безкоштовно читав лекції з педагогічної психології ученицям Фундуклеївської та Київської Подільської жіночих гімназій [5, арк. 21 зв.]. Брав активну участь у заснуванні нових навчальних (Фребелівський педагогічний інститут для жінок – перший і єдиний на той час вищий освітній заклад, який готував вихователів і керівників дитячих садків [15, с.527]) і науково-дослідних установ (Лікарсько-педагогічний інститут для розумово-недорозвинутих, відсталих та нервових дітей [6, с.66]). Як професор викладав такі курси лекцій: „Загальна психологія”, „Вчення про дітей, важких у виховному відношенні”, „Міміка та фізіогноміка”, „Гігієна дитячого віку”, „Психологія дитинства” [7, с.78, 100, 105].

Різноманітність наукових інтересів І.Сікорського відображена у назвах його численних наукових та педагогічних праць: „Дещо про психологію дитинства”

(1895), „Найпростіші акти пізнання та уваги” (1897), „Про постановку викладання і виховання згідно з природним ходом розумового розвитку” (1900), „Педагогічна психологія” (1907), „Здібність і талановитість у світлі об’єктивного дослідження” (1912), які завдяки перекладам англійською, французькою, німецькою, угорською, чеською мовами дістали визнання не лише на Батьківщині [18, с.4].

Життєвим випробуванням для І.Сікорського стала участь у судовому процесі М.Бейліса, якого звинувачували у ритуальному вбивстві у березні 1911 р. 13-річного Андрія Ющинського, учня Києво-Софіївського духовного училища. Вченого запросили як судово-медичного експерта і його висновок був прийнятий судом як доказ вини і здійснення євреєм М.Бейлісом вбивства православного хлопчика. Через це від І.Сікорського відвернулася більшість колег, демократично зорієнтована інтелігенція і особливо – єврейська громада [6, с.66; 15, с.529]. Але, як наголошує сучасний науковець О.Нікольська, необхідно вчитися відділяти зерна (теоретичні досягнення) від плевел (ідеологічні оцінки представників різних партій та епох): „Діяльність вченого ... залежить від багатьох факторів ... Звичайно, він завжди поділяє ті чи інші суспільно-політичні позиції, які, до речі, не завжди бувають стабільні протягом життя, а змінюються з плином часу” [Цит. за: 3, с.82].

Узагальнюючи внесок І.Сікорського у психолого-педагогічну галузь науки, стверджуємо, що він був справжнім першопрохідцем і вболівальником за інтереси дітей. Йому належить першість у вітчизняних дослідженнях з дитячої психології, експериментальної педагогіки, дефектології, що дає підстави ставити його ім’я поруч з іменами Я.-А.Коменського, К.Ушинського, Ф.Фребеля, Е.Меймана, А.Біне. Використовуючи експериментальні методи, І.Сікорський обґрунтував важливі положення щодо розв’язання проблем дошкільного і шкільного виховання і навчання, які було покладено в основи сучасної педагогічної психології. Більшість з них нині сприймаються як аксіоми.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Журавель В.А. Об одном из подходов к изучению общения в отечественной психоневрологии // Матер. Всесоюзной конференции „Вопросы познания людьми друг друга и самопознания”: Сб. науч. трудов Кубанского университета. Краснодар, 1977. Вып. 235. С. 61-69.
2. Краткий словарь иностранных слов / Сост. С.М. Локшина. – 5-е изд., стереотипное. – Москва: Издательство „Русский язык”, 1977. 354 с.
3. Менжулин В.И. Другой Сикорский: неудобные страницы истории психиатрии. Киев: Изд-во «Сфера», 2004. 490 с.
4. Об утверждении доктора медицины И.Сикорского заведующим кафедры душевных и нервных болезней. (Началось 1884 года. Кончилось – не указано) // Государственный архив м. Киева. Ф. 16. оп. 465, од. зб. 5136. 15 арк.
5. О смерти профессора Сикорского и Кулаковского. (Началось 1919 года. Кончилось – не указано) // Государственный архив м. Киева. Ф. 16, оп. 479, од. зб. 135. 46 арк.
6. Прудченко І.І. Життєвий шлях та педагогічні погляди І.Сікорського // Вісник Київ. нац. у-ту ім. Т. Шевченка. Сер. „Соціологія. Психологія. Педагогіка”. Київ, 2003. Вип. 19. С. 65-68.
7. Прудченко І.І. Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907-1920 рр.): Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Нац. у-т ім.Т. Шевченка. Київ, 2005. 242 с.
8. Российская педагогическая энциклопедия / гл. ред. В.В. Давыдов: В 2-х т. Москва, Науч. изд-во «Большая российская энциклопедия», 1999. Т. 2. С. 324-325.
9. Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства. С.-Петербург, Издание А.Е. Рябенко. Типография А.С. Суворина, 1884. 203 с.
10. Сикорский И.А. Всеобщая психология с физиогномикой в иллюстрированном изложении. 2-е изд., суц. доп. Киев, Типография С.В. Кульженко, 1912. 770 с.
11. Сикорский И.А. Душа ребенка: с кратким очерком дальнейшей психической эволюции / Энциклопедия семейного воспитания и обучения / Под ред. П.Ф. Каптерева. С.-Петербург: Типография М.М. Стасюлевича, 1901. Вып. 30-32. 101 с.
12. Сикорский И.А. Психологическая борьба с самоубийством в юные годы. Киев, Типография Т-ва И.Н. Кушнерев и К°, 1913. 44 с.

13. Сикорский И.А. Психологические основы воспитания. Киев, Типография Товарищества И.Н. Кушнерев и К<sup>о</sup>, 1905. 28 с.
14. Сикорский И.А. Сборник научно-литературных статей по вопросам общественной психологии, воспитания и нервно-психической гигиены: В 5-ти кн. Киев, Типография С.В. Кульженко, 1899. Кн. 2 (Статьи по вопросам воспитания). 336 с.
15. Філімонова Т.В. Сікорський Іван Олексійович (1842-1919) // Українська педагогіка в персоналіях / За ред. О.В. Сухомлинської: У 2-х кн. Київ, „Либідь”, 2005. Кн. 1. С. 525-530.
16. Хроника (Заседание школьно-санитарной комиссии) // Врачебные ведомости. С.-Петербург, Типография П.И. Шмидта, 1878. № 294. С. 2-3.
17. Чмелёв Е.В. И.А. Сикорский о развитии интеллекта детей раннего и дошкольного возраста // Педагогика. Москва, Педагогика, 2003. № 10. С. 66-72.
18. Юбилей заслуженного профессора И.А. Сикорского // Киевлянин, 1912, № 145. 27 мая. С. 3-4.

#### REFERENCES

1. Zhuravel', V.A. On one of the approaches to the study of communication in the domestic psychoneurology // Mater. of All-Union Conference "Problems of the knowledge of other people and self-knowledge": Coll. scientific works of Kuban' State University. Krasnodar, 1977. Vol. 235. P. 61-69.
2. Brief dictionary of foreign words / Comp. S.M. Lokshin, the 5th ed. Moscow, 1977. 354 p.
3. Menzhulyn, V. Y. Another Sikorsky: uncomfortable pages of the history of psychiatry. Kyev, «Sfera», 2004. 490 p.
4. Approval of MD I.Sikorski as a head of the Department of Mental and Nervous Diseases. (1884) // State archive of Kyev, Fund 16, inventory 465, file 5136. 15 p.
5. On the death of Professor Sikorski and Kulakovskiy. (1919) // State archive of Kyev, Fund 16, inventory 479, file 135. 46 p.
6. Prudchenko, I.I. Life and pedagogical views of I.O. Sikorskyi // Bulletin of Kyiv National University of T.G. Shevchenko. Series "Sociology. Psychology. Pedagogy". Kyiv, 2003. Is. 19. P. 65-68.
7. Prudchenko, I.I. Frelbelivsky Kyiv Pedagogical Institute in the system of Higher Education in Ukraine (1907-1920): Ph. Doctoral dissertation. 13.00.01. Kyiv, 2005. 242 p.
8. Russian Pedagogical Encyclopedia / ed. V.Davydov: In 2 vols. Moscow, 1999. Vol. 2. P. 324-325.
9. Sikorsky, I.A. Upbringing in the age of the first childhood. St. Petersburg, Printing of A.Suvorin, 1884. 203 p.
10. Sikorsky, I.A. General Psychology with physiognomy in the illustrated presentation, the 2nd ed, noun. ext. Kiev, 1912. 70 p.
11. Sikorsky, I.A. The child's soul: a brief outline of the further evolution of the psychic / Encyclopedia of family education and training / Ed. P.F. Kapterev. St.-Petersburg, Printing of M. Stasyulevich, 1901. 101 p.
12. Sikorsky, I.A. Psychological struggle with youth suicide. Kiev, Printing of I. Kushnerev, 1913. 44 p.
13. Sikorsky, I.A. Psychological foundations of upbringing. Kiev, Printing of I. Kushnerev, 1905. 28 p.
14. Sikorsky, I. A. Collection of scientific and literary articles on social psychology, education, and neuro-psychological care: in 5 Is. Kiev, Chronicle (meeting school-Sanitary Commission) // Doctors' statements. - St. Petersburg: S. Kulzenko, 1899.
15. Filimonova, T.V. Ivan Sikorskyi (1842-1919) // Ukrainian personalities in education / Ed. O.V. Sukhomlinska: In 2 Vol. Kyiv, 2005. P.525-530.
16. Chronicle (meeting of School-Sanitary Commission) // Doctors' statements. St. Petersburg, Printing of P.Shmidt, 1878. № 294. P. 2-3.
17. Chmelev, E. V. I. A. Sikorski on the development of intelligence of early and preschool age children // Pedagogy. Moscow, 2003. № 10. P. 66-72.
18. Anniversary Distinguished Professor IA Sikorski // Kievlianin, 1912. № 145. 27 of May. P. 3-4.

#### To the source of formation of the national educational psychology: I.A.Sikorsky's (1842 – 1919) contribution Zarubina E. V.

**Abstract.** On the basis of chronologically-problem approach highlights the key issues of I.A. Sikorsky's contribution - the psychiatrist, psychologist and educator, in the development of national child psychology and educational psychology in the last third of the XIX-th - at the beginning of the XX-th century. Substantiates the scientist's innovative achievements in the field of early childhood (the psycho-physiological monitoring of child's development from newborn to 7 years), in the field of abnormal childhood, in the typology of children with difficulties in learning and education. It argues that the researcher for the first time in the pedagogic substantiated the existence of the problem of pedagogical neglect of pupils and pedagogical incompetence. He expanded the knowledge of European teachers about the so-called "problem children". Reveal his pioneering contributions to the study of schoolchildren fatigue.

**Keywords:** *IA Sikorsky, experimental pedagogy, monitoring, education, difficult children, fatigue.*

#### К истокам становления отечественной педагогической психологии: вклад И.А.Сикорского (1842 – 1919) Е. В. Зарубина

**Аннотация.** На основе хронологически-проблемного подхода освещены основные вопросы вклада психиатра, психолога и педагога И.А. Сикорского в развитие отечественной детской психологии и педагогической психологии в последней трети XIX - в начале XX в. Обоснованы новаторские достижения ученого в области изучения детей раннего возраста (психофизиологические наблюдения за развитием ребенка от новорожденного до 7 лет), аномального детства, типологизации отклонений у детей, испытывающих трудности в обучении и воспитании. Аргументировано, что исследователь впервые обосновал утверждение о существовании проблемы педагогической запущенности школьников и педагогической некомпетентности, чем расширил представления европейских педагогов о так называемых «трудных детях». Раскрыт его новаторский вклад в изучение утомляемости школьников.

**Ключевые слова:** *И.А. Сикорский, экспериментальная педагогика, наблюдения, воспитания, трудные дети, утомляемость.*

## Проектувальні уміння – важлива складова професійної підготовки майбутнього вчителя музики

М. І. Лук'яничков

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

\*Corresponding author. E-mail: \_maxpianist@mail.ru

Paper received 17.05.2016; Accepted for publication 25.05.2016.

**Анотація.** У статті обґрунтовується важливість впровадження педагогічного проектування в організацію навчально-пізнавальної діяльності майбутнього педагога в процесі професійної підготовки та висвітлюються погляди науковців щодо розуміння сутності поняття «проектувальні уміння». На основі аналізу психолого-педагогічної літератури визначаються структурні компоненти проектувальної діяльності, дається характеристика визначеного комплексу проектувальних умінь майбутнього вчителя та розкриваються теоретичні основи ефективного формування проектувальних умінь у майбутнього вчителя музики в процесі професійної підготовки.

*Ключові слова:* уміння, проектувальні уміння, професійна підготовка, майбутній учитель музики.

Умілість людини в тій чи іншій галузі діяльності характеризується передусім тим, як її знання скеровують її дії, забезпечують їх досконалість і продуктивність. Уміння потенціально існує у людини і тоді, коли вона не діє, актуально ж воно виявляється у відповідній його діяльності. Кожна діяльність включає цілий ряд різноманітних дій: пізнавальних, або розумових, і практичних. Відповідно до цього і загальне вміння виконувати цю діяльність включає ряд часткових умінь. Існує стільки умінь людини, скільки є конкретних видів діяльності (наукова, мистецька тощо). Але всі ці вміння включають спільні психічні властивості, які набувають специфічних особливостей в кожній діяльності відповідно до її змісту [4].

Вихідним для багатьох дослідників є прагнення уточнити зміст поняття «уміння». Однак, єдності розуміння природи та сутності уміння в психолого-педагогічній літературі не існує. На думку багатьох науковців (О. Абдуліна, В. Сластьонін, І. Шварц та інші) під уміннями розуміють практичні дії або готовність до практичних дій, які виконуються усвідомлено на основі набутих знань. Так, науковець Є. Мілерян визначає вміння як узгоджену систему розумових та практичних дій, що спрямовані на досягнення чітко усвідомленої мети. Дослідники К. Платонов та Г. Голубев під уміннями розуміють здатність встановлювати взаємовідношення між метою діяльності, умовами та способами її здійснення. Науковець Л. Ітельсон під уміннями розуміє здатність використовувати отримані дані, знання або поняття, оперувати ними для виявлення істотних властивостей об'єктів та успішного розв'язання на цій основі визначених теоретичних або практичних завдань. На його думку, уміння виступає не як просте повторення минулого досвіду, а як перенос дій у змінені умови. Звідси випливають характерні особливості уміння як процесу: завчасність виконання дій, усвідомленість мети; єдність інтелектуальних, перцептивних та практичних дій; нестереотипне та творче застосування знань; узагальненість [1].

На думку Є. Мілеряна уміння є не тільки складною цілісною дією, процесом, який входить до складу професійної діяльності вчителя. Уміння є системою практичних та розумових дій, які необхідні для виявлення та переробки знань, для співставлення та співвідношення інформації з діями. Процес формування умінь

в умовах визначеної діяльності має забезпечити оволодінням системою операцій. На думку вчених (А. Адамський, В. Слободчиков, Р. Каменський, Н. Крилова та інші), уміння є важливим компонентом ефективного здійснення будь-якої діяльності.

Уміння – це системне утворення, яке складається зі знань та інших компонентів індивідуального досвіду (чуттєвого, практичного, інтелектуального, емоційного, рефлексивного) суб'єкта. Воно ґрунтується на готовності людини успішно виконувати певну діяльність. Знання стає основою уміння, якщо воно адекватне реальності, відповідає об'єктивним властивостям предметів і явищ. Уміння успішно формуються за умови глибокого розуміння сутності понять, властивостей, закономірностей зв'язків.

Поняття «уміння» означає підготовленість до практичних і теоретичних дій, які мають виконуватися швидко та усвідомлено на основі засвоєних знань та життєвого досвіду. У глосарії сучасної освіти поняття «уміння» трактується як можливість ефективно виконувати діяльність відповідно до цілей та умов, у яких доводиться діяти. Згідно з педагогічним словником, поняття «уміння» трактується як «освоений спосіб виконання дій, який забезпечується сукупністю набутих знань. Уміння формуються шляхом вправ, що створює можливість виконання дій не тільки у звичних, але й у змінених умовах. Уміння завжди реалізуються під контролем свідомості. Виникнення умінь відбувається в процесі аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якої створюються та закріплюються асоціації між набутими знаннями, необхідними для виконання завдання, та умінням використовувати їх на практиці. Повторні дії закріплюють ці асоціації, а варіації завдань роблять їх більш точними. Таким чином формуються риси та ознаки умінь: гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях); стійкість (збереження точності й темпу, незважаючи на деякі побічні впливи); міцність (уміння не втрачаються, коли майже не застосовуються); максимальна наближеність до реальних умов та завдань. Формування умінь відбуваються у процесі проходження декількох етапів: ознайомлення з новим умінням, усвідомлення його смислу; початкове оволодіння умінням (копіювальні та недосконалі дії); самостійне та все більш точне виконання практичних завдань [3].

Уміння розглядаються як проміжний етап оволодіння новим способом дій, який оснований на якомусь правилі (знанні), та відповідає правильному використанню цього знання в процесі розв'язування визначеного класу завдань. Основними ознаками умінь виступають: гнучкість (здатність раціонально діяти в різних ситуаціях); стійкість (збереження точності й темпу, незважаючи на зовнішні перешкоди); міцність (уміння не втрачаються в той період, коли вони майже не використовуються); максимальна наближеність до реальних умов.

Уміння, як складне цілісне поєднання знань та операцій, складаються з таких компонентів: набуття знань, які пов'язані з розв'язанням поставленого завдання; виділення відповідних властивостей предметів та явищ; дослідження на цій основі предмету діяльності та виділення його істотних властивостей; визначення системи перетворень; контроль результатів досягнення поставленої мети; коригування на цій основі всього процесу діяльності. Оволодіння системою способів визначеної діяльності призводить до майстерності її здійснення. Уміння засвоюються особистістю та можуть стати невід'ємною рисою психіки людини, такою її властивістю, яка стає внутрішньою умовою найбільш успішного виконання діяльності.

Аналіз дефініцій дає нам підставу зробити висновки про те, що уміння – це можливість або здатність використовувати набуті знання, оперувати ними для з'ясування істотних властивостей об'єктів та успішного розв'язання теоретичних та практичних завдань. На перших етапах формування умінь майбутній фахівець має вчитися аргументувати свої дії, усвідомлювати всі прийоми, операції та теоретичні положення, на яких вони ґрунтуються. Показником сформованості уміння на вищому рівні є свідоме перенесення способу розв'язання типових завдань на нові. Чим ширше перенесення, тим вищий рівень умінь виявляє суб'єкт учіння. Головними умовами успішного формування умінь є усвідомлення мети завдання, розуміння його змісту і способів виконання. Цьому сприяє пояснення змісту завдання, демонстрування кращих виконаних раніше завдань та самого виконання. Не менш важливу роль у формуванні умінь відіграють тип нервової системи, попередній досвід, теоретичні знання, нахили і здібності суб'єкта учіння тощо. Формування умінь залежить від умов та організації процесу навчання, послідовності засвоєних дій, переходу від простих до складних завдань, від повільного до швидкого темпу їх виконання [2].

Процес формування умінь можна уявити умовно у вигляді наступних етапів: 1. Початкові уміння (усвідомлення мети дій та пошук способів його виконання, які спираються на раніш придбані досвід); 2. Частково вміла діяльність (оволодіння уміннями та виконання окремих прийомів, операцій. Уточнення необхідної системи знань, сформованість специфічних для даних дій навичок. Поява творчих елементів діяльності); 3. Уміла діяльність (творче використання знань і навичок з усвідомленням не тільки мети, але й мотивів вибірки способів і засобів її досягнення. Оволодіння уміннями на рівні тактики трудової діяльності); 4. Майстерність (оволодіння уміннями на

рівні стратегії трудової діяльності, творчий розвиток здатності самостійного визначення мети – цілепокладання, творче використання різних умінь.)

До умінь відноситься система прийомів свідомої побудови результативної дії, яка освоєна людиною. Для того, щоб вміти, необхідно володіти способами перетворення інформації про який-небудь предмет в управляючі дії-команди. Тобто уміння проявляються в усвідомленому використанні людиною визначених команд. У результаті виконання цих команд у людини з'являються складні навички, комбінація яких веде до досягнення поставленої мети. Умінням відповідає широкий клас ситуацій, тому людина може проявляти власні уміння у нових обставинах діяльності. Адекватність умінь обставинам, які не зустрічалися у досвіді, основана на усвідомленості застосування людиною власних знань та досвіду дій. Кожна нова дія ставить людину перед необхідністю придбання нового досвіду та об'єктивно розширює коло його умінь.

Ступінь успішності діяльності майбутнього педагога залежить від якості професійних умінь та навичок. Професійні уміння – це виконання способів та прийомів роботи, сукупність практичних дій на основі осмислення мети, принципів, умов, засобів, форм та методів організації роботи з учнями (єдність інтелектуальних та практичних дій). Тобто професійні уміння є знаннями в діях та результатах їх застосування в реальній практичній діяльності. Професійно орієнтовані уміння забезпечують реалізацію педагогічної діяльності. Вона є складною функціонально-операційною структурою, яка на думку науковців (М. Марусинець, М. Савчін та інші) складається з низки педагогічних умінь. Так, М. Савчин до педагогічних умінь відносить: побачити в педагогічній ситуації проблему і переформулювати її в педагогічне завдання; працювати зі змістом навчального матеріалу та його оновленням; передбачати потенційні та враховувати типові труднощі; порівнювати й узагальнювати педагогічні ситуації, їх поєднання, застосовувати диференційований, індивідуальний, системний, задачний та інші підходи; використовувати психолого-педагогічні знання, передовий педагогічний досвід; хронометрувати, фіксувати, реєструвати процес і результати, бачити сильні і слабкі сторони своєї праці, оцінювати власний індивідуальний стиль, аналізувати й узагальнювати досвід, співвідносити його з досвідом інших учителів; складати план розвитку своєї педагогічної діяльності; займати стійку професійну позицію педагога, який розуміє значущість своєї професії, здатний протистояти труднощам; реалізовувати й розвивати свої педагогічні здібності, здійснювати творчий пошук; стимулювати готовність до самонавчання та безперервної освіти [6].

Як свідчать дослідження науковців (І. Зимня, О. Мудрік, А. Петровський, О. Щербаков та інші), педагогічні уміння є сукупністю самих різних дій вчителя, які перш за все співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, в значній мірі виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога та свідчать про його предметно-професійну компетентність. Уміння педагога передбачають: перенесення відомих знань, варіантів рішень, прийомів навчання



та виховання в умови нової педагогічної ситуації; створення нових елементів педагогічних знань, ідей та конструювання нових, знаходження для кожної педагогічної ситуації нового шляху її розв'язання.

Науковець О. Абдулліна педагогічні вміння визначає як володіння способами та прийомами навчання та виховання, яке ґрунтується на усвідомленому використанні психолого-педагогічних та методичних знань. Тобто вміння є способом педагогічної діяльності. Науковець Л. Спірін визначає це поняття як складне психологічне утворення, що об'єднує професійно значущі особистісні якості та навички з розумовими та практичними діями, які забезпечують успіх у навчально-виховній роботі. На його думку, вміння виступають як психічна властивість особистості із внутрішніми можливостями найбільш успішного виконання педагогічної діяльності [1].

Загальнопедагогічні вміння Л. Спірін інтерпретує як міру успішності евристичної педагогічної дії, міру ефективності вирішення виховних завдань у різноманітних педагогічних ситуаціях, структурну одиницю вмілої професійно-педагогічної діяльності. На думку науковців (Ю. Бабанський, В. Слостенін, Н. Сорокін), педагогічні вміння передбачають наявність навчального та практичного досвіду, високого рівня узагальненості, переносу педагогічних дій у нові ситуації. Усі вміння пов'язані між собою та спрямовані на розв'язання педагогічних завдань в умовах, що змінюються. Вони характеризуються динамічністю, носять свідомий характер виконання дій з можливістю переходу до творчості.

Педагогічні вміння трактуються науковцями (А. Коджаспіров, О. Голік та інші) як способи та прийоми роботи, сукупність практичних дій на основі осмислення мети, принципів, умов, засобів, форм і методів організації роботи з дітьми; вміння, які об'єктивно необхідні для оволодіння педагогічною діяльністю. Учені виділяють три групи умінь. Перша група пов'язана з постановкою завдань і організацією ситуації; друга – із застосуванням прийомів впливу та взаємодії; третя – з використанням педагогічного самоаналізу [2].

Педагогічні вміння – це сукупність педагогічних дій, що послідовно розгортаються в зовнішньому або внутрішньому плані. Вони визначають провідну роль теоретичних знань у становленні практичної готовності майбутніх педагогів до здійснення професійної діяльності, забезпечують формування вміння педагогічно мислити й діяти. Педагогічні вміння є сукупністю різних дій вчителя, які перш за все співвідносяться з функціями педагогічної діяльності, в значній мірі виявляють індивідуально-психологічні особливості педагога та свідчать про його предметно-професійні компетенції. Дослідник А. Маркова виділяє дев'ять груп педагогічних умінь, серед яких важливого значення, на нашу думку, слід приділяти вмінням бачити в педагогічній ситуації проблему та оформлювати її у вигляді педагогічних завдань; при постановці педагогічного завдання орієнтуватися на суб'єкта учіння; конкретизувати педагогічні завдання в поетапні та оперативні, приймати оптимальні педагогічні рішення в умовах невизначеності, гнучко

перебудовувати педагогічні цілі та завдання відповідно до змінення педагогічних ситуацій; передбачати близькі та віддалені результати розв'язування педагогічних завдань; працювати зі змістом навчального матеріалу (знання нових концепцій та технологій навчання); враховувати мотивацію у процесі планування та організації навчально-виховного процесу; проектувати та формувати відсутні рівні діяльності; порівнювати та узагальнювати педагогічні ситуації та комбінувати їх, застосовувати диференційований та індивідуальний підходи до учнів, організовувати їхню самостійну роботу; заходити декілька способів розв'язування одного педагогічного завдання, володіти варіативним педагогічним рішенням; використовувати психолого-педагогічні знання про сучасне становище передового педагогічного досвіду та науки; хронометрувати та реєструвати процес і результати особистої педагогічної праці; бачити сильні та слабкі сторони особистої праці, оцінювати особистий індивідуальний стиль, аналізувати та узагальнювати власний досвід, співвідносити його з досвідом інших педагогів; будувати плани особистої педагогічної діяльності; здійснювати творчий пошук; усвідомлювати перспективу свого професійного розвитку, визначати особливості особистісного індивідуального стилю; стимулювати готовність до самонавчання та безперервної освіти.

Структура діяльності суб'єкта учіння з оволодіння вміннями може бути представлена як єдність таких компонентів: усвідомлення їх значущості; установка на конкретні вміння; розуміння узагальненого правила; розкриття змісту кожного вміння як визначеної сукупності дій, операцій та способів виконання цих дій; організація практичної діяльності; контроль за рівнем сформованості умінь; облік та оцінка перебігу та результатів. Особистість, що оволоділа вміннями, здатна самостійно орієнтуватися в ситуації, пізнавати її (у тому числі здобувати необхідні нові знання), правильно ставити мету відповідно до об'єктивних умов, які визначають її реальність та досяжність; відповідно до ситуації, мети, наявних можливостей визначати конкретні засоби та способи дій, удосконалювати та відпрацьовувати їх для досягнення мети [6].

Педагогічна діяльність має творчий характер. Тому одним з важливих умінь науковці (Ю. Бабанський, В. Слостенін, Н. Сорокін та інші) виділяють пошукові: аналізування педагогічної ситуації; проектування результатів у зіставленні з вихідними даними; аналіз засобів, необхідних для досягнення результату; конструювання та реалізація навчально-виховного процесу; оцінка отриманих даних; формулювання нових завдань. Тобто у майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки має бути сформовані раціонально узагальнені прийоми та дослідницький стиль розумової діяльності: вміння будувати умовиводи за дедукцією, індукцією, аналогією тощо; визначати послідовність операцій та дій у педагогічній діяльності; будувати та перевіряти гіпотезу; розробляти програму спостереження, досвіду та експерименту; встановлювати зв'язки та відношення між педагогічними явищами; опрацьовувати та систематизувати отримані дані, осмислювати та формулювати висновки; прий-

мати самостійні та науково обґрунтовані висновки; ясно, точно та стисло викладати думки тощо.

У своєму дослідженні М. Савчин визначає декілька педагогічних умінь: прогнозування майбутніх подій; актуальне спонтанне реагування; співвіднесення прогнозу з фактичним перебігом подій; внесення коректив; ретроспективний аналіз. На думку О. Щербакової, успішна педагогічна діяльність вимагає від фахівця вільного володіння такими видами умінь, як аналітичні, рефлексивні, гностичні, конструктивні, організаційні тощо. Поміж них особливе місце займають проєктувальні уміння. Саме останні визначають успішність професійної діяльності майбутнього спеціаліста.

Від проєктувальних умінь педагога, на думку О. Щербакової, залежить рівень організації навчального процесу. Основними серед них є уміння модифікувати загальні цілі та завдання навчання та виховання; добирати матеріальне оснащення освітнього процесу; конструювати заняття, планувати етапи педагогічної діяльності, використовувати інноваційні методичні прийоми. Процес формування проєктувальних умінь передбачає декілька етапів. На ініціативному етапі визначається проблемна ситуація та мета проєктування; висунення гіпотези; аналіз підходів до розв'язання проблеми, яка закладена в проєктному задумі. Смыслотворчий або смыслодіяльнісний етап передбачає організацію та здійснення проєктування, розробку проєктної технології діяльності. Рефлексивний забезпечує порівняльний аналіз отриманої та цільового результатів, спрямування подальшої роботи на основі виявлених проблем.

Формування проєктувальних умінь у майбутніх вчителів може ефективно здійснюватися в умовах їхньої орієнтації на зміст майбутньої професійної діяльності. Вона має задовольняти наступним вимогам: організацію процесу через дотримання послідовності етапів; доповнення системи навчальних та професійних цілей, які пов'язані з оволодінням проєктувальних умінь; усвідомлення значущості педагогічного проєктування професійної діяльності; здійснення відбору педагогічних засобів відповідно до цілей етапів; визначення орієнтирів у формуванні проєктувальних умінь та дій.

На думку А. Оголя, проєктувальні уміння вчителя полягають у ідеальному осмисленні, дослідженні та проєктуванні ним розвитку педагогічного явища або перспективи навчання та розвитку особистості суб'єкта навчання. Науковець зазначає, що проєктувальні уміння педагога складаються з таких груп: проєктування процесу та результатів розвитку особистості в навчанні; аналіз педагогічних ситуацій та розв'язання педагогічних завдань; проєктування раціонального використання засобів впливу на суб'єкта навчання; проєктування професійного самовдосконалення педагога; облік бази, на основі якої виконується проєктування; осмислення задуму явища або об'єкту, який проєктується.

Засобом формування у майбутніх педагогів проєктувальних умінь можуть стати спеціальні завдання творчого характеру, до яких науковці відносять планування власної педагогічної діяльності; аналізування

освітньої концепції; генерацію ідей; знаходження рішення педагогічних завдань у нестандартних ситуаціях; результативне застосування досвіду здійснення проєктувальної діяльності; проєктування освітнього процесу з використанням сучасних технологій, які відповідають загальним та специфічним закономірностям та особливостям вікового розвитку особистості; впровадження змін у проєкт відповідно до нових умов; контролювання та регулювання власної діяльності в процесі створення проєкту [6].

Модель процесу формування проєктувальних умінь учителя передбачає сукупність цільового, функціонального, змістовного, організаційного та оцінювального компонентів; комплекс методичних та дидактичних засобів. Останні передбачають етапний характер формування проєктувальних умінь (оволодіння проєктним тезаурусом; самостійне виконання проєктних дій та усвідомлення способів досягнення результатів); оволодіння алгоритмом проєктної діяльності; використання особистісно-діялісного та диференційованого підходів; використання технологічного методу, який передбачає розв'язання завдань проблемного характеру; ігрове проєктування; проєктна діяльність.

До проєктувальних умінь білість науковців (В. Ільїн, Н. Кузьміна, М. Ступницька та ін.) відносять: уміння бачити проблему; формулювати мету, планувати, добирати відповідні способи досягнення мети; контролювати та оцінювати, корегувати власну діяльність. Ми згодні з думкою дослідників, що саме ці уміння забезпечують ефективність оволодіння майбутньою професією. Так, уміння бачити проблему полягає в оцінці суб'єктом учіння навчальної ситуації та формулювання проблеми. На цьому етапі виникає первісний мотив до діяльності, тому що наявність проблеми має породжувати відчуття дисгармонії та викликати потяг до її подолання. Тобто навчальна проблема набуває особистісного значення. Уміння формулювати мету передбачає перетворення навчальної проблеми в особистісно значущу мету та набуває образ очікуваного результату майбутньої роботи, який у подальшому втілиться в проєктному продукті. У цей момент у суб'єкта учіння має виникати багато ідей, укріплюватися мотив до діяльності. Уміння планувати полягає у встановленні міжпредметних зв'язків, постановці освітньо-виховних завдань, визначенні обсягу навчального матеріалу, форм та методів роботи, її системності тощо. Здійснення планування в основному пов'язано з дослідженням літератури та інших джерел інформації та її відбору; проведенням різних дослідів, експериментів, спостережень, досліджень, опитувань; аналізом та узагальненням отриманих даних; формулюванням висновків та визначення власної точки зору на вихідну проблему проєкту та способи її розв'язання. Підбір відповідних способів досягнення мети полягає у передбаченні можливих утруднень з боку усвідомлення пропонованого навчального матеріалу суб'єктами учіння та знаходженні адекватних, ефективних методів та прийомів для їх подолання. Самоконтроль та самоаналіз охоплюють усі етапи роботи, починаючи з її задуму (якого результату потрібно досягну-

ти), проведення поточного контролю власної діяльності (як реалізується задум, ступінь відповідності або неузгодженості) та закінчуючи оцінкою результатів діяльності (що вдалося чи не вдалося реалізувати). При цьому суб'єкт учіння має враховувати як змістовні критерії, які характеризують результат роботи (якість знань, умінь та навичок, їх рівень, залежність засвоєння знань від якості роботи), так і процесуальні, які характеризуються процесом і динамікою розв'язання поставлених завдань. Тобто уміння здійснювати контроль та оцінку передбачає аналіз та виявлення рівня якості професійної готовності, знань, умінь та навичок, розвитку професійних якостей особистості, ступеня реалізації цілей та завдань власної діяльності, процесу виконання індивідуального плану роботи та відповідного коригування власної діяльності з метою її вдосконалення.

Отже, проєктувальні уміння є інструментом реалі-

зації проєктувальної діяльності майбутнього вчителя забезпечують постановку стратегічних завдань та практичне їх розв'язання; прогнозування педагогічної взаємодії; можливість ефективно виконувати проєктувальну діяльність відповідно до цілей та умов, у яких доводиться діяти; готовність до успішного розв'язання теоретичних та практичних завдань педагогічної діяльності для досягнення очікуваного результату. Ці уміння характеризують ефективність проєктування в різних напрямках педагогічної діяльності. Недостатня сформованість проєктувальних умінь уповільнює процес становлення професіоналізму майбутнього вчителя та негативно позначається на продуктивності особистісної педагогічної діяльності. Адже, володіння педагогом проєктувальними уміннями визначає результат його діяльності та характеризує його професійну компетентність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абдулина О. А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : Уч. пособие для спец. высших уч. Заведений / О. А. Абдулина. – М. : Просвещение, 1990. – 141 с.
2. Голік О. Б. Педагогічна майстерність : організаційно-педагогічний аспект : Навчальний посібник. – Донецьк : вид-во «Ноулідж» (донецьке відділення), 2010. – 242 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
4. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк // Под ред. Л. Н. Прокопиенко; Сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура. – К. : Рад. шк., 1989. – 608 с.
5. Педагогика : Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Ю. К. Бабанский, В. А. Сластенин, Н. А. Сорокин и др.; Под ред. Ю. К. Бабанского. – 2-е изд., доп. и перераб. – М. : Просвещение, 1988. – 479 с. [1]
6. Щербакова О. Н. Проективные умения как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста в области дошкольного образования [Текст] / О. Н. Щербакова // Актуальные задачи педагогики : материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита : Издательство Молодой ученый, 2011. – С. 201-204.

#### Design skills – an important component of professional preparation of future music teachers

Lukianchykov M.

**Abstract.** The article explains the importance of implementing the pedagogical design in the organization of educational-cognitive activity of a future teacher in the process of training and highlights the views of scientists on the understanding of the essence of the concept of "design skills". Based on the analysis of psychological and pedagogical literature defines structural components of the designing activity, is a characteristic of a complex design skills of future teachers and describes the theoretical foundations of effective formation of the engineering skills of future music teachers in the training process.

**Keywords:** skills, design skills, professional training, future teacher of music.

#### Проектировочные умения – важная составляющая профессиональной подготовки будущего учителя музыки

М. И. Лукьянчиков

**Аннотация.** В статье обосновывается важность внедрения педагогического проектирования в организацию учебно-познавательной деятельности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки и освещаются мнения ученых относительно понимания сущности понятия «проектировочные умения». На основе анализа психолого-педагогической литературы определяются структурные компоненты проектировочной деятельности, дается характеристика определенного комплекса проектировочных умений будущего учителя и раскрываются теоретические основы эффективного формирования проектировочных умений у будущего учителя музыки в процессе профессиональной подготовки.

**Ключевые слова:** умения, проектировочные умения, профессиональная подготовка, будущий учитель музыки.

## PSYCHOLOGY

## Детермінанти розвитку конкурентоспроможності в професіогенезі особистості

М. С. Корольчук, В. Ю. Жовнер

Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна

Paper received 03.03.2016; Accepted for publication 15.03.2016.

**Анотація.** У статті представлено результати аналізу вітчизняних наукових джерел, що дає змогу на теоретичному рівні визначити основні групи чинників, які детермінують інтегральний простір конкурентоспроможності особистості. У цьому напрямі, в першу чергу, виокремлено зовнішні об'єктивні чинники, які зумовлені -макро і мікроекономічними проблемами, соціально-економічною ситуацією, інформаційним та матеріально-технічним рівнем, а також зовнішні чинники організаційного змісту – об'єкт-суб'єктні які зумовлені системою і організацією професійного процесу, якістю управління, професіоналізмом, іміджем керівника та професії; певними стереотипами професійної поведінки в організації.

Автори визначають інтегральний простір конкурентоспроможності фахівця як функціональне, динамічне утворення активної суб'єкт-об'єктної взаємодії природи-суспільства-людини, що визначає ресурсні можливості людини у розвитку, завдяки впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант, вікових і професійних характеристик, які на кожному етапі професіогенезу під впливом таких рушійних сил як самоорганізація та самоактуалізація, призводить до подальшої самомотивації, оновлення цілей і мети, нових соціально-професійних, духовних цінностей, подальшого саморозвитку особистості в професійному зростанні.

**Ключові слова:** детермінанти, розвиток, конкурентоспроможність, професіогенез, особистість.

**Вступ.** У контексті мети і завдань нашого дослідження введення поняття інтегрального простору конкурентоспроможності (ШКСП) фахівця в процесі професійного розвитку, що дало змогу об'єднати різнобічні його рушійні сили, зовнішніх і внутрішніх детермінантів: психологічні, біологічні, соціальні, організаційні, природничі, економічні, професійні компоненти розвитку конкурентоспроможності які взаємодіють в часі та зумовлюють рівень (інтегрального простору конкурентоспроможності) фахівця. Узагальнення і упорядкування здійснюється для розв'язання наукового завдання на підставі визначення змісту складових окремих компонентів, що детермінують і зумовлюють адекватну взаємодію один з одним.[2,3,4]

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасних вітчизняних наукових джерел показав, що змістовне тлумачення терміну “простір” традиційно використовується в природничих науках, а в гуманітарних дослідженнях “простір” розглядається як суб'єкт-об'єктна взаємодія природи, суспільної людини або ж як духовної складової життя людини. Просторові уявлення на перших етапах в психології теж відтворювали суб'єкт-об'єктну взаємодію людини, а в подальшому стало розглядатись, як середовище, що зумовлює взаємодію людей. Представлені вітчизняні дослідники в психології, характеризуючи різноманітні явища, процесів, детермінант становлення особистості, неодноразово підкреслювали полідетермінантність та гетерохронність розвитку індивідуального простору особистості. (Л. Виготський, В. Зінченко, Л. Карамушка, Г. Костюк, А. Леонтєв, С. Максименко, С. Рубінштейн, М. Савчин).

Використовуючи поняття “простір” для аналізу розвитку особистості одні вчені вживають такі терміни як “формування плану життя” (А. Адлер); етап “росту” (Д. Сьюпер); “образ світу і духовна біографія” (Б. Лівехуд); “життєві сценарії” (Е. Бьорн) або ж “простір дитинства” (Д. Фельдштейн). Інші автори розглядають “освітній простір”, як частину соціаль-

ного простору людини, в якому реалізується освітня діяльність (Л. Карамушка, С. Максименко.) [1,2,3,6,8]

**Мета статті.** Здійснити аналіз вітчизняних наукових джерел і визначити детермінанти розвитку конкурентоспроможності в професіогенезі особистості.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** На підставі аналізу літератури і особистих досліджень до провідних груп чинників які зумовлюють розвиток конкурентоспроможності в професіогенезі виокремлюють зовнішні і внутрішні детермінанти.

До зовнішніх детермінантів можна віднести – макро і мікроекономічні та організаційні чинники, а до внутрішніх – біологічні(вікові), соціальні (умови розвитку), професійні (рівень розвитку, професійна компетентність на підставі знань, навичок, умінь, психологічні (психічні пізнавальні процеси, стани, утворення і властивості). Об'єднання таких провідних чинників в єдиний інтегральний простір розвитку конкурентоспроможності (КСП) інтегрального простору конкурентоспроможності особистості в професіогенезі розширить можливості щодо розв'язання наступних фундаментальних проблем розвитку конкурентоспроможності в професіогенезі таких як: суттєві вивчення змін напрямів і підходів щодо розвитку КСП в професіогенезі особистості завдяки методам психологічного забезпечення, психологічного супроводу кожного з окремих етапів розвитку особистості; спрямованості розвитку самоактуалізації, мотивації, професійної компетенції як основи професійно-психологічного потенціалу особистості в структурі інтегрального простору конкурентоспроможності особистості; з'ясування прогресивного чи деструктивного механізмів КСП в професійному розвитку особистості, як чинників становлення інтегрального простору КСП фахівця.[2, 3, 6, 7, 8]

Інтегральний простір КСП особистості розпочинає свій розвиток від формування професійних інтересів і спрямованості до закінчення активної професійної діяльності. Вікові зміни людини продовж тривалого

періоду онтогенезу виявляються важливими детермінантами КСП фахівця. Враховуючи вікові зміни в житті людини, їх гетерохронність, більшість психологів виокремлюють вікові періоди, які охоплюють певні закінчені процеси розвитку. Так, за основу диференціації в онтогенезі одні психологи обрали психосексуальний розвиток (З. Фрейд), інші – соціально-соціальний розвиток (Е. Еріксон), треті – провідну діяльність (Д. Ельконін), четверті – соціалізацію особистості (Н. Столяренко), п'яті – розвиток людини як суб'єкта праці (Є. Клімов), інші – поєднання біологічного, психічного і духовного розвитку (Л. Карамушка, Б. Лівехуд, С. Максименко та ін.). [2,3,4,6,7]

Суттєве значення в забезпеченні й підтримці ІПКСПО має система безперервної професійно-орієнтованої освіти. У цілому загальний рівень освіти є одним з провідних чинників і передумовою успішного розвитку КСП особистості. [2,4,8]

Аналіз літератури показує, щодо числа провідних чинників розвитку ІПКСПО відноситься також позитивно-мотивована професійна діяльність яка опосередковано зумовлює відношення з економічним, соціально-психологічним і професійним середовищем, взаємодію з оточуючими, що визначає соціальний рівень розвитку особистості. [4,7,8]

Для кожної стадії у професійному становленні особистості ІПКСПО притаманна як правило одна позитивно-мотивована професійна діяльність. Разом з тим, потрібно враховувати вплив інших різнопланових видів діяльності, які визначають повноцінний розвиток особистості та її ІПКСП, це стосуються розвитку таких індивідуально-психологічних характеристик як соціальна активність і комунікабельність в професійних групах, рівень морального розвитку через взаємодію з референтними особами і організаціями. Таким чином, позитивно-мотивована професійна діяльність поряд із соціальною активністю, комунікабельністю, рівнем духовності детермінують психічний та професійний розвиток особистості, що зумовлює формування основних психологічних новоутворень притаманних для кожного вікового періоду і стадії професійного становлення, а також у цілому є детермінантами розвитку ІПКСПО. [1,3,7,8]

Суттєвого значення в структурі детермінант розвитку ІПКСПО набуває активність особистості зокрема, рівні соціально і професійно зумовленої активності такі як: нормативно-задана, адаптивна, надситуативна і зверхнормативна активність. Такі рівні активності спостерігаються на всіх вікових стадіях розвитку, але для кожного професійного періоду виокремлюється переважаючий рівень психологічної активності, що і визначає особливості позитивно-мотивованої професійної діяльності.

За даними Е. Симанюка нормативно задана активність визначає рівень навчально-професійної й професійної освіти, позитивно-мотивованої діяльності; адаптивно-нормативна – активно-одобрену професійну діяльність (репродуктивну); надситуативно-активна, – продуктивну (висококваліфіковану), зверх-нормативну активність – творчий рівень діяльності (останнє немає меж для удосконалення). [8]

Потрібно відмітити, що розвиток особистості в професіогенезі і формування ІПКСП особистості від-

повідно необов'язково супроводжується послідовною зміною періодів і стадій. Це зумовлено психологічними особливостями, впливом зовнішніх і внутрішніх детермінант, але і в межах одного й того ж віку, однієї і тієї ж стадії особистість потерпає якісні зміни, перебудовується мотивація, планування, способи виконання діяльності, самоконтроль, самоактуалізація. [2,4,8]

Взаємодія компонентів, зовнішніх і внутрішніх чинників формування ІПКСПО періодично спричиняє нестійкість, неурівноваженість, нерівномірний психічний розвиток від етапу упорядкованості до невизначеності від загального до індивідуально-орієнтованого. Детермінанти які зумовлюють такі негативні коливання індивідуально-психологічних характеристик КСП стосуються: вікових змін, соціально-економічної ситуації, зростання рівня професійної освіти і кваліфікації працівників, перебудови зміни способів виконання діяльності, а також випадкових ситуаційних співпадінь. [1,2,4,8]

Незначні коливання впливу компонентів КСП які зумовлені випадковими обставинами для особистості, супроводжуються, незадоволеністю собою, перенасиченістю рутинною діяльністю, незадоволеністю роботою, що може стати початком нового рівня розвитку особистості. [7]

Як зазначає М. Корольчук, В. Корольчук, С. Максименко, В. Осьодло, Е. Симанюк, навіть, на перший погляд непомітні для оточуючих і самої особистості події можуть призводити до суттєвих негативних наслідків – руйнування професійної біографії, а в окремих випадках і до надзвичайних наслідків. На розвиток ІПКСПО суттєво впливає такий комплексний чинник як особистісно-професійний потенціал особистості. За поглядами більшості науковців – це новоутворення яке визначає ресурсні можливості професійного розвитку особистості та її здатність до оволодіння і продуктивного здійснення професійних видів діяльності. Аналіз цього феномену з позиції синергічного підходу дає змогу розширити професіогенез як відкрити і неурівноважену систему. [1,3,4,6,8]

Введення в характеристику ІПКСПО поняття особистісно-професійний потенціал зумовлено необхідністю розглядати ще один чинник розвитку особистості – час. Реальна взаємодія зовнішніх і внутрішніх чинників визначає розвиток ІПКСПО в конкретному часі. Звідси можливо стверджувати, що для кожного відрізка часу (вікової адаптації) відіграє конкретний особистісно-професійний потенціал, який з плином часу як можливість і ресурс особистісного розвитку змінюється що відповідно впливає на ресурс формування ІПКСПО. З синергічних позицій потенціал особистості і ІПКСПО розглядається як відкрита система, що означає безперервність цього розвитку. [2,3,4,8]

З аналізу літератури виявляється, що КСП залежить від здатності людини до змін, стратегії перебувати особистісних домагань, спрямування. Виходячи з вимог що пред'явлено до молодого спеціаліста на рівні адаптаційного входження в діяльність без усілякого сумніву відрізняються від структури КСП особистості професіонала. [1,5,7,8]

Відомо, що психологічні механізми реалізації конкретної діяльності на репродуктивному і творчому рівнях настільки відрізняються що їх можна віднести

до різних типів діяльності, тобто перехід від одного рівня виконуваної діяльності до іншого більш високий супроводжується перебудовою особистості.

Серед різноманіття детермінант що впливають на професіонала та ІПКСПО А. Маркова виокремлює такі як: адекватна самооцінка, готовність до диференційованої оцінки свого рівня професіоналізму, уявлення людини про професію, критерії особистості оцінки самої професії, професіоналізму в ній та критерії професіонала, ідентифікація себе та рівень соціальної активності особистості. [1,2,3,7,8]

На підставі узагальнення амбівалентних тенденцій щодо детермінант розвитку ІПКСПО нами виокремлено зовнішні та внутрішні детермінанти які впливають на становлення професіонала: на індивідуально-психологічному, соціальному, організаційному, професійному рівнях.

До зовнішніх детермінант умовно ми віднесли:

- розбіжність між посиленням конкурентності на ринку праці, безробіттям та умінням людей робити самостійний вибір у професійній сфері, бути готовим до помилок, уміння запропонувати себе як професіонала, показати свою цінність на ринку праці;
- неузгодженість розвитку різноманітність видів компетентностей (особистісних, індивідуальних, спеціальних, професійних);
- неспівпадіння предметних, соціальних еталонів норм праці з індивідуальними властивостями і критеріями;
- протиріччя між результатом і процесом праці, тобто, об'єктивного результату і його психологічної ціни.

З блоку соціально-психологічних детермінант ми виокремлюємо такі як:

- когнітивний дисонанс як протиріччя індивідуальних домагань і об'єктивної самооцінки;
- протиріччя між саморозвитком і процесом самозбереження в професії;
- розбалансованість темпів розвитку у окремих працівників мотиваційної та операціональної сфер професійної діяльності;
- різноманітний рівень і ступінь вираженості розвитку цілеспрямованості і компенсації у різних людей, а також у однієї людини на різних етапах розвитку;
- протиріччя в свідомості людини між конкретною спрямованістю вузівської спеціальності і потребою бути універсалом;
- неузгодженість ціннісного відношення до себе в праці і праці у собі;
- некваліфіковане виконання професійної діяльності деякими спеціалістами і установами, що призводить до протиріч із запитамі суспільства;
- неспівпадіння проявів у однієї і тієї ж людини, психічних властивостей в професійній і в непрофесійній сферах;
- нерівномірність оволодіння окремими діями і цілісними структурами професійної діяльності.

Узагальнюючи критерії професіоналізму, як детермінант розвитку ІПКСП виокремлено такі компоненти як: професійна спрямованість особистості, внутрішній локус контроль спрямований на пошук причин успіхів чи недоліків у собі, або ж в своїй професії; усвідомлення адекватної самооцінки в повному

обсязі своїх рис і ознак з професіогенезом; розвиток професійної свідомості; цілісне сприйняття себе як майбутнього професіонала, саморозвиток себе засобами професії, самоудосконалення і самоконкуренція необхідних якостей.

Індивідуальна “межа” розвитку працівника в організації, що залежить від системи кадрового менеджменту, підвищення кваліфікації, незадоволення професіонала і, як наслідок, психологічна перенасиченість праці, що залежить від неузгодженості функціональних обов'язків діяльності, виконавчих чи управлінських ланок.

Внутрішні детермінанти ІПКСП які виявляються індивідуально-психологічними особливостями фахівця та особливостями в професійній взаємодії, зумовлено такими чинниками, що включають:

- рівень мотивації, професійну спрямованість особистості;
- відповідність професійно-важливих якостей і вимог професії до особистості;
- адекватність-неадекватність рівня очікування від професії, оточення особливо, на стадії адаптаційного входження в самостійне професійне життя;
- рівень емоційно-вольового напруження, особливо, у разі акцентуації негативних емоцій, що може призвести до проявів незадоволеності своєю професією, результатами і процесом праці;
- рівень професійної активності, який на стадії професіоналізму може змінюватись і у разі його зниження виникають умови для стагнації в професійному розвитку;
- зниження рівня інтелектуальної віддачі, у разі особливостей нормативної діяльності, коли інтелектуальні здібності, які не використовуються поступово можуть згасати;
- професійні акцентуації деяких рис характеру в тому числі професійно-важливих якостей, що може мати амбівалентний наслідок;
- адекватне використання різних форм психологічного захисту, що дає можливість з одного боку – знати нервово-психічну напругу (раціональна проєкція, ідентифікація, відчуження), а з іншого – оточення це може сприймати як байдужість, зверхність до конкретних проблем організації. [2,4,6,7]

Окрім того є певні особливості детермінант, які негативно впливають на КСП особистості в період соціально-психологічного старіння, що супроводжується ослабленням інтелектуальності, негативними проявами емоційно, вольової та мотиваційної сфер, повсякденною потребою в одобрені; в період морально-етичного старіння виявляються прояви моральності повчання, скептичного відношення до молоді й усього нового, перебільшення заслуг свого покоління; і в період професійного старіння – неприйняттям нововведень, критика інновацій, що призводить до зниження темпу і ефективності виконання професійних функцій. [1,4,6,8]

**Висновки.** Аналіз вітчизняних наукових джерел дає змогу на теоретичному рівні визначити основні групи чинників, які детермінують інтегральний простір конкурентоспроможності особистості. У цьому напрямі, в першу чергу, виокремлено зовнішні об'єктивні чинники, які зумовлені макро- і мікро-

економічними проблемами, соціально-економічною ситуацією, інформаційним та матеріально-технічним рівнем, а також зовнішні організаційного змісту – об'єкт-суб'єктні які зумовлені системою і організацією професійного процесу, якістю управління професіоналізмом іміджем керівників та професії; певними стереотипами професійної поведінки в організації. Це з одного боку – сприяє стабільності, навіть, формуванню індивідуального стилю діяльності, а з іншого – можуть заважати розвитку. В контексті мети і завдань дослідження нами введено поняття інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця в процесі професійного розвитку, що дало змогу об'єднати різнобічні його рушійні сили – зовнішні і внутрішні детермінанти: психологічні, біологічні, соціальні, організаційні, економічні, професійні компоненти розвитку конкурентоспроможності, які взаємодіють у часі та зумовлюють рівень інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця. Змістовне тлумачення терміну “простір” традиційно використовується в природничих науках, а в гуманітарних дослідженнях “простір” розглядається як суб'єкт-

об'єктна взаємодія природи, суспільства і людини або ж як духовної складової життя людини.

Авторське визначення інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця розглядається як функціональне, динамічне утворення активної суб'єкт-об'єктної взаємодії природи-суспільства-людини, що визначає ресурсні можливості людини у розвитку, завдяки впливу зовнішніх і внутрішніх детермінант, вікових і професійних характеристик, які на кожному етапі професіогенезу під впливом таких рушійних сил як самоорганізація та самоактуалізація, призводить до подальшої самомотивації, оновлення цілей і мети, нових соціально-професійних, духовних цінностей, подальшого саморозвитку особистості в професійному зростанні.

Поняття інтегрального простору конкурентоспроможності фахівця в процесі професійного розвитку дає змогу об'єднати різнобічні його рушійні сили – зовнішні та внутрішні детермінанти, біологічні, природні, соціальні, організаційні, економічні, професійні компоненти які взаємодіють в часі та зумовлюють його рівень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Зеер, Э. Ф. Кризисы профессионального становления личности / Зеер, Э. Ф., Сыманюк Э. Э. // Психологический журнал. – 1997. – Т.18. – №6. – С. 35 – 44
2. Карамушка, Л. М. Мотивація підприємницької діяльності / Л. М. Карамушка, Н. Ю. Худякова. – Київ-Львів: «Сполом», 2011. – 206 с.
3. Корольчук, М. С. Проблеми методології професійного психологічного відбору фахівців /М. С. Корольчук // Вісник Національного університету оборони України. Зб-к наук. праць – К. : НУОУ, 2012. – Вип. (23). – 281 с.
4. Корольчук, М. С. Психофізіологія діяльності: [підручник] / М. С. Корольчук – [3-те вид.]. – К. : Ельга, Ніка-Центр, 2013. – 400 с.
5. Макаренко, М. В. Основи професійного відбору військових спеціалістів та методики вивчення індивідуальних психофізіологічних відмінностей між
- людьми / М. В. Макаренко ; Ін-т фізіології ім. О. Богомольця НАН України ; Наук.-дослід. центр гуманітар. проблем Збройних Сил України. – К. : 2006. – 395 с.
6. Максименко, С. Д. Експериментальна психологія: [підручник] / С. Д. Максименко, Е. Л. Носенко. – К. : Центр учбової літератури, 2013. – 360 с.
7. Савчин, М. Духовний потенціал людини / М.В. Савчин. – Вид. 2-ге, пер., доп. – Івано-Франківськ : Місток НВ, 2013. – 508 с.
8. Сыманюк, Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности. Практико-ориентированная монография. /Э.Э. Сыманюк под ред. Э.Ф. Зеера. – М. : московский психолого-социальный институт, 2005. – 252 с.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Zeer, E. F. Kryzysy professionalnogo stanovleniya lychnosti / Zeer, E. F., Symanjuk E. E. // Psychologycheskyj zhurnal. – 1997. – T.18. – №6. – P. 35 – 44
2. Karamushka, L. M. Motyvaciya pidpryjemnyckoi dijalnosti / L. M. Karamushka, N. Ju. Hudjakova. – Kyiv-Lviv: «Spolom», 2011. – 206 p.
3. Korolchuk, M. S. Problemy metodologii' profesijnogo psyhologichnogo vidboru fahivciv /M. S. Korolchuk // Visnyk Nacionalnogo universytetu oborony Ukrainy. Zb-k nauk. prac – K. : NUOU, 2012. – Is. (23). – 281 p.
4. Korolchuk, M. S. Psyhofiziologija dijalnosti: [text-book] / M. S. Korol'chuk – [3-d.ad]. – K. : Elga, Nika-Centr, 2013. – 400 p.
5. Makarenko, M. V. Osnovy profesijnogo vidboru vijskovykh specialistiv ta metodyky vyvchennja indyvidualnykh psyhofiziologichnykh vidminnostej mizh ljud'my / M. V. Makarenko ; In-t fiziologii im. O. Bogomolcya NAN Ukrainy ; Nauk.-doslid. centr gumanitar. problem Zbrojnyh Syl Ukrainy. – K. : 2006. – 395 p.
6. Maksymenko, S. D. Eksperymental'na psyhologija: [text-book] / S. D. Maksymenko, E. L. Nosenko. – K. : Centr uchbovoi literatury, 2013. – 360 p.
7. Savchyn, M. Duhovnyj potencial ljudyny / M.V. Savchyn. – Ad.. 2. – Ivano-Frankivsk : Mistok NV, 2013. – 508 p.
8. Symanjuk, E. E. Psyhologycheskye baryery professionalnogo razvytija lychnosti. Praktyko-oryentyrovannja monografija. /E.E. Symanjuk red. E.F. Zeera. – M. : moskovskij psyhologo-socjalnyj ynstitut, 2005. – 252 p.

#### Determinants of competitiveness development in professional genesis personality

Korolchuk M. S., Zhovner V.Y.

**Abstract.** The article presents an analysis of national scientific sources that give possibility to define theoretically the main groups of factors that determine personal integrated space of competitiveness. In this area we primarily isolate the objective external factors that are caused by-makro and microeconomic issues, socio-economic situation, information and logistical level and external factors of organizational content -that are object-subject are caused by system and organization of professional process, management quality, professionalism, profession and leader image; certain stereotypes of professional conduct in organization.

The authors define the integrated competitiveness professional space as a functional, dynamic formation of an active subject-object interaction between nature, society and man that determines human resource capabilities in development, due to the influence of external and internal determinants, age and professional characteristics that at each stage of professional genesis are influenced by

such driving forces as self-organization and self-actualization that leads to further self-motivation, updating objectives and goals, new social, occupational, spiritual values, further self-identification in professional growth.

**Keywords:** *determinants, development, competitiveness, professional genesis, personality.*

#### **Детерминанты развития конкурентоспособности в професиогенезе личности**

**Н. С. Корольчук, В. Ю. Жовнер**

**Аннотация.** В статье представлены результаты анализа отечественных научных источников, что позволяет теоретически определить основные группы факторов, которые детерминируют интегральное пространство конкурентоспособности личности. В этом направлении, в первую очередь, выделены внешние объективные факторы, обусловленные -макро и микроэкономических проблемами, социально-экономической ситуацией, информационным и материально-техническим уровнем, а также внешние факторы организационного содержания - объект-субъектные, которые обусловлены системой и организацией профессионального процесса, качеством управления, профессионализмом, имиджем руководителя и профессии; определенными стереотипами профессионального поведения в организации.

Авторы определяют интегральное пространство конкурентоспособности специалиста как функциональное, динамическое образование активного субъект-объектного взаимодействия природы-общества-человека, что определяет ресурсные возможности личности в развитии, благодаря влиянию внешних и внутренних детерминант, возрастных и профессиональных характеристик, которые на каждом этапе професиогенеза, под влиянием таких движущих сил как самоорганизация и самореализация, приводят к дальнейшей самомотивации, обновлению целей и новых социально-профессиональных, духовных ценностей, дальнейшему саморазвитию личности в профессиональном росте.

**Ключевые слова:** *детерминанты, развитие, конкурентоспособность, професиогенез, личность.*



## Психологическая модель развития жизнеспособности человека в интересующем взаимодействии

О. Ю. Осадько

Институт социальной и политической психологии, г. Киев, Украина  
Corresponding author. E-mail: oolesya2005@gmail.com

Paper received 11.04.2016; Accepted for publication 25.04.2016.

**Аннотация.** В статье представлены результаты системного теоретического анализа научных знаний о развитии личностных основ жизнеспособности человека. Предложенная автором интегральная модель становления саногенного потенциала личности раскрывает природу и психологические закономерности развития способности человека осуществлять жизненные выборы, развивающие его жизнеспособность. Результаты проведенного исследования позволяют сделать обоснованные выводы о том, какое интересующее взаимодействие способствует, а какое – препятствует развитию жизнеспособности личности.

**Ключевые слова:** жизнеспособность, саногенный потенциал личности, психологические механизмы саморазвития личности, фасилитация.

Проблема развития личностных основ жизнеспособности человека является определяющей для становления всей психологической науки и практики. Актуальность разработки этой проблемы обусловлена сегодня как социальным запросом на построение личностно-центрированного общества, так и растущим количеством тех рисков и вызовов, которые несёт человеку жизнь в эпоху глобальных перемен. Для того, чтобы в этих нестабильных условиях человек мог не просто выживать, а жить полноценной, удовлетворяющей его жизнью, ему, как никогда, необходимо задействовать личностные ресурсы своей жизнеспособности. Условиям эффективности оказания психологической помощи людям в развитии их жизнеспособности посвящено данное исследование.

Личностная составляющая жизнеспособности («resilience») человека определяется в психологии как его умение управлять ресурсами своего био-психо-социального здоровья социально-приемлемыми способами [4;5;7]. Влияние личностных выборов человека на его здоровье наиболее глубоко изучено в контексте проблематики стрессоустойчивости: выявлены саногенные личностные стратегии совладания, позитивной адаптации, поисковой активности, разработаны методы диагностики жизненных ориентаций личности, доказано их влияние на динамику здоровья человека (Т. Costa, R. R. McCrae, D. L. Hawley, R.S. Lazarus). В концепции «личностной жизнестойкости» («hardiness»), это свойство личности определяется авторами как «особый паттерн установок и навыков, позволяющих превратить изменения в возможности личности» [6]. Однако как стрессоустойчивость так и жизнестойкость являются лишь частными проявлениями оптимального функционирования личности, которые очевидны для наблюдения (и изучения) в стрессогенных жизненных обстоятельствах. В этих сложных для человека ситуациях могут реализоваться только те возможности управлять ресурсами своего здоровья, которыми он уже обладает.

Для того, чтобы решить задачу психологической помощи человеку в развитии личностных основ его жизнеспособности, недостаточно определить степень конструктивности осуществляемых ним выборов своего способа быть в трудной жизненной ситуации. Необходимо раскрыть те психологические законо-

мерности, которыми конституируется полноценное функционирование личности и рост её саногенного потенциала – способности осуществлять саногенные жизненные выборы. Представленные в современной науке теоретические модели саногенеза личности раскрывают, преимущественно, не столько процесс, сколько результаты развития саногенного потенциала личности. Авторы выделяют критерии, по которым можно определить уровень «личностного здоровья» (Б. С. Братусь), «личностной зрелости» (Г. Олпорт), «психологического благополучия» (R. Ryan, E. Deci, C. Ryff), «жизнестойкости» (С. Р. Мадди, Д. А. Леонтьев) «жизнеспособности» [4;5;7] и т.п.

Проблема развития саногенного потенциала личности, который «отождествляется с ресурсами сопротивляемости, стрессоустойчивости, эмоциональной устойчивости, с копинг-стратегиями, механизмами психологических защит, позитивным мышлением, ощущением связанности, резилентностью, потенциалом позитивных изменений после переживания травматических событий» [1; с.18), как правило, сводится к выводам о необходимости развития так называемых «здоровых черт личности» – саногенного мышления (И. Ф. Аршава, С. Н. Морозюк, Е. В. Мирошник, Ю. М. Орлов), саногенной рефлексии (В. В. Лысенко, С. Ф. Марчукова, А. Л. Рудаков), саногенного восприятия и, даже, поведения (И. М. Спивак, Т. Н. Творогова). Однако это не решает вопрос о психологических механизмах развития способности личности выбирать здоровье-развивающие способы смыслообразования, так как все эти «здоровые черты» личности являются, по сути, не предпосылками, а проявлениями её саногенного потенциала.

*Целью* нашего исследования является систематизация научных знаний о становлении личностных основ жизнеспособности человека и выявление психологических закономерностей развития саногенного потенциала личности в интересующем взаимодействии.

*Объектом* данного исследования выступает способность человека выбирать здоровье-развивающие способы решения своих жизненных задач.

*Предметом* – условия интересующего взаимодействия, влияющие на становление саногенного потенциала личности.

На основе системного анализа научных знаний о природе, принципах развития и закономерностях функционирования личности, автором разработана теоретическая модель развития саногенного потенциала личности в процессе интересубъектного взаимодействия. Опорными точками авторской концепции развития личностных основ жизнеспособности являются следующие базовые положения фундаментальной и прикладной психологии:

- личность, как динамическая система субъективных отношений человека к действительности, рождается из опыта взаимодействия человека с очеловеченным миром и опосредует это взаимодействие путём смыслообразования (В.Н. Мясищев, Л.С. Выготский);

- функционирование личности представляет собой процесс самоорганизации системы отношений человека к действительности при осуществлении выборов своего способа быть в коммуникативной ситуации (воспринимать, понимать и преобразовывать происходящее).

Процесс самоорганизации личности изучается наукой в трёх измерениях (планах) её функционирования:

а) самосозидание; б) саморегуляция; в) саморазвитие.

Результирующими проявлениями каждого из этих подпроцессов являются:

а) структурированность системы личностных репрезентаций действительности (дифференцированность/интегрированность, когерентность/противоречивость и пр.);

б) особенности личностных стратегий регуляции активности (зрелость отдельных звеньев регуляторного процесса, проницаемость и гибкость личных конструкций, когнитивные стили целеполагания и целедостижения);

в) динамика саморазвития личности как субъекта (автора) создания смысловой основы жизненных выборов (устойчивость вертикальной динамики смыслообразования) [3,5,6].

Саногенность осуществляемых личностью выборов, безусловно, зависит от уровня зрелости её ментальных и регуляторных структур: чем лучше организована система репрезентации опыта и система управления взаимодействием, – тем меньше смысловых противоречий возникает при принятии решения о своём способе воспринимать, понимать и действовать в сложившихся обстоятельствах. Однако, актуализация противоречий между различными субъективными вариантами конструирования действительности, или между прогнозируемым и наблюдаемым происходящим, возникает неизбежно, поскольку это связано не только с несовершенством субъективных репрезентаций и антиципаций действительности, но и с постоянной изменчивостью человека и мира. Именно в процессе освоения этих рассогласований и происходит развитие смыслотворческих способностей личности.

Саморазвитие сложноорганизованных живых систем происходит по принципу гомеореза – «направленности на достижение равновесия в движении» [2;3:4]. В отличие от принципа гомеостаза, – «стремления к снятию напряжения и достижению состояния равновесия в покое»; а также от гетеростаза – «стремления к нарушению равновесия, погони за напряже-

нием», принцип гомеореза предполагает, что личностный рост поддерживается как стабилизирующими, так и движущими «психологическими механизмами развития», которые не противодействуют, а содействуют динамической стабильности становления личности.

Так созданная личностью концептуальная модель себя-в-мире и принятые способы самореализации стабилизируют процесс личностного роста (не дают потеряться в многозначности и неопределённости происходящего), тогда как освоение противоречий, возникающих при конструировании личностных смыслов, обеспечивает необходимую динамику её изменчивости. Те смысловые противоречия, которые выявлены субъектом при осуществлении жизненных выборов, являются ресурсом для совершенствования (модернизации) и сложившихся представлений о мире, и наработанных моделей управления взаимодействием. Освоение этих противоречий путём создания «смыслов более высокого порядка» [5, с.15] обеспечивает саморазвитие личности, оптимизирует её функционирование.

Если становление личности как системы смыслового опосредования взаимодействия человека и мира происходит по принципу гомеореза, то её оптимальное функционирование зависит от содействия психологических механизмов как поддерживающих её стабильность, так и ведущих к изменчивости. Выделение этих двух групп психологических механизмов становления личности позволяет по-новому рассматривать возможности интересубъектного взаимодействия, как способа оказания психологической помощи человеку в развитии его жизнеспособности.

Индивидуальный и общественный жизненный опыт, трансформированный в систему знаний, умений и отношений человека к действительности, является психологическим механизмом стабилизации функционирования личности. Любые попытки коммуникативных партнёров изменить представления человека о себе и мире, «научить» его иначе относиться к происходящему, наталкиваются на действие этих стабилизационных механизмов. Та информация, которая не вписывается в сформированные структуры личности, либо не воспринимается, либо искажается до неузнаваемости, либо просто не используется ею при осуществлении выборов.

Эта система фильтрации информации не является «отказом от развития», а защищает личность от нарушающих её рост внешних воздействий, от «проглатывания» чужих убеждений («интроектов»), которые не имеют корней в личном опыте, от утраты ощущения собственной компетентности в понимании мира и в управлении своей жизнью. Эти фильтры (стабилизационные психологические механизмы) защищают личность не от развития, а от потери уравновешивающих движение опор, без которых невозможен её рост. При этом, чем слабее эти опоры (чем более неустойчива и противоречива субъективная модель себя, мира и управления взаимодействием), тем больше «угрожающей» информации приходится отвергать личности, чтобы не нарушить своё шаткое равновесие (Р. Мэй, А. Бандура, А. Адлер).

Тот факт, что созданная человеком концептуальная модель действительности и принятые ним способы

взаимодействия с миром являются «психологическими механизмами стабилизации» личностного роста не означает, что ментальные и регуляторные структуры личности не изменяются. Возможность этих изменений, как уже отмечалось, обеспечивается действием психологических механизмов самодвижения (саморазвития) личности, к которым относится освоение противоречий, возникающих при создании смысловой основы выбора своего способа быть в коммуникативной ситуации.

Коммуникативная ситуация (КС) – это условно выделенное событие в непрекращающемся процессе коммуникации человека с миром [5]. В каждой КС субъект решает задачу выбора своего способа обходиться со смысловыми противоречиями, возникающими в процессе коммуникации. Внутренние и внешние коммуникативные партнёры, выступающие обстоятельствами КС, привносят неизбежную рассогласованность интенций и ожиданий, неопределённость используемых знаков и несовпадение значений. Любая КС актуализирует целый комплекс личностных отношений человека к различным аспектам происходящего. Эти разнообразные отношения, актуализированные в данной КС, также являются её обстоятельствами; они подталкивают человека к несовместимым решениям по поводу того «что происходит», «что это значит для меня» и «как мне быть с этим». Для того, чтобы осуществить выбор своего способа быть в КС, субъект выбора, так или иначе, обходится с многозначностью вариантов конструирования личностных смыслов происходящего.

Саногенным способом обхождения со смысловыми противоречиями является их освоение. При освоении противоречий новые смыслы создаются без отвержения какого-то из «несогласных» мнений, а путём их взаимообогащения. Создаваемые смыслы более высокого порядка позволяют субъекту увидеть ситуацию в новой перспективе, в единстве её многообразия. Это расширение перспективы видения происходящего через вертикальную динамику смыслообразования и служит движущим механизмом саморазвития личности; создаёт возможность изменчивости без потери стабильности.

Все другие способы обхождения с возникающими противоречиями, в отличие от их освоения, являются «способами защиты от роста», поскольку они блокируют реализацию и развитие личностного потенциала. Эти способы представляют собой разные варианты перцептивных, когнитивных или конативных самоограничений личности, которыми она пытается избежать освоения выявленных смысловых противоречий. Ограничение контакта с несогласующимися аспектами своего опыта «облегчает» осуществление выбора, но в таких выборах не происходит полноценной реализации личностных способностей смыслообразования. Эта частичная самореализация личности в осуществлении выборов блокирует развитие личностных основ жизнеспособности человека. Кроме того, решения, принятые путём игнорирования или отвержения каких-то аспектов своего опыта, вызывают несогласие самого субъекта выбора и не могут быть полноценно реализованы ним.

Психологическая помощь человеку, направленная на развитие личностных основ его жизнеспособности, осуществляется в контексте интересубъектного взаимодействия. Если помогающий субъект пытается «развивать» созданную личностью модель действительности и принятые ею «способы жить в мире», то он активизирует стабилизационные механизмы функционирования личности. Реципиент такой «помощи» может, в лучшем случае, лишь пополнить свои знания о чужом жизненном опыте, но он не сможет реализовать эти знания, если они не выращены ним из своего жизненного опыта. В худшем, он может «проглотить» навязываемые ему догмы, что блокирует и реализацию и развитие его жизнеспособности, в силу формирования самоограничений и зависимостей (на что направлена вся потребительская реклама).

Развитие жизнеспособности человека в интересубъектном взаимодействии возможно, если помогающий субъект активизирует психологические механизмы саморазвития личности: освоение ею актуализированных в КС смысловых противоречий. Объектом коммуникативных влияний при таком взаимодействии являются не созданные личностью концептуальные модели действительности, а объективированный в КС процесс обхождения личности с выявленными ею противоречиями. Если помогающий субъект реализует свою фасилитационную позицию через принятие, эмпатию и конгруэнтность, то любые расхождения мнений (внутренние или внешние) превращаются из «угрозы» – в ресурс развития личности и взаимоотношений. Этот непосредственный коммуникативный опыт осуществления выборов на основе нахождения консенсуса (а не компромисса) между несовместимыми вариантами решений интериоризируется личностью как способ обхождения с несовпадением мнений во внутренней и внешней коммуникации. Способность осваивать смысловые противоречия является основой саморазвития личности и роста её саногенного потенциала.

#### **Выводы:**

- Способность человека выбирать здоровье – развивающие способы решения своих жизненных задач определяется полноценным функционированием личности в процессе конструирования смысловой основы осуществляемых выборов.
- Личность представляет собой динамическую систему отношений человека к действительности, которая формируется, реализуется и развивается в процессе его взаимодействия с очеловеченным миром. Полноценное функционирование личности в процессе конструирования личностных выборов не только сохраняет здоровье, но и развивает жизнеспособность субъекта выбора.
- Динамическая самоорганизация личности происходит в каждой ситуации выбора субъектом взаимодействия своего способа быть в создавшихся обстоятельствах (воспринимать, понимать и действовать).
- Осуществляемые субъектом выборы зависят как от уровня зрелости личности, так и от текущих условий взаимодействия – от специфики коммуникативной ситуации.

- Коммуникативные партнёры всегда влияют на процесс выбора субъектом своего способа быть в коммуникативной ситуации. Это влияние может, как способствовать, так и препятствовать становлению личностных основ жизнеспособности человека.
- Блокирование процесса самореализации и саморазвития личности осуществляется теми партнёрами, которые хотят «помочь» человеку изменить сложившиеся у него представления о себе и мире. Поскольку эти ментальные модели стабилизируют функционирование личности, то они могут изменяться (не нарушая равновесия в движении) только на

основе личного опыта, а не информации о чужом.

- Активизировать динамику саморазвития личности в интересующем взаимодействии можно путём фасилитации процесса освоения личностью выявленных ею при конструировании выбора смысловых противоречий. Принятие, эмпатия и конгруэнтность партнёра создают условия взаимодействия, в которых субъект полноценно реализует свой личностный потенциал и научается осуществлять выборы, укрепляющие био-психо-социальное здоровье и развивающие его жизнеспособность.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аршава І.Ф. Саногенічна парадигма у дослідженні особистості / Аршава І.Ф., Репіна О.Г. // Медична психологія, 2010 №2. – с. 16-21
2. Клочко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности (введение в трансспективный анализ). Томск, 2005. 172 с
3. Осадко О.Ю. Саногенний потенціал особистості як психологічна основа біо-психо-соціального здоров'я людини / О.Ю.Осадко // «Особистість у сучасному світі» - К. ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2014 с.64-68
4. Рылская Е. А. Психология жизнеспособности человека / Е. А. Рылская. - Челябинск: ЧГПУ, 2009.- 361 с.
5. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека / Под ред. В.И. Кабрина. – Томск: ТГУ, 2011. - 400 с
6. Maddi, S. Hardiness and Mental Health / S. Maddi, D. Khosha // Journal of Personality Assessment. 1994. - Oct. - №2. - Vol. 63. - P. 265-274.
7. Ungar M. (ed.) Handbook for working with children and youth. Pathways to resilience across cultures and contexts. - Thousands Oaks-L. – New Delhi: Sade Publications, Inc. 2005

#### REFERENCES

1. Arshava I. F., Repina O. G. Sanogenic paradigm of personality investigation // Medicinskaya psihologiya, [Medical psychology], 2010. Is.2. P. 16 - 21 (ukr)
2. Klochko V.E. Self-organization in psychological systems: the problems of formation of the mental space of personality . Tomsk, 2005.- 172 p. (rus)
3. Osadko O.Yu. Sanogenic personality's potential as a psychological basis for human's bio-psycho-social health // A person in the modern world. Kiyv: DP «Informaciyno-analitichne agentstvo», 2014. - P. 64-68 (ukr)
4. Ryl'skaya E. A. Psychology of Human's Viability. Chelyabinsk: ChGPU, 2009. -. 361 p. (rus)
5. Transcommunication: Transforming of human life-worlds (V.I. Kabrin Ed.). Tomsk: TGU., 2011. - 400 p. (rus.)

#### Psychological model of development of human viability in an inter-subject communication

##### Osadko O.

**Abstract.** The article presents the results of theoretical system analysis of scientific knowledge about the development of personality's foundations of human viability. Proposed by the author the integral model of formation of personality's sanogenic potential discloses the nature and psychological regularities of development of a person's ability to make decisions in favour of developing his/her resilience. The results of this study allow to make reasonable conclusions about which interaction contributes and which one prevents the development of the personality's viability

**Keywords:** *person's resilience, personality's sanogenic potential, psychological regularities of person's self-development, facilitations.*

## Історичний екскурс основних наукових підходів вивчення феномена «ідентичність» у зарубіжній психології

Д. В. Піонтковська

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

Paper received 15.03.2016; Accepted for publication 25.03.2016.

**Анотація.** У статті представлено історичний ракурс провідних наукових підходів зарубіжних психологів до вивчення феномена «ідентичність». За результатами проведеного огляду та здійсненого узагальнення розкрито психологічну сутність поняття «ідентичність» в особистісному ракурсі. Підкреслено зв'язок понять ідентичності та ідентифікації.

**Ключові слова:** ідентичність, розвиток, ідентифікація, особистість, група.

В умовах інтеграції кожної держави до світового культурного та економічного простору особливої актуальності набуває потреба особистості в збереженні власної національної ідентичності. Сприяння забезпеченню зазначеної потреби особистості юнацького віку, що є важливим періодом розвитку національної ідентичності, виступає стрижневим завданням сучасної вітчизняної психолого-педагогічної теорії та практики. Адже розвиток національної ідентичності особистості цього віку є основним завданням державної Концепції національного виховання студентської молоді.

Розв'язання визначених завдань є неможливим без зв'язування психологічної сутності поняття «ідентичність» в особистісному ракурсі, що є родовим для поняття «національна ідентичність». Окреслене зумовило необхідність проведення історичного екскурсу стрижневих наукових ідей щодо феномена «ідентичність», які розпочали розвиватися в зарубіжній психології.

Проблема ідентичності є однією з найактуальніших у багатьох галузях наукових знань, зокрема у філософії, соціології, педагогіці, психології та ін. Вивченню ряду її аспектів присвячені праці зарубіжних і вітчизняних учених – Н. В. Антонової, 1996; П. І. Гнатенка, В. М. Павленко, 1999; К. В. Коростеліної, 2003; Е. Сміта, 1994; М. О. Шульги, 1993 та ін. Проте проведений теоретичний аналіз сучасних досліджень, які стосуються зазначеної проблеми, засвідчив недостатнє вивчення психологічної сутності феномена ідентичності в особистісному ракурсі, що й стало метою нашої публікації.

Вперше, у руслі психоаналітичного підходу, поняття «ідентифікація», що перебуває у нерозривному тісному зв'язку з поняттям «ідентичність», було введено до наукового обігу З. Фрейдом. Учений розкрив сутність цього феномена у кількох ракурсах. Спочатку він застосував поняття ідентифікації з метою інтерпретації різних явищ патологічної депресії. Згодом – задля пояснення сновидінь і таких процесів, у яких дитина засвоює взірці поведінки значущих дорослих, відбувається розвиток її «супер-его», а також отождолення з представником певної статі. Згідно з цим, психолог виокремив кілька типів ідентифікації. Так, первинна чи тотальна ідентифікація – це примітивна форма емоційної прихильності дитини до матері. Пізніше ця форма змінюється на вторинну чи тотальну ідентифікацію, що забезпечує функцію захисного механізму для дитини. Цей механізм допомагає дитині впоратися з неспокоєм, що зумовлений «загрозою» авторитету з боку конкретного близького значущого дорослого (зазвичай батька).

Тому в цей період дитинства ідентифікація пов'язана із засвоєнням окремих учинків батька, що відбувається перед появою у дитини комплексу Едіпа. Появу цієї форми ідентифікації зумовлено як прагненням маленького хлопчика зайняти місце свого батька, так і прагненням уникнути покарання з його боку. У зв'язку з цим вторинна ідентифікація вирізняється амбівалентним характером. Окрім цього, ідентифікація розглядалася як основний механізм взаємодії соціальної групи та людини. Розуміння ідентифікації в останньому ракурсі уможливило здійснення аналізу групових взаємодій, а саме: особливостей розвитку позитивного ставлення людини до представників своєї та негативного – чужої групи. Водночас ідентифікацію особистості з лідером своєї групи та позитивні емоції у ставленні до її представників, що сприяє розвитку інгрупової згуртованості, З. Фрейд пов'язував із ідентифікацією сина зі своїм батьком. Натомість агресію, вороже ставлення до представників інших груп, що зумовлює виникнення аутгрупової ворожості, – з негативними емоціями сина до батька [1]. Отже, за позицією З. Фрейда, ідентифікація людини з лідером чи іншими значущими представниками соціальної групи (зокрема етносу й нації) є підґрунтям розвитку цієї групи. Важливими детермінантами цього процесу виступає ставлення особистості до значущого іншого, зокрема – до одного з батьків.

У межах постфрейдизму новий аспект проблеми ідентифікації та ідентичності розкрив Е. Еріксон. Об'єктом наукового інтересу психолога стали особливості прояву ідентичності людини за критерієм її особистого досвіду. Відчуття людиною своєї ідентичності виявляється у відчуттях її тотожності й неперервності в історичному ракурсі як особистості. Усвідомлення відчуття людиною власної особистісної ідентичності зумовлено як її самосприйняттям своєї тотожності та неперервності життя у часових і просторових вимірах, так і визнанням цієї тотожності й неперервності з боку інших людей. Інтенсифікація розвитку відчуття ідентичності особистості триває протягом онтогенезу. З дорослішанням дитина розпочинає усвідомлювати неперервність своєї ідентичності у вимірах часу (власним минулим, теперішнім і майбутнім), а також своє сприймання очікувань щодо неї з боку значущих інших [2].

Із метою глибшого розуміння сутності поняття «ідентичність» на особливу увагу заслуговують і такі наукові положення Е. Еріксона. Вчений вважав, що значний вплив на становлення особистості та її ідентичності мають результати (успішні чи неуспішні)

проходження нею криз на усіх стадіях розвитку. Зважаючи на це положення, сутність поняття ідентичності він розуміє як усвідомлення людиною почуття власної особистісної ідентичності та її неусвідомлене прагнення до особистісної цілісності, а також як усвідомлення своєї солідарності з ідентичністю групи та ідеалами цієї групи. Розвиток ідентичності людини залежить від низки психосоціальних чинників (конкретних подій у минулому й теперішньому, кризових періодів і змін в історії суспільства та т. ін.), що заважають цьому процесові, від її впевненості в тотожності й цілісності значущих інших. Тому самоідентичність особистості з'являється унаслідок процесу інтеграції її соціальних ролей у минулому і теперішньому та образів свого «Я» [там само].

Тобто, на думку Е. Еріксона, сутність ідентичності виявляється у внутрішній тотожності й цілісності особистості. Основними ознаками ідентичності є такі: 1) внутрішня тотожність людини та інтегрованість щодо часових вимірів – міцно пов'язаними з теперішнім часом є минуле та майбутнє цієї людини; 2) внутрішня тотожність й інтегрованість людини щодо такого виміру, як простір – сприймання людиною власної цілісності у будь-якому місці, що пов'язано з внутрішньою зумовленістю її дій і поведінки; 3) переживання людиною стану ідентичності чи її кризи відбувається у процесі її взаємодій із значущими іншими людьми. Доречно підкреслити і те, що за переконаннями психолога, відчуття людиною своєї ідентичності з'являється після розв'язання нею кризи, що може виникати на п'ятій стадії її психосоціального розвитку. До системи ідентичності особистості синтезується низка різних ідентичностей, що є результатами її чисельних ідентифікацій зі значущими людьми і групами.

Теоретичні положення Е. Еріксона призвели до появи значного інтересу дослідників до феномена «ідентичність» у психологічній науці. Зокрема значне місце поняття «ідентичність» зайняло у дослідженнях Дж. Марсія. Психологи вперше вдалося не лише здійснити теоретичний аналіз цього поняття, а й підтвердити сформульовані положення одержаними емпіричними результатами. Так, він визначив феномен ідентичності як структуру «єго», що є внутрішньою, динамічною системою здібностей, переконань та особистої історії кожного індивіда, що самостворюється. Основні прояви зазначеної структури – це шляхи виходу людини з кожної кризової ситуації, паттерни вирішення проблем тощо [6].

У межах емпіричного вивчення цього феномена Дж. Марсія виокремив основні параметри, що засвідчують досягнення особистістю зрілої ідентичності. На погляд ученого, ці параметри стосуються вибору, що є важливим у житті кожної людини, а саме – її професійної діяльності, релігійних і політичних уподобань. А тому цими параметрами виступили переживання особистістю кризи та становлення системи її переконань. Зазвичай, такий усвідомлений вибір індивід робить у молодості. Водночас його здійснення може призводити до кризи, натомість переконання презентують індивідуальний унесок молодої людини. В емпіричному ракурсі ідентичність може перебувати у таких статусах, як: дифузна ідентичність, передчасна

ідентичність, мораторій і досягнута ідентичність. Свідченням дифузної ідентичності виступає відсутність чітко визначених цілей і цінностей у людини та прагнень до такої визначеності, а також відсутність переживань, що пов'язані зі станом кризи ідентичності. Наявність передчасної ідентичності відбиває сформована система цілей і цінностей в особистості, яка ще не переживала такого стану, що пов'язаний із кризою ідентичності. Статус мораторію відбиває переживання людиною стану кризи ідентичності та спроби подолати цю кризу. Досягнуту ідентичність, що з'являється внаслідок переживання особистістю кризового стану та її успішного самостійного розв'язання, засвідчує низка переконань, цінностей і цілей, які є важливими для цієї особистості [Там само]. Отже, за Дж. Марсія, розвитку ідентичності особистості сприяє розв'язання нею різних життєвих проблем і прийняття рішень, що стосуються її самої та життя.

Водночас доречно зауважити, що людина не переживає стан кризи ідентичності протягом усього життя, адже такі стани стосуються лише конкретних проблем у певні періоди її життєдіяльності. У зв'язку з цим ідентичність здебільшого має дифузний статус. Тому Д. Маттесон [7] і Дж. Колеман [3] наголосили на тому, що у різні періоди життя перед людиною постають неоднакові проблеми, що й призводить до такого ж нерівномірного розвитку ідентичності.

Ідеї Дж. Марсія про статуси ідентичності дістали подальший розвиток не лише з боку Д. Маттесона і Дж. Колемана, а й інших учених. Зокрема А. Ватерман висловив думку про те, що ідентичність розвивається в процесі низки виборів людини, які залежать один від іншого. Здійснення таких виборів сприяє визначенню особистістю власних переконань, цінностей і цілей, а отже наявністю у неї чіткого самовизначення. Натомість переконання, цілі та цінності людини психолог вважає складниками її ідентичності. Процесуальну сторону ідентичності відбивають засоби, які людина використовує задля вибору та оцінювання зазначених складників своєї ідентичності в майбутньому. Відображення змістової сторони ідентичності є смисл переконань, цілей і цінностей, обраних людиною. Він наголосив, що процес розвитку ідентичності не завжди є прямолінійним, адже він може відбуватися і в зворотному напрямку. Стан кризи ідентичності, що поєднується з її дифузністю, можуть знову переживати люди, які мають досягнуту ідентичність [9].

Як і учені, погляди яких висвітлені вище, В. Джеймс також підкреслив тісний зв'язок ідентичності з емоціями людини. На його думку, відчуття ідентичності виявляється у настроях і емоціях людини, однак саме слово, хоч і не є проявом ідентичності, виступає засадами усіх її прагнень [4].

Важливі положення про ідентичність у межах символічного інтеракціонізму сформулював Дж. Мід. Учений влучно визначив ідентичність як здатність особистості сприймати власне життя та поведінку з позиції одного цілого. Водночас він підкреслив, що ідентичність особистості розвивається у процесі набуття нею соціального досвіду, а отже, у взаємодіях із іншими людьми. Тому одиницею аналізу ідентичності було обрано взаємодію, в процесі якої (здій-

снення спільних дій із іншими людьми) відбувається самоусвідомлення, а отже, й розвиток особистості. Важливого значення у цих взаємодіях надавалося вербальній і невербальній комунікації. Саме завдяки комунікаціям розвиток ідентичності відбувається від неусвідомлюваної до усвідомлюваної людиною форми. Натомість усвідомлювана ідентичність пов'язана зі здатністю особистості до рефлексії. Основними чинниками розвитку ідентичності виступає як суспільство, що визначає закони життєдіяльності людини, так і вона сама, здійснюючи самостійний вибір переконань, цілей і цінностей, які утворюють її індивідуальну особистісну підструктуру. Окрім цього, вчений уперше розглянув ідентифікацію як значущий механізм соціалізації людини, що виявляється у прийнятті нею соціальної ролі у процесі входження до певної соціальної групи, в усвідомленні своєї належності до цієї групи, формуванні соціальних атитюдів і т. ін. [8]. Отже, основна ідея Дж. Міда полягає в підкресленні усвідомлення людиною своєї ідентичності. Не менш важливим є висновок ученого про види ідентичності – колективну та індивідуальну.

З-поміж сучасних прихильників символічного інтеракціонізму, зокрема такого його напрямку, як процесуальний інтеракціонізм, на особливу увагу заслуговують погляди Р. Джекінса. Дослідник установив, що нині багатьом людям притаманне переживання стану невизначеності своєї ідентичності, що зумовле-

не збільшенням процесів міжкультурних взаємодій, міграцією, значними суспільними і політичними трансформаціями, які відбуваються у світі. Тому, на протигагу своїм попередникам, він вважає, що не варто чітко диференціювати колективну та індивідуальну ідентичність. Адже у колективній ідентичності підкреслюються якості, що є схожими у багатьох людей, а в індивідуальній – вирізняються від інших. Водночас індивідуальна ідентичність все одно існує в соціальних групах [5].

Узагальнення основних наукових підходів зарубіжних учених до вивчення феномена ідентичності дозволило зробити такі висновки. Досліджуваний феномен стосується як особистості, так і групи. Більшість дослідників диференціюють особистісну та групову ідентичності, одночасно підкреслюючи значний вплив групи на розвиток ідентичності особистості. Найвиразніше психологічна сутність феномена «ідентичність особистості» виявляється у її внутрішній тождності й цілісності. Вирішальним періодом розвитку зрілої ідентичності особистості, що засвідчує сформована система її переконань, є молодість. Розвиток ідентичності, що триває в онтогенезі, є нерівномірним. Важливими чинниками цього процесу є здійснення особистістю низки виборів у різних життєвих ситуаціях. Ідентичність є результатом ідентифікації як механізму взаємодії особистості та соціальної групи.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.
2. Эриксон Э. Идентичность: Юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с.
3. Coleman, J. C. Relationships in adolescence. – L.: Routledge & Kegan Paul, 1974. – 214 p.
4. James, W. The principles of psychology. – New York: Cosimo classics, 2007. – Vol. 2. – 706 p.
5. Jenkins, R. Social identity. – London: Routledge, 1996. – 206 p.
6. Marcia, J. E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology (ed. by J. Adelson). – N.Y.: John Wiley, 1980. – P. 159–187.
7. Matteson, D. R. Adolescence today. Sex roles and the search for identity. – Homewood (Ill): Dorsey Press, 1975. – 400 p.
8. Mead, G. H. Mind, self and Society. – Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1946. – 401 p.
9. Waterman, A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Developmental Psychology. – 1982. – V. 18, № 3. – P. 341–358.

#### REFERENCES

1. Freud, S. Psikhologia bessoznatelnogo [Depth Psychology] / S. Freud. – Moscow: Publishing house «Prosveshchenie» [«Enlightenment»], 1989. – 448 p.
2. Erikson, E. Identity: Youth and Crisis / E. Erikson; translation from English. – Moscow: Publishing House «Progress», 1996. – 344 p.
3. Coleman, J. C. Relationships in adolescence. – L.: Routledge & Kegan Paul, 1974. – 214 p.
4. James, W. The principles of psychology. – New York: Cosimo classics, 2007. – Vol. 2. – 706 p.
5. Jenkins, R. Social identity. – London: Routledge, 1996. – 206 p.
6. Marcia, J. E. Identity in adolescence // Handbook of adolescent psychology (ed. by J. Adelson). – N.Y.: John Wiley, 1980. – P. 159–187.
7. Matteson, D. R. Adolescence today. Sex roles and the search for identity. – Homewood (Ill): Dorsey Press, 1975. – 400 p.
8. Mead, G. H. Mind, self and Society. – Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1946. – 401 p.
9. Waterman, A.S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Developmental Psychology. – 1982. – V. 18, № 3. – P. 341–358.

#### Historical Perspective of Main Scientific Approaches to the Study of the Concept of «Identity» in Foreign Psychology Piontkovska D. V.

**Abstract.** The article presents a historical perspective of main scientific approaches applied by foreign psychologists to the study of the concept of «identity». Based on the results of conducted analysis and generalisation this article reveals the essence of the concept of «identity» in personal perspective. Connection between the concepts of «identity» and «identification» was emphasised.

**Keywords:** identity, development, identification, personality, group.

#### Исторический экскурс основных научных подходов изучения феномена «идентичность» в зарубежной психологии Д. В. Пионтковская

**Аннотация.** В статье представлен исторический ракурс ведущих научных подходов зарубежных психологов к изучению феномена «идентичность». По результатам проведенного осмотра и совершенного обобщения раскрыто психологическую сущность понятия «идентичность» в личностном ракурсе. Подчеркнуто связь понятий идентичности и идентификации.

**Ключевые слова:** идентичность, развитие, идентификация, личность, группа.

## Розвиток гнучкості як інтегральної характеристики особистості

Л. Н. Смалюс\*, Н. В. Шавровська

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

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

Paper received 06.04.2016; Accepted for publication 20.04.2016.

**Анотація.** Успішна діяльність фахівців психолого-педагогічної сфери залежить від їх професійних якостей. Особливу увагу слід приділити дослідженню гнучкості та ригідності психіки і поведінки. У статті розглянуто гнучкість як інтегральну характеристику особистості та описано методи її розвитку. Було проведено дослідження рівня гнучкості та розроблено методи і прийоми розвитку означеної характеристики. Для продуктивної професійної діяльності викладача доцільно враховувати рекомендації, дотримання яких має сприяти формуванню гнучкості мислення та поведінки педагогів.

**Ключові слова:** гнучкість, ригідність, гнучкість мислення, інтелектуальна гнучкість, гнучкість поведінки.

Динамічні процеси сучасного суспільства зумовили висування нових вимог до людини. Затребуваними якостями особистості стали цілеспрямованість, різносторонність, здатність до самовдосконалення. На цьому фоні викремлюються підвищені запити соціуму до фахівців психолого-педагогічних галузей освіти. Тобто, до тих спеціалістів, чия професійна діяльність спрямована на фахову підготовку молодого покоління професіоналів. Означена категорія фахівців повинна володіти високим рівнем компетентності, конкурентоспроможності, а також мати значний творчий потенціал для особистісного розвитку.

Окрім того, сучасне суспільно-політичне життя порушує ряд проблем, оптимальне вирішення яких можливе за активної участі психологів та педагогів. Спектр надання психолого-педагогічних послуг суттєво розширився, як і збільшилась кількість категорій осіб, які потребують їх допомоги. Тож, специфіка роботи психолога і педагога полягає в тому, що предметом діяльності є індивідуальність дитини чи дорослого. Інструментом професійної діяльності виступає власна особистість. Важливим у психолого-педагогічній діяльності є оптимальне врахування специфіки гармонійного розвитку юної особистості, динаміки вікових змін дорослого, психофізіологічних перетворень особи, яка перебувала у складних життєвих ситуаціях. Успішна діяльність фахівців психолого-педагогічного профілю, які працюють з різними категоріями дітей та дорослих, у значній мірі залежить від їх професійних якостей. Важливою умовою ефективної роботи є постійний саморозвиток фахівця. Особливу увагу, на нашу думку, необхідно приділили процесу фахової підготовки психологів та педагогів освітнього ступеня «магістр», зокрема, розвитку їх умінь і навичок самонавчання та самовиховання, особистісної психокорекції, участі в соціально-психологічних тренінгах різного спрямування; складанню програм самореалізації, саморозвитку.

Важливим об'єктом вивчення у психолого-педагогічній науці виступає власне особистість фахівця: його якості, тип мислення, характер підходу до реалізації професійних обов'язків. Особлива увага відводиться дослідженню гнучкості та ригідності психіки і поведінки.

На основі аналізу зарубіжної (Дж. Гілфорд, С. Рубеновиць, Л. Хаскелл, К. Шайє) та української (М. Й. Варій, Н. О. Менчинська) наукової літератури було виокремлено означені поняття у контексті якостей особистості, які в тій чи іншій мірі виступають

передумовою її професійного розвитку. *Гнучкість* – це психологічний феномен, який, виявляючись в умовах проблемних ситуацій, спонукає суб'єкта, що має досвід володіння розумовими операціями, перебудувати їх [2]. Вона виступає властивістю особистості адаптуватися до непередбачуваних змін, можливість зміни об'єкта, та використання його в новій ролі. Поняття, що позначає протилежні якості – «ригідність» – від латинського «твердий, заціпенілий» – риса особистості, яка виявляється у труднощах перебудови раніше вироблених стереотипів поведінки і діяльності чи в нездатності індивіда змінити програму діяльності відповідно до змін обставин, неспроможності до нової діяльності, стереотипності застосування сформованих операцій. Ригідність негативно впливає на поведінку людини в мінливому середовищі, знижує її адаптаційні можливості; виявляється в егоцентризмі, завищеній самооцінці, впертості і вузькості інтересів [5, 301-302].

Основну увагу представленої статті зосередимо на розгляді гнучкості як інтегральній характеристиці особистості та розглянемо форми та методи (прийоми) розвитку гнучкості у магістрів психологічних та педагогічних спеціальностей.

У вітчизняній психологічній літературі поняття гнучкості розглядають у двох аспектах: як особливість розумової діяльності – «гнучкість мислення» і як особистісну характеристику – «інтелектуальна гнучкість» [2]. *Гнучкість мислення* виражає процесуальну властивість інтелекту, яка забезпечує його операційну діяльність, що виявляється, з одного боку, в умінні перебудувувати, переоцінювати вже наявні способи дії, урізноманітнювати можливості його зміни, з іншого боку – у сприятливому виборі певної стратегії розв'язання завдання. *Інтелектуальна гнучкість* полягає у здатності швидко і без ускладнень переходити від одного класу явищ до іншого, а також у спроможності знаходити способи конструктивного розв'язання проблеми. До того ж, окремі дослідники зазначають, що інтелектуальна гнучкість у поєднанні з поведінковою гнучкістю утворює особистісно важливу конструкцію, яка зумовлює розмаїття і здатність до розумного ризику, а також адекватність та ефективність виявів особистості в діяльності й спілкуванні [2]. Саме ця властивість фахівця у галузі психології та педагогіки є важливою складовою його професійної компетенції. Передумовою освоєння зазначених характеристик, на нашу думку, є розвиток гнучкості мислення – як складової психологічного механізму формування професіоналізму особистості.



Для ефективного застосування методів і прийомів розвитку гнучкості мислення у процесі фахової підготовки доцільно виокремити його критерії. Так, дослідник Н. О. Менчинська виокремила такі вияви гнучкості мислення:

- підхід до завдання як до проблеми, доцільне варіювання способів дії;
- легкість перебудови знань або навичок та їхніх систем відповідно до змінених умов;
- здатність до переключення, або легкість переходу від одного способу дії до іншого.

Розробці методів і прийомів розвитку гнучкості мислення та їх застосуванню у навчальному процесі фахової підготовки студентів-магістрів психологічних і педагогічних спеціальностей передувало проведення дослідження. Воно включало діагностику рівня розвитку гнучкості у студентів, їх розуміння сутності означеного поняття та здатності до вияву гнучкості у навчальній і професійній діяльності. У дослідженні взяли участь 144 особи, віком з 18 до 49 років (бакалаври, магістри та здобувачі другої вищої освіти). Студентам було запропоновано тестову методику «Гнучкість психіки» та розроблено анкету, яка мала на меті виявити, що, на думку студентів, означає поняття «гнучкість» як особистісна характеристика, чи властива їм гнучкість та у яких сферах життя її проявляють, а також які позитивні і негативні сторони прояву гнучкості.

Проаналізувавши результати дослідження, було сформульовано висновки, щодо рівня розвитку гнучкості у майбутніх фахівців. Високий рівень гнучкості діагностовано у 18 % опитаних, середній рівень – у 39 %, достатній – у 23 % і низький – у 20 % студентів.

У ході проведеного анкетування було з'ясовано, що 46 % студентів вважають, що їм властива гнучкість, 51 % опитуваних – частково, і 3 % – гнучкість не властива. Порівнявши ці дані з попередніми значеннями, зауважимо, що у переважній кількості студентів досліджувана якість не розвинена на високому рівні.

За даними опитування, майбутні фахівці тлумачать гнучкість як:

- властивість, що дозволяє швидко адаптуватися до життя;
- здатність змінюватися під впливом обставин;
- здатність пристосовуватися до будь-якої ситуації;
- легкість та своєчасність вирішення поставлених задач;
- здатність розширяти та поглиблювати свої компетенції в усіх сферах життя;
- здатність змінювати свою точку зору відповідно до обставин;
- здатність ставити себе на місце іншої людини;
- уміння переорієнтуватися на іншу діяльність;
- уміння швидко адаптуватися до нових умов;
- можливість реагувати на ситуацію в різних варіантах;
- можливість пошуку різних шляхів виходу із ситуації;
- уміння швидко пропускати крізь себе інформацію і діяти відповідно до ситуації.

Досліджувані зазначили, що найчастіше намагаються проявляти гнучкість передусім у професійній діяльності, соціальній взаємодії і особистому житті.

Позитивними сторонами прояву гнучкості було визначено такі:

- стабільний психологічний стан, неупередженість, невразливість;
  - мобільність, адекватність реакцій, здатність швидко знайти вихід із ситуації;
  - багатоваріантність рішення, багатогранність знань та компетенцій;
  - покращення стосунків з оточуючими;
  - можливість бути непередбачуваним і цікавим для оточуючих;
  - широкий спектр соціальної взаємодії (можливість спілкування з будь-ким);
  - відхід від стереотипності мислення і поведінки;
  - швидка адаптація, комунікабельність, безконфліктність, соціальна активність.
- До негативних наслідків прояву гнучкості опитуваним було віднесено:
- неможливість відстоювання своєї позиції при необхідності;
  - неспроможність бути наполегливим у відстоюванні власної думки;
  - безхарактерність, слабкість характеру;
  - можна стати жертвою чужих маніпуляцій;
  - звичка поступатися власними потребами, не проявляти їх.

Проте, зазначені студентами негативні сторони можуть викликати суперечку щодо їх істинності. Тому ця сторона досліджуваної проблеми потребує детальнішого вивчення.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, зазначимо, що у навчальному процесі ВНЗ доцільно приділяти належну увагу розвитку гнучкості майбутніх фахівців. Визначаючи методи роботи, ми не можемо чітко розмежувати, в якій ситуації розвивається гнучкість мислення, інтелектуальна та поведінкова гнучкість. Тому організація навчального процесу у вищій школі має бути тісно пов'язана із розвитком гнучкості як інтегральної характеристики.

Розглянемо ряд навчальних прийомів, застосування яких у фаховій підготовці магістрів психологічних та педагогічних спеціальностей, сприятиме розвитку їх гнучкості. При цьому слід зауважити, що використання нижче зазначених методів і прийомів з одного боку – розвиває гнучкість викладача (педагога), який їх розробляє і творчо застосовує, з іншого – спонукає до розвитку гнучкості мислення та поведінки студента у ході освоєння навчального матеріалу.

1. Обов'язкове узагальнення навчального матеріалу у контексті цілісного бачення світу (акцент на формуванні світогляду).

2. Виконання певних правил, створення і засвоєння алгоритмів виконання навчальних завдань відповідно до змінених умов; складання алгоритму дій.

3. Використання нових методів викладу навчального матеріалу: проведення лекцій із навмисно сформульованими помилками; формулювання проблемних запитань; моделювання професійних ситуацій; проведення у навчанні експериментальних досліджень з неточно прогнозованими результатами.

4. Виконання творчих завдань, які не передбачають єдиного правильного варіанту рішення (пропонується виконувати самостійно, для одного студента, а

також працюючи у парі, в мінігрупах (3-4 особи).

5. Урізноманітнення форм навчальної діяльності: групова дискусія; робота з додатковою літературою; розробка науково-творчих проєктів; підготовка статей, виступів на мистецьку, літературну, духовну, політичну, медичну тематику.

6. Використання завдань, пов'язаних із проведенням експериментів (лабораторних, природних, формулюючих); постановка запитань (завдань)-провокацій.

7. Пошук шляхів виходу із певної ситуації (визначення причин та можливостей вирішення);

8. Застосування самоперевірки та взаємоперевірки студентами самостійних робіт на знання теоретичних положень; формулювання студентом аргументованої оцінки відповіді іншого.

9. Складання тестових завдань з теми (знання теоретичних положень);

10. Підготовка та проведення (або імпровізоване проведення) студентом навчального заняття (чи його фрагменту).

11. Вправління у відповідях на проблемні запитання з теми (розумові розминки).

12. Систематизація отриманих знань з теми, дисципліни.

13. Делегування відповідальності – студент перетворюється у викладача, бере на себе відповідальність у рамках навчального процесу – відбувається своєрідна зміна ролей, за рахунок чого отримується новий досвід практики.

14. Розширення критеріїв контролю знань: для розвитку гнучкості мислення студентів не варто оцінювати по загальноприйнятому шаблону (критерії оцінювання навчальних досягнень можуть пропонувати самі студенти).

15. Застосування специфічних заохочень серед студентів задля підкріплення їх впевненості у варіюванні способів дії.

16. Вчасне і адекватне реагування на прояви втоми у студента, запобігання втомлюваності у процесі активної навчальної діяльності; урізноманітнення форм навчальної діяльності задля попередження перевтоми.

Урізноманітнення та творчий підхід до використання зазначених методів і прийомів роботи у ході фахової підготовки підвищує рівень навчальної активності студентів, стимулює їх до самостійної навчальної діяльності та суттєво оптимізує розвиток інтелектуальної гнучкості та гнучкості поведінки. Проте, особливо важливою у розвитку гнучкості є мотивація та здатність самого студента розвивати у собі нові якості. Тому вважаємо за доцільне окрему увагу у фаховій підготовці приділити формуванню умінь і навичок саморозвитку – цілеспрямованої і систематичної роботи над своєю особистістю. Саморозвиток включає у себе процес особистісного та професійного самовдосконалення, коли людина на певних етапах свого розвитку починає усвідомлювати необхідність здійснення певних самозмін, переосмислює необхідність досягнення поставлених цілей. Саморозвиток, як і самовдосконалення майбутнього фахівця здійснюється через систему методів і прийомів самонавчання та самовиховання: самостійна (індивідуальна) робота, самопізнання (самовивчення), самопостереження, самосприйняття, самоменеджмент,

самостимулювання, самовплив, самоконтроль. Його реалізація відбувається певними етапами: від самоусвідомлення, цілепокладання, самопланування до практичної діяльності та самокорекції. Визначені методи самонавчання та самовиховання реалізуються через прийоми педагогічного впливу з метою формування професійних знань, умінь і навичок, розвитку необхідних особистісних і професійних якостей.

Таким чином, ми з'ясували основні компоненти *гнучкості*: гнучкість мислення, інтелектуальна гнучкість, гнучкість поведінки. Як інтегральна характеристика, що становить складову конкурентоспроможної особистості [4], гнучкість потребує зрілого осмислення та цілісного розвитку у навчальному процесі підготовки магістрів. Вирішенню означених завдань може сприяти гнучкість і самого викладача. Важливою є двосторонність: викладач застосовує методи та прийоми розвитку гнучкості у студентів, і водночас його педагогічна діяльність спонукає до саморозвитку власної гнучкості. Основними вимогами до професійних компетенцій викладача є знання вікових особливостей розвитку індивіда; власних індивідуально-психологічних характеристик; уміння застосовувати стандартні та нестандартні методи навчання у вищій школі. Тому викладачу доцільно певну увагу приділити розвитку таких професійних компетенцій:

- усвідомлене бажання навчати;
- толерантне ставлення до невизначеності;
- здатність до рефлексії, професійної рефлексії;
- навички партнерської взаємодії;
- мінімум оцінних суджень (оцінка лише дій);
- уникнення порівняння студентів між собою (лише сам із собою);
- терпляче ставлення до альтернативних точок зору;
- чітке розуміння мети власної діяльності;
- здатність подавати чітку інструкцію;
- здатність визнавати власну недосконалість та помилки;
- сміливість та почуття гумору;
- схильність до саморозвитку, самовдосконалення, самоактуалізації;
- здатність делегувати відповідальність;
- навички конструктивного вирішення складних ситуацій.

Для продуктивної професійної діяльності доцільно керуватися рекомендаціями, дотримання яких має сприяти формуванню гнучкості мислення та поведінки педагогів:

- враховуйте потреби сучасної молоді;
- проявляйте відкритості новому, обізнаність у новітніх світових досягненнях науки і техніки.
- демонструйте можливість використовувати нетрадиційні рішення в стандартних (аналогічних) ситуаціях;
- розширюйте можливість розумової розминки (застосовуйте розвиваючі технології);
- формуйте уміння конструктивного вирішення конфліктних ситуацій;
- переборюйте внутрішні перешкоди творчим проявом;

- утримуйтеся від оцінювання та осудження у процесі роботи;
- здійсніть час від часу «сторонній» погляд на себе;
- проявляйте гнучкість поведінки: у зміні методів роботи, зміні стилю поведінки; зміні стилю спілкування;
- запроваджуйте особистісно зорієнтовані моделі навчання і виховання;
- створіть ситуації вибору для студента, створюйте можливість робити самостійний крок, навіть якщо вам вибір не до вподоби;
- творіть самі;
- виявляйте повагу до особистої території, думки;
- заохочуйте досягнення у сферах діяльності, де студент не виявляє успіхів, тим самим стимулюючи особистісний розвиток;
- демонструйте можливості навчання, професії, життя;

– обов'язково використовуйте у професійній діяльності завдання, зорієнтовані на вирішення практичних задач, з можливістю висловити свої думки, бачення, обґрунтувати їх;

– заохочуйте вихід енергії, рухливості, емоційності через ігри, творчість, інсценування навчальних ситуацій;

– будьте терплячими до ідей, поважайте допитливість студента.

Процес формування професійної готовності викладача до роботи з молодим поколінням фахівців є досить тривалим та багатокомпонентним. Оскільки роль педагога полягає в можливості повноцінного розвитку особистісного потенціалу студента, активній просвітницькій роботі, тому особистісний саморозвиток вчителя в контексті вищезгаданих завдань набуває особливого значення і потребує подальшого детального дослідження.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г. С. Алгоритм работы психолога со взрослыми. / Г. С. Абрамова. – М.: Академический проект: Гаудеамус, 2003. – 204 с.
2. Варій М. Й. Загальна психологія. Навчальний посібник, 2-ге видан., випр. і доп. / М.Й. Варій. – К.: «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
3. Мечинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. псих. труды / Н.А. Мечинская. – М.: Педагогика, 1989. – 224 с.
4. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М. Митина. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Модек, 2002.
5. Психологічна енциклопедія /Автор-упор. О. М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
6. Шевандрин Н.Н. Психодиагностика, коррекция и развитие личности: Учеб. для студ. высш. учеб. завед.- 2-е изд. - М.: ВЛАДОС, 2002.

#### REFERENCES

1. Abramova, G.S. (2003). The algorithm of the psychologist with adults. Moscow: Gaudeamus [in Russian].
2. Varyi, M.Y. (2007). General Psychology. Tutorial. Kyiv: Center of educational literature [in Ukrainian].
3. Menchinska, N.A. (1989). Problems of learning and intellectual development of the student. Moscow: Pedagogika [in Russian].
4. Mitina, L.M. (2002). Psychology of competitive personality. Voronezh: Modek [in Russian].
5. Stepanov, O.M. (Eds). (2006). Psychological Encyclopedia. Kyiv: Akademvidav [in Ukrainian].
6. Shevadrin, N.N. (2002). Psychodiagnostics, correction and personal development. Moscow: VLADOS [in Russian].

#### Development of flexibility as an integral personality's characteristics

Smalyus L., Shavrovska N.

**Abstract.** The success of the professionals of psycho-pedagogical profile depends on their professional qualities. Particular attention should be paid to the study of flexibility and rigidity of mind and behavior. The article deals with flexibility as person's integral characteristic and the methods of its development are described. The attention paid to the researches of flexibility level as well as to the development of methods and techniques of this characteristic. For a productive professional activity of the teacher it is advisable to take into account the recommendations, compliance with which should contribute to the formation of the flexibility of their thinking and behavior.

**Keywords:** *flexibility, rigidity, flexibility of thinking, Intelligence flexibility, flexibility of behavior.*

#### Развитие гибкости как интегральной характеристики личности

Л. Н. Смалюс, Н. В. Шавровская

**Аннотация.** Успешная деятельность специалистов психолого-педагогического профиля зависит от их профессиональных качеств. Особое внимание следует уделить исследованию гибкости и ригидности психики и поведения. В статье рассмотрена гибкость как интегральная характеристика личности и описаны методы ее развития. Описаны исследования уровня гибкости и разработаны методы и приемы развития этой характеристики. Для продуктивной профессиональной деятельности преподавателя целесообразно учитывать рекомендации, соблюдение которых должно способствовать формированию гибкости мышления и поведения педагогов.

**Ключевые слова:** *гибкость, ригидность, гибкость мышления, интеллектуальная гибкость, гибкость поведения.*

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.  
1022 Budapest, Balogvár u. 1.  
[www.rcontact.hu](http://www.rcontact.hu)