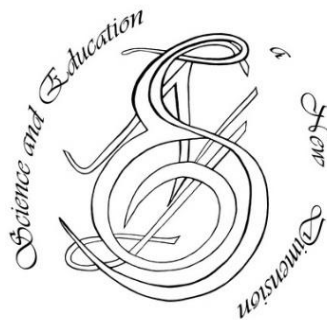


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



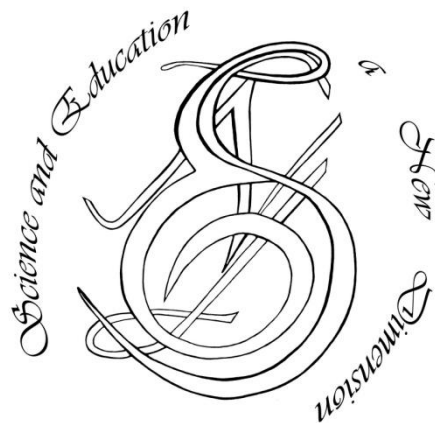
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

IV(43), Issue 88, 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 Aivazyan**, 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
Програмові результати освітньої підготовки доктора філософії (PhD) на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) <i>Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко</i> .....	7
Критерії та рівні методичної готовності майбутніх учителів біології <i>Н. Б. Грицай</i> .....	15
Основні характеристики електронних текстів для навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого монологу виступу <i>Н. К. Лямзіна</i> .....	19
Самостійна робота студента – перший крок в роботі практичного лікаря <i>Н. В. Малярська, М. І. Драчук</i> .....	23
Нормативно-правова база впровадження ідеї толерантності в освітній процес: досвід України <i>Т. В. Мотуз</i> .....	26
Уроки дослідження художнього твору як явища літературного напрямку <i>Л. Л. Нежива</i> .....	30
Introducing modern technologies into Ukrainian translator/interpreter training curricula: problems and perspectives <i>A. S. Olkhovska</i> .....	34
Практично-діяльнісний критерій сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів <i>Ю. М. Остраус</i> .....	37
The using multimedia means in the training of primary school teachers in Ukraine: realities and prospects <i>S. O. Skvortsova, M. S. Haran</i> .....	41
Форми активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках геометрії в основній школі <i>О. Я. Терех</i> .....	46
Соціалізація дитини з обмеженими можливостями розвитку на основі суб'єктності його особистості <i>В. В. Тесленко</i> .....	51
Теоретические основы процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов медицинских высших учебных заведений <i>А. О. Варданян</i> .....	55
Ретроспектива розвитку компетентнісної географічної освіти <i>Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва</i> .....	59
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	63
Самоставлення особистості як чинник ефективної самопрезентації майбутніх психологів <i>Т. О. Чигирин</i> .....	63
Інтелектуальна компетентність і психологічні чинники її формування в освітньому процесі студентів <i>В. М. Філіпович</i> .....	68

Емпатія як чинник асертивних поведінкових стратегій <i>В. З. Лучків</i> .....	72
Система діагностики деструктивних мотивів осіб включених в субкультурний простір <i>В. Р. Павелків</i> .....	77

## PEDAGOGY

## Програмові результати освітньої підготовки доктора філософії (PhD) на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика)

Н. А. Тарасенкова\*, І. А. Акуленко

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

\* Corresponding author. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 29.04.2016; Accepted for publication 10.04.2016.

**Анотація.** Стаття присвячена проблемі розробки системи вимог до результатів опанування аспірантами освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії (PhD) на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика). Авторами окреслено мету й завдання освітньо-наукової програми, схарактеризовано її складові, нормативну й варіативну частини, змістове наповнення, обґрунтовано систему загальних і професійних компетентностей та програмових результатів освітньої підготовки в межах аспірантури за даною спеціальністю.

**Ключові слова:** освіта, третій рівень вищої освіти, спеціальність 014 Середня освіта (математика), освітньо-наукова програма, професійні компетентності.

**Вступ.** Порядок підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах (наукових установах) підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Україні, затверджений постановою Кабінету Міністрів України (№ 261 від 23 березня 2016 р.), вносить низку принципів глибинних нововведень до вітчизняної системи підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів. Однією з визначальних змін у системі аспірантури є зміна «філософії підготовки», а саме відхід від менторського способу організації міжсуб'єктної взаємодії учасників освітнього (навчально-наукового) процесу (аспірантів, наукових керівників, організаторів науково-дослідної роботи у вищих навчальних закладах чи наукових установах). Нині аспірант – здобувач третього рівня вищої освіти, зокрема за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), – має опанувати відповідну освітньо-наукову програму, що регламентує його навчальну та наукову діяльність під час навчання в аспірантурі. Ця програма складається з освітнього та наукового компонентів. *Науковий компонент* включає підготовку й захист дисертації, а також виконання інших видів наукової діяльності. *Освітній компонент* спрямований на реалізацію студентоцентрованого навчання й будується на основі проектування системи результатів навчання, які мають особистісну вагу для здобувачів третього рівня вищої освіти та соціальну значущість для суспільства загалом.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблематика проектування результатів навчання на всіх рівнях освіти не є новою в історичній ретроспективі [1; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 16]. Нині вона набула нового звучання в контексті реалізації компетентнісного підходу в освіті. Ю. Рашкевич зауважує: «Незважаючи на те, що в спеціалізованій літературі було достатньо критики щодо доцільності та ефективності використання концепції результатів навчання у вищій школі (на відміну від професійно-технічної освіти), інтернаціоналізація освіти, передусім забезпечення зрозумілості та прозорості кваліфікацій, була ключовим фактором того, що підхід до викладання та навчання, заснований на результатах навчання, став до 2010 р. безальтернативним» [9, с. 5]. Із запроваджен-

ням триступеневої системи освіти в Україні на передній план науково-педагогічних досліджень виходить проблема розробки системи освітніх результатів підготовки фахівців найвищої кваліфікації, зокрема докторів філософії. На наше переконання, результати навчання на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) мають відображати систему загальних та професійних компетентностей, яких має набути здобувач ступеня доктора філософії за цією спеціальністю, й виступати фокусом відповідної освітньо-наукової програми.

**Мета статті** – обґрунтувати систему компетентностей, яких має набути здобувач ступеня доктора філософії на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), та описати систему програмових результатів підготовки таких фахівців за відповідною освітньо-науковою програмою.

**Матеріали і методи.** Потреба в підготовці фахівців найвищої кваліфікації на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) зумовлена низкою чинників. З-поміж інших виокремимо такі. Наявність фахівців найвищої кваліфікації за спеціальністю 014 Середня освіта є основою для створення й функціонування у вищих навчальних закладах такого освітньо-розвивального середовища, при взаємодії з яким у студентів (зокрема майбутніх учителів математики та майбутніх викладачів математичних дисциплін у ВНЗ) ефективно формується система фахових компетентностей. Тому суспільні запити щодо професійного рівня викладачів, які здійснюють професійну підготовку студентів у ВНЗ, спричинюють процеси, пов'язані із підвищенням рівня їхньої кваліфікації. Воно може здійснюватись на третьому рівні вищої освіти шляхом набуття кваліфікації доктора філософії або доктора наук (зокрема в галузі теорії та методики навчання математики).

Однак сучасний ринок праці висуває нові вимоги не лише до викладачів ВНЗ, а й до вчителів, які здійснюють навчання шкільного курсу математики.

Нині природничо-математична освіта є одним із основних чинників розвитку особистості, становлення й розвитку високотехнологічного інформаційного та інноваційного суспільства в Україні, формування кон-

курентоспроможної економіки держави. Її зміст постійно оновлюється з урахуванням суспільних запитів, потреб інноваційного розвитку науки та виробництва. Учитель, який здійснює навчання учнів, забезпечує набуття ними теоретичних математичних знань відповідно до індивідуальних інтелектуальних здібностей, можливостей та соціальних прагнень, формує теоретичну готовність і практичну спроможність учнів до їхнього використання. Учитель математики у професійній діяльності має бути спроможним до успішного розв'язування комплексних проблем, пов'язаних із навчанням шкільного курсу математики, а також до дослідницько-інноваційної діяльності (володіти методологією наукової діяльності, проводити власне наукове дослідження, пов'язане зі змістом, процесом та результатом навчання шкільного курсу математики учнів основної і старшої школи). Такі суспільні запити щодо результатів математичної освіти та суб'єктів освітнього процесу індукують потребу в підвищенні рівня вищої освіти вчителів природничо-математичних предметів. Такий рівень освіти вони матимуть змогу здобути в аспірантурі.

На нашу думку, запровадження освітньо-наукової програми для здобувачів третього рівня вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) створюватиме підґрунтя й сприятливі умови для функціонування безперервного циклу підготовки освітян, педагогів у системі «бакалаврат – магістратура – аспірантура – докторантура», реалізуючи парадигму «навчання впродовж життя».

*Метою освітньо-наукової програми (ОНП) підготовки фахівців освітньо-наукового ступеня доктора філософії на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) є опанування аспірантами загальних і фахових компетентностей, достатніх для продукування нових ідей у галузі теорії та методики навчання шкільного курсу математики, для розв'язання комплексних проблем у галузі професійної педагогічної та дослідницько-інноваційної діяльності, оволодіння методологією наукової діяльності зі спеціальності, а також проведення власного наукового дослідження та прилюдний захист його результатів, що мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення.*

**Результати та їх обговорення.** Результатом опанування аспірантами ОНП є загальні та фахові компетентності аспірантів. Загальні компетентності визначаються тими універсальними видами діяльності [4], що реалізує дослідник у галузі дидактики математики у процесі науково-дослідної діяльності. Ця діяльність має загальнонауковий, загальнонавчальний, комунікативний, дослідницько-праксеологічний аспекти. Вона є пов'язаною із міжособистісною взаємодією та оцінно-рефлексивною діяльністю особистості. Суттєвим її складником є робота з інформацією, що представлена в різних формах та різних джерелах. Тому пропонуємо загальні компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) розподіляти на такі групи компетентностей: загальнонаукові, загальнонавчальні, комунікативні, дослідницько-праксеологічні, міжособистісної взаємодії, рефлексивні та інформаційно-

комунікаційні. Пропоновані компетентності корелюють із тими загальними компетентностями, які виділяють дослідники-науковці [4; 9] у рамках проекту Європейського Союзу «Національний Темпус-офіс в Україні», що реалізує ГО «Інститут лідерства, інновацій та розвитку» за підтримки Національної академії педагогічних наук, МОН України, комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти. Конкретизуємо їх перелік.

#### **Загальнонаукові компетентності:**

- здатність до абстрактного мислення, аналізу, синтезу;
- здатність застосовувати теоретичні знання та відповідну методологію дослідження в практичних ситуаціях;
- здатність розуміти тенденції в освіті й бути в змозі визнати їх потенційні наслідки;
- спроможність створювати та інтерпретувати нові знання через оригінальне дослідження, комунікацію чи публікацію, що задовольняє вимоги рецензентів на національному й міжнародному рівнях;
- спроможність виявляти філософські, педагогічні, психологічні категорії, засадничі підходи, вихідні принципи, тези відповідних теорій, на яких буде ґрунтуватися дослідження;
- здатність до порівняльного аналізу науково-теоретичних засад досліджень, проведених іншими науковцями, виокремлення проблемного поля (кола нерозв'язаних проблем) і синтезу концепції та категорійно-понятійного апарату власного дослідження (об'єкта, предмета, мети, завдань);
- здатність до встановлення ієрархії цілей і завдань власного дослідження.

#### **Загальнонавчальні компетентності:**

- здатність до опанування й продукування нових концептуальних та методологічних ідей, підходів, принципів у галузі теорії та методики навчання шкільного курсу математики та суміжних галузях науково-дослідної та/або професійної педагогічної діяльності;
- здатність до вироблення нових системних знань, які отримані на основі особистого комплексного дослідження та є основою для відкриття нових напрямів і проведення подальших досліджень;
- здатність до глибокого й системного переосмислення, а також до міжгалузевої та міждисциплінарної інтеграції наявних і нових знань щодо закономірностей функціонування цілей, змісту, процесу та результатів навчання шкільного курсу математики;
- знання й розуміння наукової галузі та професії;
- здатність навчатися самостійно.

#### **Комунікативні компетентності:**

- здатність до провадження критичного діалогу з наукової проблематики;
- уміння спілкуватися усно й письмово рідною та іноземною мовами;
- здатність до вільного компетентного спілкування в діалоговому режимі з широким колом фахівців, зокрема найвищої кваліфікації, споріднених і несуміжних спеціальностей та громадськістю;
- здатність публічно презентувати та переконливо й обґрунтовано захищати результати досліджень та інновацій;



- визнання різноманітності й полікультурності та повага щодо цього.

**Дослідницько-праксеологічні компетентності:**

- здатність виявляти, формулювати й розв'язувати проблеми, генерувати нові ідеї (креативність), адаптуватися й діяти в нових ситуаціях;

- здатність винаходити такі способи розв'язування практичних і абстрактних проблем, що суттєво розширюють і трансформують існуючі процесуальні знання;

- уміння планувати, організовувати й реалізувати проведення дослідження у визначених часових межах на відповідному рівні з використанням адекватних методів;

- спроможність щодо розробки й управління проектами;

- здатність працювати автономно, приймати обґрунтовані рішення;

- здатність працювати в міжнародному контенті;

- здатність діяти на основі етичних міркувань, з позиції соціальної відповідальності та громадянської свідомості.

**Компетентності міжособистісної взаємодії:**

- навички міжособистісної взаємодії, уміння працювати в команді, мотивувати людей і досягати спільних цілей, брати на себе ініціативу;

- здатність демонструвати значний діапазон управлінських навичок, володіння методами, інструментами, практикою та/або матеріалами, що пов'язані з теорією та методикою навчання шкільного курсу математики;

- спроможність застосовувати стимули і нівелювати негативні чинники у спільній роботі.

**Рефлексивні компетентності:**

- здатність бути критичним і самокритичним;

- визначеність і наполегливість щодо поставлених завдань і взятих зобов'язань;

- можливість мати власний погляд на проблему та способи її розв'язування;

- здатність до самоаналізу, самооцінки, критичності мислення, самокерування у навчальній і науковій діяльності;

- здатність самостійно й критично оцінювати та підтримувати якість виконаної роботи;

- безперервний саморозвиток і самовдосконалення, відповідальність за розвиток інших;

- здатність усвідомлювати рівні можливості та гендерні проблеми.

**Інформаційно-комунікаційні компетентності:**

- спроможність реалізовувати пошук, обробку та аналіз інформації з різних джерел;

- навички щодо використання інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та в науковій дослідницькій діяльності.

**Професійні компетентності** за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) визначаються тими видами задач професійної діяльності, які розв'язує науковець-дослідник у галузі теорії та методики навчання математики на рівні загальної середньої математичної освіти. Ці задачі пов'язані з аналітико-синтетичною діяльністю, діяльністю з моделювання, прогнозування, проектування, конструювання методики навчання шкільного курсу математики, оцінювально-моніто-

ринговою та організаційно-науковою діяльністю тощо. Тому пропонуємо професійні компетентності здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) розподіляти на такі групи: професійні аналітико-синтетичні компетентності (ПАСК), професійні моделювальні компетентності (ПМК), професійні прогнозувально-проектувальні компетентності (ППК), професійні конструювальні компетентності (ПКК), професійні організаційні компетентності (ПОК), професійні рефлексивно-оцінювальні компетентності (ПРОК). Наведемо перелік компетентностей, що входять до складу цих груп.

**Професійні аналітико-синтетичні компетентності (ПАСК)**

ПАСК 1. Спроможність проводити діатропічні процедури для здійснення порівняльного аналізу наявних нормативних документів та теоретичних наукових розвідок з обраної проблематики в галузі теорії та методики навчання шкільного курсу математики за різними векторами порівняння.

ПАСК 2. Спроможність виявляти та аналізувати історичні тенденції щодо стану елементів педагогічної дійсності, пов'язаних із досліджуваною проблемою.

ПАСК 3. Здатність до критичного аналізу й розуміння сучасного стану досліджуваної проблеми у практиці навчання шкільного курсу математики.

ПАСК 4. Спроможність здійснювати критичний аналіз та узагальнення передового педагогічного досвіду навчання шкільного курсу математики з позицій теоретико-методологічного підґрунтя дослідження.

ПАСК 5. Спроможність виявляти потенційні зв'язки між певними аспектами теорії дидактики математики, освітянською практикою навчання шкільного курсу математики та державною політикою в галузі математичної освіти.

ПАСК 6. Здатність до виявлення суперечностей, що спричинюють необхідність проведення наукового дослідження з метою їхнього розв'язання і розробки відповідних нових елементів дидактики математики як теорії та практики навчання шкільного курсу математики.

ПАСК 7. Здатність критично аналізувати освітні теорії та питання політики в систематичний спосіб.

ПАСК 8. Уміння встановлювати ієрархічні зв'язки між об'єктом, предметом, метою, завданнями, результатами і висновками дослідження.

ПАСК 9. Здатність до встановлення ієрархії імпліцитних (прихованих, неявних) і експліцитних (явних) зв'язків між методичними об'єктами, що входять до предмета дослідження.

ПАСК 10. Спроможність встановлювати й аналізувати змістові інтегративні міжгалузеві зв'язки досліджуваних методичних феноменів у методиці, педагогіці та інших суміжних науках.

ПАСК 11. Спроможність здійснювати синтез критеріїв, рівнів і показників щодо формування/розвитку досліджуваного феномена педагогічної дійсності.

ПАСК 12. Здатність до аналізу розроблених способів і засобів проведення педагогічного дослідження, фіксації й обробки статистичних даних у контексті досліджуваної проблематики.

ПАСК 13. Здатність до порівняння, аналізу наявних можливих й синтезу нових форм моніторингу процесу та результатів проведеного педагогічного дослідження, аналізу недоліків та переваг можливих діагностичних процедур, засобів для їхнього проведення та фіксації, статистичної обробки одержаних емпіричних даних.

ПАСК 14. Здатність до встановлення міри новизни (вперше розроблено, удосконалено, набуло подальшого розвитку тощо), теоретичної і практичної значущості одержаних теоретичних і практичних результатів проведених наукових розвідок.

ПАСК 15. Спроможність виконувати методичну типізацію та класифікацію методичних об'єктів та/або їх моделей, що входять до предмета дослідження.

ПАСК 16. Здатність до аналізу, розуміння й фіксації інтегрованих зв'язків між трактуваннями основних категорій і понять щодо обраної проблематики у різних галузях знань (філософії, соціології, педагогіці, психології тощо), суміжних із дидактикою математики, та виявлення їх специфічних рис.

ПАСК 17. Здатність до встановлення та аналізу підстав для специфікації, конкретизації та/або узагальнення основних понять, що утворюють понятійний апарат дослідження.

ПАСК 18. Виконання математичної та методичної типізації й класифікації математичних понять, фактів, способів діяльності, задач і відповідних математичних моделей, що консолідовані у фокусі проблематики дослідження.

ПАСК 19. Виконання логіко-математичного аналізу методичних об'єктів, що є необхідними з позицій дослідження та відображають цілі, зміст, процес і результат навчання шкільного курсу математики.

ПАСК 20. Спроможність здійснювати логіко-математичний і логіко-дидактичний аналіз змісту підручників, збірників задач, методичних і навчальних посібників та інших дидактичних матеріалів, що призначені для навчального й методичного забезпечення процесу навчання шкільного курсу математики та обрані для навчально-методичного супроводу педагогічного дослідження.

ПАСК 21. Спроможність визначати основні математичні та навчальні задачі, що розв'язуються учнями під час вивчення шкільного курсу математики, та адекватні їм математичні й навчально-пізнавальні дії.

ПАСК 22. Здатність до аналізу умов і узагальнених способів розв'язування методичних задач, що розв'язуються вчителем у процесі навчання шкільного курсу математики або майбутнім учителем у процесі його методичної підготовки на матеріалі відповідного курсу математики.

ПАСК 23. Спроможність аналізувати переваги й недоліки різних технологій навчання з огляду на їх можливість забезпечити досягнення мети дослідження.

ПАСК 24. Спроможність аналізувати зміст різних засобів фіксації математичного та методичного змісту, зокрема електронних ресурсів, призначених для комп'ютерної підтримки процесу навчання шкільного курсу математики та організації педагогічного експерименту в контексті дослідження.

ПАСК 25. Спроможність аналізувати переваги й недоліки різних інформаційно-комунікаційних засобів навчання шкільного курсу математики з огляду на їх можливість забезпечити досягнення мети дослідження.

### **Професійні моделювальні компетентності (ПМК)**

ПМК 1. Здатність до створення моделі вихідного (актуального) стану досліджуваної проблеми з позицій теорії і практики навчання шкільного курсу математики.

ПМК 2. Здатність до створення моделі кінцевого стану досліджуваного методичного феномена/об'єкта, трансформованого у процесі теоретичного осмислення, узагальнення й упровадження отриманих теоретичних результатів у практику навчання шкільного курсу математики.

ПМК 3. Здатність до створення моделей проміжних станів досліджуваного методичного феномена/об'єкта.

ПМК 4. Здатність до добору адекватного змістового наповнення моделі досліджуваного феномена/об'єкта або його окремого аспекту.

ПМК 5. Здатність до вибору адекватного виду моделі (описової, структурної, функціональної, функціонально-динамічної, евристичної, інтегративної) для методологічно виваженого заміщення досліджуваного феномена/об'єкта з метою отримання нового знання про нього.

ПМК 6. Спроможність оперувати різними видами моделей досліджуваного методичного феномена/об'єкта.

ПМК 7. Спроможність використовувати різні знаково-символічні оболонки для фіксації змісту досліджуваного методичного феномена/об'єкта в різних видах моделей.

ПМК 8. Спроможність моделювати інноваційну методику навчання шкільного курсу математики, що дозволяє розв'язати задекларовану проблему.

### **Професійні прогностувально-проектувальні компетентності (ППК)**

ППК 1. Спроможність встановлювати динаміку змін досліджуваного феномена/об'єкта в часовому, змістовому, процесуальному, результатному вимірах (виявлення й фіксація тенденцій) та розуміти їх причини й наслідки.

ППК 2. Спроможність формулювати припущення щодо того, як буде функціонувати досліджуваний методичний феномен/об'єкт у разі збереження або трансформації виявлених тенденцій (екстраполяція тенденцій).

ППК 3. Спроможність застосовувати перспективний аналіз, теоретичне моделювання, поетапну імітацію, факторний і регресивний аналіз для перевірки й верифікації прогностичних припущень.

ППК 4. Спроможність планувати й проектувати послідовність етапів педагогічного дослідження, змістове наповнення та результати кожного із запланованих етапів.

ППК 5. Спроможність здійснювати уточнення цілей відповідно до запланованої мети й одержаних проміжних результатів, деталізувати очікувані результати дослідження.

ППК 6. Здатність до проектування та розробки структури дисертації, змістового наповнення її розділів, підрозділів, пунктів, підпунктів.

ППК 7. Здатність до проектування інноваційної методики навчання шкільного курсу математики, що дозволяє розв'язати задекларовану проблему.

ППК 8. Здатність до проектування адекватних обраній меті технологій навчання шкільного курсу

математики через зіставлення теоретичних моделей з уточненою метою наукового дослідження, трансформацію й адаптацію обраного варіанта технології навчання у контексті реалізації запланованих у дослідженні завдань.

ППК 9. Уміння проектувати конкретні педагогічні ситуації в процесі навчання шкільного курсу математики, визначати процедури спільної діяльності вчителя й учнів у процесі реалізації адаптованого способу навчання, створення засобів діагностики рівня досліджуваного методичного феномена.

ППК 10. Спроможність проектувати процедури «вбудовування» одержаних теоретичних і практичних проміжних і кінцевих результатів дослідження в чинну систему математичної освіти в системі загальної середньої освіти.

#### **Професійні конструювальні компетентності (ПКК)**

ПКК 1. Спроможність конструювати структуру та добирати понятійно-категорійний апарат дослідження.

ПКК 2. Спроможність конструювати концепцію дослідження та моделювати й проектувати контекст її реалізації (педагогічні умови, методичні вимоги тощо).

ПКК 3. Спроможність конструювати загальну гіпотезу дослідження та моделювати й проектувати систему окремих гіпотез.

ПКК 4. Спроможність добирати й конструювати відповідні теоретичні основи (системи вихідних теоретичних положень) для здійснення дослідження.

ПКК 5. Спроможність добирати й конструювати емпіричну базу для верифікації теоретичних результатів дослідження.

ПКК 6. Спроможність добирати й конструювати відповідну систему методів і критеріїв для статистичної обробки емпіричних даних.

ПКК 7. Спроможність диференціювати та конструювати систему рівнів, критеріїв і показників сформованості досліджуваного методичного феномена/об'єкта, пов'язаного з навчанням шкільного курсу математики (у контексті дослідження).

ПКК 8. Спроможність конструювати систему індикаторів для встановлення рівнів сформованості досліджуваного методичного феномена/об'єкта, пов'язаного із навчанням шкільного курсу математики (у контексті дослідження).

ПКК 9. Здатність до конструювання нових методичних об'єктів, що відображають цілі, зміст, процес, результат навчання шкільного курсу математики у контексті дослідження відповідно до обраних теоретичних засад (концепції) дослідження.

ПКК 10. Здатність до конструювання нових знаково-символічних оболонок для фіксації змісту відомих і нових методичних об'єктів та/або їх моделей, зокрема з використанням новітніх інформаційно-комунікаційних технологій, електронного контенту.

ПКК 11. Здатність до конструювання системи очікуваних (на початковому етапі) та наявних (на заключному етапі) диференційованих результатів дослідження (таких, що складають наукову новизну, мають теоретичну значущість та є практично застосовними й відтворюваними).

ПКК 12. Здатність до конструювання системи методичних рекомендацій щодо впровадження одержаних результатів дослідження у практику навчання

шкільного курсу математики.

ПКК 13. Здатність до конструювання системи висновків дисертації та її окремих розділів відповідно до поставлених завдань, що відображають авторську позицію і внесок у розроблення проблематики дослідження.

ПКК 14. Спроможність конструювати наукові тексти рідною та іноземною мовами, призначених для усного (письмового) оприлюднення, апробації результатів проведеного дослідження.

ПКК 15. Здатність до конструювання проблемних ситуацій, проблемних запитань, що виявляють напрями подальших досліджень.

#### **Професійні організаційні компетентності (ПОК)**

ПОК 1. Спроможність організувати та реалізувати етапи педагогічного експерименту та навчально-виховного процесу.

ПОК 2. Здатність мотивувати та забезпечувати прийняття цілей дослідження учасниками багатопрофільної (багатонаціональної) освітньої команди, залученої до окремих етапів чи процедур (учнями, студентами, учителями та ін.) педагогічного експерименту та навчально-виховного процесу.

ПОК 3. Спроможність керувати та координувати діяльність учасників і координаторів педагогічного експерименту та навчально-виховного процесу на різних його етапах.

ПОК 4. Уміння ефективно спілкуватися з групами та окремими особами, створювати сприятливі умови для спілкування, зокрема іноземною мовою.

ПОК 5. Спроможність забезпечувати організаційні передумови для використання електронного навчання та інтегрування його в освітній процес.

#### **Професійні рефлексивно-оцінювальні компетентності (ПРОК)**

ПРОК 1. Застосовування різних видів, форм, прийомів і засобів контролю й коригування у процесі експериментального навчання на проміжних етапах дослідження.

ПРОК 2. Самоконтроль і самооцінювання щодо досяжності поставлених цілей дослідження, ступеня відповідності й адаптованості застосованих методів, прийомів, організаційних форм і засобів на різних етапах дослідження.

ПРОК 3. Спроможність застосовувати різні методики для рефлексії змісту, процесу, досягнутих результатів, власного емоційного стану в ході проведення дослідження.

ПРОК 4. Спроможність оцінювати хід і результати опанування освітньо-наукової програми та її ефективності загалом.

На основі опанування ОНП здобувач освітньо-наукового ступеня доктора філософії на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) має показати такі програмові результати.

У результаті опанування ОНП аспірант:

- *демонструє* глибокі професійні знання, що відповідають третьому рівню вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), та досконале володіння термінологією дидактики математики;

- *визначає, пояснює та описує* зміст основних концепцій, що складають теоретико-методологічну основу для проведення досліджень у галузі теорії та методики навчання шкільного курсу математики;

- *добирає* філософські, педагогічні, психологічні категорії, на яких ґрунтуватиметься власне дослідження;
- *порівнює* засадничі підходи, вихідні принципи, тези відповідних теорій, на яких ґрунтуватиметься власне дослідження;
- *аналізує* історичні тенденції становлення й розвитку дидактики математики в Україні та світі;
- *виявляє, аналізує, класифікує* сучасні тенденції, а також теоретичні й практичні проблеми загальної середньої математичної освіти та формулює їх потенційні наслідки;
- *інтерпретує* виявлені загальні проблеми навчання шкільного курсу математики та власний суб'єктивний досвід із позицій інноваційних і традиційних підходів;
- *аргументує* власну позицію та погляди на спосіб розв'язування окремих проблем сучасної математичної освіти;
- *здійснює пошук* і наводить приклади результатів сучасних досліджень у галузі теорії та методики навчання шкільного курсу математики, що є дотичними до обраної проблематики;
- *демонструє* приклади застосування загальних і специфічних навичок дослідника;
- *обґрунтовує* власний варіант проектування, організації та проведення наукового педагогічного дослідження;
- *аргументує* застосування відповідних стратегій, методів і методик у процесі проведення наукового педагогічного дослідження;
- *пояснює й демонструє* застосування сучасних інформаційних технологій у теоретичній і практичній науковій діяльності;
- *демонструє* розуміння іншомовних наукових текстів зі спеціальності;
- *проектує* організацію та проводить навчальні заняття у ВНЗ рідною та іноземною мовами;
- *ілюструє* можливі варіанти усного/письмового оприлюднення результатів проведеного дослідження рідною та іноземною мовами;
- *наводить* можливі варіанти презентації, обговорення й захисту результатів власного наукового дослідження рідною та іноземною мовами;

- *бере участь* у написанні пропозицій щодо фінансування наукових досліджень у галузі теорії та методики навчання шкільного курсу математики.

Вищезазначені компетентності та програмові результати опанування освітньо-наукової програми аспірант має досягати в процесі засвоєння змісту навчальних дисциплін таких циклів освітньої і наукової підготовки: поглибленої підготовки зі спеціальності (нормативна та варіативна частини), що передбачає формування *глибинних знань зі спеціальності*; методологічної підготовки (формування *філософської компетентності*); навчально-інноваційної підготовки (формування *універсальних навичок дослідника*); іншомовної підготовки.

Змістове наповнення дисциплін освітньо-наукової програми, методи і прийоми навчання, форми організації занять мають реалізовувати студентоцентроване, компетентнісно орієнтоване, проблемне навчання, виконання аспірантами дослідницьких проєктів, самонавчання тощо.

**Висновки.** Виділена система загальних і професійних компетентностей здобувачів третього рівня вищої освіти задає вектор побудови методичної системи навчання аспірантів за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) в межах освітньо-наукової програми. Її успішне опанування дозволить здобувачам компетентно провести наукове дослідження, оформити дисертацію та захистити її результати, а також у подальшому якісно виконувати професійні функції на викладацьких посадах у загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладах та на науково-дослідних посадах у науково-дослідних установах. На її основі можливе продовження індивідуальної освітньої траєкторії здобувачів за напрямками: навчання впродовж життя для вдосконалення власної науково-педагогічної діяльності; здобування дослідницьких стипендій і грантів на конкурсній основі; подальша підготовка на докторському рівні в галузі теорії та методики навчання математики.

**Роботу виконано за підтримки Міністерства освіти і науки України (державний реєстраційний номер 0115U000639).**

#### ЛІТЕРАТУРА

1. N. A. Tarasenkova, I. A. Akulenko (2015). Investigating the School Teacher's Preparation in Mathematics Pedagogy in Ukraine. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 128–134. doi: 10.13189/ujer.2015.030209. Available online at [http://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=2310](http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=2310)
2. N. A. Tarasenkova, and I. A. Akulenko, "Determination of Students' Beliefs is one of the Aspects of Competence Oriented System of Mathematics Teachers' Methodical Preparation." *American Journal of Educational Research* 1, no. 11 (2013): 477-483. doi: 10.12691/education-1-11-4.
3. Tarasenkova N. Specifications of the University Course "Methods of Teaching Mathematics in Higher Education Institutions" / N. Tarasenkova // *American Journal of Educational Research*. – 2014. – 2, no. 12 (B). – Special issue «Ensuring the quality of higher education» / Chief Guest Editor N. Tarasenkova : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://pubs.sciepub.com/education/1/11/2/index.html>
4. The Definition And Selection Of Key Competencies: Executive Summary. – OECD, 2005. – 20 p. // [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
5. Акуленко І. А. Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики профільної школи (теоретичний аспект) : монографія / І. А. Акуленко. – Черкаси : Видавець Чабаненко Ю., 2013. – 460 с.
6. Білянін Г. І. Планування і організація попереднього контролю результатів навчання при вивченні курсу математики в коледжах / Г. І. Білянін // *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі* : 36. наукових праць – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. – № 4. – с. 52-58.
7. Врублевська О. Проєктуюмо результати навчання: компетентності проти компетентностей / О. Врублевська // *Теорія та методика управління освітою*. – 2012. – № 9.

- [Електронний ресурс] : Режим доступу : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2012\\_9\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_8)
8. Давыдова Л. Н. Различные подходы к определению качества образования / Л. Н. Давыдова // Качество. Инновации. Образование. – 2005. – № 2. – С.5-8.
  9. Захарченко В. М. Розроблення освітніх програм : методичні рекомендації / В. М. Захарченко, В. І. Луговий, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова ; за ред. В. Г. Кременя. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2014. – 120 с.
  10. Качество знаний учащихся и пути его совершенствования ; под ред. М. Н. Скаткина, В. В. Краевского. – М. : Педагогика, 1978. – 208 с.
  11. Ковальчук В. І. Навчальні результати / В. І. Ковальчук // Відкритий урок: розробки, технології, досвід. – №5 (173) 2009. – с.49-51.
  12. Одарченко Н. І. Деякі питання методики досягнення обов'язкових результатів навчання при вивченні математичних дисциплін за кредитно-модульними технологіями / Н. І. Одарченко // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 3. Фізика і математика у вищій і середній школі : Зб. наукових праць – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – № 4. – с. 91-93.
  13. Планирование обязательных результатов обучения математике / [Л. О. Денищева и др.]; Сост. В. В. Фирсов. – Москва : Просвещение, 1989. – 236 с.
  14. Тарасенкова Н. А. Засоби перевірки математичної компетентності в основній школі / Н.А.Тарасенкова, І. М. Богатирьова, О. М. Коломієць, З. О. Сердюк // Science and education a new dimension / Chief Honorary Editor: N. Tarasenkova. – III (26), Issue: 71. – Budapest: SCASPEE, 2015. – P. 21-25.
  15. Тарасенкова Н. А. Зміст і структура математичної компетентності учнів загальноосвітніх навчальних закладів / Н. А. Тарасенкова, В. К. Кірман // Математика в школі. – 2008. – № 6. – С. 3–9.
  16. Тарасенкова Н. А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символьних засобів у навчанні математики учнів основної школи : дис. д-ра пед. н. : 13.00.02 / Ніна Анатоліївна Тарасенкова. – Черкаси, 2004. – 630 с.

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. N. A. Tarasenkova, I. A. Akulenko (2015). Investigating the School Teacher's Preparation in Mathematics Pedagogy in Ukraine. *Universal Journal of Educational Research*, 3, 128–134. doi: 10.13189/ujer.2015.030209. Available online at [http://www.hrpub.org/journals/article\\_info.php?aid=2310](http://www.hrpub.org/journals/article_info.php?aid=2310)
2. N. A. Tarasenkova, and I. A. Akulenko, “Determination of Students’ Beliefs is one of the Aspects of Competence Oriented System of Mathematics Teachers’ Methodical Preparation.” *American Journal of Educational Research* 1, no. 11 (2013): 477-483. doi: 10.12691/education-1-11-4.
3. Tarasenkova N. Specifications of the University Course “Methods of Teaching Mathematics in Higher Education Institutions” / N. Tarasenkova // *American Journal of Educational Research*. – 2014. – 2, no. 12 (B). – Special issue «Ensuring the quality of higher education» / Chief Guest Editor N. Tarasenkova : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://pubs.sciepub.com/education/1/11/2/index.html>
4. The Definition And Selection Of Key Competencies: Executive Summary. – OECD, 2005. – 20 p. // [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>
5. Akulenko I. A. Kompetentnisno oriyentovana metodychna pidhotovka maybutnoho vchytelya matematyky profilnoyi shkoly (teoretychnyy aspekt) : monohrafiya / I. A. Akulenko. – Cherkasy : Vydavets Chabanenko YU., 2013. – 460 s.
6. Bilyanin H. I. Planuvannya i orhanizatsiya poperednoho kontrolyu rezultativ navchannya pry vyvchenni kursu matematyky v kolledzhakh / H. I. Bilyanin // *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya № 3. Fyzyka i matematyka u vyshchiy i seredniy shkoli* : Zb. naukovykh prats – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2008. – № 4. – s. 52-58.
7. Vrublevska O. Proektuyemo rezultaty navchannya: kompetensiyi proty kompetentnostey / O. Vrublevska // *Teoriya ta metodyka upravlinnya osvitoyu*. – 2012. – № 9. [Elektronnyy resurs] : Rezhym dostupu : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo\\_2012\\_9\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_8)
8. Davydova L. N. Razlichnyye podkhody k opredeleniyu kachestva obrazovaniya / L. N. Davydova // *Kachestvo. Innovatsii. Obrazovaniye*. – 2005. – № 2. – S.5-8.
9. Zakharchenko V. M. Rozroblennya osvitnikh prohran : metodychni rekomendatsiyi / V. M. Zakharchenko, V. I. Luhovyy, YU. M. Rashkevych, ZH. V. Talanova ; za red. V. H. Kremenya. – K. : DP «NVTs «Priorytety», 2014. – 120 s.
10. Kachestvo znaniy uchashchikhsya i puti yego sovershenstvovaniya ; pod red. M. N. Skatkina, V. V. Krayevskogo. – M. : Pedagogika, 1978. – 208 s.
11. Kovalchuk V. I. Navchalni rezultaty / V. I. Kovalchuk // *Vidkrytyy urok: rozrobky, tekhnolohiyi, dosvid*. – №5 (173) 2009. – s.49-51.
12. Odarchenko N. I. Deyaki pytannya metodyky dosyahnennya obov'yazkovykh rezul'tativ navchannya pry vyvchenni matematychnykh dystsyplin za kredytno-modul'nymy tekhnolohiyamy / N. I. Odarchenko // *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova. Seriya № 3. Fyzyka i matematyka u vyshchiy i seredniy shkoli* : Zb. naukovykh prats' – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2008. – № 4. – s. 91-93.
13. Planirovaniye obyazatel'nykh rezul'tatov obucheniya matematike / [L. O. Denishcheva i dr.]; Sost. V. V. Firsov. – Moskva : Prosveshcheniye, 1989. – 236 s.
14. Tarasenkova N. A. Zasobi perevirki matematichnoy kompetentnosti v osnovniy shkoli / N.A.Tarasenkova, I. M. Bogatir'ova, O. M. Kolomiets', Z. O. Serdyuk // *Science and education a new dimension* / Chief Honorary Editor: N. Tarasenkova. – III (26), Issue: 71. – Budapest: SCASPEE, 2015. – P. 21-25.
15. Tarasenkova, N.A., Kirman, V.K., “The content and structure of mathematical competence of students of secondary schools,” *Mathematics in school*, No 6, 3-9, 2008.
16. Tarasenkova, N.A., The theoretic-methodical principles of using of the sign and symbolic means in teaching mathematics of the basic school students: thesis, Bohdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, Cherkasy, 2004, 630.

**PhD educational and research programs' outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics)**

**Tarasenkova N., Akulenko I.**

**Abstract.** The article deals with the problem of the determination of PhD educational and research programs' results (outcomes) at the third level of higher education in the field 014 Secondary Education (Mathematics). The authors outline the purpose and objectives of education and research programs. Authors determine components of educational curriculum; it's regulatory and variable parts, reasonable system of general and professional competencies and learning outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics).

**Keywords:** *education, third level of higher education, specialty 014 Secondary Education (Mathematics), educational and scientific program, professional competencies.*

**Программные результаты образовательной подготовки доктора философии (PhD) на третьем уровне высшего образования по специальности 014 Среднее образование (математика)**

**Н. А. Тарасенкова, И. А. Акуленко**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме разработки системы требований к результатам освоения аспирантами образовательно-научной программы подготовки доктора философии (PhD) на третьем уровне высшего образования по специальности 014 Среднее образование (математика). Авторами обозначены цели и задачи образовательно-научной программы, охарактеризованы ее составляющие, нормативную и вариативную части, содержательное наполнение, обоснованно систему общих и профессиональных компетентностей и программных результатов образовательной подготовки в аспирантуре по данной специальности.

**Ключевые слова:** *образование, третий уровень высшего образования по специальности 014 Среднее образование (математика), образовательно-научная программа, профессиональные компетентности.*

## Критерії та рівні методичної готовності майбутніх учителів біології

Н. Б. Грицай

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

\*Corresponding author. E-mail: grynat1104@ukr.net

Paper received 08.03.2016; Accepted for publication 19.03.2016.

**Анотація.** У статті визначено критерії, показники та рівні методичної готовності майбутніх учителів біології. Схарактеризовано компоненти методичної готовності: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний. Запропоновано критерії та показники для оцінювання кожного компонента. Описано рівні методичної готовності (низький, середній, достатній, високий). Вказано діагностичний інструментарій для оцінювання методичної готовності майбутніх учителів біології. Наведено результати педагогічного експерименту, проведеного у ВНЗ України.

**Ключові слова:** методична підготовка, методична готовність, критерії, рівні, показники.

Реформування системи вищої освіти в Україні передбачає підвищення якості підготовки майбутніх фахівців, зокрема в педагогічних університетах. Майбутні вчителі мають бути готовими до впровадження новітніх технологій, форм і методів навчання, забезпечення індивідуального підходу до кожного учня, формування ключових і предметних компетентностей школярів.

У методичній підготовці майбутніх учителів біології результатом вважаємо методичну готовність, рівень сформованості якої безпосередньо впливатиме на ефективність навчання біології в загальноосвітніх навчальних закладах.

Проблему готовності до професійної діяльності досліджувало багато вчених, як-от: К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Л. Божович, В. Бондар, Л. Виготський, А. Деркач, К. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, І. Кон, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, О. Леонтьєв, А. Ліненко, В. Луговий, С. Максименко, Д. Мазоха, В. Мерлін, В. Моляко, В. М'ясищев, О. Пехота, К. Платонов, С. Рубінштейн, В. Семиченко, В. Сластьонін, Г. Троцько та ін.

Критерії і рівні різних видів готовності майбутніх педагогів вивчали Л. Бекірова, О. Красовська, С. Литвиненко, Д. Пашенко, О. Снігур (учителів початкових класів), М. Карченкова (учителів фізичної культури), Л. Кутєпова, А. Федорчук (учителів інформатики), М. Пелагейченко (учителів трудового навчання), Л. Радзіховська (учителів математики), В. Оніпко, С. Стрижак (учителів природничих дисциплін), С. Мантуленко, Н. Плахотнюк та ін.

Методичну готовність учителів-предметників розглядали С. Десненко, В. Земцова, Н. Зеленко, Л. Орлова, В. Селютин, Н. Соловова, О. Таможня та ін.

Проте проблеми методичної готовності майбутніх учителів біології, визначення її компонентів, критеріїв, показників та рівнів, методики діагностики методичної готовності поки що не вивчені належною мірою і потребують спеціального всебічного дослідження.

**Мета статті:** обґрунтувати критерії та рівні методичної готовності майбутніх учителів біології.

**Завдання:** з'ясувати сутність поняття «методична готовність», визначити компоненти методичної готовності, обґрунтувати критерії та рівні методичної готовності майбутніх учителів біології, представити результати педагогічного експерименту.

**Методи дослідження:** теоретичний аналіз наукової літератури, узагальнення та систематизація, опитування викладачів і студентів, анкетування, педагогічний експеримент.

В «Енциклопедії освіти» зазначено, що готовність до діяльності – це стан мобілізації психологічних і психофізіологічних систем людини, які забезпечують виконання певної діяльності [5, с. 137]. Готовність – це стан відносної завершеності процесу підготовки. Він залежить від сукупності засвоєних знань, умінь і навичок, індивідуальних особливостей особистості, типу вищої нервової діяльності та умов, за яких відбувається діяльність. Крім того, в наукових джерелах готовність розглядають як якість особистості, як психічний стан, як комплекс здібностей, як особистісне утворення, як прояв індивідуально-особистісних якостей тощо.

У науково-педагогічних дослідженнях результатом методичної підготовки вважають методичну готовність (С. Десненко, Н. Зеленко, В. Земцова, Л. Орлова, Г. Саранцев) або методичну компетентність (П. Васильєва, І. Титова, Н. Верещагіна, Т. Ковбаса), причому деякі вчені отожднюють ці поняття (О. Таможня).

Дослідниця С. Бризгалова тлумачить готовність учителя як цілісне динамічне особистісне утворення, сформоване у результаті спеціального навчання, що містить у своїй структурі взаємопов'язані і взаємозалежні науково-теоретичний, практичний та психологічний елементи [2, с. 32].

На думку О. Біди, готовність студентів до застосування фахових знань у педагогічній практиці – це «інтегрована, динамічна якість особистості випускника, що передбачає функціонування мотиваційного, змістового та процесуального її компонентів і проявляється у повноті засвоєння студентами теоретичних знань із дисциплін біологічного та психолого-педагогічного циклів, методичній підготовці студентів до передачі теоретичних знань, в умінні проектувати навчально-виховний процес на основі використання сучасних методів і технологій навчання» [1, с. 311].

За твердженням М. Дьяченка і Л. Кандибовича, готовність студента як професійно важлива якість особистості є складним психологічним утворенням і охоплює у стійкій єдності такі компоненти: мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оцінювальний [4, с. 337].

К. Дурай-Новакова розглядає професійну готовність як складне структурне утворення, яке складають позитивні установки, мотиви та засвоєні цінності учительської професії (центральне ядро), а також професійно важливі риси характеру, педагогічні здібності, сукупність професійно-педагогічних знань, умінь та навичок, певний досвід їх використання на практиці [3].

Важливою складовою професійної готовності майбутнього педагога є методична готовність. У цьому випадку поняття «професійна готовність» родово щодо поняття «методична готовність». Тому вищезазначені дефініції готовності як професійно важливої якості і як психічного стану особистості цілком можливо застосовувати до поняття методичної готовності, але з урахуванням її специфіки.

Методична готовність є і метою, і результатом методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі.

В. Селютин визначає методичну готовність учителя як стан його практичних можливостей (стан підготовленості) перед майбутнім залученням до навчального процесу, що характеризує рівень оволодіння методикою навчання [7].

Поняття „методична готовність” у пропонованому дослідженні розглядаємо як інтегровану якість особистості, спрямовану на ефективне вирішення освітніх завдань за допомогою сформованої системи методичних знань, умінь, мотивів і ціннісних ставлень, а також наявність певних якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного виконання всіх видів методичної діяльності.

Результати наукового пошуку дали змогу встановити, що методична готовність складається з певних структурних компонентів. У педагогічних дослідженнях виокремлено різноманітні компоненти готовності (методичної готовності), як-от: мотиваційно-ціннісний, змістовно-гностичний, процесуальний, дослідницько-рефлексивний (С. Скворцова); мотиваційно-особистісний, предметно-змістовий, операційно-діяльнісний, теоретико-методологічний (О. Таможня); змістовий, діяльнісний, мотиваційний (Л. Орлова), афективний, когнітивний, технологічний (О. Тімець), мотиваційно-вольовий, когнітивно-методичний, операційно-технологічний, комунікативно-організаційний, оцінно-рефлексивний (В. Оніпко) ціле-мотиваційний, змістовний, операційний, рефлексивний, інтеграційний (Л. Бекірова), мотиваційно-цільовий, когнітивний, операційно-діяльнісний, емоційно-ціннісний, особистісно-позиційний, дослідницько-рефлексивний (А. Федорчук) та ін.

Грунтуючись на загальних підходах учених до визначення компонентів готовності, у результаті теоретичного аналізу наукової літератури з проблеми дослідження, після тривалого спостереження за діяльністю студентів з огляду на специфіку аналізованого особистісного утворення найбільш оптимальним вважаємо виокремлення таких основних компонентів методичної готовності, як мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексивний. Мотиваційний компонент передбачає сукупність мотивів і ціннісних ставлень до виконання методичної діяльності, когнітивний – охоплює систему методичних знань, діяльнісний – методичні уміння, компетенції, суб'єктивний досвід, які забезпечують якісне виконання професійної діяльності, а рефлексивний – рефлексивні здібності майбутнього педагога. Отже, методична готовність майбутніх учителів біології відзначається стійкою мотивацією, глибокими методичними знаннями, сформованістю методичних умінь та рефлексивних здібностей.

Оцінювання рівнів сформованості методичної готовності відбувається за певними критеріями та показниками. У науковій літературі до цих пір немає однозначного розуміння сутності критеріїв та показників.

Критерій (фр. criterium < лат. criterium, від гр. criterion = засіб для судження, рішення) – ознака, на основі якої проводиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [6, с. 331].

Критерії якості педагогічної діяльності – це ознаки, за якими визначається ступінь відповідності педагогічної діяльності встановленим цілям, стандартам, нормам [5, с. 434].

Щодо зв'язку понять «критерій» і «показник», то у більшості наукових праць критерії тлумачать як поняття, ширше за своїм змістом, ніж поняття «показник». Показники є складовими критерію, кількісними та якісними характеристиками сформованості готовності.

На основі вищенаведених компонентів методичної готовності у дослідженні виокремлено критерії відповідно до кожного компоненту (табл. 1).

З'ясувавши критерії та показники методичної готовності майбутніх учителів біології, виникає необхідність розробити рівні методичної готовності, адже ефективність методичної підготовки студентів визначається відповідним рівнем сформованості названих критеріїв.

Методична готовність майбутніх учителів біології передбачає необхідний і достатній рівень розвитку якостей особистості та методичних знань, умінь та навичок, що забезпечують можливість виконувати всі види методичної діяльності. У пропонованому дослідженні виокремлено чотири рівні: низький, середній, достатній, високий. Кожен із рівнів характеризується певними показниками.

*Низький рівень* відзначається низькою мотивацією студента до виконання методичної діяльності, байдужим або негативним ставленням до педагогічної діяльності, відсутністю прагнення використовувати знання у професійній діяльності, низьким рівнем сформованості професійних якостей. Майбутній учитель має фрагментарні методичні знання, недостатньо володіє методичними вміннями, не здатний застосовувати їх у професійній діяльності, не вміє правильно розв'язувати методичні задачі. У студента несформоване методичне мислення, низький рівень самостійності у навчальній діяльності. Майбутній учитель біології не виявляє творчого підходу до виконання завдань, не проводить самоаналіз своєї методичної діяльності.

*Середній рівень* відзначається байдужим, пасивним ставленням до педагогічної діяльності, мотивація до виконання методичної діяльності та прагнення використовувати знання у професійній діяльності виникають лише епізодично. Студент характеризується сформованістю окремих професійних якостей, має несистематизовані методичні знання, виявляє недостатні методичні уміння, частково може застосовувати ці знання та вміння у професійній діяльності. Розв'язує методичні задачі частково правильно, виявляючи невисокий рівень методичного мислення.

Здатний до самостійного засвоєння знань під керівництвом викладача. Рефлексивні здібності розвинуті недостатньо. Має потребу в самовдосконаленні, проте зазнає труднощів під час самоконтролю та



Таблиця 1. Критерії і показники методичної готовності майбутніх учителів біології

Компонент готовності	Критерій	Характеристика критерію	Показники
Мотиваційний	Мотиваційно-особистісний (мотиваційно-ціннісний)	характеризує рівень мотивації майбутніх учителів біології до професійної (методичної) діяльності	мотивація до виконання всіх видів методичної діяльності; ціннісне ставлення до педагогічної діяльності; прагнення застосовувати знання в професійній діяльності; сформованість професійних якостей особистості
Когнітивний	Когнітивно-інформаційний	характеризує рівень оволодіння майбутніми вчителями біології основними методичними знаннями	знання методичних термінів і понять; знання теоретичного матеріалу з методики навчання біології; знання сучасних тенденцій шкільної біологічної освіти; сформованість методичного мислення майбутніх учителів
Діяльнісний	Діяльнісно-технологічний	характеризує рівень методичних умінь майбутніх учителів біології вирішувати педагогічні завдання, виконувати функції вчителя біології	уміння виконувати різні види методичної діяльності; уміння розв'язувати методичні задачі; уміння використовувати теоретичні знання на практиці
Рефлексивний	Рефлексивно-творчий	характеризує рівень розвитку рефлексивних і творчих здібностей майбутніх учителів біології	здатність до рефлексії методичної діяльності; уміння здійснювати самоаналіз; сформованість креативних здібностей, творчий підхід до вирішення професійних завдань

самокорекції своєї педагогічної діяльності. Епізодично виявляє творчий підхід до вирішення професійних завдань.

*Достатній рівень* відзначається переважно позитивним ставленням до педагогічної діяльності, наявністю мотивації до виконання методичної діяльності та прагнення використовувати знання у професійній діяльності. Спостерігається розвиток професійно значущих якостей, які виявляються не повною мірою. Студент на достатньому рівні володіє методичними знаннями та вміннями, може застосовувати їх у професійній діяльності. Вміє розв'язувати методичні задачі, самостійно здобувати знання, виявляє методичне мислення. Майбутній педагог здатний до самовдосконалення, самоконтролю та самокорекції своєї педагогічної діяльності, реалізації творчого підходу до вирішення професійних завдань.

*Високий рівень* характеризується позитивним ставленням до педагогічної діяльності, стійкою мотивацією до виконання методичної діяльності та постійним прагненням використовувати знання у професійній діяльності, розвитком професійно значущих якостей особистості. Студент на високому рівні володіє методичними знаннями та вміннями, вміло застосовує їх у професійній діяльності, виявляючи творчий підхід. Вміє розв'язувати методичні задачі з ґрунтовним методичним поясненням своїх поглядів, має сформоване методичне мислення, виявляє самостійність та ініціативність у навчальній діяльності. Студент прагне до самовдосконалення та самокорекції своєї педагогічної діяльності, поглиблення і розширення методичних знань. Виявляє власний методичний стиль.

Рівні сформованості методичної готовності майбутніх учителів біології визначали на основі спостережень за майбутніми вчителями біології, анкетування,

тестування, аналізу продуктів діяльності студентів (конспекти уроків, сценарії позакласних заходів, методичні портфоліо), методу експертних оцінок, самооцінювання студентів, а також спеціальних діагностичних методик під час педагогічного експерименту.

Педагогічний експеримент проведено на базі Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, Рівненського державного гуманітарного університету, Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Криворізького педагогічного інституту ДВНЗ «Криворізький національний університет», Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка, Кіровоградського державного педагогічного університету імені В. Винниченка, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

Під час констатувального експерименту було з'ясовано, що рівень методичної готовності майбутніх учителів біології є недостатнім для якісного виконання професійної діяльності.

З огляду на це було організовано формувальний експеримент із впровадженням експериментальної системи методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Результати дослідження дають підстави стверджувати, що в експериментальних групах рівень методичної готовності до професійної діяльності значно підвищився порівняно з контрольними групами, що свідчить про ефективність авторської системи методичної підготовки майбутніх учителів у педагогічному університеті. Рівень сформованості мотиваційного компоненту студентів ЕГ підвищився на 23,1%, когнітивного – на 32,3%, діяльнісного – на 28,2%, рефлексивного – на 18,9%. У КГ зміни не такі значні.

**Висновки.** Методична готовність – це мета і результат методичної підготовки майбутніх учителів біології; її визначаємо як інтегровану якість особистості, спрямовану на ефективне вирішення освітніх завдань за допомогою сформованої системи методичних знань, умінь, мотивів і ціннісних ставлень, а також наявність певних якостей та здібностей педагога, необхідних для ефективного виконання всіх видів методичної діяльності. У дослідженні розроблено критерії методичної готовності майбутніх учителів біології (мотиваційно-особистісний, когнітивно-інформаційний, діяльнісно-технологічний, рефлек-

сивно-творчий) та проаналізовано їхні показники, які дають змогу визначити рівень методичної готовності (низький, середній, достатній, високий). За допомогою розробленого діагностичного інструментарію визначено рівні методичної готовності студентів до і після формульованого експерименту, що довело ефективність авторської моделі системи методичної підготовки майбутніх учителів біології.

Перспективами подальших наукових пошуків може бути створення нових діагностичних методик для ефективного оцінювання показників методичної готовності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Біда О. А. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до здійснення природознавчої освіти у початковій школі : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Біда Олена Анатоліївна. – Умань, 2003. – 492 с.
2. Брызгалова С. И. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика / С. И. Брызгалова. – Калининград, 2004. – 312 с.
3. Дурай-Новачова К. М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук / К. М. Дурай-Новачова. – М., 1983. – 32 с.
4. Дьяченко М. И. Психология высшей школы : учеб. пособ. для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – 2-е изд., перераб. и доп. – Минск : Изд-во БГУ, 1981. – 383 с.
5. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Новий словник іноземних слів / [Л. І. Шевченко, О. І. Ніка, О. І. Хом'як, А. А. Дем'янюк]; за ред. Л. І. Шевченко. – К. : АРІЙ, 2008. – 672 с.
7. Селютин В. Д. Научные основы методической готовности учителя математики к обучению школьников стохастике : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Селютин Владимир Дмитриевич. – М., 2002. – 344 с.

#### REFERENCES

1. Bida O.A. Theoretical and methodological principles of training of teachers to implement natural education in elementary school : dis. ... dr. ped. sciences: 13.00.04 / Bida Olena Anatoliyivna. – Uman, 2003. – 492 c.
2. Bryzgalova S. I. Formation of readiness of high school teachers in a pedagogical research: theory and practice / S. I. Bryzgalova. – Kaliningrad, 2004. – 312 p.
3. Duray-Novakova K. Formation of professional readiness of students to pedagogical activity : thesis ... candidate ped. science / K. Duray-Novakova. – M., 1983. – 32 p.
4. Dyachenko M. I. Psychology of high school : textbook. collec. for schools / M. I. Dyachenko, L. A. Kandybovich. – 2 nd ed., revised. and ext. – Minsk : Publishing house of BSU, 1981. – 383 p.
5. Encyclopedia of Education / Acad. ped. sciences of Ukraine; chief ed. V. G. Kremen. – K : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p.
6. A new dictionary of foreign words / [L. I. Shevchenko, O. I. Nicka, O. I. Homyak, A. A. Demjanjuk]; ed. L. I. Shevchenko. – K. : Ariy, 2008. – 672 p.
7. Seljutin V. D. Scientific bases of methodical readiness of the teacher of mathematics learning students stochastics : dis. ... the doctor ped. sciences : spets.13.00.02 / Seljutin Vladimir Dmitriyevich. – M., 2002. – 344 p.

#### The criteria and levels of the methodical readiness of future biology teachers Grytsai N.

**Abstract.** The article defines the criteria, indicators and levels of the methodical readiness of future teachers of biology. The author determined the components of methodical readiness: the motivational, cognitive, activity and reflexive. The criteria and indicators might evaluate each component. The described levels of methodical readiness (low, medium, sufficient, high) have been distinguished by the author. The specified diagnostic tools for evaluation of the methodical readiness of future teachers of biology have been selected. The results of pedagogical experiment that conducted in the Universities of Ukraine have been shown.

**Keywords:** *methodical training, methodical readiness, criteria, levels, indicators.*

#### Критерии и уровни методической готовности будущих учителей биологии Н. Б. Грицай

**Аннотация.** В статье определены критерии, показатели и уровни методической готовности будущих учителей биологии. Охарактеризованы компоненты методической готовности: мотивационный, когнитивный, деятельностный и рефлексивный. Предложены критерии и показатели для оценки каждого компонента. Описаны уровни методической готовности (низкий, средний, достаточный, высокий). Указано диагностический инструментарий для оценки методической готовности будущих учителей биологии. Представлены результаты педагогического эксперимента, проведенного в вузах Украины.

**Ключевые слова:** *методическая подготовка, методическая готовность, критерии, уровни, показатели.*

## Основні характеристики електронних текстів для навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого монологу виступу

Н. К. Лямзіна

Львівська комерційна академія, м. Львів, Україна  
\*Corresponding author. E-mail: lyamzina\_n@mail.ru

Paper received 29.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті висвітлено особливості електронних текстів для навчання студентів економічних спеціальностей, а також зазначені труднощі їх сприйняття з екрану монітора. Наведена характеристика текстів веб-сторінок, а саме презентаційних текстів, розташованих на веб-сайтах компаній. Досліджено лінгвістичні, мовленнєві та прагматичні особливості презентаційного тексту. Визначена роль ключових слів для кращого сприйняття студентами інформації веб-сайту та підготовки професійно-орієнтованого монологу виступу.

**Ключеві слова:** електронний текст, презентаційний текст, ключові слова, веб-сторінка.

**Вступ.** Використання інформаційних технологій в освіті набуває все більшої популярності, оскільки завдяки мережі інтернет сучасне життя характеризується майже миттєвим доступом до великих масивів будь-якої інформації. Кожен фахівець повинен вміти вільно орієнтуватися в ньому й ефективно використовувати його можливості у своїй професійній діяльності. За даними В. Г. Костомарова [8], знання іноземних мов відкриває доступ до 75–80 % всієї накопиченої у світі інформації. З огляду на це, інформаційно-комунікаційні технології поступово стають дедалі актуальнішими і в навчальному процесі з іноземних мов.

**Стислий огляд публікацій з теми.** Лінгвістична специфіка текстів, розміщених в інтернеті, висвітлена в сучасних лінгвістичних дослідженнях О. М. Галічкіна, Л. Ф. Компанцева, С. С. Данилюк, А. С. Гульшина, С. А. Матвеева, П. І. Сергієнко, Л. Ю. Щипіцина, а також врахована у працях сучасних лінгводидактів М. Г. Бондарев, Н. Л. Журбенко, Ю. В. Романюк, І. В. Корейба, які напрацьовували методики навчання різних видів читання в електронному середовищі. Ґрунтовна характеристику таких текстів визначена в роботі Ю. В. Романюк, яка слушно вважає, що визначальною відмінністю електронних текстів є гіпертекстуальність. *Гіпертекстом* вважається форма професійно орієнтованого тексту або аксіальний гіпертекст, як спосіб представлення інформації як нелінійної текстової структури з великими інтерактивними можливостями, при створенні якого, за основу береться звичайний зв'язний текст для якого характерні усі лінгвістичні характеристики (зв'язність, цілісність, єдність, завершеність, неперервність, інформативність), в якому відсутнє авторство і який може бути роздрукований та послідовно прочитаний у вигляді лінійного тексту [12, с. 122].

Згідно з цим визначенням, особливості гіпертексту і професійно спрямованих друкованих текстів переважно збігаються, обумовлюючись, передусім, належністю до функціональних типів та їхніх жанрів. Проте, за переконанням М. А. Бовтенко [2, с. 126], під впливом такого потужного нового екстралінгвістичного фактора, як електронне комунікаційне середовище, основні ознаки жанрів (змістовно-тематичні, стильові й композиційні), визначені М. М. Бахтіним [1], зазнають суттєвих змін.

**Мета** нашої статті – визначити основні характеристики текстів представлених в мережі інтернет для

навчання майбутніх економістів професійно орієнтованого монологу виступу.

**Результати та їх обговорення.** На відміну від друкованих текстів, текстові матеріали, розміщені в інтернеті, мають низку особливостей. З огляду на це, їх можна розділити на дві категорії: 1) такі, що стосуються змістовно-стилістичного рівня електронних текстів (лексики, синтаксису та граматики) і 2) є формально-структурними (мається на увазі візуальна розмітка тексту, використання принципу «перегорнутої піраміди», кількість інтегрованих до тексту посилань). Особливості сприйняття електронного тексту широко досліджені науковцями. *Електронним текстом*, слідом за І. В. Корейбою, трактується як текстове утворення, призначене для сприйняття з екрану монітора і для цього перетворене на відповідний цифровий код, розміщене на електронному носії та викладене в комп'ютерній мережі [7, с. 41]. Поняття «електронний текст» – ширше за поняття «гіпертекст», оскільки електронні тексти не завжди побудовані за гіпертекстовою моделлю. Об'єктивні й суб'єктивні чинники, які позитивно або негативно впливають на читача при ознайомленні з тестом у режимі онлайн, докладно розглянені й узагальнені в дослідженні І. В. Корейби [7, с. 30–31].

Особливості електронного середовища зумовлюють *труднощі сприйняття електронного тексту*. До основних обмежень щодо сприйняття електронного тексту належать: обсяг тексту, який може бути представлений на екрані монітора у сприятливому для сприйняття вигляді менше, ніж обсяг тексту на стандартному друкованому аркуші; швидкість читання тексту на екрані уповільнюється порівняно з читанням друкованого тексту в середньому на 25%; графічні, візуальні та мультимедійні засоби, які повинні, з одного боку, приваблювати користувачів, а, з другого – допомагати їм швидше здійснювати навігацію та пошук, однак не завжди допомагають, а іноді й перешкоджають сприйняттю текстової інформації [2, с. 133].

Утім встановлено, що швидкість сприйняття інформації при читанні з екрану у середньому лише на 8 секунд повільніша за швидкість читання з аркуша, тобто різниця дуже незначна. Також доведено, що швидкість сприйняття інформації з екрану залежить переважно від звички читати з цього виду носія, тобто прямо пропорційна досвіду читання з монітора. При цьому, кращий результат інформаційної повноти

сприйняття був у реципієнтів, які читали текст саме з веб-сайта. Цей факт, між іншим, свідчить про те, що чим простіше викладена текстова інформація, тим легше вона сприймається, незалежно від місця представлення [4, с. 539].

Сприятливі поліпшенню сприйняття інформації, поданої на веб-сайтах, – найважливіше із завдань сучасних веб-дизайнерів, які сформулювали низку вимог щодо забезпечення зручності та доступності змісту через мовне та візуальне оформлення текстів (*usability*). Беручи до уваги величезний обсяг інформації, яку надає глобальна мережа, особливості техніки читання з екрана і те, що читання з екрана фізіологічно складніше, ніж з аркуша, вони стверджують, що читачі текстової інформації веб-сайту застосовують передусім переглядовий вид читання. З огляду на це, автори текстів веб-сторінок повинні з самого початку зважати на селективний характер читання та застосовувати спеціальні засоби, щоб повернути увагу читачів до ключових ідей.

Основні *характеристики текстів веб-сторінок* визначив веб-дизайнер Я. Нільсен [11]. Проте, на думку лінгвіста М. А. Бовтенко, всі ці характеристики можуть бути застосовані й до усіх інших типів електронних текстів. Це такі характеристики, як: лаконічність, оскільки електронний текст повинен загалом бути щонайменше вдвічі коротшим, ніж його реальний або можливий друкований аналог; присвячення кожного окремого абзацу тексту викладу кожної окремої думки; чіткість структури; застосування індуктивного стилю (перегорнутої піраміди); оформлення переліків у вигляді маркованих списків; оформлення додаткової інформації у вигляді гіперпосилань [11, с. 13].

До цих характеристик Я. Нільсена А. Є. Гульшина додає низку інших, а саме: прості та змістовні заголовки; використання нейтрального стилю мовлення; використання стандартної термінології; виділення ключових слів за допомогою кольору і шрифту, а також гіперпосилань; візуальний поділ тексту за допомогою підзаголовків; стандартні кольори посилань, що полегшує упізнавання вже переглянутих сторінок; графічні елементи, однак лише за умови що вони дійсно доповнюють текст [4, с. 538].

Наведені характеристики текстів веб-сайтів дослідниця визначила на матеріалі презентаційних текстів, розміщених на веб-сайтах компаній. Під *презентаційним текстом* А. Є. Гульшина розуміє доволі короткий за обсягом текст, мета якого – донести до реципієнта інформацію про той чи інший предмет, компанію або товар, іншими словами, ознайомити його з головними, на думку авторів, характеристиками, ознайомити читача з тематикою, що висвітлюється [5, с. 121]. Саме цей тип електронного тексту репрезентує найголовнішу інформацію про компанію на її домашній сторінці та, як довела дослідниця, стосується тих відомостей, які читач краще сприймає з екрану, ніж на папері.

Оскільки об'єктом нашого дослідження є процес навчання майбутніх економістів, сфера професійних інтересів яких передбачає ознайомлення з інформацією веб-сайтів міжнародних компаній, розгляньмо характеристики зазначеного типу текстів.

Будучи вербально-візуальним феноменом, презентаційний текст водночас є цілісним мовленнєвим

твором, зі своїми закономірностями композиційної та змістовної організації. За *змістом* цей вид текстів можна розділити на три логіко-композиційні блоки: 1) «визначення», яке містить загальний опис компанії, тобто інформацію, про те, чим займається компанія, її позиціонування на ринку, а також історією її створення та функціонування; 2) «акценти», в яких представлені визначальні/специфічні риси компанії – такими як їх сприймає та хоче висвітлити автор тексту, наприклад, надійне партнерство, високопрофесійний і конкурентоспроможний бізнес, баланс між швидкістю, ціною та якістю послуг, що надаються, тощо; 3) «переваги» або те, що, на думку автора, може бути трактоване як перевага певної компанії над конкурентами на ринку.

Презентаційному тексту веб-сайту притаманні загальні риси будь-якого тексту, але, на думку А. Є. Гульшиної, особливе значення для нього мають зв'язність та цілісність. Цей вид тексту має своєрідний поділ на абзаци, де переважно є вертикальний інтервал і не завжди є абзацний відступ. Саме тому функція абзаців у презентаційних текстах має логіко-смысловий характер.

Основна мета презентаційного тексту як основного вербального елемента домашньої сторінки компанії – інформувати про справи компанії потенційних клієнтів, інвесторів та інші компанії. Цим пояснюється наявність у нього усіх основних рис інформативного монологу-повідомлення, тобто такої форми інформації, яка передбачена для передачі одержувачу даних про події, процеси або дії тощо, що відбуваються, відбулися чи відбуватимуться [3, с. 31]. Монолог-повідомлення охоплює лише основні, найважливіші моменти, тому він вирізняється лаконічністю викладу, інформаційною насиченістю, суворістю композицією та максимальною визначеністю.

Як стверджує М. Лусон-Марко [15], усі структурні елементи презентаційного тексту містять ретельно підбрану та належно представлену інформацію, яка забезпечує створення позитивного іміджу компанії. Тому основна мета презентаційного тексту – інформувати – інтегрована з метою переконати, завдяки чому презентаційний текст має багато спільного з такими жанрами як реклама або новини.

Дещо іншу точку зору, на реалізацію риторичної функції презентаційного тексту веб-сайту, має А. Нільсен (A. Nielsen). Порівнявши тексти, представлені у друкованій брошурі та на домашній сторінці компанії, дослідниця відзначила менш помітну емоційність стилю презентаційного тексту, на відміну від тексту брошури, а також домінування у ньому рис дескриптивного, а не спонукального та аргументативного дискурсу, що притаманні рекламі [16, с. 23]. Всупереч емоційному спонуканню, властивому риторичі тексту брошури, презентаційний текст має більш каузальну структуру, тобто, виразніше демонструє зв'язки між фактами, подіями та характеристиками компанії.

До того ж, властивості гіпертексту дають змогу представити характеристики об'єкта у презентаційному тексті стисло, у вигляді списку, а потім розглянути їх докладніше в текстах-посиланнях. Це призводить до видозмін структури звичайного тексту від циклічної до ієрархічної, що є типовою ознакою

гіпертексту. Загалом, резюмує дослідниця, високий ступінь інформативності, притаманний усім електронним текстам, робить презентаційний текст особливо щільно насиченим фактичною інформацією при значному зменшенні рис рекламного тексту.

Що стосується *лінгвістичних особливостей* презентаційного тексту, то вони спільні для усіх інших типів електронних текстів: індуктивна структура тексту («принцип перевернутої піраміди»); короткість/стилість застосованих слів і граматичних конструкцій; висока інформативність задіяних слів із граматичних конструкцій; застосування слів з високою частотністю використання; обмежена кількість займенників, пасивних конструкцій, заперечних граматичних конструкцій [6, с. 9].

Лінгвістичні особливості електронних текстів можуть визначатись і з точки зору розподілу їх на мовні, мовленнєві та прагматичні. *Мовні особливості* притаманні морфологічному, словотворчому, лексичному, синтаксичному та графічному рівням мови. При цьому основні характеристики мови інтернету зумовлені стрімким оновленням мовних засобів, зокрема за рахунок нових графічних знаків, термінів, спеціальних аббревіатур і акронімів, аграматизмів і коливань у мовних нормах.

*Мовленнєві особливості* електронного тексту складаються із специфічного поєднання ознак усної та писемної форм мовлення: з одного боку, електронним текстам властиві спонтанність, діалогічність, контекстуальність, спрощення засобів вираження, наявність вигуків і дискурсивних слів, а з другого – писемна форма, підготовленість, логічність, зв'язність, можливість редагувати текст, нормативність.

*Прагматичні особливості* електронного тексту зумовлені залежністю від програмних й апаратних засобів: а саме необхідністю компенсувати відсутність невербальних ключів; креативність; можливість застосовувати гіпертекст і мультимедіа; наявністю особливого мережевого етикету, притаманного і загальній електронній комунікації, і окремому її жанру [9, с. 9].

Важливим для даного дослідження є висновок А. Є. Гульшиної про роль ключових слів у сприйнятті та розумінні інформації електронного тексту. *Ключове слово* вона трактує двояко: з одного боку, як слово або словосполучення із тексту, що несе в певному тексті суттєве смислове навантаження з точки зору інформаційного потоку, як воно визначене в інформатиці та, з другого – вважає його рівноцінним поняттю «смислова віха» або «опорний пункт» [4, с. 114].

Останнє вперше було запропоноване у психології та психолінгвістиці дослідниками М. М. Жинкіним, І. О. Зімньою, О. О. Леонтьєвим та О. І. Новіковим, згодом його вивчили і методисти Ю. І. Пасов та В. Ф. Сатінова.

Роль ключових слів, смислових віх або опорних пунктів полягає у наступному: у процесі сприйняття тексту відбувається його смислове опрацювання, яке здійснюється у вигляді спочатку смислового членування, а згодом і смислового групування матеріалу навколо основного або смислового поняття. Слугуючи носіями смислу кожної частини тексту, смислові поняття, з одного боку, полегшують його сприйняття і запам'ятовування, а з другого – використовуються як орієнтири для подальшого відтворення тексту [14, с. 155].

Отже, *ключові слова* – це дискретні одиниці, які

передають основний зміст тексту. Набір ключових слів розглядається вже як текст, що має і цілісність (так звану «ядерну цілісність»), і зв'язність (мінімальну зв'язність ланцюжкової структури), оскільки набір ключових слів відображає переважно тему тексту, а його впорядкованість – через асоціативні зв'язки – рему [13, с. 82].

Окрім цілісності та зв'язності, текстам-набору ключових слів властиві й інші ознаки: варіювання кількості ключових слів, залежність набору ключових слів від певної комунікативної потреби [10, с. 6], склад набору ключових слів (здебільшого це іменники у функції суб'єкта, рідше – інші частини мови у функції предиката) [13, с. 83–84].

При селективному читанні, яким є читання текстів веб-сайту, значний вплив на розуміння інформації або створення глобального образу змісту тексту має поєднання двох видів наборів ключових слів. Перший вид є набором ключових слів, що виділив сам автор тексту (наприклад, за допомогою заголовків, ключових слів, поданих іншим кольором або шрифтом, посилань тощо), що відображає основу тексту, доступну для реципієнта. Другий вид охоплює ключові слова, виокремлені реципієнтом, він становить своєрідну індивідуальну проєкцію змісту тексту. Бажано, щоб набір ключових слів автора і набір ключових слів реципієнта збігалися, тоді можна вважати, що те, що хотів висловити автор, дійшло повною мірою до сприйняття адресата [10, с. 539–440].

Значення набору ключових слів полягає в тому, що ключові слова, слугуючи смисловими опорами для студентів при читанні, тобто будучи свідченням смислового оброблення тексту веб-сайта, можуть виконувати роль орієнтирів для фіксації інформації тексту, а також для підготовки на його основі тексту усного публічного виступу.

Як уже зазначалося, користувачі інтернету здебільшого застосовують селективний вид читання, переходячи до читання задля глибшого розуміння, якщо потрібна інформація знайдена й вимагає ретельнішого ознайомлення та/або опрацювання. І. В. Корейба стверджує що, вагомою передумовою ефективного читання в інтернет-мережі є розвиток у студентів умінь насамперед *пошукового, переглядового й ознайомлювального* читання [7, с. 62–63]. При цьому варто звернути увагу і на той вид читання, який має безпосередній зв'язок, по-перше, із професійною спрямованістю читанням, по-друге, з трансформацією отриманої інформації задля підготовки професійно орієнтованого публічного монологу-виступу.

**Висновки.** Зважаючи на величезні обсяги інформації, основним видом читання електронного тексту є селективне, переглядове читання, ніж читання текстів на паперових носіях, але з кращим показником інформаційної повноти сприйняття. Зауважимо, що тексти веб-сайтів відзначаються лаконічністю, чіткістю структури, простими і змістовними заголовками; а також виокремленням ключових слів кольором, шрифтом і гіперпосиланнями. Остання характеристика є вагомою передумовою, по-перше, для кращого сприйняття і фіксації сприйнятої студентами інформації веб-сайту, по-друге, для підготовки професійно-орієнтованого монологу виступу.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бахтин М. М. Проблема речевого жанра / М. М. Бахтин // Литературно-критические статьи. – М., 1986. – С. 428–472.
2. Бовтенко М. А. Компьютерная презентация как жанр электронного текста / М. А. Бовтенко // Научные записки НГУЭУ. – 2005. – Вып. 2. – С. 125–132.
3. Гальперин П. Я. Текст как объект лингвистического исследования / П. Я. Гальперин. – М.: Наука, 1981. – 38 с.
4. Гульшина А. Е. Лингвостилистические особенности восприятия текста веб-сайта / А. Е. Гульшина // Вестник ТГТУ. – 2006. – Т. 12. – С. 538–542.
5. Гульшина А. Е. Лингвостилистические особенности текста веб-сайта: проблема смыслового восприятия (на материале презентационных текстов веб-сайта) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / Гульшина Анастасия Евгеньевна. – М., 2006. – 155 с.
6. Журбенко Н. Л. Методика обучения созданию письменных вторичных иноязычных текстов на основе ресурсов Интернета (на материале английского языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания» (русский язык как иностранный и иностранные языки в общеобразовательной школе) / Н. Л. Журбенко. – М., 2008. – 26 с.
7. Корейба І. В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Корейба Інна Василівна. – К., 2010. – 286 с.
8. Костомаров В. Г. Методика преподавания русского языка как иностранного / О. Д. Костомаров, О. Д. Митрофанова. – М.: Рус. яз., 1990. – 286 с.
9. Кочетунова Н. А. Методика обучения иноязычной электронной коммуникации на основе телекоммуникационных проектов (в неязыковом вузе) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)» / Н. А. Кочетунова. – М., 2009. – 286 с.
10. Куликов С. В. Минимальная единица смысловой структуры текст (психолингвистический анализ) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. В. Куликов. – М., 1985. – 18 с.
11. Нильсен Я. На что обращают внимание веб-читатели [Электронный ресурс] / Я. Нильсен. – 2000. – Режим доступа : <http://www.webmascon.com/topics/text/20a.asp>.
12. Романюк Ю. В. Гіпертекст як форма професійно орієнтованого англомовного тексту та його лінгвістичні особливості / Ю. В. Романюк // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Сер. пед. та психол. – 2009. – Вип. 16. – С. 117–124.
13. Сахарный Л. В. Набор ключевых слов как текст / Л. В. Сахарный, С. А. Сибирский, А. С. Штерн // Психолого-педагогические и лингвистические проблемы исследования текста. – Пермь, 1984. – С. 81–83.
14. Смирнов А. А. Смысловое восприятие речевого сообщения (в условиях массовой коммуникации) / Смирнов А. А. – М.: Наука, 1976. – 342 с.
15. Luzón-Marco M. J. A Genre Analysis of Corporate Home Pages // LSP & Professional Communication. – 2002. – № 1. – Vol. 2. – P. 31–56.
16. Nielsen A. E. Rhetorical Features of the Company Website [Электронный ресурс] / A. E. Nielsen // Papers from The Centre for Internet Research. – 2002. – 32 p. – Режим доступа: [http://cfi.au.dk/fileadmin/www.cfi.au.dk/publikationer/cfis\\_skriftserie/006\\_nielsen.pdf](http://cfi.au.dk/fileadmin/www.cfi.au.dk/publikationer/cfis_skriftserie/006_nielsen.pdf).

#### REFERENCES

1. Bakhtyn M. M. The problem of the verbal genre // The literary-critical articles. – M., 1986. – P. 428–472.
2. Bovtenko M. A. Computer presentation as a genre of electronic text. – Nauchnye zapysky NHUEU. – 2005. – Is. 2. – P. 125–132.
3. Hal'pelyn P. Ya. Text as an object of linguistic research. – M.: Nauka, 1981. – 38 p.
4. Hul'shyna A. E. Linguostylistic peculiarities of the website text perception.–Vestnyk THTU. –2006. – Vol. 12. –P. 538–542.
5. Hul'shyna A. E. Linguostylistic peculiarities of the website text: the problems of semantic perception (based on the presentation of website texts) . – M., 2006. – 155 p.
6. Zhurbenko N. L. Methods of teaching the creation of written secondary foreign language texts based on the of Internet resources: abstr. dis. cand. ped. sciences: 13.00.02. – M., 2008. – 26 p.
7. Korejba I. V. Methods of teaching future German teachers of professional reading using the Internet resources: dis. ... candiane of ped. sciences : 13.00.02 – K., 2010. – 286 p.
8. Kostomarov V. H. Methods of teaching Russian as a foreign language. – M.: Rus. iaz., 1990. – 286 p.
9. Kulykov S. V. The minimum unit of the semantic structure of the text (the psycholinguistic analysis): ): abstr. dis. cand. ped. sciences: 13.00.01. – M., 1985. – 18 p.
10. Romaniuk Yu. V. Hypertext as a form of professionally oriented English text and its linguistic features. – Visnyk Kyivs'koho natsional'noho lnhvistychnoho universytetu. Ser. ped. ta psykhol. – 2009. –Is. 16. – P. 117–124.
11. Sakharnyj L. V. The set of keywords as the text – Perm', 1984. – P. 81–83.
12. Luzón-Marco M. J. A Genre Analysis of Corporate Home Pages // LSP & Professional Communication. – 2002. – № 1. –Vol. 2. – P. 31–56.

#### The Main Characteristics of Electronic Texts for Teaching Prospective Economists' Professionally Oriented Monologue Lyamzina N.

**Abstract.** The article deals with the peculiarities of electronic texts for training economic students and difficulties of their perception from the monitor screen. The characteristic of web-page texts, such as corporate home pages of companies is identified. Linguistic, verbal and grammatical peculiarities of corporate home pages are investigated. The role of the key words for better perception of website information by the students and training of professionally oriented monologue performances is determined.

**Keywords:** *electronic text, corporate home page, keywords, web page.*

#### Основные характеристики электронных текстов для обучения будущих экономистов профессионально ориентированного монолога выступления Н. К. Лямзина

**Аннотация.** В статье освещены особенности электронных текстов для обучения студентов экономических специальностей, а также указаны трудности их восприятия с экрана монитора. Приведена характеристика текстов веб-страниц, а именно презентационных текстов, расположенных на веб-сайтах компаний. Исследованы лингвистические, речевые и прагматические особенности презентационного текста. Определена роль ключевых слов для лучшего восприятия студентами информации веб-сайта и подготовки профессионально-ориентированного монолога выступления.

**Ключевые слова:** *электронный текст, презентационный текст, ключевые слова, веб-страница.*

## Самостійна робота студента – перший крок в роботі практичного лікаря

Н. В. Малярська<sup>1</sup>, М. І. Драчук<sup>2</sup>

Львівський національний медичний університет ім. Данила Галицького, м. Львів, Україна

\*Corresponding author. E-mail: n.malyarska@gmail.com<sup>1</sup>, maryashka0503@gmail.com<sup>2</sup>

Paper received 29.04.2016; Accepted for publication 12.05.2016.

**Анотація.** В статті представлена інформація про особливості навчального процесу в умовах ЄКТС – Європейської кредитно-трансферної накопичувальної системи. Наголос зроблено на самостійну роботу студентів у ВНЗ – вищих начальних закладах України. Приведено деякі дані британських дослідників для модифікації навчального процесу в сучасних умовах.

**Ключові слова:** вища освіта в Україні, ЄКТС, самостійна робота студентів.

*«...Навчіться виконувати чорнову роботу в науці. Вивчайте, зіставляйте, примножуйте факти. Яким не було б досконалим крило птаха, воно ніколи б не змогло підняти його вгору, не спираючись на повітря. Факти – це повітря вченого. Без них Ви ніколи не зможете злетіти. Без них Ваші "теорії" – порожні потуги».*

І.П. Павлов

**Актуальність теми.** У сучасних умовах розвитку вищої освіти в Україні самостійна робота студентів набуває все більшого значення. Самостійна робота студентів регламентована Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах України, прийнята законом України «Про вищу освіту» (2014р.) і залишається актуальною темою в організації ЄКТС – Європейської кредитно-трансферної накопичувальної системи в Україні [1,4]. Самостійна робота студентів в сучасних умовах є важливим важелем у майбутній роботі практичного лікаря. Державна національна програма «Освіта. Україна ХХІ ст.» визначила стратегію розвитку освіти в Україні, пріоритетні напрями та шляхи створення системи безперервного навчання [2,4].

**Мета статті:** обґрунтувати необхідність впровадження конспектів для самостійної роботи у навчальний процес студентів-медиків як засобу управління їх самостійним навчанням. Ведення конспекту забезпечить високі результати навчання і створить умови для формування професійної компетентності майбутніх лікарів-практиків. Конспекти допоможуть на початках практичної діяльності лікаря загальної практики, тому що зекономлять час для пошуку нової інформації, а це допоможе у спілкуванні з пацієнтом [4,11].

Самостійна робота студентів забезпечується системою навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручники, навчальні та методичні посібники, додаткова фахова література, наукові видання. Дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів передбачає використання конспектів.

Нова парадигма організації навчального процесу в умовах ЄКТС передбачає:

- навчання, орієнтоване на результат (набуття студентом відповідних компетенцій під час вивчення кожної дисципліни);
- навчання орієнтоване на особу, яка навчається (підтримка студентів у виробленні ними власних стилів та набуття досвіду навчання);
- пацієнтоорієнтоване навчання (для медичних факультетів).

Завдання викладача кафедри – допомогти студентам стати ефективними учнями, об'єднати їх у діяльне співтовариство. З цією метою необхідно наділити студентів повноваженнями керувати власним навчанням [5,6].

Самостійна робота є одним з найважливіших компонентів освітнього процесу, що передбачає інтеграцію різних видів індивідуальної та колективної навчальної діяльності, яка здійснюється як під час аудиторних, поза аудиторних занять, без участі викладача, так і під його безпосереднім керівництвом. У контексті сучасної системи навчання самостійна робота домінує серед інших видів навчальної діяльності студентів після практичної підготовки (може становити від 15 до 55% навчального програмового матеріалу) та дозволяє розглядати накопичувані знання як об'єкт власної діяльності студента [5].

Для формування професійної якості лікаря, необхідним є не лише вміння працювати без сторонньої допомоги, але і вирішувати цілісні завдання, складні ситуаційні задачі, приймати рішення в наданні невідкладної допомоги, аналізувати ситуацію, прогнозувати її перебіг та практично реалізувати. Особистість лікаря в сучасних умовах має більше вимог, тому репродуктивна самостійна робота повинна бути лише частиною професійної діяльності. Лікар-практик повинен постійно вдосконалювати самого себе, йти вперед, робити правильні висновки з інших ситуацій, ставити нові цілі і завдання і працювати. Треба думати, що відсутність будь-якого компонента не дозволяє формувати самостійність як особистісну якість майбутнього спеціаліста [8].

Найважливішим компонентом самостійності є прийняття рішень. Ця риса студента-медика насамперед забезпечує потребу самореалізації. Здатність приймати рішення ґрунтується на розумінні суттєвого вміння порівнювати, здійснювати аналіз, синтезувати та узагальнювати, планувати, робити висновки, організовувати свою роботу постійно [7].

Цілеспрямована сукупність дій студента під керівництвом викладача на основі використання засобів супроводу навчального процесу передбачає самостійність – можливість здійснювати самостійну роботу на основі формування якостей рефлексивного керування [8].

Самостійну роботу студентів можна класифікувати за різними критеріями:

1. За характером керівництва і способом здійснення контролю за якістю знань з боку викладача можна виділити:

- а) аудиторну та позааудиторну;
- б) колективну роботу під контролем викладача.

2. За рівнем обов'язковості:

а) обов'язкову, визначену навчальними планами і робочими програмами;

б) рекомендовану;

в) зніційовану.

3. За рівнем прояву творчості:

а) репродуктивну, що здійснюється за певним зразком;

б) реконструктивну, яка передбачає слухання і доповнення лекцій викладача, складання планів, конспектів, тез тощо.

в) евристичну, спрямовану на вирішення проблемних завдань, отримання нової інформації, її структурування.

г) дослідницьку, яка орієнтована на проведення наукових досліджень[4,7].

Контроль самостійної роботи студентів включає:

- перевірку конспектів, рефератів, розв'язаних задач, розрахунків, виконаних графічних вправ, індивідуальних завдань;

- відповіді на контрольні або тестові питання.

Окрім самостійного засвоєння знань студенти мають опанувати методи аналізу, синтезу, узагальнення інформації.

Важливим для професійної освіти є навчити студента опанувати професійну термінологію, оперувати спеціальною термінологією, аргументовано висловлювати власну думку, аналізувати факти, опонувати та вміти вести дискусію. В зв'язку з цим значення набуває самостійна робота з додатковими джерелами (госларіями, енциклопедіями, словниками, базами даних), що забезпечує можливість зіставлення матеріалу, узагальнення, порівняння, аналізу, класифікації [3; 4; 8].

Застосування сучасних інформаційних технологій у процесі організації самостійної роботи має ряд переваг:

- навчальний матеріал подано на сучасному рівні;

- можливість вибору студентом індивідуального режиму роботи;

- використання можливостей переносу навчального матеріалу на електронні носії;

- варіативність завдань з особистісно-зорієнтованим урахуванням можливостей та здібностей студентів;

- підвищення професійної мотивації студентів;

- можливість об'єктивного електронного контролю за станом засвоєння студентом необхідного навчального матеріалу[3; 9].

На медичному факультеті університету Лідсу у Великій Британії серед основних способів наділити студентів повноваженнями виділено:

- працюйте зі студентами на заняттях з використанням інтерактивних технологій;

- методично налаштовуйте їх на самостійну роботу, об'єктивно оцінюйте самостійну роботу на наступному занятті;

- заохочуйте використання інформаційних методик в аудиторії та виробіть звичку у студентів працювати вдома, «на ходу» (в автобусі, метро, тощо);

- залучайте студентів до «реальних питань» – мотивувати, підкреслювати, демонструвати вагомість вивчення теми навчального заняття (практичного та лекційного) для застосування в практиці.

Мабуть доцільно тут згадати про цикл Демінга: ПЛАНУЙ – ДІЙ – ПЕРЕВІРЯЙ – ВПЛИВАЙ (ВТІЛЮЙ).

Британські дослідники вважають, що в умовах студенто-центрованого підходу партнерства та співробітництва викладачів та студентів, сучасний викладач це:

- помічник (facilitator);

- радник (counsellor);

- консультант( adviser);

- контролер( controller).

Зазначені вище функції викладача націлені на створення оптимального навчального середовища для ефективного навчання, в тому числі – самостійного.

Самостійна робота студента є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Самостійна робота студента забезпечує систему навчально-методичних засобів, передбачених для вивчення конкретної навчальної дисципліни: підручник, навчальні та методичні посібники, конспект лекцій викладача, практикум, навчально-методичний комплекс дисципліни тощо. Методичні матеріали для самостійної роботи студентів повинні передбачати можливість проведення самоконтролю з боку студента. Для самостійної роботи студенту також рекомендують відповідну наукову та фахову монографічну і періодичну літературу [4,10].

Самостійна робота майбутнього спеціаліста повинна бути спрямована не тільки на формування професійних знань та вмінь, а й розвиток організаторських та комунікативних якостей. Найважливіше у роботі спеціаліста – це вміння володіти собою, відчувати своє тіло, вміти знімати напруження та розслаблюватися, а також викликати у собі відчуття стриманої сили та впевненості. Оптимальним у роботі сучасного спеціаліста є вміння управляти своїми емоціями, налаштовуватися на подолання труднощів, «знімати» психологічний вплив невдач та долати страх майбутньої діяльності [11].

На думку Г. Сковороди, добре виховану людину характеризують такі моральні якості, як любов до Вітчизни і праці, чесність, правдивість, скромність, сила волі, почуття людської гідності та дружби.

Самостійна робота це навчання – свідомий, цілеспрямований процес «подорожування в невідоме», який відбувається постійно, без вікових обмежень.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України «Про вищу освіту»//2014, № 37-38, ст.204.
2. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К., 1999.
3. Гризун Л. Є. Дидактичні особливості сучасного комп'ютерного підручника // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи. – ХДПУ, 2000.



4. Журавська Л. М. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у ВНЗ // Освіта та управління. – Т. 3. – 1999. – №2.
5. Кудрянт З. Н. Система освіти в Україні // Педагогіка. Навч. Посібник. – Одеса: ПДПУ, 2001. – С. 55-56.
6. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: Практикум. Навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. – Т.: ТИПУ, 2008
7. Фіцула М. М. Вступ до педагогічної професії: Навч. посіб. для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Т.: Навчальна книга «Богдан», 2003.
8. Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / [за заг. ред. проф. В.І. Сипченка]. – Вип. LIX. – Слов'янськ: СДПУ, 2012. – 355 с.
9. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / [З.Н. Курлянд, Р.І. Хмельюк, А.В. Семенова та ін.]. – К.: Вища школа, 2005. – С. 241.
10. Ярьсько К.В. Культура управління навчальною діяльністю студентів. – Х.: ХНУРЕ, 2004. – 235с.
11. В.Є Мілерян //Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних вузах (методичний посібник): – Київ, «Хрещатик», –2004. – 80 с.

#### REFERENCES

1. Law of Ukraine "On Higher Education" // 2014, № 37-38, Article 204.
2. State national program "Education" (Ukraine XXI century.). - K., 1999.
3. Gryzun L.E. Didactic features of modern computer textbook // means of educational and research work. - HDPU, 2000.
4. Zhuravska L.M. Conceptual condition management independent work of students in higher education // Education and Management. - T. 3. - 1999. - №2.
5. Kudryant S.N. Education system in Ukraine // Pedagogy. Teach. Manual. - Odessa: SPAP, 2001. - P. 55-56.
6. Mieszko G.M. Introduction to the teaching profession: Workshop. Teach. guidances. for university students. - T. : TYPE, 2008
7. Fitsula M. Introduction to the teaching profession: Training. guidances. for students of higher educational institutions of education. - T. : Educational book "Bogdan", 2003.
8. Humanization of the educational process: collection of papers / [by the Society. Ed. prof. V.I. Sypchenko]. - Vol. LIH. - Slavyansk: SDPU, 2012. - 355 p.
9. Higher School of Pedagogy: teach. guidances. / [Z.N. Kurlyand, R.I. Hmelyuk, A.V. Semenov et al.]. - K. : High School, 2005. - P. 241.
10. K.V. Jaresko Culture management training activities of students. - H. : KNURE, 2004. – 235 p.
11. V.YE. Mileryan // Methodical bases of preparation and holding of classes in medical schools (textbook): - Kyiv, "Khreshchatyk" -2004. - 80 p.

#### Independent work of students - the first step in the practitioner.

**Malyarska N., Drachuk M.**

**Abstract.** This article provides information about the features of the educational process in terms of ECTS – European Credit Transfer and Accumulation System. Emphasis is placed on independent work of students in higher education - higher education institutions of Ukraine. We give some details of British researchers to modify the educational process in modern conditions.

**Keywords:** higher education Ukrainian, ECTS, individual work of students.

#### Самостоятельная работа студента – первый шаг к работе практикующего доктора.

**Н. В. Малярская, М. И. Драчук**

**Аннотация.** В статье представлена информация об особенностях учебного процесса в условиях ЕКТС - Европейской кредитно-трансферной накопительной системы. Акцент сделан на самостоятельную работу студентов в ВУЗах – высших учебных заведениях Украины. Приведены некоторые данные британских исследователей для модификации учебного процесса в современных условиях.

**Ключевые слова:** высшее образование в Украине, ЕКТС, самостоятельная работа студентов.

## Нормативно-правова база впровадження ідеї толерантності в освітній процес: досвід України

Т. В. Мотуз

Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Дніпропетровськ, Україна  
Corresponding author. E-mail: tetmotuz@gmail.com

Paper received 26.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті проаналізовано та систематизовано нормативно-правову базу впровадження толерантності в освітній процес як основу організації навчальної та виховної роботи з учнівською молоддю щодо формування основ толерантної поведінки та взаємодії. Виокремлено проблемні питання, вирішення яких сприятиме підвищенню ефективності роботи освітніх установ щодо виховання толерантності учнівської молоді: у нормативних документах варто окреслити вимоги до моральних якостей педагогічних працівників, серед яких чільне місце має належати толерантності; потребує прийняття на рівні держави окремої цільової програми з питань формування толерантності та попередження екстремізму та ін.

**Ключові слова:** толерантність, нормативно-правова база, освітній процес.

**Вступ.** Толерантність, взаємоповага, свобода слова, гуманізм є ключовими демократичними цінностями XXI століття, що стали необхідною передумовою формування громадянського суспільства, конструктивного розв'язання суперечностей. Правове визнання свобод і рівності – рівноцінності людини і громадянина породжує соціальну необхідність виховання початкових основ толерантної поведінки та формування установок і цінностей толерантної свідомості підростаючого покоління. У цілому, концепт «толерантність» для науки, у тому числі педагогічної, є досить новим. Він сформувався в середині XX століття, як розгорнуте розуміння сутності понять «милосердя», «терпимість» і подібних. Розвиток концепту і його широке застосування в освітній діяльності пов'язані з розвитком глобальних відносин і все більшою прозорістю кордонів у всьому світі.

Ефективність впровадження у систему освіти принципів толерантності, організація виховної роботи з учнівською молоддю щодо формування основ толерантної поведінки і взаємодії визначається наявністю відповідного нормативно-правового підґрунтя та застосуванням його у практиці роботи освітніх установ.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Наукові розвідки з питань нормативно-правового забезпечення толерантності у системі суспільно-політичних наук (політологія, право) переконують, що у світі склалася розгалужена система нормативно-правових підвалин толерантності. В. Хастантиновим було зроблено спробу узагальнення цього процесу та виділення періодів його розвитку. Зокрема, вчений виділяє такі 3 етапи: 1) XVI-XVII ст. – коли ухвалюються правові акти, у зв'язку з релігійним розколом у Європі, які були призначені для регулювання гострих конфліктних відносин між різними конфесійними спільнотами як усередині окремих країн, так і в міждержавних стосунках; 2) XVIII – перша половина XX ст. – орієнтація міжнародного права на ліберальні цінності, упорядкування захисту прав релігійних, національних, мовних меншин у Європі та Північній Америці конституційними нормами; 3) починаючи з другої половини XX ст. – і донині, – визнання міжнародним співтовариством універсальних прав і свобод людини, формування регіональних систем захисту цих прав і свобод [10, с. 223-224].

Попри таку давню історичну традицію майже від-

сутні педагогічні дослідження, у яких вивчається та аналізується нормативно-правова база впровадження ідеї толерантності в освітній процес, його демократизація й гуманізація, що гальмує впровадження названих ідей у практику сучасних навчальних закладів.

**Мета** статті полягає у системному аналізі нормативно-правової бази впровадження толерантності в освітній процес як основи організації навчальної та виховної роботи з учнівською молоддю щодо формування основ толерантної поведінки та взаємодії.

**Матеріали і методи.** Для досягнення мети дослідження та розв'язання його завдань використано комплекс методів, зумовлених специфікою досліджуваної проблеми, серед яких загальнонаукові методи (аналіз і синтез, зіставлення, узагальнення, систематизація), термінологічний аналіз, систематизація та узагальнення.

**Результати та їх обговорення.** Правові засади, що створюють основу впровадження ідеології толерантності у вітчизняну систему освіти, містяться в різних правових джерелах, які ми згрупували наступним чином:

- декларації, що мають міждержавне, загальносвітове значення;
- конвенції і пакти, які є основними документами при створенні законодавчих основ на рівні держави і міжнародному контролі за їх;
- законодавчі акти, які проголошують й утверджують принципи правової держави і толерантності (Конституція України);
- нормативні документи у галузі освіти загальнодержавного, регіонального значення, у яких закріплено принцип толерантності як основу організації освітньо-виховного процесу.

Проаналізуємо низку виокремлених вище документів задля з'ясування місця аналізованого поняття (толерантність) у міжнародній та загальнодержавній нормативній базі.

Серед документів міждержавного, загальносвітового значення, в основу яких покладено принципи демократії, рівноправ'я, взаємоповаги та рівності у різних сферах суспільного життя слід виділити *Declaration of principles on tolerance / Декларацію принципів толерантності* (Резолюція Генеральної конференції ЮНЕСКО 16.11.1995 р.), *Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination Against Women / Конвенцію ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок* (Факультативний протокол 995\_794 від

06.10.1999 р.), *International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination / Міжнародну Конвенцію про ліквідацію всіх форм расової дискримінації* (Генеральна Асамблея ООН від 21.12.1965 р.), *Declaration on the Rights of Persons Belonging to National or Ethnic, Religious and Linguistic Minorities / Декларація про права осіб, що належать до національних або етнічних, релігійних та мовних меншин* (Генеральна Асамблея ООН від 18.12.1992 р.), *The UN Convention on the rights of the child / Конвенція ООН про права дитини* (Генеральна Асамблея ООН від 21.12.1995 р.) та ін.

Головним актованим джерелом міждержавного рівня з питань толерантності є *Declaration of principles on tolerance / Декларація принципів толерантності* (далі – Декларація) [1], затверджена Резолюцією Генеральної конференції ЮНЕСКО 16 листопада 1995 року. У ній держави – учасниці Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури, визначили, що толерантність є не тільки найважливішим принципом, а й необхідною умовою миру і соціально-економічного розвитку усіх народів [1]. У Декларації актуалізовано питання виховання толерантності як особистісної якості, людської чесноти і найбільш ефективного засобу попередження насильства й нетерпимості. Головним інструментом виховання толерантності декларація визначає систему освіти. У ст. 4 документу обґрунтовується необхідність виховання в душі терпимості, що повинно сприяти формуванню у молоді навичок незалежного мислення, критичного осмислення суджень, що базуються на моральних цінностях [1].

Основою для втілення в життя ідеології толерантності, а також реалізації законних прав і свобод людини виступає найважливіший державний документ – *Конституція України* (Відомості Верховної Ради України, 1996, № 30, ст. 141), яка містить низку ключових положень для забезпечення і розвитку толерантності в нашому суспільстві. У Преамбулі до Конституції вказано, що однією з цілей прийняття даного документу є громадянська злагода. Стаття 21 вказує на те, що усі люди вільні і рівні у своїй гідності та правах, а стаття 24 встановлює, що не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, етнічного та соціального походження, майнового стану, за мовними та іншими ознаками [4].

Стаття 15 наголошує на тому, що суспільне життя в Україні ґрунтується на засадах політичної, економічної та ідеологічної багатоманітності. Ця багатоманітність гарантується заборонаю жодної ідеології державою як обов'язкової (ч. 2 ст. 15 Конституції); заборонаю цензури (ч. 3 ст. 15 Конституції); правом кожного на свободу думки і слова, збиранням та поширенням інформації різними засобами (ст. 34 Конституції) тощо [4]. Тим самим Основний закон у загальному плані повторює найважливіший принцип толерантності – рівність у дотриманні прав і свобод кожного без надання жодних переваг будь-кому. Закріплення в Основному законі принципу плюралізму є актуальним для України, де упродовж значного терміну часу на державному рівні визнавалась лише одна-єдина ідеологія і внаслідок цього у масовій свідомості громадян укорінений моноцентричний тип

світосприйняття, що й досі виступає потужним джерелом духовного догматизму й нетерпимості.

Ідеї толерантності, гуманізму, демократії знайшли своє відображення у низці нормативних документів сфери освіти. Принципи демократизації й гуманізації освітнього процесу, виховання учнів на засадах співробітництва та толерантності набули особливої актуалізації з початком незалежності нашої держави. На Всеукраїнській педагогічній раді працівників освіти, яка відбулася 30.06.1994 р. схвалено Концепцію національного виховання [5], яку потім надруковано в журналі «Рідна школа» (№6, 1995 р.). Серед низки вимог до педагогічних працівників у концепції зафіксовані такі: «Педагог повинен уміти: <...> будувати виховний процес на принципах добровільності та співробітництва; формувати гуманні співвідносини з учнями на рівні співробітництва і співтворчості...» [5, с.24]. З-поміж основних шляхів реалізації концепції педагога, що зібралися на педагогічну раду, вважали «вивільнення педагогіки виховання від зайвої уніфікації, політизації, тоталітаризації, ідеологізації, авторитаризму» [5, с.25]. Сам термін «толерантність» у тексті документу не зустрічається, що й не дивно, адже концепцію схвалено ще до прийняття Декларації принципів толерантності та ратифікації її Україною. Нажаль, Концепція національного виховання так і не була затверджена ні на рівні законодавства України, ні на рівні нормативних актів Міністерства освіти і науки України. Відповідно для керування у роботі навчальних закладів вона мала лише рекомендаційний характер.

Не знаходимо терміну «толерантність» і у *Законі України «Про загальну середню освіту»* (1999 р.), який є основою для здійснення освітньо-виховного процесу у закладах загальної середньої освіти уже впродовж 17 років. Проте у ст. 3 Закону наголошується, що «навчання та виховання <...> ґрунтуються на загальнолюдських цінностях та принципах <...> полікультурності, <...> на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави». Серед основних завдань системи освіти даним законом держава визначає «виховання поваги до <...> прав і свобод людини і громадянина; <...> поваги до народних традицій і звичаїв, державної мови, регіональних мов або мов меншин та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй» [2].

Зважаючи на те, що Україна – це відкрита держава, що пов'язана різноманітними зв'язками з іншими країнами і безпосередньо відчуває на собі європейські впливи, з початку XXI століття актуальними стали питання попередження та протидії расової, етнічної, національної, конфесійної дискримінації. Проблеми виховання учнів на засадах поваги до інших народів, націй, конфесій знайшли своє відображення у нормативних актах системи освіти нашої держави. Відповідно до *Національної доктрини розвитку освіти* (2002 р.) держава повинна забезпечувати: «<...> формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури,

віросповідання та мови спілкування народів світу» [7]. У п.2.4 *Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти (2000 р.)* [9] зазначається, що класний керівник як організатор учнівського колективу має сприяти «підготовці учнів (вихованців) до самостійного життя в дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між усіма народами, етнічними, національними, релігійними групами». Тобто у даних документах конкретно поставлено завдання виховання в учнівській молоді основ міжетнічної, міжнаціональної, міжконфесійної толерантності.

Дивлячись на те, що неможливо втілювати ідеологію толерантності у навчальний процес, сприяти формуванню основ толерантної поведінки учнів, минаючи організацію навчально-виховного процесу у школі на засадах злагоди, взаєморозуміння, толерантності, а також ігноруючи вимоги до моральних якостей педагогічних працівників, у нормативних документах також окреслено вимоги до педагогічного спілкування, особистісних якостей педагогічного працівника. Так, в *Основних орієнтирах виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів* (наказ МОН від 31.10.2011 №1243) зазначається, що «Педагогічне спілкування має спиратись на передову, прогресивну мораль – гуманістичну, в основі якої лежить демократизм <...> У спілкуванні – це вміння цінувати в інших індивідуальне, неповторне. <...> В основі педагогічного спілкування лежить плюралізм. Він полягає у вмінні і можливості толерантно ставитись до світогляду, переконань, позицій, думок і почуттів інших людей <...> Толерантність допомагає гуманізувати міжособистісні стосунки, робить їх людяними, природними, невимушеними, доброзичливими; це передумова для плідного співробітництва між людьми, визначальна умова для реалізації плюралізму думок, встановлення діалогу; це й гуманне ставлення до представників інших традицій і моральних звичок, вірувань» [8]. Проте зазначений нормативний акт прийнятий лише на рівні МОН, а у *Законі України «Про загальну середню освіту»* (ст.24) серед вимог до педагогічних працівників зафіксовано лише, що «педагогічним працівником повинна бути особа з високими моральними якостями». Нажаль, ці моральні якості, яким має відповідати вчитель/вихователь не деталізовано і не пояснено у нормативних документах. Про таку обов'язкову, на наш погляд, моральну якість вчителя як толерантність, на жаль, у законі не сказано.

*Листом МОН від 11.03.10 № 1/9 – 163 «Щодо виконання плану заходів із протидії проявам ксенофобії, расової та етнічної дискримінації в українському суспільстві на 2010-2012 роки»* рекомендовано в установах та закладах освіти постійно здійснювати заходи,

серед яких «інформаційно-просвітницька та попереджувальна робота щодо запобігання проявам ксенофобії, расової та етнічної дискримінації <...> включення до програм підвищення кваліфікації <...> педагогічних і науково-педагогічних працівників <...> питання про міжетнічні відносини, <...> виховання толерантного світогляду<...>» [6].

*Загальнодержавна цільова соціальна програма протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2014-2018 роки Затверджена Законом України від 20 жовтня 2014 року № 1708-VII* ставить завдання перед усіма соціальними інститутами «формування толерантного ставлення населення до людей, які живуть з ВІЛ, з метою подолання їх дискримінації» [3].

**Висновки.** Звернення до нормативних документів міжнародного, державного значення, у яких відображено проблему толерантності, дозволило зробити наступні висновки.

Україна визначила у якості стратегічного напрямку своєї політики курс на інтеграцію до європейських структур, до розбудови сучасного демократичного плюралістичного суспільства. Конституція закріпила основоположні права і свободи людини – фундамент толерантності.

Для утвердження толерантності у різних сферах суспільного життя у головних державних інституціях ухвалено низку важливих законів, зміст яких відповідає сучасним світовим і європейським вимогам.

Ідеологія толерантності інтегрована до вітчизняної законодавчої бази з питань освіти, проте для подальшого просування у цьому напрямку потрібно вжити додатково деяких важливих заходів:

1. у Законах «Про освіту», «Про загальну середню освіту» варто окреслити вимоги до моральних якостей педагогічних працівників, серед яких чільне місце має належати толерантності;

2. у питаннях, що стосуються норм професійної діяльності педагогічних працівників, підвищення їх професійної кваліфікації, слід виходити із вимог європейських актів, що спрямовані на забезпечення високої культури толерантності в діяльності працівників державних установ, у тому числі навчальних закладів.

3. потребує удосконалення і доопрацювання нормативна база з питань виховної роботи, а саме: необхідно включити критерії рівнів сформованості в учнів такої якості як толерантність.

4. потребують більшої конкретизації заходи, що приймаються органами виконавчої влади та місцевого самоврядування, з питань впровадження толерантності в освітньо-виховний процес.

5. потребує прийняття на рівні держави окремої цільової програми з питань формування толерантності та попередження екстремізму.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Декларація принципів толерантності, схвалена Генеральною конференцією ЮНЕСКО на 28-й сесії в Парижі 16 листоп. 1995 р. // Віче. — № 11(128). — 2002. — С. 12—13.
2. Закон України «Про загальну середню освіту» (№ 651-XIV від 13 05 1999 р.) [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Міністерства освіти та науки України. — Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza1.html>
3. Закон України «Про затвердження Загальнодержавної цільової соціальної програми протидії ВІЛ-інфекції/СНІДу на 2014-2018 роки» (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 48, ст.2055) [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. — Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1708-18>

4. Конституція України (Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996, № 30, ст. 141) [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
5. Концепція національного виховання, схвалена Всеукраїнською педагогічною радою працівників освіти 30 червня 1994 року. // Рідна школа. – № 5. – 1995.
6. Лист Міністерства освіти і науки України від 21 лютого 2012 року №14.1/10-512 «Щодо виконання плану заходів із протидії проявам ксенофобії, расової та етнічної дискримінації в українському суспільстві на 2010-2012 роки» [Електронний ресурс] / – Режим доступу: <http://osvita.ua/legislation/other/27824/>
7. Національна доктрина розвитку освіти [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Верховної ради України. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
8. Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджені наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.10.2011р. №1243 [Електронний ресурс] / – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/24565/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/)
9. Положення про класного керівника навчального закладу системи загальної середньої освіти, затверджене наказом Міністерства освіти і науки України № 434 від 06.09.2000 р. [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0659-00>
10. Ханстантинов В. О. Політичний вимір толерантності: ідеї та проблеми: [монографія] / В. О. Ханстантинов. – Миколаїв : Вид-во ЧДУ імені Петра Могили, 2011. – 336 с.

#### REFERENCES

1. Declaration of Principles on Tolerance, adopted by the General Conference of UNESCO on 28th session in Paris on Nov. 16. 1995 // Veche. - № 11 (128). - 2002. - P. 12-13.
2. The Law of Ukraine "On General Secondary Education" (№ 651-XIV of May 13, 1999) [electronic resource] / The official website of the Ministry of Education and Science of Ukraine. - Access mode: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/normativno-pravova-baza.html>
3. The Law of Ukraine "On Approval of the National Programme on Combating HIV / AIDS in 2014-2018 years" (Verkhovna Rada (VVR), 2014, № 48, st.2055) [electronic resource] / Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine - Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1708-18>
4. Constitution of Ukraine (Verkhovna Rada of Ukraine (VVR), 1996, № 30, p. 141) [electronic resource] / Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. - Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр>
5. The concept of national education, approved by the Ukrainian Pedagogical Council of Educators June 30, 1994. // Ridna Shkola. - № 5. - 1995.
6. Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine on February 21, 2012 №14.1 / 10-512 «Regarding the plan of measures to counter xenophobia, racial and ethnic discrimination in Ukrainian society for 2010-2012" [Electronic resource] / - Access mode: <http://osvita.ua/legislation/other/27824/>
7. National Doctrine of Development of Education [electronic resource] / Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. - Access mode: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>
8. The main marks of education of pupils 1-11 grades of general educational institutions, approved by the Ministry of Education, Youth and Sports of Ukraine from 31.10.2011r. №1243 [electronic resource] / - Access mode: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/24565/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/24565/)
9. The provisions of the class teacher of the institution of general secondary education approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine № 434 from 06.09.2000 g. [Electronic resource] / Official website of the Verkhovna Rada of Ukraine. - Access mode: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/z0659-00>
10. Hanstantynov V. Political dimension tolerance: ideas and problems [monograph] / V. Hanstantynov. - Mykolaiv: Petro Mohyla Publishing House, 2011. - 336 p.

#### The legal framework of implementation the idea of tolerance in the educational process: Ukrainian experience

**Motuz T.**

**Abstract.** The legal framework of tolerance in the implementation of the educational process is analyzed and systematized as a basis for the organization of training and educational work with young students to form the foundations of tolerant behavior and interaction in the article. Problematic issues are obtained that will enhance the effectiveness of the educational institutions on tolerance of studying youth: in the regulations should define requirements for the moral qualities of teachers, among them a prominent place should belong to tolerance; It requires the adoption of a State-level individual target program on formation of tolerance and prevention of extremism and others.

**Keywords:** *tolerance, the regulatory framework, the educational process.*

#### Нормативно-правовая база внедрения идеи толерантности в образовательный процесс: опыт Украины

**T. B. Motuz**

**Аннотация.** В статье проанализирована и систематизирована нормативно-правовая база внедрения толерантности в образовательный процесс как основа организации учебной и воспитательной работы с учащейся молодежью по формированию основ толерантного поведения и взаимодействия. Выделены проблемные вопросы, решение которых будет способствовать повышению эффективности работы образовательных учреждений по воспитанию толерантности учащейся молодежи: в нормативных документах следует определить требования к моральным качествам педагогических работников, среди которых видное место должно принадлежать толерантности; требует принятия на уровне государства отдельной целевой программы по вопросам формирования толерантности и предупреждения экстремизма и др.

**Ключевые слова:** *толерантность, нормативно-правовая база, образовательный процесс.*

## Уроки дослідження художнього твору як явища літературного напрямку

Л. Л. Нежива

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

Paper received 07.05.2016; Accepted for publication 15.05.2016.

**Анотація.** У статті схарактеризовано різновиди уроку дослідження художнього твору як явища літературного напрямку. Змістові й формальні компоненти цих уроків зумовлені стильовою специфікою. Автором визначено завдання та види діяльності уроку – підручника життя, уроку натуралістичного факту, уроку-враження, уроку-експресії, уроку-інтуїції, уроку – епатажної вистави, уроку екзистенційного пошуку, уроку-здивування, уроку іронічного осмислення.

**Ключові слова:** літературний напрям, стильова домінанта, урок літератури.

Урок літератури, організований вчителем-словесником на високому професійному рівні, дає можливість діалогової взаємодії з мистецтвом слова, збагачує життєвий та естетичний досвід, впливає на формування образу світу особистості. Кожна зустріч з мистецтвом дарує людині неповторні враження, емоції, переживання, радість відкриття щоразу нового, наснажує духовно, надихає на творчість, спонукає до роздумів і пошуків власного «Я». Усе це й визначає актуальність створення мистецьких уроків літератури за естетичними законами.

У методиці навчання української літератури напрацьований великий досвід моделювання й проведення інноваційних уроків, наприклад, урок-семінар, урок – учнівська конференція, урок-диспут (Н. Волошина), урок компаративного вивчення літератури (А. Градовський), літературно-мистецька вітальня, семінар із двома мистецькими блоками (С. Жила), гра-драматизація, рольова гра «Ток-шоу» (О. Куцевол), урок – гендерне дослідження (Л. Мозгова), урок-конкурс, урок-композиція (Є. Пасічник), урок-молитва, урок-пристрасть, урок-ніжність (Б. Степанишин), урок – філософське дослідження, урок – психологічне дослідження (Г. Токмань). Класифікаційні характеристики інноваційних уроків презентують О. Горб, В. Шуляр та ін. Систематизуючи мистецькі уроки (урок-реквієм, урок-концерт, урок-драма, урок-вернісаж, урок-казка, урок-пейзаж, урок-портрет, кіно-урок, собор муз), Г. Токмань наголосила: «Вид мистецтва, його жанр стають і складовою уроку, і його формотворними засадами, наповнюються спорідненим літературним матеріалом» [3, с. 109]. Продовжуючи цю думку, зазначимо, що стиль твору й літературного напрямку також може впливати на моделювання уроку літератури. Словеснику необхідно співвіднести формальні й змістові компоненти уроку із великостильовою домінантою, або тією характерною рисою, що, об'єктивуючись у певному мистецькому напрямі, формує його естетику і поетику.

Таким чином, у шкільній практиці автором було застосовано комплекс уроків дослідження художнього твору як явища літературного напрямку [2]. Назвемо різновиди цього типу уроку: урок – підручник життя (вивчення реалізму); урок натуралістичного факту (вивчення натуралізму); урок-враження (вивчення імпресіонізму); урок-експресія (вивчення експресіонізму); урок-інтуїція (вивчення символізму); урок – епатажна вистава (вивчення футуризму); урок екзистенційного пошуку (вивчення екзистенціалізму);

урок-здивування (вивчення сюрреалізму), урок іронічного осмислення (вивчення постмодернізму) тощо.

Мета вчителя – зацікавити старшокласників різностильовим художнім світом літератури, даючи можливість відчутти атмосферу творчої лабораторії митців. Спільними завданнями таких уроків є:

- забезпечення на основі стильових орієнтирів діалогу: учень – твір;
- розвиток емоційної та естетичної здатності сприймати й розуміти різностильові твори;
- залучення учнів до невимушеного засвоєння теоретико-літературного поняття тематичного блоку «літературний напрям» на тлі міжмистецьких асоціацій і порівнянь;
- удосконалення умінь старшокласників систематизувати та узагальнювати інформацію про літературний напрям, осмислюючи вияв його рис у художніх творах;
- сприяння розвитку творчості учнів, навичок усного і писемного мовлення, пов'язаного із стилями літературних напрямів.

Схарактеризуємо особливості різновидів уроку дослідження художнього твору як явища літературного напрямку в старшій школі.

**Урок – підручник життя.** Цей урок доречний під час вивчення творів, що репрезентують реалізм. Зважаючи на те, що цей стиль характеризується об'єктивним відтворенням дійсності, в його художньо-естетичній парадигмі набуває значення пізнавальна і виховна спрямованість. Такі властивості реалізму зумовлюють його специфічні назви: «література правди», «підручник життя для масового читача», що було враховано під час пошуку формотворчої основи уроку вивчення реалістичної літератури. Таким чином, основні структурні частини цього уроку складатимуться із створених старшокласниками сторінок «підручника життя».

Завдання уроку – підручника життя:

- сприяти філософсько-аналітичному заглибленню в дійсність, відтворену реалістами;
- допомогти учням подолати наївно-реалістичний підхід у розумінні художнього твору;
- спрямувати дослідницьку діяльність старшокласників на пошук вираження історизму та національної ідеї у національній та соціальній проблематиці;
- дати можливість усвідомити роль деталі, авторських відступів, відтворених засобами пізнавального зображення й точного називання;

- створити умови для наповнення «сторінок» власного підручника життя непроминальними цінностями відповідно критеріїв народної етики, переосмисленої реалістами.

Види діяльності, що зумовлюватимуть активізацію аналітичного мислення й засвоєнню об'єктивності й правдивості, як стильових ключів прочитання реалістичного твору: евристична бесіда; дослідження проблем, визначених реалістом; дискусія; нотування висновків за поставленими проблемами; створення реалістичного пейзажу, портрету, інтер'єру тощо.

**Урок натуралістичного факту** зумовлений специфікою творчості натуралістів, які ставили перед собою завдання спостерігати і неупереджено фіксувати факти, за що їх твори називали «життєвими документами», «чорно-білим фото». Цей урок можливий у класах з поглибленим вивченням української мови та літератури, оскільки вивчення натуралізму передбачено тільки програмою професійного рівня (філологічного профілю).

Завдання уроку натуралістичного факту:

- забезпечити засвоєння стильової естетики напряму, провідними рисами якого є відтворення побутових картин суспільного дна, темних боків людського життя, літературних героїв, дії яких зумовлено біопсихічними чинниками;

- дати можливість відчути фактографічність, документальність, публіцистичність художнього тексту;

- сприяти розумінню наслідків домінування фізіологічного в житті людини.

Види діяльності, що допоможуть засвоїти естетику натуралізму: цитування і аналіз натуралістичних картин; характеризовування героїв й визначення зумовленості їх поведінки; дискусія на тему контролю внутрішнього духовного балансу; евристична бесіда стосовно визначення ідеї розглянутого на уроці натуралістичного твору.

**Урок-враження.** Такий урок зумовлено тим, що базовою категорією в розумінні імпресіонізму є поняття «impression» з українським відповідником «враження», адже імпресіоністам властиво відтворювати й естетизувати життєві миттєвості, фіксуючи їх мовою мистецтва. Тому враження, як основа уроку, зумовлюватимуть його змістове наповнення.

Завдання уроку-враження:

- створити умови для засвоєння ключової категорії імпресіонізму – сиюхвилинних вражень, що фіксують неповторні миті пізнання світу;

- дати можливість старшокласникам відчути, уявити, зрозуміти естетику творення образотворчої та літературної імпресії;

- на основі учнівських вражень від імпресій в українському живопису та літературі виховувати культуру спілкування з імпресіоністичними творами;

- викликати в старшокласників глибокі враження, бажання обмінятися ними й створити власну імпресію;

- актуалізувати аксіологічний аспект вивчення імпресіонізму, що полягає у пошуку гармонії душі людини з навколишнім середовищем, з природою.

Види діяльності, що зумовлюватимуть активізацію учнівських вражень: вивчення імпресіоністичної манери художника за картиною; художнє відтворення

літературних імпресій та їх аналіз; пошук відповідників літературним імпресіям в образотворчому мистецтві, їх порівняння; створення власних імпресій за законами імпресіоністичного стилю тощо.

**Урок-експресія.** Специфіку цього уроку зумовлено необхідністю акцентування способу художнього вираження людських емоцій, викликаних почуттями «на межі», адже саме ця риса є стилетвірною в естетиці «мистецтва крику».

Завдання уроку-експресії:

- створити умови для усвідомлення драматичності катастрофічного світовідчуття людини, змальованої експресіоністами;

- дати можливість старшокласникам відчути колосальну силу емоційного вираження в художньому творі;

- забезпечити засвоєння естетики творення літературної та образотворчої, театральної, кіно-експресії (за вибором учителя);

- подолати індиферентність, викликати відповідний емоційний резонанс, сприяти естетичним переживанням старшокласників;

- актуалізувати виховний потенціал творів, в яких відтворюється справжність людини в момент найвищої психологічної напруги.

Види діяльності, що допоможуть старшокласникам засвоїти естетику художнього виразу з максимальною емоційною концентрацією: спостереження виявлення емоцій у змалюванні образів (міміка, жести, дії), порівняння експресії в літературному творі та живопису, кінофільмі, театральній виставі; експресивний переказ збереженням особливостей художнього мовлення; цитування й обговорення емоційно напружених епізодів тощо.

**Урок-інтуїція.** Наріжною стильовою категорією символізму є складний, багатозначний символ, пізнання якого можливе, передусім, на емоційно-інтуїтивному рівні. Тому найважливіше на такому уроці максимально активізувати інтуїтивне чуття старшокласників, налаштувати на сприйняття мистецтва натяків, сугестії, засобами яких читачеві траншуються думки, настрої, переживання, виражені письменником.

Завдання уроку-інтуїції:

- забезпечити емоційне сприйняття художніх творів на основі творчих принципів символістів, які намагалися звільнитися від буденності, здійснити прорив у трансцендентне, пізнати абсолютні істини й поділитися своїми відкриттями;

- створити умови для дешифрування й тлумачення багаторівневних, абстрактних символів, пояснення таємничих смислів образів, породжених своєрідними настроєвими асоціаціями автора;

- дати можливість старшокласникам відчути радість відкриття мистецької таємниці, сенсу символу;

- активізувати інтуїтивні чуття, асоціативність мислення;

- виховувати культуру розуміння світу через художні символи, відчуття всеперемагаючої сили Краси.

Види діяльності, що сприятимуть активізації інтуїтивного чуття старшокласників: осмислення літературних маніфестів французьких символістів, дослідження рис творчості українських символістів з

поетичних маніфестів, декодування літературних символів, демонстрація й тлумачення образотворчих символів, гра в багатозначність, символотворчість тощо.

**Урок – епатажна вистава.** У пошуку ідей для створення нестандартного уроку по вивченню футуризму, найважливішою виявилася необхідність відтворити атмосферу творчого експериментаторства, настроїв митців, які репрезентували цей напрям. Готуючись до вистави з дотриманням головних атрибутів футуристів, старшокласники матимуть можливість познайомитися із світовідчуттям та провідними засадами творчості футуристів.

Завдання уроку – епатажної вистави:

- створити умови для усвідомлення маніфестованої футуристами деструкції, яка не передбачає фактичного знищення класичного мистецтва, але розрахована на резонанс у суспільній свідомості;
- дати можливість відчувати агресивний ритм міського життя, художньо відтворений футуристами;
- забезпечити засвоєння футуристичної естетики з її урбаністичністю й культом технічної краси, ілюструючи ці риси футуристичними картинами й літературними образами;
- сприяти розумінню творчих пошуків, мистецького експерименту футуристів;
- активізуючи акторські здібності, розвивати естетичну емпатію старшокласників, допомогти сформуванню власного ставлення до футуризму.

Види діяльності, що наблизатимуть до розуміння естетики та творчих експериментів футуристів: декламування літературних маніфестів; демонстрація картин художників-футуристів; виступи поетів-футуристів, літературних критиків (їх роль виконують старшокласники).

**Урок – екзистенційний пошук.** Важливість вивчення старшокласниками літературного екзистенціалізму важко переоцінити, оскільки він «розігрує» конкретну долю людини. Художньо відтворюючи екзистенцію літературного героя, письменник дає можливість читачеві чуттєво її пережити і «приміряти» до особистісного образу світу. Розуміючи за Н. Аббаньяно екзистенціальність як пошук мудрості, що скеровує людське життя і надає йому сенсу, пропонуємо урок, спрямований на екзистенційне відкриття.

Завдання уроку – екзистенційного пошуку:

- створити умови засвоєння естетики літературного екзистенціалізму, екзистенціальності художнього мислення, як основу світогляду і відповідні естетичні принципи відтворення дійсності;
- активізувати екзистенційну спрямованість учнівського мислення, осмислення твору суголосно власному існуванню, історичній добі та естетиці філософського і літературного екзистенціалізму;
- сприяти розвитку умінь і навичок доказового викладу власного розмислу з приводу моральних і психологічних аспектів самоствердження людини;
- викликати прагнення старшокласників до пошуків позитивних і продуктивних способів самореалізації в житті.

Види діяльності, які налаштовуватимуть на сприйняття естетики літературного екзистенціалізму: заповнення щоденнику «подвійних нотаток»; цитування і коментування літературної критики; обговорення

екзистенційних епізодів твору; дослідження засобів художнього зображення сенсу людського існування, самотності, свободи вибору; характеристика маргінального образу; обговорення проблемних питань, поставлених учнем автором.

**Урок-здивування.** Вивчення сюрреалізму потребує актуалізації важливої стильової риси: дивовижності художнього відображення. Недаремно твори, позначені рисами цього напрямку асоціюються з «казками для дорослих». Якщо словеснику вдасться здивувати учнів сюрреалістичними візіями, ці враження сприятимуть не тільки невимушеному усвідомленню особливостей стилю, але й виявленню цікавості до тлумачення складного метафоричного мовлення сюрреалістів.

Завдання уроку-здивування:

- сприяти усвідомленню особливостей візійного типу творчості письменників-сюрреалістів;
- створити умови належного сприйняття сюрреальної картини дійсності, позначеної химерністю, містерійністю, дивакуватістю;
- викликати в старшокласників притаманне сюрреалістам відчуття «дитинного здивування» світом;
- стимулювати інтерес до пошуку смислів плетива взаємопов'язаних метафор, ускладнених сновидофантастичними, візійними, екстатичними вимірами;
- дати можливість старшокласникам відчувати в сюрреалістичних творах фольклорну стихію, світ архаїки, збережений у підсвідомості генетичною пам'яттю етносу.

Види діяльності, що допоможуть зрозуміти художні візії сюрреалістів: пошук, відтворення і тлумачення дивовижних образів; інтерпретація складних, уречевлених метафор; цитування сюрреалістичного мовлення; дослідження рис сюрреалістичного живопису; порівняння сюрреалістичних образів з подібними, відтвореними художніми засобами інших стилів.

**Урок іронічного осмислення.** Нерідко твори постмодерністів сприймаються як блюзнірство й викликають негативні враження. Більшою мірою такого впливу зазнають читачі, які сприймають іронічний дискурс серйозно. Щоб уникнути цієї проблеми в шкільній практиці, пропонуємо словесникам разом з учнями іронічно осмислити зміни в суспільстві й усвідомити себе, сучасників у складному хаотичному, постіндустріальному, постапокаліптичному світі, а потім з цієї точки зору взяти участь у грі постмодерністів, аналізуючи їх твори.

Завдання уроку іронічного осмислення:

- створити умови засвоєння старшокласниками принципу гри як головної умови комунікування з творами постмодернізму;
- дати можливість відчувати скептичні настрої постмодерністів, іронічний пафос їх творів (літературних і музичних);
- забезпечити засвоєння естетики іронічного цитування, натяків, пояснюючи інтертекстуальність у літературі, а також на прикладах формальної гри в архітектурі, змішування технік і стилів у живопису, графіці, художньому фото тощо;
- розвивати здатність і бажання естетично «грати текстом», приймаючи правила гри автора;



● викликати інтерес до читання сучасної постмодерної літератури.

Види діяльності, що допоможуть засвоїти елементи естетичної гри постмодерністів: обговорення висловлювань сучасних письменників про світ і людину; презентація символів сучасної культури; прослуховування пісень рок-гуртів; демонстрація рис постмодернізму в архітектурі, живопису, графіці, художньому фото; дослідження і конспектування естетичних засад створення літературних угруповань; аналіз поезій, позначених постмодернізмом.

Схарактеризовані уроки також передбачають систематизацію стильових рис й дії відповідно до формулювання поняття.

Таким чином, наповнюючи зміст уроку стильовими дослідженнями твору як явища літературного напрямку, забезпечуємо глибоке розуміння літератури й водночас засвоєння складної теоретичної інформації, шкільного літературознавства. Можливості мистецтва невичерпні, тому в його просторі завжди знайдеться матеріал для творчості вчителя-словесника.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Горб О.А. Типологічні різновиди уроків української літератури в середній школі: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання української літератури» / О.А. Горб; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2000. – 19 с.
2. Нежива Л.Л. Стильові явища мистецтва у створенні уроків літератури / Л.Л. Нежива // Українська мова і література в школі. – 2013. – № 5. – С. 29 – 32.
3. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі : підручник / Г.Л. Токмань. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
4. Шуляр В.І. Сучасний урок літератури : технологічні моделі : навч. посібн. / В.І. Шуляр. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 136 с.

#### REFERENCES

1. Horb O.A. Typologichni riznovydy urokiv ukrainskoi literatury v serednii shkoli: avtoref. dys... kand. ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia ukrainskoi literatury» [Typological variations of the Ukrainian literature classes in the secondary school] / O.A. Horb; Natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni M.P. Drahomanova. – K., 2000. – 19 s.
2. Nezhyva L.L. Stylovi yavyshcha mystetstva u stvorenni urokiv literatury [Styles' phenomena of art in the Literature lessons creation] / L.L. Nezhyva // Ukrainska mova i literatura v shkoli. – 2013. – № 5. – S. 29 – 32.
3. Tokman H.L. Metodyka navchannia ukrainskoi literatury v serednii shkoli : pidruchnyk [Methods of teaching Ukrainian literature in the secondary school] / H.L. Tokman. – K.: «Akademiia», 2012. – 312 s.
4. Shuliar V.I. Suchasnyi urok literatury : tekhnolohichni modeli : navch. posibn. [Modern literature lesson : technological models] / V.I. Shuliar. – Mykolaiv: Vyd-vo ChDU im. Petra Mohyly, 2009. – 136 s.

#### Research lessons of the work of art as a phenomenon of literary directions

Nezhyva L.

**Abstract.** The article describes the types of research lessons as a phenomenon of a literary direction. The content and the formal components of these lessons are caused by the specific of the style. The author defines the tasks and determines the kinds of activities of innovative lessons: a textbook life lesson, a naturalistic fact lesson, an impression lesson, an expression lesson, an intuition lesson, a flamboyant performance lesson, an existential search lesson, an astonishment lesson and an ironic reflection lesson.

**Keywords:** literary direction, style dominant, literature lesson.

#### Уроки исследования художественного произведения как явления литературного направления

Л. Л. Неживая

**Аннотация.** В статье охарактеризованы разновидности урока исследования художественного произведения как явления литературного направления. Содержание и формальные компоненты этих уроков обусловлены стилевой спецификой. Автором сформулированы задачи и определены виды деятельности: урока учебника жизни, урока натуралистического факта, урока-впечатления, урока-экспрессии, урока-интуиции, эпатажного представления, урока экзистенциального поиска, урока-удивления, урока иронического осмысления.

**Ключевые слова:** литературное направление, стилевая доминанта, урок литературы.

## Introducing modern technologies into Ukrainian translator/interpreter training curricula: problems and perspectives

A. S. Olkhovska

V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: las.19065@gmail.com

Paper received 29.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of problems and perspectives in introducing technologies into Ukrainian translator/interpreter training curricula and possible ways of overcoming them. The author emphasizes the urgent need for the development and implementation of translation/interpretation technology courses into the programs of translator/interpreter training, enumerates challenges that are likely to arise during the process of development and implementation of the aforementioned courses that can be subdivided into three main types (practical, fundamental, personal ones) and lists possible steps to overcome them. The author provides the general theoretical grounds which take into account the peculiarities of the Ukrainian system of translator/interpreter training and within the framework of which the following courses are developed: “Modern Translation Technologies. Automated Translation Systems”, “Modern Interpretation Technologies. Simultaneous Interpreting” (for ensuring procedural component), “Factors of Successful Employment”, “Professional Skills Basics” (for ensuring declarative component).

**Keywords:** translation/interpretation technology courses, translator/interpreter training curricula, future translators/interpreters, CAT-tools, remote interpreting.

Ukraine’s integration into European and world structures produces demand for high-quality translation/interpretation of the ever increasing amounts of data. To meet these needs translators have to speed up their work without any detriment of quality that is possible only with the use of translation automation technologies which constitute a mandatory requirement at the modern translation market. The interpreters, in their turn, have to master technologies of simultaneous and remote interpreting which become more and more popular with state as well as private companies and organizations as they ensure a possibility to reduce costs and eliminate inconveniences associated with travelling [7]. Thus, the future translators/interpreters have to master the corresponding technologies in order to be able to provide services worldwide and to compete successfully on the global translation/interpretation market.

It is natural that such modern translation/interpretation market requirements considerably affect translator/interpreter education as many universities in the world have already incorporated translation/interpretation technology courses into their translator/interpreter training programs [9]. The urgent need for the introduction of translation/interpretation technologies into translator/interpreter training curricula is also stressed by the European Master’s in Translation through the establishment of a quality label which is awarded to those university translation programmes that meet agreed professional standards and market demands, i. e. which have developed and implemented one or more courses on translation technologies [8].

In Ukraine the process of introducing translation/interpretation technology into the translator/interpreter training curriculum is at its initial stage, so theoretical research is to be carried out alongside with practical development of the appropriate methodology of teaching. The aim of the article is to outline problems and perspectives in introducing technologies into Ukrainian translator/interpreter training curricula, to provide the general theoretical framework for the development of the appropriate methodology of teaching and to give a short description of the courses developed on the basis of the mentioned theoretical grounds.

The first step towards implementing translation/interpretation technology into the Ukrainian translator/interpreter training education is evaluating the challenges that we are likely to face. The foreign practice [10] shows that they can be subdivided into three main categories: practical, fundamental and personal ones. The practical challenges in Ukraine may include:

— high costs of CAT tools, simultaneous and remote interpreting software and hardware which makes it difficult for universities to acquire them;

— high hardware requirements which are common for the latest versions of many CAT tools and simultaneous and remote interpreting software that make it difficult for the majority of universities’ computer classrooms to meet them;

— further maintenance of the acquired CAT tools and simultaneous/remote interpreting software and hardware which requires additional expenses.

The fundamental challenges are:

— designing translation/interpretation technology courses;

— integrating the courses into translation/interpretation curricula in a balanced way.

The personal challenges comprise:

— students’ needs and attitudes which are to be determined before teaching CAT tools and simultaneous/remote interpretation;

— trainers’ needs and attitudes – for example, most translator/interpreter trainers have to learn using CAT tools and simultaneous/remote interpreting technologies before starting teaching students.

To overcome the challenges further steps can be taken:

1) analyzing CAT tool and simultaneous/remote interpreting technology market in order to determine the most commonly used programs and conducting negotiations with the leading CAT tool and simultaneous/remote interpreting technology developing companies – most of them are ready to provide free academic versions of their software with the aim of additional advertisement of their products;

2) analyzing the state of hardware and software at the universities’ computer classrooms and choosing those

CAT tools and simultaneous/remote interpreting technologies which match the available resources;

3) if possible, using cloud-based CAT tools in the teaching process as they require little or no maintenance;

4) carrying out theoretical research aimed at the development of the methodology of teaching CAT tools and simultaneous/remote interpreting technologies;

5) administering questionnaires to students and trainers in order to find out their needs and attitudes;

6) developing the methodology of teaching CAT tools and simultaneous/remote interpreting technologies on the basis of the conducted theoretical research taking into account the results of the questionnaires;

7) conducting experimental research to prove the effectiveness of the developed methodology.

The methodology of teaching CAT tools and remote interpreting technologies is to be based on the following theoretical provisions:

- The development of the translation/interpretation competence has to be carried out on the basis of the thorough analysis of the modern translation/interpretation market requirements as they are constantly evolving with the emergence of the newest technologies and trends. It entails the necessity of taking the changes mentioned into account in the process of translator/interpreter training by developing and testing corresponding teaching methodologies in order to prepare highly-qualified translators/interpreters, able to compete on both global and domestic labor market.

- As graduates of the Master's program of most translation departments of Ukrainian higher educational establishment are qualified to work as both translators and interpreters, they have to provide both high-quality translation and interpretation. This situation entails the necessity of introducing courses on translation as well as interpretation technologies as the lack of the appropriate training in interpretation technologies can cause poor performance in interpreting or even complete disability to perform interpreting due to the absence of the technological skills.

- Translation/interpretation competence constitutes a set of knowledge, skills and attitudes [11], which means that in order to develop an effective methodology of teaching we should determine what students need to know about translation/interpretation technologies (declarative knowledge), what translation/interpretation technology skills they have to master (procedural knowledge) and how they have to behave while performing translation/interpretation with the help of modern technologies. Thus, practical courses in translation/interpretation technologies have to be complemented with the appropriate theoretical courses designed to cover the gap between theory and practice. The well-balanced combination of theory and practice will contribute to the favorable conditions for the development of the attitudinal component, in particular a raise in motivation, consciousness and responsibility for the professional activities.

- All components of the translation/interpretation competence are interconnected and interdependent, i. e. translation/interpretation technologies constitute an integral part of a larger system aimed at the high-quality vocational training of specialists in translation/inter-

pretation. Thus, the technology courses have to be developed on the basis of authentic topical texts and in such a way that the formation of translation/interpretation skills is ensured alongside with technological skills.

Taking into account the challenges and general theoretical grounds mentioned above, we have developed courses aimed at the comprehensive and balanced introduction of modern translation/interpretation technologies to students. In order to ensure the procedural aspect of the technological component of translation/interpretation competence we suggest implementing the courses "Modern Translation Technologies. Automated Translation Systems" and "Modern Interpretation Technologies. Simultaneous Interpreting". The declarative aspect of the technological component of translation/interpretation competence can be ensured through the implementation of the theoretical courses: "Factors of Successful Employment" and "Professional Skills Basics". A brief description of each course is given below.

The main objective of the course "Modern Translation Technologies. Automated Translation Systems" is to develop practical skills of using computer-aided translation tools according to the requirements of domestic and international standards and modern translation market demands alongside with further improvement of skills in translating social and political texts. In teaching translation technologies emphasis should be placed on the development of the general and basic skills which will enable students to adjust easily to newly appeared technologies and software updates [6]. In order to ensure the possibility of transferring the acquired skills to the new and updated software the course in translation technologies is to be based on several CAT-tools [5]. The possible solution can be the use of SDL Trados Studio, MemoQ (desktop programs) and Memsourc (cloud-based solution) as they readily provide free academic versions.

In the process of teaching the students have to acquire the main functions of the aforementioned programs, translating documents of the most popular file types (Word, Excel, Power Point, PDF) with their help, creating various tools necessary for translating effectively such as translation memories and term bases, working with project packages.

The course "Modern Interpretation Technologies. Simultaneous Interpreting" [3] is designed to cover the gap between technological skills in translation and interpretation. Its goal is to teach students majoring in translation/interpretation to interpret simultaneously and in the remote mode English and Ukrainian texts in the political and social sphere alongside with developing technological skills peculiar to interpretation. The system of exercises consists of three sub-systems: preparatory exercises, exercises for forming skills, exercises for forming abilities. The students are also acquainted with the work in the interpretation booth in the specialized interpretation laboratory and the manner of behavior while performing interpretation in the booth. The course proved its effectiveness in a pilot study administered to students majoring in translation/interpretation at V. N. Karazin Kharkiv National University [1].

The course "Factors of Successful Employment" [4] is aimed to introduce to students the main aspects of the

modern translation industry, world and Ukrainian translation markets trends, professional competence requirements of translators/interpreters as well as translator/interpreter trainers and the possible ways of employment. The course consists of nine topics: 1) the world's translation/interpretation market; 2) the Ukrainian translation/interpretation market; 3) the profile of a modern translator/interpreter; 4) organizational structure of a modern translation company; 5) translator's modern computer tools; 6) the process of translation quality assessment; 7) translation quality standards; 8) the employment process of the translator/interpreter; 9) training translators/interpreters as an occupation.

The main aim of the course "Professional Skills Basics" [2] is to acquaint students with the main aspects of the personal and technological component of the translation/interpretation competence. The course consists of nine topics: 1) translation/interpretation competence and the role of the personal component in its structure; 2) personal component in the context of domestic and foreign research; 3) psychophysiological component; 4) moral and ethical component; 5) research and technological component; 6) CAT-tools as one of the most

important constituents of the technological component; 7) vocational, social and self-improvement components; 8) legal and civil status of the translator/interpreter; 9) translator/interpreter occupational health and safety.

The developed courses constitute a comprehensive system aimed at the formation of the technological component for both future translators and interpreters in line with further development of translation/interpretation skills and, being administered jointly, provide a well-balanced combination of theory and practice in translation/interpretation technology.

Thus, technology, by no means, deserves a prominent place in translator/interpreter training curricula and modern life provides opportunities to introduce it in most Ukrainian universities. Our work outlines only some possible ways of overcoming the challenges and problems that translator/interpreter trainers may face in introducing CAT tools into translator/interpreter education. Needless to say, further theoretical and practical steps are to be taken in order to improve translation/interpretation technology courses and implement them into modern Ukrainian translator/interpreter training process.

#### REFERENCES

1. Ольховська А. С. Експериментальна перевірка ефективності навчання майбутніх філологів синхронного перекладу з української мови на англійську / А. С. Ольховська // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Педагогіка та психологія. – 2013. – Вип. 22. – С. 123–132.
2. Ольховська А. С. Основи професійної майстерності перекладача : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю «Переклад» (англійська мова)] / А. С. Ольховська. – Харків : Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2013. – 132 с.
3. Ольховська А. С. Синхронний переклад у суспільно-політичній сфері : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю «Переклад» (англійська мова)] / А. С. Ольховська. – Харків : Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2014. – 152 с.
4. Ольховська А. С. Чинники успішного працевлаштування перекладача за фахом [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів за спеціальністю «Переклад» (англійська мова)] / А. С. Ольховська. – Харків: Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2016. – 116 с.
5. Bowker L. Computer-aided translation: translator training / Bowker L. // The Routledge Encyclopedia of Translation Technology. – London and New York : Naylor & Francis Group, 2015. – P. 88–104.
6. Byrne J. Translation and the Internet: Changing the Face of an Industry / J. Byrne // Translation Technologies & Culture. – Portsmouth : University of Portsmouth, 2007. – P. 23–34.
7. Conference and remote interpreting: a new turning point? [Electronic resource]. – Way of access : <http://aiic.net/page/3590/conference-and-remote-interpreting-a-new-turning-point/lang/1>.
8. European Master's in Translation (EMT) [Electronic resource]. – Way of access : [http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/translation/programmes/emt/index_en.htm).
9. Kenny D. Teaching Machine Translation and Translation Technology: A Contrastive Study / D. Kenny, A. Way // Workshop on Teaching Machine Translation: MT Summit VIII, 18–22 September 2001 p. : proceeding of the workshop. – Santiago de Compostela, 2001. – P. 13–17.
10. Marshman E. Translation Technologies as Seen Through the Eyes of Educators and Students: Harmonizing Views with the Help of a Centralized Teaching and Learning Resource / E. Marshman, L. Bowker // Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture. Continuum Advances in Translation. – London/NewYork : Continuum, 2012. – P. 69–95.
11. Rodríguez-Inés P. Assessing Competence in Using Electronic Corpora in Translator Training / P. Rodríguez-Inés, A. H. Albir // Global Trends in Translator and Interpreter Training: Mediation and Culture. – London : Continuum International Publishing Group, 2012. – P. 96–126.

## Практично-діяльнісний критерій сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів

Ю. М. Острауc

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

\*Corresponding author. E-mail: ostras.yulia@gmail.com

Paper received 26.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті на основі аналізу наукової літератури уточнено сутність поняття «комунікативні уміння» та виявлено комунікативні уміння, необхідні для професійної діяльності фахівців-медиків, які є показниками практично-діяльнісного критерію сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Визначено методи діагностики рівня розвитку зазначених комунікативних умінь, представлено результати дослідження сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за практично-діяльнісним критерієм.

**Ключові слова:** професійно-комунікативна культура, практично-діяльнісний критерій, комунікативні уміння, методика діагностики, сімейний лікар.

**Вступ.** Підготовка високопрофесійного, комунікативно компетентного лікаря нової генерації є актуальною суспільною потребою, задоволення якої вимагає від вищої медичної освіти орієнтації на підвищення рівня професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Сформованість цього виду культури передбачає засвоєння мовленнєвих, комунікативних та етичних знань, оволодіння комунікативними уміннями, наявність системи цінностей, а також розвиненість особистісних якостей, що забезпечують результативність професійної комунікації. Невід'ємною умовою вдосконалення професійно-комунікативної культури є формування та розвиток комунікативних умінь, які необхідні для ефективної організації та здійснення професійної комунікації. Практично-діяльнісний критерій сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів відображає рівень оволодіння майбутніми фахівцями цими уміннями.

**Короткий огляд публікацій по темі.** Дослідження спілкування, розвитку комунікативних умінь та навичок здійснено у працях вчених-лінгвістів (Ф. Буслєва, О. Потєбні), психологів (Л. Виготського, П. Гальперіна, І. Зимньої, М. Жинкіна, О. Леонтьєва), методистів (Н. Бабиц, О. Біляєва, М. Вашуленко, Т. Донченко), педагогів (В. Гриньової, В. Кан-Каліка, Л. Рибалко, Л. Паська) та ін. Проблема професійно значущих комунікативних умінь медиків розглядалася у роботах таких науковців, як І. Вітенко, Є. Клімов, Б. Петровський, О. Уваркіна, М. Філоненко. Проте, невіршеним на сьогодні залишається питання комунікативних умінь, сформованість яких необхідна для підвищення рівня професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

**Мета статті** – на основі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури виявити комунікативні уміння, необхідні для формування професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів; визначити методи діагностики рівня розвитку цих комунікативних умінь; представити результати дослідження сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за практично-діяльнісним критерієм.

**Матеріали і методи.** Наукові праці вчених, що висвітлювали сутність понять «уміння» і «комунікативні уміння», та розглядали комунікативні уміння,

необхідні у професійній діяльності лікарів, є матеріалами нашого дослідження, до яких було застосовано теоретичні методи педагогічного дослідження (аналіз, систематизація, порівняння і узагальнення отриманої наукової інформації). Для виявлення рівня сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за практично-діяльнісним критерієм було застосовано емпіричні методи дослідження – тестування та опитування. Експериментально отримані матеріали оброблялися методами аналізу, опису, синтезу та узагальнення даних.

**Результати та їх обговорення.** У сучасній психології та педагогіці немає однастайності щодо сутності категорії «уміння». Так, у психологічному словнику даний термін трактується як «використання суб'єктом наявних знань і навичок для вибору і здійснення прийомів дій відповідно до поставленої мети» [13, с. 196]. О. Леонтьєв тлумачить уміння як складну систему усвідомлених дій, що забезпечують продуктивне застосування знань у нових умовах відповідно до мети [8, с. 54]. Л. Подоляк та В. Юрченко уміння вважають способом виконання дії, котрий опирається на знання та надає можливість якісного виконання дії у різноманітних умовах [11, с. 347]. Б. Мещеряков та В. Зінченко зазначають, що уміння є проміжним етапом оволодіння новим способом дії, який ще не досягнув рівня навички і ґрунтується на правилах чи знаннях, їх правильному використанні у процесі вирішення певних завдань [1, с. 508]. У педагогічному словнику досліджуване поняття тлумачиться як засвоєний спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок, формується шляхом вправ, надає можливість виконання дії не тільки у звичних, але й у змінених обставинах [7, с. 359]. А. Новіков визначає, що уміння являє собою засвоєну здатність людини належно виконувати певні дії, засновану на доцільному використанні набутих знань, навичок, досвіду [10]. Таким чином, ми можемо стверджувати, що в педагогіці і психології уміння – це готовність до практичних дій, які виконуються свідомо на основі засвоєних знань.

Під комунікативними уміннями розуміють уміння міжособистісної комунікації, тобто уміння правильно і грамотно висловити свої думки, адекватно сприймати інформацію від партнера. Визначаючи сутність цього поняття, Л. Уманський підкреслює, що комуні-

кативні уміння передбачають встановлення певних, практично однозначних відносин з людьми [15]. Г. Медведь встановила, що комунікативні уміння пов'язані з організацією особистої взаємодії між особами [9, с. 52]. О. Галкіна та О. Толстеньова називають комунікативні уміння комплексом усвідомлених комунікативних дій, що базуються на високій теоретичній та практичній підготовленості особи, що дозволяє їй творчо використовувати знання для відображення та перетворення дійсності [3, с. 20].

Таким чином, проведений аналіз підходів до визначення понять «уміння» і «комунікативні уміння» дозволяє нам трактувати комунікативні уміння майбутніх сімейних лікарів як сукупність усвідомлених та цілеспрямовано засвоєних способів комунікативних дій, що ґрунтуються на продуктивному використанні комунікативних знань, дозволяють організувати, ефективно здійснювати і регулювати процес професійної комунікації.

Комунікативні уміння, необхідні лікарю у професійній діяльності, було окреслено у роботах Є. Клімова, Б. Петровського, М. Філоненко, І. Вітенка. Так, Є. Клімов зазначає, що уміння слухати та чути іншу людину, розуміти її та її внутрішній світ відіграє надзвичайно важливу роль у професіях типу «Людина – людина». Воно є основою належного розуміння партнера по комунікації, оскільки слухання – це не тільки фізичне відчуття звуку, а й складний процес сприймання, осмислення, розуміння, структурування та запам'ятовування інформації, в якому задіяна уся особистість людини. Вчений наголошує, що наявність уміння говорити обов'язкова для представників професії типу «Людина – людина». Науковець також підкреслює важливе значення міміки, пантоміміки, навіть зовнішнього виду та одягу для фахівців професій зазначеного типу. Серед інших умінь, необхідних фахівцю-медику, Є. Клімов називає уміння уявити внутрішній світ іншого, здатність співпереживати, готовність прийти на допомогу, бути терплячим та поблажливим [6, с. 185-187].

Б. Петровський вважає мовлення найважливішим засобом комунікації лікаря, що має особливе значення і для встановлення контакту, і для його підтримання та розвитку. При цьому уміння говорити не тільки забезпечує порозуміння зі співрозмовником, а й свідчить про культурний та професійний рівень лікаря, про його самоповагу, допомагає йому завоювати довіру та повагу пацієнта, колег. Вчений стверджує, що вирішальну роль у встановленні контакту між лікарем і пацієнтом можуть відігравати саме невербальні засоби комунікації – поза, жести, міміка, вираз обличчя, контакт очима тощо. Варто зазначити, що важливими уміннями лікаря науковець також вважає уміння встановлювати контакт, налагоджувати відносини, розуміти і проникати у внутрішній світ іншого, вести бесіду, та уміння самопрезентації, яке впливає на перше враження про лікаря, що складається на основі його зовнішнього виду, манери поведінки, стилю спілкування [4, с. 327-334].

У праці М. Філоненко визначено, що у практичній діяльності лікаря необхідні такі специфічні комунікативні уміння: вести бесіду з пацієнтом, враховувати індивідуальні психологічні особливості пацієнтів,

керувати власним психічним станом, переборювати психологічні бар'єри, проявляти співчуття, проникати у внутрішній світ пацієнта, вислухати і дати пораду пацієнту, аналізувати усі компоненти своєї діяльності [16, с. 131].

Крім цього, важливого значення науковці надають умінню вести бесіду, оскільки вона була і залишається основним видом спілкування лікаря і пацієнта та одним з найважливіших методів, що застосовується у повсякденній практичній роботі фахівця-медика. Клінічна бесіда, що носить діалогічний характер, відіграє значну роль у процесі лікування оскільки з бесіди починається побудова співпраці лікаря і пацієнта, вона надає лікарю значну частину необхідної інформації, дає йому можливість інформувати пацієнта про його стан здоров'я та рекомендувати необхідне лікування. Зазначимо також, що діалог з лікарем надзвичайно важливий для емоційного стану пацієнта, адже лікар може поспівчувати, заспокоїти, надати надію на одужання та вселити віру у краще, чи навпаки – проявити байдужість чи неповагу, таким чином зашкодивши пацієнту [2, 16].

Уміння вести бесіду вимагає від лікаря знань принципів ведення діалогу, створення відповідних психологічних умов, використання прийомів, котрі дозволяють правильно будувати розмову з хворим, отримати необхідну інформацію. Дане уміння включає в себе цілу низку специфічних професійно-комунікативних умінь: уміння самопрезентації у спілкуванні; уміння встановлювати контакт з пацієнтом; уміння розуміти особистість пацієнта та його внутрішній стан; уміння враховувати індивідуальні психологічні особливості пацієнтів; уміння проявляти співчуття, доброзичливість і повагу; уміння вселити хворому віру у власні сили; уміння керувати своєю поведінкою і переборювати психологічні бар'єри. У зв'язку з цим, ми вважаємо уміння вести бесіду (діалог) одним із основних професійно-комунікативних умінь майбутніх сімейних лікарів.

Таким чином, до базових комунікативних умінь, що необхідні для ефективної організації та здійснення професійної комунікації сімейного лікаря, ми відносимо уміння слухати, уміння говорити, уміння сприймати і розуміти невербальні комунікативні сигнали, уміння вести бесіду. Ці уміння відіграють ключову роль у професійній комунікації лікаря, забезпечуючи встановлення контакту та порозуміння зі співрозмовником, надаючи можливість отримати та надати пацієнту необхідну інформацію, дозволяючи завоювати повагу та довіру пацієнтів. Зазначені уміння ми вважаємо показниками практично-діяльничого критерію сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів.

Для визначення рівня сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за практично-діяльничим критерієм відповідно до вищевказаних показників нами були підібрані наступні діагностичні методики:

1. Тест «Уміння слухати» [12, с. 276-278], що надає можливість за класифікатором визначити до якої з наступних категорій відноситься піддослідний: ідеальний слухач; хороший слухач, який припускається окремих помилок; посередній слухач, який припус-

кається багатьох помилок; поганий слухач; особа, що не вміє слухати.

2. Тест «Що вам говорять міміка та жести» [14, с. 41-42], який дозволяє визначити сформованість умінь сприймати та розуміти невербальні комунікативні сигнали за трьома рівнями: високий, середній та низький.

3. Опитування викладачів, що пропонувало оцінити сформованість у студентів умінь говорити (тобто умінь формувати речення, будувати повідомлення, чітко і ясно висловлювати свою думку, володіти голо- сом та інтонацією, високий рівень культури мовлення, хорошу дикцію) та вказати у відсотках кількість студентів, які мають високий, середній і низький рівень розвитку цього умінь.

4. Тест «Чи вмієте ви вести діалог?» [5, с. 218-219], котрий дозволяє оцінити сформованість умінь вести діалог за трьома рівнями: високий, середній та низький.

Відповідно до рівнів прояву обраних показників нами було виділено три рівні сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за цим критерієм: високий, середній, низький. До **високого рівня** було віднесено студентів категорії «ідеальні слухачі» з високим рівнем сформованості умінь сприймати і розуміти невербальні комунікативні сигнали, говорити та вести діалог. До **середнього**

**рівня** ми відносили студентів категорій «хороший слухач, який припускається окремих помилок» та «посередній слухач, який припускається багатьох помилок» з середнім рівнем сформованості умінь сприймати і розуміти невербальні комунікативні сигнали, говорити та вести діалог. До **низького рівня** було віднесено студентів категорій «поганий слухач» та «особа, що не вміє слухати» з низьким рівнем сформованості умінь сприймати і розуміти невербальні комунікативні сигнали, говорити та вести діалог.

З метою визначення рівня сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за практично-діяльним критерієм на базі Вінницького національного медичного університету ім. М. І. Пирогова у 2014-2015 навчальному році було проведено дослідження, у якому прийняло участь загалом 30 викладачів та 560 студентів медичного факультету: 280 студентів 1 курсу та 280 студентів 2 курсу. Опитування проводилося анонімно, щоб підвищити надійність отриманої інформації шляхом виключення фактору остраху студентів відповідати правдиво. Представимо результати діагностики студентів 1 та 2 курсів у порівняльній характеристиці (див. табл. 1).

**Таблиця 1.** Результати діагностики сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за практично-діяльним критерієм

Рівні прояву	1 курс		2 курс	
	кількість	%	кількість	%
Уміння слухати				
Високий	6	2,14	2	0,71
Середній	205	73,21	182	65,00
Низький	69	24,64	96	34,29
Всього	280	100	280	100
Уміння сприймати та розуміти невербальні комунікативні сигнали				
Високий	1	0,36	1	0,36
Середній	128	45,71	105	37,50
Низький	151	53,93	174	62,14
Всього	280	100	280	100
Уміння говорити				
Високий	46	16,33	70	24,83
Середній	139	49,70	129	46,07
Низький	95	33,97	81	29,10
Всього	280	100	280	100
Уміння вести діалог				
Високий	90	32,14	78	27,86
Середній	155	55,36	164	58,57
Низький	35	12,50	38	13,57
Всього	280	100	280	100
За практично-діяльним критерієм загалом				
Високий	36	12,86	38	13,57
Середній	157	56,07	145	51,79
Низький	87	31,07	97	34,64
Всього	280	100	280	100

**Висновки.** Отже, узагальнення результатів проведеного дослідження надає можливість зробити висновки про рівень сформованості професійно-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів за практично-діяльним критерієм. Найменша кількість студентів мають високий рівень сформованості цього виду культури за даним критерієм – 12,86% студентів 1 курсу та 13,57% студентів 2 курсу, при цьому

середній рівень було виявлено у 56,07% студентів 1 курсу та 51,79% студентів 2 курсу. Низький рівень сформованості професійно-комунікативної культури за практично-діяльним критерієм було зафіксовано майже у третини піддослідних – у 31,07% студентів 1 курсу та 34,64% студентів 2 курсу.

Зазначимо, що подальшого дослідження потребує проблема розробки методики формування професій-

но-комунікативної культури майбутніх сімейних лікарів. Аналіз отриманих даних наводить на думку про те, що при проектуванні такої методики варто звер-

нути увагу на підвищення рівня сформованості базових комунікативних умінь, необхідних для ефективної професійної комунікації.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. - СПб.; М.: Прайм – Еврознак : Олма-Пресс, 2004. - 666 с.
2. Вітенко І. С. Медична психологія : Підручник / І. С. Вітенко. – К : Здоров'я, 2007. - 208 с.
3. Галкина Е. Н. Формирование коммуникативных умений у будущих специалистов сферы обслуживания: монография / Е. Н. Галкина, А. А. Толстенева. - Н. Новгород : НГПУ, 2012. - 117с.
4. Деонтология в медицине : в 2 т. Т. 1. Общая деонтология / О. С. Белорусов, И. В. Богорад, Н. П. Бочков ; ред. Б. В. Петровский; АМН СССР. - М. : Медицина, 1988. - 352 с.
5. Измайлова М. А. Деловое общение : Учебное пособие – 2-е изд. / М. А. Измайлова. – М. : Издательско-торговая корпорация «Дашков и К», 2009. – 252 с.
6. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения : Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.
7. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. - М. : ИКЦ «Март»; Ростов н/Д : Издательский центр «Март», 2005. - 448 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
9. Медведь Г. М. Формування професійної комунікативної культури майбутніх інженерів зв'язку : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Г. М. Медведь. – Київ, 2010. – 251 с.
10. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков. – М. : Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
11. Подоляк Л. Г. Психологія вищої школи : підручник / Л. Г. Подоляк, В. І. Юрченко. – 2-ге вид. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
12. Психодиагностика персонала. Методика и тесты. Учебное пособие для факультетов: психологических, экономических и менеджмента. В 2 т. Т. II. / Редактор-составитель Д. Я. Райгородский. – Самара : Издательский Дом «Бахрах-М», 2007. - 560 с.
13. Психологічний словник / [За ред. В. І. Войтка]. – К. : Либідь, 1982. – 215 с.
14. Скаженик Е. Н. Деловое общение / Е. Н. Скаженик. – Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. – 180 с.
15. Уманский Л. И. Психология организаторской деятельности школьников : учеб. пособие для студентов пед. интов / Л. И. Уманский. – М. : Просвещение, 1980. – 160 с.
16. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Підручник / М. М. Філоненко. - К. : Центр учбової літератури, 2008. - 224 с.

#### REFERENCES

1. Great psychological dictionary /compilers and redactors B. Gh.Meshherjakov, V. P. Zynchenko - Moscow, Saint Petersburg, 2004. - 666 p.
2. Vitenko I. S. Medical psychology. - Kyjiv, 2007. - 208 p.
3. Ghalkina E. N., Tolsteneva A. A. Communicative skills formation in future service industry professionals. - Nizhnij Novgorod, 2012. - 117 p.
4. Deontology in medicine: in 2 vols. Volume 1. General deontology / O. S. Belorусov, Y. V. Boghorad, N. P. Bochkov; redactor B. V. Petrovskij. - Moscow, 1988. - 352 p.
5. Izmajlova M. A. Business communication. - Moscow, 2009. - 252 p.
6. Klimov E. A. Psychology of professional self-determination. - Moscow, 2004. - 304 p.
7. Kodzhaspirova G. M., Kodzhaspirov A. Ju. Pedagogical dictionary. - Moscow, 2005. - 448 p.
8. Leontjev A. N. Activity. Consciousness. Personality. - Moscow, 2005. - 352 p.
9. Medvedj Gh. M. Professional communicative culture formation in future communications engineers : thesis for the degree of Candidate of Pedagogical Sciences. - Kyjiv, 2010. - 251 p.
10. Novikov A. M. Pedagogy: Dictionary of the system of basic concepts. - Moscow, 2013. - 268 p.
11. Podoljak L. Gh., Jurchenko V. I. Psychology of higher education. - Kyjiv, 2008. - 352 p.
12. Psychodiagnostics of staff. Methods and tests: in 2 vols. Volume 2. / redactor and compiler D. Ja. Rajgorodskij. - Samara, 2007. - 560 p.
13. Psychological dictionary / redactor V. I. Vojtko. - Kyjiv, 1982. - 215 p.
14. Skazhenik E. N. Business communication. - Taganrog, 2006. - 180 p.
15. Umanskij L. Y. Psychology of organizational activity of schoolchildren. - Moscow, 1980. - 160 p.
16. Filonenko M. M. Psychology of communication. - Kyjiv, 2008. - 224 p.

#### Practical criterion of future family physicians' professional communicative culture development

Ostraus Y.

**Summary.** On the basis of scientific literature analysis, the author specifies the meaning of the term “communicative skills” and reveals communicative skills necessary for doctors’ professional communication, which are considered as indicators of the practical criterion of future family physicians’ professional communicative culture development. The author defines the diagnostic methods of communicative skills development and presents the results of the study of future family physicians’ professional communicative culture development by the practical criterion.

**Keywords:** professional communicative culture, practical criterion, communicative skills, diagnostic methods, family physician.

#### Практический критерий сформированности профессионально-коммуникативной культуры будущих семейных врачей Ю. Остраус

**Аннотация.** В статье на основе анализа научной литературы уточнена сущность понятия «коммуникативные умения» и определены коммуникативные умения, необходимые для профессиональной деятельности специалистов-медиков, которые рассматриваются как показатели практического критерия сформированности профессионально-коммуникативной культуры будущих семейных врачей. Определены методы диагностики уровня развития данных коммуникативных умений, представлены результаты исследования сформированности профессионально-коммуникативной культуры будущих семейных врачей за практическим критерием.

**Ключевые слова:** профессионально-коммуникативная культура, практический критерий, коммуникативные умения, методика диагностики, семейный врач.



## The using multimedia means in the training of primary school teachers in Ukraine: realities and prospects

S. O. Skvortsova<sup>1</sup>, M. S. Haran<sup>2</sup>

South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine  
Kherson State University, Kherson, Ukraine

\*Corresponding author. E-mail: skvo08@i.ua<sup>1</sup>, marinochka88\_30@mail.ru<sup>2</sup>

Paper received 02.05.2016; Accepted for publication 15.05.2016.

**Abstract.** The article outlines the possibilities of using information technologies in the training of future primary school teachers to study mathematics and the structure of providing of multimedia support of the course “Methods of teaching of the educational branch “Mathematics”” is proved, which includes: designer of lectures presentations; bank of multimedia materials for practical/laboratory lessons; multimedia support of independent work; computer tests on selected topics of the course.

**Keywords:** *academic discipline Methods of teaching of the educational branch “Mathematics” (MTEBM), information technologies, multimedia support.*

In terms of European integration Ukraine is in the active phase of reforming all spheres of the society, including the educational sector. The international community considers just the qualified education as one of the most important conditions for successful development of the country. And the European Union considers the qualified education primarily as a tool for economic growth towards the development of professionally capable and dynamic community. The issue of mathematics education requires special attention as its quality is considered an indicator of readiness of the society to socio-economic development and individual mobility in mastering and implementation of new technologies, perception of scientific and technical ideas. The foundations of mathematical education of the society are laid just at primary school during studying the educational branch “Mathematics” by primary school pupils, which purpose is precisely in forming the subject mathematical and key competencies, which are necessary for pupils for successful learning and self-realization in the rapidly changing world. Therefore, special attention should be paid to improving the training of future primary school teachers for teaching primary school pupils in mathematics. One of the provisions of improving the quality of training future primary school teachers to teaching mathematics the students we see in using modern, including information, technologies.

The training of students of the direction Primary education is directly to primary school pupils teaching mathematics is carried out by means of the discipline “Methods of teaching educational branch “Mathematics”” (hereinafter MTEBM). **The aim of our research** is the theoretical foundation and practical development of multimedia methodological support of the discipline MTEBM. It should be noted that in Ukraine there are no such studies, only there are a few works related to the development of electronic methodical complex for the discipline MTEBM within distance learning [6, p. 40]. Therefore, to determine the current state of practice of training of primary school teachers by the means MTEBM the ascertaining experiment was held in 2012 – 2014, it was realized in several phases.

In the first phase, we did a comparative analysis of regulatory programs of the discipline MTEBM of 14 different higher education institutions (HEIs) of Ukraine that train future primary school teachers [5]. According to

the results of the analysis it was found out that the educational and professional program does not provide the same number of academic hours for mastering the discipline for all students of the field of study 6.01.01.02 Primary education regardless of the institution, but the ratio of classroom hours is determined by educational institutions ranging from one to two-thirds of the total training time and rest hours are devoted to independent and individual work, which causes significant differences in the number of lectures, practical/laboratory lessons. In addition, HEIs distribute the content of the modules of the discipline MTEBM in different ways: we found a difference in structuring the content of educational material of the course MTEBM as a whole, and in the structure of individual content modules.

Thus, according to the results of the first phase of ascertaining experiment, we came to the following conclusions: educational establishments distribute the academic workload for classroom and independent work with the same total number of hours differently, that determines, first of all, the difference in the number of lectures, as with the entire course MTEBM in general and in specific content modules that in the context of our research makes it impossible to create a single complex of lectures presentations of this discipline, and shows the need in the development of a flexible structure that would allow every teacher, depending on available time and individual needs of the audience, create a lecture presentation with minimal spending time and efforts.

In addition, we have found out discrepancies between the content of the discipline MTEBM, mentioned in educational qualification characteristics of the industry standard and professional functions and typical tasks of activities and skills that correspond these common tasks. However, the content of the discipline MTEBM requires consideration of the revised regulatory support of primary education of Ukraine, including the State standard of primary general education and new training programs. The above mentioned facts have caused the need for justification of appropriate educational discipline content corresponding to the present stage of the development of primary education in Ukraine. According to the result of the analysis of the industry standard of the field of study 6.01.01.02 and updated regulatory support of primary education in Ukraine we consider the appropriate course MTEBM should include the following sections:

1) The content of the initial course of mathematics and regulatory support of teaching mathematics at primary school. Methods of teaching mathematics as a science and as a subject.

2) Modern mathematics lesson in primary school: technological approach.

3) Methods of teaching content lines: numbers, operations with numbers; values; mathematical expressions, equations and inequalities; plot tasks; spatial correlation, geometric shapes [2].

In the methods of teaching each content line we should pay attention to the implementation of content line "Work with Data", which is repeatedly referred to the complete course of primary school mathematics. Obviously, this content can be differently structured in thematic modules, but in our opinion it is obvious, because it reflects the requirements of Industry standards and the new edition of the State standard of primary general education.

The second stage of the ascertaining experiment had the purpose to find out what teaching tools are used by lectures of universities during teaching the discipline MTEBM. A survey was chosen as the leading research method to solve this issue, which was done by 20 teachers of the discipline MTEBM of higher educational institutions who train future primary school teachers and regional institutions of postgraduate education, which do retraining (professional development) of primary school teachers.

In the result of processing questionnaires we found that all surveyed teachers feel the need to use information technologies in the training of future primary school teachers for teaching mathematics. Thus, the vast majority of teachers believe in the usefulness of using information technologies during lectures (95%) and practical lessons (95%) and control measures (80%), independent work (70%). However, despite the awareness of teachers about the need and feasibility of using information technologies in the process of teaching MTEBM, only 20% of them confirmed that they always use them during their work in the classroom, the rest do that sporadically.

The main means of information support of the lectures are multimedia presentations of lectures. So, all the teachers who participated in the survey (100%) unanimously see the need to use presentations at MTEBM lectures. The results of the conducted survey show that mostly teachers have been using presentations during the lectures in MTEBM (80%); but only 20% of respondents confirm that always use presentations during lectures, but most often reflect the text of the lecture in a presentation or text slides with the main thesis of the lecture. This is not quite optimal use of possibilities of presentations during lectures, in our opinion, due to the fact that most teachers do not know good enough the program Microsoft Power Point to create them (this particular program, according to the survey, 100% of respondents use to create, view presentations and demonstration of presentations), only 30% of them are fluent with this program.

Thus, as a result of the ascertaining experiment, we ascertained in the need to develop multimedia presentations of lectures of the discipline MTEBM in which educational content is presented in a structured way, using animation effects, including color effects, during its showing; method of work on certain mathematical tasks are given by dynamic deployment of its solution, etc.

However, paying attention to the differences in the distribution of content of the discipline to thematic modules, the differences in the issues dealing within the same module, in different universities of Ukraine, we developed the designer of lectures presentations.

In our research we understand designer of lectures presentations as the file directory structured in three thematic sections: 1. The content of the initial course of mathematics and regulatory support of teaching mathematics at primary school. Methods of teaching mathematics as a science and as a subject. 2. Modern mathematics lesson in primary school: technological approach. 3. Methods of teaching content lines: numbers, operations with numbers; values; mathematical expressions, equations and inequalities; plot tasks; spatial correlation, geometric shapes. Each section contains an ordered set of presentations on topics that the teacher can use both in full (available via hyperlinks) and selecting only certain questions of lectured plan, which are separate files – block of the designer.

All presentations are part of the designer with a single stylistic design and are developed with paying attention to all methodological, pedagogical and psycho-physiological requirements [1; 2]. In addition, the proposed presentations of lectures have the same structure that includes: a title slide with the theme of the lecture; issues to the lecture; list of recommended literature; plan of the lecture; presenting main material; reflection [2].

The main content of the lecture, according to the plan, mainly includes issues such as: the content and results of learning of the theme according to the new program (2011 year with changes 2014-2015 years); visual aids and didactic material; order of study topics by current textbooks; teaching methodology of teaching individual themes; implementation of new curriculum content in current textbooks.

It also should be noted that the content of some methodological issues is also structured in a certain way. For example, methods of teaching numbering numbers at different concentrations include consideration of: the formation of numbers; the order of numbers in natural sequence; reading and writing numbers; composition of numbers; comparison of numbers; arithmetic with numbers under numbering, etc. Methods of forming computational skills of addition and subtraction involves consideration of: assume the list of calculations in certain concentration ("Ten", "Hundred", "Thousand", "Many-numbered number"), the procedure for their consideration; theoretical basis of the admission; actions and operations that comprise the admission; preparatory work for the introduction of computing admission; familiarization with the admission of calculation; formation of counting skill, etc. Methods of teaching solving tasks (simple tasks, composed tasks, typical tasks) include consideration of: the theoretical foundations (mathematical structure of the tasks and ways of their solving); preparatory work; familiarization; forming the ability to solve tasks; investigation of the task after its solving, etc.

In addition, in lectures presentations, the ability of using hyperlinks to specific regulations, textbooks, the possibility of including the presentation of fragments of video recordings of mathematics lessons at primary school, which illustrates the methodical reception at

mastering a particular skill or concept or an illustration of certain technology training and so on, are given. The training information is presented in a structured way on the slides of the designer presentation – in the form of charts and tables that facilitates perception, logical processing and storing educational information by students. Paying attention to the age peculiarities of cognitive processes of primary school pupils, methods of teaching mathematics is used based on visibility, so the presentation slides has the possibility to illustrate work with clarity, and – giving the record of solving some tasks in dynamics. This designer is only additional means to perception of educational information by students and the teacher of methodics has certain degree of freedom in his own comments to each slide.

Thus, the learning content in a presentation is given briefly and concisely, without unnecessary text arrays to minimize the theoretical load by demonstrating practical application of basic methods to facilitate student perception and understanding of educational information. To create a presentation of a lecture with the designer teacher should choose according to his own understanding some questions, that he plans to reveal at the lecture and select necessary slides to illustrate learning content. In addition, the teacher can make changes to the presentation in order to reflect the individual characteristics of students and creating conditions to satisfy their cognitive needs. Created by a teacher with the help of the proposed designer, presentation can be used throughout the lecture and can be controlled interactively.

As for the practical lessons, here, perhaps, more appropriate is to use a presentation as a part of a lesson, for example, in the introduction to repeat previously studied material or lighting work plan with hyperlinks to the regulatory framework or methodological literature, to which occasionally we can access during the lesson. According to the results of ascertaining experiment during practical/laboratory lessons, some teachers of MTEBM use multimedia presentations, most of them see the need to use only certain multimedia materials: 80% of teachers-respondents use teaching videos, but only 10% confirmed that they already had all the necessary math video lessons, and the rest – 90% of teachers – would like to have such banks of video to enhance the effectiveness of teaching the discipline MTEBM.

So as for the fact that at practical/laboratory lessons most of the training time is spent for simulating the professional activity of a teacher and its analysis, we refused to develop a set of presentations for practical lessons and created a bank of multimedia materials that the teacher of MTEBM, if necessary, may use to create his own presentations for practical and laboratory lessons, applying them to hyperlinks or use as multimedia support for individual stages of practical/laboratory lesson [4].

Under the bank of multimedia materials for practical lessons in the course MTEBM in our research we understand set of files ordered to such blocks: video materials; textbooks; regulatory support of educational branch “Mathematics”; presentation. The first block contains video lessons of mathematics in 1-4 grades and their fragments, as well as videos with solving specific tasks by pupils in mathematics, which are structured by topics and classes. The second block contains electronic

versions of textbooks in mathematics for 1-4 grades with the label of the Ministry of Education of Ukraine, divided to class. The third block consists of electronic versions of legal documents regulating educational process in primary school, including teaching educational branch “Mathematics” and includes a list of hyperlinks to relevant documents on the official website of Ministry of Education of Ukraine. In the block “Presentations” presentations for practical lessons on specific themes of the course and presentation slides containing the prepared solution of mathematical issues that are dynamically developed, and fragments of imitation of work with clarity and so on, are gathered. Each of the elements of the bank's media materials can be included by a teacher to the presentation, and used as a separate stage of practical lesson.

We have developed through lectures of Professor S. Skvortsova presentations for practical lessons on specific themes of the course MTEBM, containing fragments of video lessons in mathematics and provide their analysis. In our opinion, the inclusion to lecture presentations conspectus of mathematics lessons allow you to analyze and study the sequence of actions to prepare teachers for the lesson and improve the content of learning tasks. However, as it was noted earlier, we consider developing multimedia presentations of practical lessons to the whole course not appropriate, but offer the bank of multimedia materials instead.

The result of ascertaining experiment ascertained us that almost all teachers of methods in mathematics (95%) use information means for independent work of students in the discipline, preferably in the form of electronic documents (60%), Internet sites (60%) audio-video files (60%), e-books (55%). Much less methodists see information support of independent work in the application of distance learning courses (40%); training programs (35%); electronic test systems (30%); interactive tutorials (25%) and others. We believe this is primarily due to the lack of means or limited access to them. So, we had a task to organize the available multimedia and create a bank of materials for independent work, which is an expanded bank of multimedia materials for practical/laboratory work, by including in it existing in Ukraine electronic textbooks in MTEBM, electronic and multimedia textbooks for students, and most importantly – video lectures and/or presentations of lectures with sound.

Saying lectures presentations with audio commentary (thanks to the combination of audio and visual information, we conditionally call them video presentations) we mean the presentation, in which each theme is revealed in full value by prompting a sufficient number of examples and analysis of methodological approaches. To facilitate the perception of educational information, such presentation is structured according to the plan, which offers items for hyperlinks that enables students to master each lecture question separately. However, within each plan item, there also hyperlinks that can be used by students wishing to study academic disciplines at the highest level; there are hyperlinks that provide access to analytical information systems to learning tasks, etc. Thus personality-oriented approach is implemented and differentiated teaching the discipline of students is realized. Besides multimedia support of independent work of the discipline MTEBM in our research also includes e-

learning and training manuals on methods of teaching mathematics, links to the Internet resources that can be used during independent work, and the best examples of presentations of mathematics lessons fragments performed by students that can be used directly as a teaching material or as an example for future teachers to create their own presentations [3].

Regarding the use of IT as control measures, we consider it appropriate to use computer tests for evaluating educational achievements of students with the discipline MTEBM though computer tests cannot replace all types of control of educational achievements of students with the discipline MTEBM. Despite the fact that most teachers agree that computer tests will intensify the process of preparing students for practical lessons and workshops and teacher – to monitor its level effectively among students, that in its turn will reduce the number of students who come to the practical lesson without proper training, only 10% of respondents always use computer tests, 20% do this often, 50% - sometimes, and 20% have never used a computer test. This situation is explained by the presence in Ukraine completed tests to individual modules of the course, the lack of common methods of development tests of this educational discipline. So our challenge is to substantiate the method of making tests in the discipline MTEBM and its implementation with the example of some content modules.

So, as a means of control, with using information technologies, we offer computer testing, the use of which may be appropriate in implementing both the current and final control, as well as have training character. We offer tests on selected themes of the course MTEBM composed from various types questions (multiple choice, right/wrong, matching tasks, tasks requiring a short answer, numeric, tasks with one correct answer, the task with multiple right answers, task with establishment of order of operations fulfillment, etc.). Tests are the bank of questions structured by themes, from which random tests are formed.

Thus, the analysis of questionnaires and interviews of teachers the discipline MTEBM held during the ascertaining experiment, we were ascertained that today it is impossible to organize qualitatively the educational process of the discipline MTEBM without the use of educational means, created on the basis of information technologies, however, only 30% of teachers are satisfied with their own multimedia software discipline MTEBM, 20% – partially satisfied and 50% of respondents are not satisfied with the existing multimedia courseware. Therefore, the majority of teachers (85%) wished to have electronic educational-methodical complex for the discipline, only 10% of respondents already have it, and 5% have not decided yet, their wish will depend on the quality of the product. The majority of teachers would like to have in multimedia software: slides of presentations of lectures with animation, with the possibility to design lectures (Designer of lectures presentations) (85%); bank of multimedia materials for practical lessons (85%); bank of videos of real mathematics lessons (80%); computer tests (80%); presentation of the practical lessons (75%); electronic guidance manual (60%); electronic textbooks on mathematics teaching methods (55%); video lectures or lectures presentations with audio support (55%); electronic legal documents (50%); electronic textbooks in math 1-4 grades (40%); and 5% would like to have other materials for the control.

Thus, we have created the multimedia support of the discipline MTEBM, which includes: designer of multimedia presentations for teacher's own choice, separate slides and creating their own presentation based on own lecture; bank of multimedia for practical/laboratory work (videos, electronic versions of textbooks, regulations, manuals for teachers, etc.); multimedia support for independent work (electronic textbooks and manuals, including interactive tutorials and guidance manuals, video lectures, presentations of lectures with sound, Internet resources, etc.); computer tests for training and control.

#### REFERENCES

1. Гаран М.С. Вимоги до створення презентацій лекцій з навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" (МНОГМ) / М.С. Гаран // Матеріали міжнародної інтернет-конференції "Дидактика початкової школи: реалізація технологічного та компетентнісного підходів", м. Миколаїв, 10 квітня 2015 р. // Методичний вісник науково-дослідницької лабораторії дидактики початкової освіти / гол. Осадченко І.І. – Миколаїв: ТОВ "Ілюн", 2015 – Вип. I – С. 90–95.
2. Гаран М.С. Конструктор презентацій лекцій, як засіб навчання студентів дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" (напрямок підготовки "Початкова освіта") / М.С. Гаран // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції "Проблеми математичної освіти (ПМО – 2015)", м. Черкаси, 4-5 червня 2015 р. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – С. 251–253.
3. Сковрцова С.О. Застосування мультимедійних технологій у процесі опануванні студентами навчальної дисципліни "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" / С.О. Сковрцова, М.С. Гаран // Вісник Черкаського університету. Серія педагогічні науки. – 2015. – №20. – С. 19–26.
4. Сковрцова С.О. Особливості організації практичних занять з курсу "Методика навчання освітньої галузі "Математика"" (МНОГМ) з використанням інформаційних технологій / С.О. Сковрцова, М.С. Гаран // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Педагогічні ідеї Софії Русової у контексті сучасної освіти", м. Чернігів, 18–19 лютого 2016 р. – Чернігів : Десна Поліграф, 2016. – С. 199–201.
5. Сковрцова С.О. Стан практики підготовки майбутніх учителів початкової школи до навчання учнів математики в ВНЗ України / С.О. Сковрцова, М.С. Гаран // Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції "Сучасна початкова освіта: традиції, інновації та перспективи", м. Херсон, 19-20 березня 2015 р. – Херсон : ХДУ, 2015. – С. 101–105.
6. Стрілець С.І. Основи роботи в середовищі Moodle. Навчальний посібник / С.І. Стрілець, Т.П. Запорожченко. – Чернігів : Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2015. – 44 с.

#### REFERENCES

1. Haran M.S. Requirements for creating presentations of lectures of the discipline "Methods of teaching educational branch "Mathematics"" (MTEBM) / M.S. Haran // Materials of the International Internet Conference "Didactics of primary school, and the implementation of technological competence approach", Mykolaiv, April 10, 2015 // Methodical research

- of the scientific research laboratory of didactics of primary education / head. Osadchenko I.I. – Mykolaiv: LLC “Iliuon” 2015 – Vol. I. – P. 90–95.
2. Haran M.S. Designer of lectures presentations as means of teaching students the discipline “Methods of teaching educational branch “Mathematics”” (field of study “Primary education”) / M.S. Haran // Materials of the International scientific-practical conference “Problems of mathematical education” (PME – 2015), Cherkasy, 4-5 June 2015 – Cherkasy : The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, 2015. – P. 251–253.
  3. Skvortsova S.O. The use of multimedia technologies in mastering by student the discipline “Methods of teaching educational branch “Mathematics”” / S.O. Skvortsova, M.S. Haran // Bulletin of Cherkasskyi University. Series of pedagogical science. – 2015. – №20. – P. 19–26.
  4. Skvortsova S.O. Features of organization of practical lessons in the course “Methods of teaching educational branch “Mathematics”” (MTEBM) with using information technologies / S.O. Skvortsova, M.S. Haran // Materials of the International scientific-practical conference “Pedagogical ideas of Sofiya Rusova in the context of modern education”, Chernihiv, 18–19 February 2016 – Chernihiv : Desna Poligraf, 2016. – P. 199–201.
  5. Skvortsova S.O. State of the practice of training of future primary school teachers to teaching pupils mathematics at the university of Ukraine / S.O. Skvortsova, M.S. Haran // Materials of the International scientific-practical conference “Modern Primary education: traditions, innovations and prospects”, Kherson, 19–20 March 2015 – Kherson : Kherson State University, 2015. – P.101–105.
  6. Strilets S.I. Fundamentals of work in Moodle. Tutorial / S.I. Strilets, T.P. Zaporozhchenko. – Chernihiv : Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko, 2015. – 44 p.

**Использование мультимедийных средств при подготовке учителей начальной школы в Украине: реалии и перспективы**  
**С. О. Скворцова, М. С. Гаран**

**Аннотация.** В статье обозначены возможности использования информационных технологий при подготовке будущих учителей начальных классов к обучению математике и обоснованно структуру мультимедийного обеспечения учебной дисциплины “Методика обучения образовательной области “Математика””, которое включает: конструктор презентаций лекций; банк мультимедийных материалов к практическим/лабораторным занятиям; мультимедийное обеспечение самостоятельной работы; компьютерные тесты по отдельным темам курса.

**Ключевые слова:** учебная дисциплина МОООМ, информационные технологии, мультимедийное обеспечение.

## Форми активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках геометрії в основній школі

О. Я. Терех

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

\*Corresponding author. E-mail: ksynya.ter@gmail.com

Paper received 16.05.2016; Accepted for publication 25.05.2016.

**Анотація.** У статті розглядається питання активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики, зокрема геометрії. До шляхів вирішення цього питання відносимо організацію специфічної діяльності учнів на лабораторних і практичних роботах. Обґрунтовується необхідність використання у навчальному процесі цих організаційних форм. Лабораторні роботи використовуються для вивчення нового матеріалу, практичні роботи – для застосування отриманих знань в повсякденному житті. Наводяться приклади таких робіт.

**Ключові слова:** активізація пізнавальної діяльності, форми активізації пізнавальної діяльності учнів, лабораторна робота з геометрії, практична робота з геометрії.

**Вступ.** Об'єктивною передумовою успішного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах є пізнавальна активність учнів. Яким би професійним не був сам по собі вчитель, він не гарантує успішного засвоєння учнями нових знань, якщо подає їх в «готовому вигляді», застосовуючи пасивні методи навчання. Засвоєння відбувається лише тоді, коли учень здобуває знання власними зусиллями, власною діяльністю. Звідси безумовна необхідність активізації навчально-пізнавальної діяльності учня на уроках математики.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проблема використання в дидактичному процесі методів, форм і засобів активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів стає особливо актуальною на сучасному етапі розвитку освіти. Аналіз фахової літератури свідчить, що досліджувану нами тему розробляти науковці та методисти протягом тривалого часу. Психолого-педагогічні основи пізнавальної діяльності досліджували Л. С. Виготський, В. А. Крутецький, С. Л. Рубінштейн, І. С. Якиманська та ін. Проблемою її мотивації займалися Т. Г. Басок, О. В. Губенко, Л. Ф. Тихомирова, В. П. Харковлюк. Різні аспекти активізації та організації пізнавальної діяльності учнів досліджено в працях Л. П. Арістової, Б. О. Житник, В. А. Карсонова, І. Я. Лернера, Т. І. Шамової, Н. В. Лубенської, Г. І. Щукиної та ін. Проблеми самостійної пізнавальної діяльності розробляли В. К. Буряк, Й. Пейчева та ін. Окреслене коло питань висвітлено і в роботах фахівців з методики навчання математики, а саме О. С. Дубинчук, М. Я. Ігнатенка, В. М. Осинської, З. І. Слєпкань, Н. А. Тарасенкової та ін. Отже, проблема активізації пізнавальної діяльності учнів не є новою для педагогіки, психології, методики навчання, про що свідчить велика кількість монографій, посібників та публікацій з теми. Однак вимоги сьогодення потребують переосмислення цієї проблеми для активізації пізнавальної діяльності учнів на уроках математики, зокрема геометрії.

**Мета** – розглянути питання організації діяльності учнів на уроках геометрії в основній школі, що сприятиме підвищенню їх пізнавальної активності.

**Матеріали та методи.** Розглянемо різні підходи до визначення поняття «активізація пізнавальної діяльності». На думку Л. П. Арістової, активізація пізнавальної діяльності – це спрямування діяльності учнів

на вирішення проблем з використанням різноманітних джерел знань [1, с. 49]. Т. І. Шамова під цим терміном розуміє організацію за всіма предметами дій учнів, спрямованих на усвідомлення і вирішення конкретних навчальних проблем [11, с. 248]. Г. І. Щукіна визначає це поняття, як процес, спрямований на посилену, спільну навчально-пізнавальну діяльність учителя і учнів, на збудження до її енергійного, цілеспрямованого здійснення, на подолання інертності, пасивних і стереотипних форм викладання і учіння [12, с. 135]. В. М. Осинська пояснює активізацію пізнавальної діяльності як цілеспрямоване формування в учнів прийомів розумової діяльності (порівняння, аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, класифікації, аналогії, конкретизації тощо) [7]. На думку Н. А. Тарасенкової [8, с. 46], до засобів активізації пізнавальної діяльності учнів відносять зміст освіти; методи і прийоми навчання; форми організації навчання, застосування яких дозволяє здійснювати індивідуальний та диференційований підхід до учнів.

У роботі ми розглядаємо *активізацію пізнавальної діяльності учнів* як систему дій вчителя, спрямовану на стимуляцію пошукової активності та самостійності учнів у процесі навчання, яка стимулюється розвитком пізнавального інтересу та відбувається завдяки удосконалення методів навчання та форм організації навчального процесу.

Активізація пізнавальної діяльності учнів не можлива без формування та розвитку в них пізнавального інтересу. Пізнавальний інтерес стимулює пізнавальну активність учнів і тим самим спрямовує розвиток розумової, психічної та соціальної сфери особистості, створює умови для формування творчої навчальної діяльності учнів.

Формуванню пізнавального інтересу сприяють складові методичної системи, спрямовані на розвиток в учнів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання. Використання цих методів забезпечує тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення, створення атмосфери співробітництва, розвиток навичок спілкування.

Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів – це сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на учнів, спрямованих на розвиток у них самостійного творчого мислення,

активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок та вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування [14, с. 352].

Пізнавальна активність має зовнішній та внутрішній аспекти [6]. Зовнішня сторона виступає як результативність навчально-пізнавальної діяльності в межах зазначеного часу, яка виражається в отриманому результаті. Внутрішня сторона цієї активності складається з потреб, мотивацій діяльності, фізичних та розумових зусиль і реалізації власних пізнавальних можливостей.

Науковці виділяють різні рівні пізнавальної активності учнів. У своїх дослідженнях Г. І. Щукіна виділяє три рівні активності учнів [13, с. 27].

1. *Репродуктивно-наслідувальна* активність, за допомогою якої досвід діяльності однієї людини накопичується завдяки досвіду іншої. Засвоєння зразків супроводжує людину все життя, але рівень власної активності особистості тут недостатній.

2. *Пошуково-виконавська* активність, яка передбачає такий ступінь самостійності учнів, яка дозволяє зрозуміти задачу та відшукати засоби її розв'язання без сторонньої допомоги.

3. *Творча* активність, яка дозволяє учню самостійно ставити певну задачу та вибирати нешаблонні, оригінальні шляхи її розв'язання.

Реформи системи освіти в Україні націлюють на те, щоб в процесі навчальної діяльності учні працювали якомога активніше, зокрема на другому й третьому рівнях. Саме тому на уроках математики все більше уваги починають приділяти підвищенню рівня пізнавальної активності учнів, що, безумовно, забезпечує раціональність мислення та готовність ставити й розв'язувати дослідницькі задачі. Цей факт потребує реалізації методів, форм і засобів навчання, спрямованих на підвищення пізнавальної активності школярів під час оволодіння знаннями, набуття навичок самоосвіти та їх творчого використання в нових життєвих умовах. Саме через активну творчу діяльність можна досягти міцного засвоєння та усвідомлення навчального матеріалу, розвитку навичок його творчого використання.

Ми дотримуємося думки Н. А. Тарасенкової [8, с. 47], що «внаслідок специфіки шкільної математики зміст матеріалу сам по собі може зробити позитивний вплив на активність лише окремих учнів, у яких сформовано пізнавальний інтерес і є відповідні знання, вміння і навички. У той же час, в умовах спеціально організованого навчання, побудованого з урахуванням особливостей змісту матеріалу, можна ставити питання про активізацію пізнавальної діяльності всіх учнів. З іншого боку, дидактичні потреби можуть внести зміни в позиції, з яких розглядаються особливості змісту. Отже, навчальний зміст тільки тоді стає засобом активізації пізнавальної діяльності, учнів коли його внутрішня організація розглядається в комплексі з організацією засвоєння цього матеріалу. Структурування матеріалу програмної теми і організації її засвоєння, як процес і результат виявлення структури кожного компонента, їх взаємозв'язку і взаємозумовленості, таким чином

може стати самостійним засобом активізації пізнавальної діяльності учнів».

Наш досвід показує, що підвищенню активності пізнавальної діяльності учнів на уроках математики сприяють: розвивальні завдання для учнів 5-6 класів [2] та лабораторні й практичні роботи для учнів 7-9 класів. Виконуючи їх, учні, як правило, глибше вдумуються в зміст опрацьованого матеріалу, краще зосереджують свою увагу, ніж це зазвичай відбувається під час пояснень учителя. Тому знання, навички й уміння, набуті учнями в результаті добре організованих таких робіт, бувають міцнішими і ґрунтовнішими.

Під *лабораторною роботою* ми розуміємо форму організації навчальної діяльності учнів, за якої вони під керівництвом вчителя та за визначеним планом самостійно виконують завдання з геометрії. У процесі виконання завдання учні сприймають і осмислюють новий теоретичний матеріал, закріплюють отримані раніше знання. Лабораторна робота сприяє принципу зв'язку теорії із практикою, розвитку навчально-пізнавальної активності учнів. Одна з важливих переваг лабораторних занять порівняно з іншими видами самостійної роботи полягає в інтеграції теоретичних знань з практичними навичками та уміннями учня в єдиному процесі діяльності навчально-дослідницького характеру.

Доцільною є така структура лабораторних робіт:

- 1) повідомлення теми, мети й завдань лабораторної роботи;
- 2) мотивація навчальної діяльності учнів;
- 3) ознайомлення учнів з інструкцією;
- 4) підбір необхідних дидактичних матеріалів, засобів навчання та обладнання;
- 5) виконання лабораторної роботи;
- 6) обговорення й теоретична інтерпретація отриманих результатів роботи.

Організація проведення лабораторної роботи включає підготовку вчителя та учнів до її виконання. Учитель готує дидактичний роздавальний матеріал, повідомляє мету, пояснює учням хід і технологію виконання роботи, орієнтує учнів на самостійну роботу та висновки. Тема лабораторної роботи визначається вчителем відповідно до нового теоретичного матеріалу. Відповідно до теми лабораторної роботи визначається її мета, яка має бути зрозумілою кожному учневі. Наприклад, мета для учня: шляхом самостійного спостереження і вимірювання відповідних фігур або їх елементів, встановити вивчені властивості [9].

Наведемо приклад структури лабораторної роботи, яка розроблена за матеріалами підручників М. І. Бурди та Н. А. Тарасенкової «Геометрія» для учнів 7, 8, 9 класів [3; 4; 5].

**Тема.** Сума кутів чотирикутника.

**Мета.** Перевірити теорему про суму кутів чотирикутника.

**Експеримент на уроці.**

1. На рисунку 1 зображено чотирикутник ABCD.
2. Виміряйте та запишіть в таблицю 1 градусні міри внутрішніх кутів чотирикутника. Знайдіть їх суму.

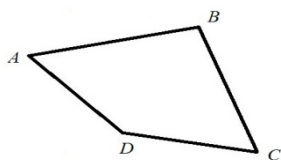


Рис. 1. Чотирикутник ABCD

3. Порівняйте:  $\angle A + \angle B + \angle C + \angle D$  і  $360^\circ$ .
4. Зробіть висновок: **Сума кутів чотирикутника дорівнює ...**

Таблиця 1. Градусні міри кутів чотирикутника

$\angle A$	$\angle B$	$\angle C$	$\angle D$	$\angle A + \angle B + \angle C + \angle D$

Виконання всіх завдань роботи передбачає, що учень самостійно зробить відповідні вимірювання, перевірить висновок та підтвердить вивчену теорему про суму кутів чотирикутника.

Зазначимо, що ефективність проведення лабораторної роботи залежить від чіткого та зрозумілого для учня ходу проведення. Ми пропонуємо наступний план проведення.

1. Лабораторну роботу слід проводити протягом 5 хвилин.
2. Усі учні виконують завдання свого варіанта в друкованому зошиті.
3. У ході виконання лабораторної роботи вчитель може консультувати учнів, у яких виникли труднощі.
4. Оцінювання даних робіт не проводиться.
5. Перевірку виконання лабораторної роботи можна здійснити в різний спосіб: разом з учителем, обмінявшись зошитами із сусідом тощо.
6. Висновок обов'язково озвучується в класі.

Основне призначення лабораторних робіт – сприяти засвоєнню учнями основних понять, законів, теорем; розв'язку мислення, самостійності; практичному застосуванню набутих умінь і навичок в результаті спостереження, виконання вимірювань, роботи з таблицею, порівняння отриманих результатів та аналізу результатів дослідження. В кінці роботи від учнів вимагається зробити узагальнення та записати висновки. Такі роботи дають, можливість учням

більш повно і свідомо з'ясувати математичні залежності між величинами, знаходити певні закономірності, удосконалити навички роботи з рисунками, таблицями, вимірювальними пристроями тощо.

Під *практичною роботою* ми розуміємо форму організації навчальної діяльності учнів, при якій учні під керівництвом вчителя виконують систему завдань з геометрії й у процесі їх виконання закріплюють новий теоретичний матеріал та вчать розв'язувати задачі [10]. У ході такої діяльності учні виділяють навчальну проблему, проводять аналіз наявної інформації, планують варіанти розв'язування проблеми та вирішують її, роблять висновки, аналізують свою діяльність. У процесі виконання практичних робіт з геометрії також відбувається удосконалення навичок вимірювання, побудови зображення, моделювання, конструювання, проведених наближених обчислень.

Наведемо приклад структури практичної роботи.

**Тема.** Прямокутник.

**Мета.** Застосувати властивості прямокутника для проведення вимірювань вдома.

**Система завдань для учнів.**

*Ваші батьки вирішили зробити ремонт у вашій кімнаті. Допоможіть їм в цьому.*

1. *Виміряйте довжину та ширину вашої кімнати за допомогою рулетки.*

Довжина \_\_\_\_\_ м, ширина \_\_\_\_\_ м.

2. *Намалюйте план вашої кімнати з масштабом  $1\text{ м} = 1\text{ см}$ .*

3. *Обчисліть, площу вашої кімнати.*

$S = \text{_____ м}^2$ .

4. *Оберіть, якої ширини лінолеум ви бажаєте придбати для застилення підлоги вашої кімнати, якщо існують: 2 м; 2,5 м; 3 м; 3,5 м; 4 м; 5 м. Свій вибір обґрунтуйте.*

Ширина лінолеуму \_\_\_\_\_ м.

5. *Визначте довжину лінолеуму, яку потрібно відрізати в магазині продавцеві, враховуючи площу кімнати і запас по 5 см з кожної сторони полоси?*

Довжина лінолеуму \_\_\_\_\_ м.

6. *Визначте вартість обраного лінолеуму за таблицею 2.*

Таблиця 2. Вартість лінолеуму

Ширина лінолеуму	1,5 м	2 м	2,5 м	3 м	3,5 м	4 м	5 м
Ціна лінолеуму, м/грн	100	150	250	350	400	500	750

*Відповідь.* На купівлю лінолеуму потрібно буде витратити \_\_\_\_\_ грн.

Виконання цієї практичної роботи вимагає від учнів проведення вимірювань у власній кімнаті, розрахунку необхідної кількості матеріалів для виконання ремонту; обчислення грошової вартості матеріалу. У результаті вони застосовують на практиці вивчений матеріал із теми «Чотирикутники» та одержують стійку мотивацію щодо його вивчення.

На наше переконання, основне призначення

практичних робіт полягає в тому, щоб учень навчився застосовувати знання, отримані на уроках геометрії, у реальному житті. Проведення практичних робіт мотивує учнів до навчання, вносить різноманітність в процес вивчення геометрії, підвищує активність і самостійність учнів. Це сприяє підвищенню якості знань учнів з геометрії. Її абстрактні теоретичні положення стають зрозумілими, доступними й наочними для них.

**Результати та їх обговорення.** У роботі розглянуто шляхи активізації пізнавальної діяльності



учнів за допомогою організації діяльності учнів на лабораторних та практичних роботах. Нині нами підготовлено систему лабораторних та практичних робіт для 7–8 класів з геометрії. Апробація зошитів із такими роботами проводиться в школах міста Черкаси та Черкаської області. Проміжні результати тестування учнів свідчать про підвищення інтересу учнів до геометрії. У них з'являється стійка мотивація до вивчення предмета.

**Висновки.** Вимоги сьогодення головною метою навчання математики визначають не стільки вивчення фундаментальних основ математичної науки, скільки загальний особистісний розвиток учнів, який забезпечує повноцінне функціонування людини в сучасно-

му соціально-економічному середовищі. Одним із напрямів роботи є підвищення пізнавальної активності учнів на уроках. Ознаками пізнавальної активності виступають: готовність до роботи, прагнення до самостійної діяльності, вибір оптимальних шляхів розв'язування задач.

У ході проведення дослідження запропоновано впроваджувати в навчальний процес лабораторні та практичні роботи з геометрії для активізації пізнавальної діяльності учнів 7–8 класів. Продовження роботи вбачаємо у розробці відповідної системи лабораторних та практичних робіт з геометрії для учнів 9 класів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Аристова Л. П. Активность учения школьников / Л. П. Аристова. – М.: Педагогика, 1968. – 138 с.
2. Богатирьова І. М. Методика розробки й впровадження системи розв'язувальних завдань у навчанні математики учнів 5–6 класів: дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / Богатирьова Ірина Миколаївна. – Черкаси, 2009. – 227 с.
3. Бурда М. І. Геометрія : [підруч. для 7 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова. – К. : Зодіак-ЕКО, 2007. – 208 с.
4. Бурда М. І. Геометрія : [підруч. для 8 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова. – К. : Зодіак-ЕКО, 2008. – 240 с.
5. Бурда М. І. Геометрія : [підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова. – К. : Зодіак-ЕКО, 2009. – 240 с.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / Маркова Аэлита Капитоновна. – Просвещение, 1983. – 96 с.
7. Осинская В. Н. Активизация познавательной деятельности учащихся на уроках математики в 9-10 классах: [учебно-методическое пособие] / Вера Никитична Осинская. – К.: Радянська школа, 1980. – 143 с.
8. Тарасенкова Н. А. Активизация познавательной деятельности учащихся в условиях лекционно-практической работы обучения математике в школе: дис. ... канд. пед. н. : 13.00.02 / Тарасенкова Нина Анатольевна. – Киев, 1991. – 211 с.
9. Терех О. Я. Лабораторні роботи у навчанні геометрії учнів основної школи / О. Я. Терех // Вісник Черкаського університету. — 2015. — №17(350). — С. 112-117.
10. Терех О. Я. Практичні роботи у навчанні геометрії учнів основної школи / О. Я. Терех // Вісник Глухівського національного університету імені Олександра Довженка. — 2015. — №29. — С. 253-258.
11. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Татьяна Ивановна Шамова. – М.: Педагогика, 1982. – 208 с.
12. Щукина Г. И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе: [учеб. пособие для студентов пед. институтов] / Галина Ивановна Щукина. – М.: Педагогика, 1979. – 160 с.
13. Щукина Г. И. Роль деятельности в учебном процессе: [кн. для учителя] / Галина Ивановна Щукина. – М.: Просвещение, 1986. – 144 с.
14. Ягупов В. В. Педагогіка: [навч. посібник] / Василь Васильович Ягупов. – К.: Либідь, 2003. – 560 с.

#### REFERENCES

1. Aristova L. P. Aktivnost ucheniya shkolnikov / L. P. Aristova. – M.: Pedagogika, 1968. – 138 s.
2. Bohatyrova I. M. Metodyka rozrobky y uprovadzennia systemy rozvyvalnykh zavdan u navchanni matematyky uchniv 5-6 klasiv: dys. ... kand. ped. n.: 13.00.02 / Bohatyrova Iryna Mykolaivna. – Cherkasy, 2009. – 227 s.
3. Burda M. I. Heometriya : [pidruch. dlya 7 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv] / M. I. Burda, N. A. Tarasenkova. – K. : Zodiak-EKO, 2007. – 208 s.
4. Burda M. I. Heometriya : [pidruch. dlya 8 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv] / M. I. Burda, N. A. Tarasenkova. – K. : Zodiak-EKO, 2008. – 240 s.
5. Burda M. I. Heometriya : [pidruch. dlya 9 kl. zahalnoosvit. navch. zakladiv] / M. I. Burda, N. A. Tarasenkova. – K. : Zodiak-EKO, 2009. – 240 s.
6. Markova A. K. Formirovanie motivatsii ucheniya v shkolnom vozdaste / Markova Aelita Kapitonovna. – Prosveshchnie, 1983. – 96 s.
7. Osinskaya V. N. Aktivizatsiya poznavalnoy deyatelnoyi uchashchikhsya na urokakh matematiki v 9-10 klassakh: [uchebno-metodicheskoe posobie] / Vera Nikitichna Osinskaya. – K.: Radianska shkola, 1980. – 143 s.
8. Tarasenkova N. A. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnoyi uchashchikhsya v usloviakh lektsionno-praktycheskoi systemy obucheniya matematyke v shkole: dys. .... kand. ped. n.: 13.00.02 / Tarasenkova Nina Anatolevna. – Kiev, 1991. – 211 s.
9. Terekh O. Ja. Laboratorni roboty u navchanni gheometriji uchniv osnovnoyi shkoly / O. Ja. Terekh // Visnyk Cherkasjckogho universytetu. — 2015. — №17(350). — S. 112-117.
10. Terekh O. Ja. Praktychni roboty u navchanni gheometriji uchniv osnovnoyi shkoly / O. Ja. Terekh // Visnyk Ghlukhivskogho nacionaljnogho universytetu imeni Oleksandra Dovzhenka. — 2015. — №29. — S. 253-258.
11. Shamova T. I. Aktivizatsiya ucheniya shkolnikov / Tatyana Ivanovna Shamova. – M.: Pedagogika, 1982. – 208 s.
12. Shchukina G. I. Aktivizatsiya poznavatelnoy deyatelnoyi uchashchikhsya v uchinom protsesse: [ucheb. Posobie dlya studentov ped. institutov] / Galina Ivanovna Shchukina. – M.: Pedagogika, 1979. – 160 s.
13. Shchukina G. I. Rol deyatelnoyi v uchebnom protsesse: [kn. dlya uchitelya] / Galina Ivanovna Shchukina. – M.: Prosveshchenie, 1986. – 144 s.
14. Jaghupov V. V. Pedaghoghika: [navch. posibnyk] / Vasylyj Vasylyjovych Jaghupov. – K.: Lybidj, 2003. – 560 s.

**The forms of cognitive activity of pupils on the lessons of geometry in primary school**

**Terekh O.**

**Abstract.** The article deals with forms aimed at activation of cognitive activity of pupils on the lessons of mathematics, especially geometry. One of these forms is the organization of specific activities of pupils on laboratory and practical work. The necessity of using in the educational process of organizational forms. Laboratory work is used to study new material, practical work to apply the acquired knowledges in everyday life. Examples of such works are given.

**Keywords:** *activization of cognitive activity, forms of cognitive activity of pupils, laboratory work on geometry, practical work on geometry.*

**Формы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках геометрии в основной школе**

**О. Я. Терех**

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы активизации познавательной деятельности учащихся на уроках математики, в частности геометрии. Одним из способов решения этой проблемы является организация специфической деятельности учащихся на лабораторных и практических работах. Обосновывается необходимость использования в учебном процессе этих организационных форм. Лабораторные работы используются для изучения нового материала, практические работы – для применения полученных знаний в повседневной жизни. Приводятся примеры таких работ.

**Ключевые слова:** *активизация познавательной деятельности, формы активизации познавательной деятельности учащихся, лабораторная работа по геометрии, практическая работа по геометрии.*

## Соціалізація дитини з обмеженими можливостями розвитку на основі суб'єктності його особистості

В. В. Тесленко

Національний технічний університет України «Київська політехніка», м. Київ, Україна

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

Paper received 01.05.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті розглянуто суб'єктність особистості дитини з обмеженими можливостями розвитку як головну мету її підготовки до самостійного життя у соціумі. Визначені основні ознаки суб'єктності дітей даної категорії. Акцентована увага на організації грамотної педагогічної підтримки дітей з обмеженими можливостями, важливої ролі усіх суб'єктів відповідного процесу фасилітації.

**Ключові слова:** суб'єктність, особистість, педагогічна підтримка, соціалізація, обмежені можливості, дитина, самореалізація.

Важливою ознакою сучасного цивілізаційного процесу є гуманізація взаємин між людьми різного рівню розвитку. Поступове становлення нових типів спілкування і людської взаємодії відбувається у напрямку утвердження принципу поваги до людської гідності. Згідно даного підходу у педагогічній науці і практиці утверджується гуманістична освітня парадигма, що визначає пріоритетність інтересів дитини, особливо коли вона в силу тих чи інших причин обмежена у власному розвитку. В українському педагогічному середовищі формуються нові риси глобальної гуманістичної свідомості, яка орієнтована на системну та всебічну підтримку дітей з вадами розвитку. Дана позиція вимагає розвитку у дитини здатності змінюватися разом з суспільством, в якому він живе, реалізуючи себе у відповідності зі своїми можливостями. Це набуває особливої значущості і актуальності, коли суб'єктом внутрішніх змін є дитина, яка у силу обмежених можливостей відчуває додаткові труднощі в процесі соціального становлення. Психологічно вона може бути не готовою до вирішення завдань саморозвитку і самовдосконалення – вони в його свідомості заміщуються настроями апатії, озлобленості, небажанням активно контактувати з суспільством. Завдання вихователя, батьків полягає в тому, щоб подолати ці настрої і змусити його повірити у власні сили, тим самим ставши суб'єктом свого життя. Для дітей цієї категорії така задача часто виявляється непосильною не тому, що вони потенційно не здатні її розв'язати, а тому, що вони психологічно не готові до такого рішення, не підтримані педагогами, батьками, не мають психологічної установки на дуже вагомій зусилля в пошуках сходження до нових власних висот. Саме це мав на увазі великий І. Г. Песталоцці, коли під час праці зі знедоленими дітьми писав, що «мета виховання полягає в тому, що людина сама піднімається до відчуття внутрішньої гідності своєї природи» [1, с.82].

Актуальність означеної проблематики зумовило мету написання нашої статті, яка полягає у необхідності здійснення цілеспрямованої індивідуально-орієнтованої роботи щодо соціалізації дітей з обмеженими можливостями у розвитку з урахуванням суб'єктності кожної особистості.

Доцільним, на нашу думку, буде обрання у якості основної лінії особистісної освіти і розвитку дитини з обмеженими можливостями суб'єктність особистості,

що обумовлюється певними причинами, зокрема:

а) сучасна педагогіка (і соціальна педагогіка) розглядає суб'єктні властивості, що визначають міру свободи особистості, її гуманність, духовність, життєтворчість як ядро культури людини;

б) у філософії під суб'єктом розуміють активно діючу людину, що має свідомість і волю та здатність протистояти викликам зовнішнього світу. З педагогічної точки зору така життєва позиція найбільшою мірою підходить дітям з обмеженими можливостями, оскільки об'єктивні причини вже з дитинства змушують їх в більшій мірі спиратися на свій власний досвід і сили, формуючи в собі якості справжнього суб'єкта свого життя і діяльності;

в) процес формування суб'єктності здійснюється в різноманітних соціальних відносинах, у які дитина включається своєю діяльністю, розвиваючись як особистість. З позицій сучасної педагогіки зростання суб'єктності дитини в педагогічному процесі все частіше визнається основним його виховним результатом. Так, Е. Бондаревська, виходячи з положень гуманістичної педагогіки, у якості результату і головного критерію оцінки якості виховання визначає формування суб'єктних якостей особистості. У ролі основних механізмів входження дитини в культуру, в життя соціуму автор бачить власну активність особистості, яка включена у виховний процес у якості його суб'єкта і співавтора [2];

г) у ситуації, коли мова йде про дітей з обмеженими можливостями, педагог повинен виходити з необхідності розвитку у них якостей, які допомагають реалізувати себе не тільки як істоти, які здатні повноцінно жити в суспільстві, а й як неповторні індивідуальності зі своїми специфічними запитами та індивідуальними засобами соціальної самореалізації;

г) діти з обмеженими можливостями особливо потребують формування у них таких умінь, як: побудова власного індивідуального способу життя; вибір оптимального режиму інтелектуальних, емоційних, фізичних навантажень; здатність до адекватної реакції на негаразди і удачі; визначення відповідного типу трудової діяльності і форм проведення вільного часу; формування взаємоприйнятних відносин з людьми. З позицій соціальної педагогіки метою їхнього життя повинна стати не штучно створена програма, а саме життя, тобто сам процес життя в специфічних обмежених умовах. Навчити цьому процесу повсякденного

проживання індивідуального життя в нормальних, а не в екстремальних умовах – найважливіше завдання в системі цілей виховання [3, с.17-18].

Це завдання не можна розв'язати традиційними засобами, орієнтуючись на розуміння і сприйняття дитини як об'єкта докладання виховних зусиль. Тільки у випадку, якщо дитина сприймається як суб'єкт власної життєдіяльності, можна очікувати позитивних результатів.

Розвиваючи цю ідею, Н. Боритко підкреслював: «Суб'єктом неможна стати, нею можна лише ставати, оскільки суб'єктність полягає у саморозвитку, самостверженні, які в ситуаціях виховання протікають у формі самопізнання людини, самооцінки, усвідомлення себе, своїх особливостей, можливостей, гідності, недоліків» [4, с.225]. Для дітей з обмеженими можливостями це особливо актуально, бо вони як ніхто інший потребують того, щоб усвідомити, оцінити як свої можливості, так і свою гідність і на цій основі формувати життєву установку на саморозвиток і самоствердження.

У педагогічному словнику суб'єкт визначається як носій «предметно-практичної активності і свідомості, що здійснює зміни в інших людях і в собі самому», а суб'єктності відповідно трактується як «здатність людини бути стратегом своєї діяльності, ставити і коригувати цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати плани в житті» [5]. Зрозуміло, що сучасні уявлення про суб'єктності розширилися і тепер включають не тільки поведінкові характеристики, але й планування життєдіяльності, прогнозування її результатів. Для нашого аналізу це дуже важливо, тому що діти з обмеженими можливостями в більшій мірі потребують формування у них умінь прогнозувати свою власну траєкторію розвитку, ставити перед собою досяжні цілі, вміти їх коригувати. Слід зазначити, що у традиційній педагогіці продовжують домінувати підходи до дослідження феномену суб'єктності в контексті педагогічної взаємодії, під якою розуміють професійне спілкування викладача з учнями в процесі навчання і виховання. Така взаємодія розглядається як педагогічний засіб формування суб'єктності дітей, хоча останнім часом акцентується увага на тому, що вона має будуватися на демократичних, гуманних принципах нової освітньої парадигми. Однак, на нашу думку, цього недостатньо. Особливе значення в сучасній ситуації має вивчення процесу формування суб'єктності, виходячи з нетрадиційних форм спілкування дітей з обмеженими можливостями з вчителями, батьками, однолітками. Таке спілкування часто відбувається не в шкільній академічній манері (навчальні заняття, планові зустрічі, офіційні заходи тощо), а в неформальній обстановці, де важливе значення має особлива психоемоційна атмосфера.

Для розуміння процесу формування суб'єктності особистості дитини з обмеженими можливостями важливою є думка В. С. Лазарева про мотивацію здобуття суб'єктності. Автор вважає, що там, де є мотив, є і суб'єкт. Там, де мотиву діяльності немає, немає і самої діяльності, а є тільки поведінка – відповідно в цьому випадку немає і суб'єкта. Тому в традиційній системі навчання дитина, що виконує навчальні дії не

тому, що вона хоче вчитися, а тому, що його змушують, не є суб'єктом навчальної діяльності. Така звуженість поняття акцентує увагу на його якісних характеристиках і дозволяє зрозуміти, чому не всі люди є суб'єктами свого життя і діяльності, а задовольняються роллю соціальних статистів. Заслуговує на увагу й позиція В. Горшкової, яка вважає, що шлях суб'єктного становлення активізує свідомість, само-свідомість і рефлексію, розширює простір вільного цілепокладання, проявляє власний ступінь відповідальності. Варто у нашому аналізі підкреслити значущість суб'єктності, яка орієнтована на особистість дитини з обмеженими можливостями й вибирає в себе усі умови й обставини, у яких здійснюється педагогічна підтримка таким дітям. Зазначимо, що принципова відмінність формування суб'єктних якостей у межах загальної педагогіки від педагогіки соціальної й тим більше від спеціальної полягає у тому, що цей процес відбувається не в традиційному педагогічному середовищі, а у своєрідному соціокультурному просторі, який може мати різні характеристики відкритості. Педагогічний процес у цьому випадку відкритий для зовнішніх впливів як негативної, так і позитивної спрямованості. Його не завжди здійснюють люди, які мають спеціальну педагогічну освіту, у ньому великою є частка зовнішнього впливу, оскільки батьки і педагогічні працівники, здійснюючи педагогічне керівництво, привносять у нього багато суб'єктивного. У цьому випадку соціальний педагог, вихователь інтернатного закладу не просто передає зразки моральної і духовної культури (у відкритому соціумі вони розмиті й суперечливі), а змушений створювати й виробляти їх разом з дитиною у режимі реального часу. При цьому цей процес буде регламентований не тільки здатністю і професійними вміннями педагога, але й суб'єктивними можливостями самої дитини з обмеженими можливостями. У даному випадку вирішальними чинниками, які сприяють налагодженню позитивних психоемоційних контактів з такими дітьми, буде володіння педагогом важливими індивідуальними процесуальними характеристиками (самостійність, унікальність, неповторність, творчий потенціал тощо). Соціально-педагогічна діяльність з надання підтримки повинна зводитися до спільного пошуку цінностей, смислів, поведінкових стереотипів і бути зорієнтованою на реалії справжнього життя (конкретні ситуації, особливі види діяльності в умовах обмеженого спілкування тощо). Вектор педагогічної діяльності у даному випадку має спрямовуватися від світу знань (соціального простору) через світ цінностей (простір культури) до внутрішнього світу дитини (до поля її смислів, до суб'єктивного простору). У результаті самовизначення дитина буде вибудовувати власну ціннісно-смыслову сферу або суб'єктивний простір. Варто ще раз підкреслити, що формування суб'єктної позиції особистості дитини з обмеженими можливостями суттєво залежить від педагогічної підтримки цього процесу, де надзвичайно важливою є роль педагогів, батьків, усіх суб'єктів процесу фасилітації. На наш погляд, педагогічна підтримка навіть у разі, якщо вона спрямована на вирішення приватних і ситуативних проблем дитини означеної нами категорії, в кінцевому підсумку сприяє формуванню його

суб'єктної позиції. Будь-який педагогічно грамотний акт спілкування з такою дитиною, надання їй підтримки на психологічному або предметно-практичному рівні сприятиме внутрішньому саморозвитку людини, його сходженню до самого себе, до своєї усвідомленої суб'єктності.

Для розробки концептуальних положень щодо формування суб'єктності дітей з обмеженими можливостями перспективним, на наш погляд, є також введення А. М. Медведєвим у науково-педагогічну літературу такого поняття, як «неповна суб'єктність». Саме такі діти (багато з них психологічно, а деякі фактично) знаходяться у стані неповного суб'єкта свого життя і діяльності. З позицій прикладного дослідження у соціальній педагогіці ця ідея продуктивна, оскільки доводить існування різних рівнів суб'єктності у дітей з обмеженими можливостями і вказує на динаміку їх формування. А. М. Медведєв також вказує на область застосування даного поняття – «небажання брати відповідальність за скоєне, що істотно збіднює суб'єктність» [6]. Варто додати що можливо говорити не тільки про «небажання», а й про «обмежену можливість» брати на себе цю відповідальність. З наших позицій це зауваження носить принциповий характер, і ми розглядаємо неповну суб'єктність як підставу для розробки комплексу індивідуально-орієнтованих програм розвитку та відповідних критеріїв.

Узагальнений аналіз наукової літератури щодо визначення дослідниками сутності поняття суб'єктності особистості з обмеженими можливостями дає нам підстави виділити у якості ознак суб'єктності дітей з обмеженими можливостями основні з них, серед яких:

- здатність дитини виходити за межі репродуктивного мислення і діяльності з прагненням до творчого засвоєння та відтворення отриманих знань з урахуванням своїх об'єктивних можливостей;
- досить високий рівень оволодіння основами різних видів діяльності, в тому числі пов'язаних із забезпеченням власних специфічних потреб;

- свідоме і доброзичливе сприйняття педагогічної підтримки як найважливішого чинника особистісного розвитку;

- розвинуте почуття власної гідності, значущості себе для батьків, колективу, адекватне усвідомлення своєї ролі у родині і у колективі;

- здатність самостійно коригувати власну поведінку, вміння керувати настроєм, емоціями, адекватно, з поправкою на об'єктивні причини оцінювати результати персональної діяльності;

- вміння своєчасно вносити коригування у власні плани в залежності від стану здоров'я та інших об'єктивних чинників, не відмовляючись при цьому від виконання задуманого;

- розвинене вміння рефлексувати свої вчинки, результати діяльності та спілкування, вносити позитивні корективи у відносини з оточуючими;

- усвідомлення неповторності і самобутності своєї особистості і власного життя як найвищої цінності (незважаючи на хворобу і стан здоров'я), прагнення до максимального самовираження і особистісного зростання;

- спрямованість діяльності та спілкування на включення механізмів самовиховання, самоконтролю, самореалізації в конкретних специфічних умовах;

- наявність позитивної динаміки суб'єктності в залежності від віку, прагнення до самовдосконалення, розширення можливостей, самостійного прийняття рішень і здійснення обраних видів діяльності.

**Висновки.** Підводячи підсумки зазначимо, що традиційні ідеї загальної педагогіки про суб'єктність особистості та її організованого педагогічного супроводу на сучасному етапі поступово змінюються і набувають нові якісні характеристики і особливості. Процес становлення суб'єктної позиції особистості дитини з обмеженими можливостями залежить від спеціально організованої соціально-педагогічної підтримки, що сприятиме її успішній соціалізації та самореалізації у самостійному житті.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Песталоцци И.Г. Что дает метод уму и сердцу // Избр. пед. соч.: В 2 т. - М., 1981. Т.2.- С. 82.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования // Педагогика. - 1997. - № 4. - С. 11—17, 34.
3. Газман О.С. Концептуальные основы содержания деятельности классного руководителя (классного воспитателя) // Вестник образования: Справ. - информ. изд. Министерства образования РСФСР. - 1991. - № 8. - С. 2-40,17 - 18.
4. Борытко Н.М. Пространство воспитания: образ бытия: Монография / Науч. ред. Н. К. Сергеев. - Волгоград, 2000. - С. 225.
5. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: Для студ. высш.и сред. пед. учеб. заведений. - М., 2000. - С. 144,176.
6. Медведєв А.М. Суб'єкт как психологическая проблема // Педагогические проблемы становления субъектности школьника, студента, педагога в системе непрерывного образования. Вып. 15. - Волгоград. 2003. - С. 11,95.

#### REFERENCES

1. Pestalozzi I.G What the method gives to the mind and heart // Choz. ped. work .: In 2 p. -M., 1981 P.2.- P.82.
2. Bondarevskaya E.V. Humanistic paradigm of personal oriented education// Pedagogy. - 1997. - № 4. - P. 11-17, 34.
3. Gazman O.S. Conceptionale basics of content of form master activity (form tutor) // Reporter of education: Ref. - inform. ed. of Ministry of Education of the RSFSR. - 1991. - № 8. - P. 2 40,17 - 18.
4. Boritko N.M Space of education: the image of being: Monograph / Scientific. ed. N.K. Sergeev. - Volgograd, 2000. - P. 225.
5. Kodzhaspyrova G. M., Kodzhaspyrov A.Y. Pedagogical dictionary: For stud. of high and second. ped. educ.institutions. - M., 2000. - P. 144,176.
6. Medvedev A.M. Subject as a psychological problem // Pedagogical problems of formation of subjectivity of a pupil, student, teacher in the continuous education system. Publ.. 15. - Volgograd. 2003. - P. 11,95.

**Socialization of a child with disabilities based on the subjectivity of his personality**

**Teslenko V.**

**Abstract.** The article considers the subjectivity of the personality of the child with disabilities as the main goal of its preparation for independent life in society. The main features of subjectivity of children of this category are determined. The attention is paid to the organization of competent pedagogical support for children with disabilities, to the important role of all subjects of the relevant process of facilitation.

**Keywords:** *subjectivity, personality, pedagogical support, socialization. limited opportunities, child, self-realization.*

**Социализация ребенка с ограниченными возможностями развития на основе субъектности его личности**

**В. В. Тесленко**

**Аннотация.** В статье рассмотрены субъектность личности ребенка с ограниченными возможностями развития как главную цель ее подготовки к самостоятельной жизни в социуме. Определены основные признаки субъектности детей данной категории. Акцентировано внимание на организации грамотной педагогической поддержки детей с ограниченными возможностями, важной роли всех субъектов соответствующего процесса фасилитации.

**Ключевые слова:** *субъектность, личность, педагогическая поддержка, социализация, ограниченные возможности, ребенок, самореализация.*

## Теоретические основы процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов медицинских высших учебных заведений

А. О. Варданян

Полтавский национальный педагогический университет им. В. Г. Короленко, г. Полтава, Украина  
Corresponding author. E-mail: anaitvardanian@gmail.com

Paper received 28.04.2016; Accepted for publication 10.04.2016.

**Аннотация.** В статье рассматривается сущность понятия «коммуникативная компетентность». Установлено, что коммуникативная компетентность является одной из составляющих профессиональной культуры специалистов медицинского профиля. Определена структура коммуникативной компетентности будущих врачей и факторы, влияющие на ее формирование. Проанализированы этапы формирования лексической компетентности как составной части коммуникативной компетентности. Для обеспечения эффективности процесса формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности следует разрабатывать новые методологические подходы и определять психолого-педагогические условия их реализации.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, профессиональная коммуникация, формирование иноязычной компетентности, медицинское высшее учебное заведение, врачи.

Перед тем, как приобрести знания о специализированной лексике на иностранном языке или получить коммуникативные навыки, необходимые в медицинской практике, студенты-медики должны осознавать важность приближения к изучению иностранного языка, как части культуры, к которой она принадлежит. Изучение иностранного языка в Высшем государственном учебном заведении «Украинская медицинская стоматологическая академия» является частью академических учебных планов студентов в течение первых двух лет обучения. На протяжении всего этого периода, во время лекций и практических занятий, студенты сосредотачиваются на разработке практических навыков. Сегодня глобализация приводит к совершенно новой точке зрения на мир и будущие врачи должны понимать свою профессию в этом новом контексте. Независимо от места работы они будут сталкиваться с большим разнообразием пациентов, принадлежащих к различным культурам.

Профессионально направленный медицинский английский язык является интегрированным предметом, изучение которого сочетает в себе циклы обучения грамматики, лексики, орфографии классического английского языка, а также изучение грамматики, лексики и стилистики собственно медицинского английского языка. Кроме вышеприведенных предметов, курс тесно связан с клиническими дисциплинами и дисциплинами общего медицинского цикла, ведь невозможно преподавать студентам тему медицинской направленности, не имея представления о ее содержании.

Идея изучения иностранного языка с помощью коммуникативного подхода не нова. Современная методика преподавания рассматривает процесс обучения языку как коммуникативный, интерактивный процесс, в основе которого лежит понятие «коммуникативная компетентность». Этот термин, принадлежит Делу Хаймзу. Коммуникативный подход берет свои истоки с 70-х годов, когда некоторые методисты подчеркнули важность изучения языка не только путем приобретения набора грамматических, лексических и фонетических правил, но и за счет развития коммуникативной компетентности, то есть, точно зная в каком контексте нужно использовать язык. В

данной статье мы считаем, что для студентов-медиков эта идея имеет большое значение. Не будучи в состоянии эффективно общаться со своими пациентами, все общение будет разрушено. Специалисты даже говорят, что 80% диагноза зависит от эффективного диалога, который устанавливается между врачом и пациентом, и, следовательно, это влияет на способность врача правильно понимать и общаться с пациентом. Таким образом, все диалоги, дискуссии и разговоры должны быть определены контекстом и тематикой пары. Контекст относится к культурному фону или к культуре по большому счету, и это способ благодаря которому студенты-медики учатся эффективно использовать язык для своих реальных коммуникативных целей. Еще один важный элемент, который должен быть принят во внимание, – межкультурная компетентность студентов, которую они должны приобрести для того, чтобы понять, как другие люди живут и думают, и как их язык может быть их отражением: «Мы считаем, что улучшение межкультурного взаимопонимания в мире имеет большое значение, и включение межкультурной коммуникативной компетентности в программы подготовки преподавателей должно быть одним из первых шагов в этом процессе. Создание обучения межкультурной коммуникации является неотъемлемой частью педагогического образования и, пожалуй, одной из самых больших проблем нашего времени, но в случае успеха, это будет иметь положительный эффект как в области образования так и за ее пределами [5, с. 16]. Таким образом, роль преподавателя становится все более важной, поскольку он является тем, кто передает все эти знания.

Иноязычная компетентность постоянно находится в фокусе внимания многих исследователей. Понятие иноязычной коммуникативной компетентности в психолого-педагогической литературе исследовалось как иностранными, так и отечественными учеными (Л. Брахман, Г. Китайгородская, С. Козак, Э. Пассов, С. Савиньон, Д. Хаймс, Д. Шейлз). Следует заметить, что данная проблема исследуется несколько фрагментарно, где каждый раз ученый преследует конкретные цели, которые ставятся в конкретной ситуации. Такая

разновекторность подходов, с одной стороны, способствует холистическому пониманию иноязычной коммуникации и всестороннего анализа путей эффективности ее усвоения. По нашему мнению, представляется очевидным, что иноязычная компетентность должна основываться на определенных принципах, которые лежат в основе ее усвоения, и только в таком случае можно говорить об узкоориентированном профессионально направленном подходе к изучению иноязычной компетентности.

Целью нашей работы является проанализировать теоретические основы профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности с целью ее формирования в условиях высшего медицинского учреждения.

Некоторые ученые предполагают, что сначала использовали термин «лингвистическая компетентность», но со временем, исходя из узкого понимания этого понятия, было предложено более широкое «коммуникативная компетентность». В ее структуре выделяют такие составляющие:

1) Вербально-коммуникативная компетентность (умение обрабатывать, группировать, запоминать и, в случае необходимости, вспоминать знания, данные, используя языковые обозначения);

2) Лингвистическая компетентность (умение понимать, продуцировать неограниченное количество правильно построенных предложений при помощи усвоенных языковых знаков и правил их соединения);

3) Вербально-когнитивная компетентность (умение во время общения принимать во внимание контекстуальную уместность и употребление языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций);

4) Метакоммуникативная компетентность (умение владеть понятийным аппаратом, который для анализа и оценки средств языкового общения).

Формирование и развитие коммуникативной компетенции зависит от социокультурных и социолингвистических знаний, умений и навыков. Основными коммуникативными умениями являются:

- умение осуществлять устное общение (в диалогической и монологической формах);

- умение понимать на слух содержание аутентичных текстов;

- умение читать и понимать аутентичные тексты разных жанров и видов с разным уровнем понимания содержания, рассматривая их как источник разнообразной информации и как способ овладения ней;

- умение осуществлять общение в письменной форме согласно поставленным задачам;

- умение использовать опыт, приобретенный при изучении родного языка, рассматривая его как средство осознанного овладения иностранным языком;

- умение использовать в случае необходимости невербальные способы общения.

Одним из ключевых понятий, определяющих содержание коммуникативной компетентности, является «коммуникативное умение» (skill). Коммуникативная компетентность рассматривается как способность осуществлять речевую деятельность через реализацию коммуникативного, речевого поведения на основе фонологических, лексико-грамматических, социологических и страноведческих знаний и навыков в соответствии с

различными задачами и ситуациями общения.

На формирование коммуникативной компетентности студента влияет ряд факторов. Основными являются внутренние и внешние факторы. К внутренним относятся: мотивационная сфера, внутренняя позиция личности, развитие и становление «Я», чувство идентичности личности. К внешним факторам относятся социальные условия: общество, в котором используется конкретная речь, социальная структура, разница между носителями языка в возрасте, социальном статусе, уровне культуры и образования, месте проживания, разница в их речевом поведении в зависимости от ситуации общения. Внутренние и внешние факторы взаимосвязаны [4, с. 27].

Большое влияние на процесс успешного овладения иностранным языком имеет также такой фактор как языковой барьер (психологические барьеры, трудности в выражении и понимании мысли на иностранном языке). Студенты должны научиться преодолевать эти трудности. Независимо от того, насколько хорошо обучающийся говорит на языке, сначала он будет испытывать трудности в понимании своих зарубежных коллег, которые могут говорить слишком быстро или с акцентом (не говоря уже о трудности понимания пациентов). Работая в иностранном медицинском учреждении, доктор может работать под давлением. Для того, чтобы справиться со всеми этими реалиями, врач должен быть хорошо подготовлен, по крайней мере, с лингвистической точки зрения, а также иметь необходимую культурную информацию, которая поможет справиться с этими ситуациями. Другими словами студенты должны понимать с самого раннего этапа, какую роль играют в налаживании коммуникации язык и культура.

Целью обучения иноязычного говорения студентов-медиков является формирование профессионально направленной коммуникативной компетентности. Профессиональная иноязычная коммуникативная компетентность – совокупность знаний и умений, необходимых для выполнения профессиональных обязанностей. Составной частью коммуникативной компетентности является лексическая компетентность.

Обучение профессиональной лексики студентов медицинских вузов выступает необходимым компонентом в достижении главной цели обучения студентов иностранному языку как средству общения в профессиональной деятельности. Для того, чтобы достаточно свободно читать медицинскую литературу и понимать устные сообщения, а также уметь объясняться со специалистами, в первую очередь нужна количественная и качественная конкретизация желаемых результатов обучения, то есть установление конкретных критериев владения языком на фонетическом, лексическом, грамматическом уровнях. С этой целью в свою очередь необходимо обратить: а) фонетический б) лексический-общезыковой, общенаучный и терминологический, в) морфолого-синтаксический минимум в соответствии с рецептивной и продуктивной сторонами поставленной цели обучения.

Среди всего разнообразия языкового материала, подлежащего усвоению студентами медицинского вуза, лексика занимает особое место, так как накопленные словарного запаса и умения его использовать



является предпосылкой овладения всеми видами речевой деятельности. Поэтому в процессе преподавания иностранного языка в медицинском вузе большое внимание уделяется изучению профессионально-ориентированной лексики.

Широкое использование профессионально ориентированных текстов формирует интерес студентов к изучению иностранного языка, с которым связаны значительные резервы повышения эффективности обучения языку в условиях отсутствия иноязычной среды.

В чтении профессионально ориентированных текстов большое значение имеет освоение анатомической, клинической и фармацевтической лексикой иностранного языка, владение которым является важным компонентом профессионально направленной иноязычной коммуникативной компетентности специалиста медицинской отрасли, а также обогащения будущих медицинских работников общеупотребительной лексикой в качестве основы для плодотворной интерактивной речевой деятельности.

Проблемные задачи требуют размышлений, интерпретации и актуализации профессиональной информации, собственных доказательств, критического мышления. Принцип наглядности выступает стимулом к речевой деятельности. Наглядность вызывает у студентов положительные эмоции, помогает в лучшем восприятии, понимании и запоминании материала, студент сознательно подвергает сомнению те или иные положения, мысли или высказывания.

Современные методические исследования указывают на возможности новых образовательных технологий и методов, которые следует использовать в русле коммуникативного метода обучения. Ведущий принцип коммуникативного метода обучения – обучение в коллективе и через коллектив – обеспечивает активную речевую взаимодействие всех участников учебного процесса, то есть интерактивность.

Изучая проблему формирования англоязычной коммуникативной компетентности и ее неотъемлемой части – лексической компетентности, было выделено три этапа процесса ее формирования [2, с. 13]:

1) этап семантизации лексических единиц и создание ориентировочной основы для последующего формирования лексических навыков;

2) этап автоматизации действий студентов с лексикой на уровне слова, словосочетания и надфразовом уровне;

3) этап автоматизации действий студентов с лексическими единицами на текстовом уровне.

Цель первого этапа – обеспечить процесс восприятия звуковой и графической формы слова, его семантизацию. От уровня восприятия лексической единицы зависит прочность и долговечность содержание его в памяти. Для семантизации терминов мы использовали контекстуальный способ. Соответствие слова контекста указывает на правильность его семантизации. Повторяемость лексических единиц в различных контекстах, многократное зрительное и слуховое восприятие способствуют закреплению в памяти их значений и употребления. Целесообразно также использовать языковую догадку. С помощью деривации термина можно построить целый ряд терминов и терминологических словосочетаний, а также научиться

правильно сочетать их с другими словами и терминами. Способы семантизации лексики сопровождаются выполнением упражнений: подстановка, трансформация, завершение предложений соответствующими словами, группировка лексических единиц по определенным признакам, заполнение пропусков и составления словесных семей, построение словосочетаний и предложений с новыми словами.

Второй этап – этап активного употребления лексических единиц на уровне предложения и надфразового единства. Студенты овладевают умениями догадываться о значении неизвестных слов в тексте или в ситуациях, находить ассоциативные связи, подбирать лексические единицы в соответствии с условиями осуществления коммуникации, правильно сочетать слова при формулировке своих высказываний. Приобретенные таким путем умения дают студентам возможность подготовиться к высшему, продуктивному этапу работы с лексическими единицами. На этом этапе студенты находят в тексте необходимую информацию для обоснования своих мыслей, готовят тезисы и составляют план текста с целью его дальнейшего обсуждения, определяют главную идею текста и предусматривают дальнейший ход действий. Здесь целесообразно выполнять условно-коммуникативные упражнения: подстановка, завершение, расширение, ответы на вопросы, построение простых, ситуативно обусловленных высказываний и их правильное грамматическое оформление [3, с. 57].

На третьем этапе студенты совершенствуют действия с новыми лексическими единицами на уровне текста. Задача студентов – выполнить автоматизированные речевые действия с усвоенными терминами-словами и терминологическими словосочетаниями. Для этого выполняются упражнения низшего и высшего уровня на высказывания студентами своих мыслей в так называемой послетекстовой деятельности. Такие задачи целесообразно выполнять в парной и групповой формах речевого взаимодействия всех ее участников. Употребление изученной терминологической лексики в парах, мини-группах и коллективно в дискуссиях по прочитанным текстам, в ролевых или деловых играх, в проведении презентаций обеспечивает достижение необходимого уровня сформированности коммуникативной компетентности.

Теоретический анализ проблемы исследования позволяет утверждать, что иноязычная коммуникация возможна при условии владения субъектами иноязычного общения языком как средством коммуникации. Уровень эффективности коммуникативного процесса обусловлен уровнем сформированности иноязычной коммуникативной компетентности субъектов. Компетентность – это устойчивая готовность и способность человека к какой-либо деятельности «со знанием дела». В нашем случае такой деятельностью выступает иноязычная коммуникация студентов в процессе изучения ими иностранного языка. Отсюда определение иноязычной коммуникативной компетентности как интегративного образования личности, которое имеет сложную структуру и выступает взаимодействием и взаимопроникновением лингвистической, социокультурной и коммуникативной компетентности, уровень сформированности которых позволяет

будущему специалисту эффективно осуществлять иноязычную, а, следовательно, межъязыковую, межкультурную и межличностную коммуникацию [1, с. 117]. В нашем исследовании экспериментально установлены одни из эффективных методов преподавания и формирования иноязычной коммуникативной компетентности среди студентов вузов языкового факультета, однако они требуют дополнения другими методами.

Иноязычная компетентность обеспечивает определенный уровень письменной и устной речи. Формирование иноязычной коммуникативной компетентности студентов высших учебных заведений на современном этапе развития мирового сообщества следует

рассматривать как обязательную составляющую общей профессиональной подготовки.

Для обеспечения эффективности процесса формирования иноязычной коммуникативной компетентности целесообразно разрабатывать новые методологические подходы и определять педагогические условия их реализации. Анализ моделей коммуникативной компетентности свидетельствует о том, что все они построены на основе системного подхода, который предполагает исследование коммуникативной компетентности как системы, определение ее внутренних особенностей и связей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вища освіта України і Болонський процес : навчальний посібник / за ред. В.Г. Кременя. – К. : МОН, 2004. – 288 с.
2. Вольфовська Т.О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети / Т.О. Вольфовська // Шлях освіти. – 2001. – № 3. – С. 13.
3. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. укр. видання д.пед.н., проф. С.Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – С. 57.
4. Canal M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canal // Language and Communication / Edit.: J. Richards and R. Schmidt. – London : Longman, 1983. – P. 27.
5. Huber-Kriegler M. & Lazar M., Strange J. An Intercultural Communication Textbook. – Strasbourg: European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2003. – P. 16.

#### REFERENCES

1. Higher education in Ukraine and the Bologna Process: Textbook / Ed. V. H. Kremen. – K. : MON, 2004. – 288 p.
2. Volfovska, T.O. Communicative competence of young people as one of the preconditions for life goals achieving / T.O. Volfovska // Shliakh osvity. – 2001. – № 3. – P. 13.
3. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment / Ed. of Ukrainian edition Ed. D., prof. S.Yu. Nikolaieva. – K. : Lenvit, 2003. – P. 57.
4. Canal M. From communicative competence to communicative language pedagogy / M. Canal // Language and Communication / Edit.: J. Richards and R. Schmidt. – London : Longman, 1983. – P. 27.
5. Huber-Kriegler M. & Lazar M., Strange J. An Intercultural Communication Textbook. – Strasbourg: European Center for Modern Languages, Council of Europe Publishing, 2003. – P. 16.

#### Theoretical basis of the formation of a professional foreign language communicative competence of students of medical higher educational institutions

Vardanian A.

**Abstract.** Present article deals with the essence of the concept “communicative competence”. It was established that communicative competence is one of the components of the professional culture of medical profile specialists. The paper defines the structure of the communicative competence of future physicians and the factors influencing its formation. The article analyzes stages of formation of lexical competence as an integral part of communicative competence. The author determines that to ensure the effectiveness of the process of formation of professional communicative competence of foreign language new methodological approaches and the psychological and pedagogical conditions of their implementation should be developed.

**Keywords:** communicative competence, professional communication, the formation of foreign language competence, medical higher educational institution, doctors.

## Ретроспектива розвитку компетентнісної географічної освіти

Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Paper received 30.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті окреслено особливості розвитку компетентнісного підходу до навчання та проблеми формування й застосування таких понять як "компетенція" й "компетентність". У роботі схарактеризовано перебіг подій, які обумовили становлення географічної освіти і її значення на сучасному етапі; визначено роль компетентнісного підходу до навчання географії в Україні.

**Ключові слова:** компетенції, компетентності, компетентнісний підхід до навчання географії, термінологічно-категоріальний апарат, нормативні документи середньої та вищої освіти України.

Перебудова сучасної географічної освіти на теренах України здійснюється відповідно новій концептуальній основі, що ґрунтується, перш за все, на реалізації індивідуального, діяльнісного та компетентнісного підходів до навчання. Компетентнісний підхід дозволяє розв'язувати проблему, котра виникла із протиріччя між потребою забезпечити якість географічної освіти і неможливістю вирішити таке завдання традиційним шляхом. Варто пригадати, що Міжнародний Географічний Союз (МГС), який існує з 1871 року, та комісія з географічної освіти, що входить до його складу, визначили пріоритетним завданням своєї діяльності актуалізацію на всесвітньому рівні ідеї важливості географічної освіти у початковій, середній та вищій школі.

Важливим етапом у розвитку всесвітньої географічної освіти став 27-й Конгрес МГС (1992 р.), на якому була прийнята Міжнародна хартія географічної освіти. У Хартії зазначається, що право на освіту включає й право на високий рівень географічної освіти та окреслюються принципи та перспективи її майбутнього розвитку. Міжнародна Хартія визначає географію як науку, що розглядає питання взаємодії людини та довкілля щодо певної території, а серед характерних її рис називає охоплення чисельних проблем, міждисциплінарний характер і методологію широкого спектру наук – від природничих до суспільних. [7]

Видатною подією в історії розвитку географічної освіти була загальноєвропейська наукова конференція "Європейська програма змін у вищій освіті в XXI столітті", яка відбулася у 1997 році у місті Палермо. Учасники цієї конференції зазначили, що освіта ввійшла у число глобальних проблем людства, тому вона має зазнати кардинальної трансформації і орієнтуватися не на минуле, а на майбутнє людської цивілізації. Оскільки таке освітнє завдання є особливо актуальним в умовах глобальної екологічної кризи, що зумовлена стрімкою деградацією біосфери Землі, комісія МГС з географічної освіти підтримала ідею ООН щодо проведення в 2005-2014 рр. освітньої Декади. Було затверджено Люцернську "Декларацію про географічну освіту для сталого розвитку". Декларація була спрямована на включення парадигми стійкого розвитку до навчальних програм із географії на всіх рівнях та у всіх регіонах світу, оскільки предметом сучасної географії є вивчення просторово-часових взаємозв'язків, що є цілісною системою "людина – природа – суспільство – довкілля". [1]

Проте, на теренах пострадянського простору у період соціально-економічних змін роль географічної освіти була невиправдано занижена. До прикладу, у шкільних навчальних програмах було зменшено кількість годин, що відводилися на вивчення шкільних курсів географії. Крім того, важливі аспекти економічної і соціальної географії почали викладатися у вишах як складники суто економічних дисциплін. Такі негативні зміни відбуваються дотепер, коли значення географічних досліджень і географічної освіти у світі постійно зростає, оскільки географія надає компетентні відповіді на сучасні виклики техногенного та екологічного спрямування.

Наразі географічна освіта, що заснована на поєднанні наукових знань із світом людських потреб, покликана сприяти підготовці випускників навчальних закладів усіх рівнів до самостійної діяльності в різноманітній географічній реальності. Запровадження компетентнісного підходу до географічної освіти є кардинальним шляхом її оновлення.

До розробки науково-теоретичних і науково-методичних засад компетентнісного підходу залучалися вітчизняні та зарубіжні науковці Р. Барнет, В. Болотов, В. Вестера, А. Дахін, І. Зімня, Л. Іванова, В. Краєвський, А. Маркова, О. Пометун, О. Овчарук, Б. Оскарссон, Дж. Равен, Г. Селевко, Р. Уайт, Н. Хомський, В. Хутмахер, А. Хуторський та інші. Упровадженню компетентнісного підходу до навчання саме географії присвячені роботи І. Барінової, Л. Вішнікіної, Т. Гільберг, В. Дронова, І. Душиної, Л. Зеленської, В. Максаківського, Л. Покась, В. Самойленка, В. Сухорукової, О. Тімець, О. Топузова, Г. Уварової, Д. Фінарова, О. Хлебосолової, В. Яценка та інших.

Утім, підходи до розуміння географічної компетентності як категорії дидактики географії широкого загалу науковців, методистів та вчителів доволі неоднозначні. Саме це зумовлює нагальну потребу у подальших дослідженнях, що пов'язані з аналізом витоків та розв'язанням проблеми масового запровадження компетентнісного підходу до реалізації завдань географічної освіти.

Аналізуючи проблеми розвитку компетентнісного навчання географії, варто зазначити, що вони пов'язані, перш за все, з визначальною категорією такого навчання – компетентністю. Наразі поняття "компетентність" розглядається у сенсі результату навчання, який визначається не кількістю знань, умінь і навичок заучених учнями чи студентами, а їхньою здатністю застосовувати свої географічні надбання у різних

проблемних ситуаціях. Проте трактування суті цього поняття змінювалось у часі, що зумовило певні протиріччя його використання на сучасному етапі розвитку компетентнісного навчання географії. З метою з'ясування суті зазначених протиріч доцільно розглянути перебіг подій, які визначили розвиток компетентнісно орієнтованого навчання.

Компетентнісно орієнтована освіта (competence-based education) почала формуватися у 1960-ті роки в США у загальному контексті запропонованого Н. Хомським (Масачусетський університет) поняття "competence" у царині теорії мови. Н. Хомський зазначав, що потрібно розмежовувати "competence" (знання мови тим, хто говорить чи слухає) і застосування (реальним використанням мови у конкретних ситуаціях). Тобто, він використовує цей термін у сенсі "компетенція" і зазначає, що застосування компетенції не є її безпосереднім відбиттям. Р. Уайт у роботі "Motivation reconsidered: the concept competence" (1959) категорію "competence" наповнює особистісною складовою, перш за все мотиваційною. [8]

Отже, в 60-70-ті роки ХХ ст. формувалося розуміння відмінностей між поняттями «компетенція» і «компетентність», причім останнє дотепер трактується в решті-решт як те, що ґрунтується на знаннях, інтелектуальному та особистісно-зумовленому досвіді соціально-професійної життєдіяльності людини.

Період 1980-1990 рр. характеризується застосуванням категорії компетенція/компетентність у теорії і практиці навчання, управлінні, керівництві, менеджменті та навчанні спілкуванню. Зокрема у роботі Дж. Ровена "Компетентність у сучасному суспільстві", що вийшла друком у Лондоні в 1984 р., дається розгорнуте тлумачення компетентності як явища, що складається з великої кількості незалежних одне від одного компонентів. Деякі компоненти належать переважно до когнітивної сфери, а деякі – до емоційної. [9]

У 1990-ті роки на пострадянському просторі проводилися психолого-педагогічні дослідження щодо професійної компетентності вчителя. Цей період відзначається тим, що у матеріалах і документах ЮНЕСКО було визначено перелік компетенцій/компетентностей, що мають розглядатися як бажаний результат освіти.

У доповіді міжнародної комісії з освіти ХХІ століття "Освіта: прихований скарб" (1996 р.) Жак Делор назвав основні глобальні компетентності. Провідна компетентність за Жаком Делором полягає у тому, щоб «навчитись робити щось, не лише задля отримання професійної кваліфікації, а у більш широкому сенсі – задля компетентності, що надасть можливості здолати різноманітні чисельні перешкоди та співпрацювати у групі». [2]

У цьому ж році на симпозіумі у Берні (27-30 березня 1996 р.) за програмою Ради Європи розглядалося питання визначення ключових компетенцій (key competencies). В. Хугмахер оприлюднив затверджені Радою Європи визначення п'яти груп ключових компетенцій: соціально-трудова, загальнокультурна, комунікативна, інформаційна та навчально-пізнавальна. [5]

Пізніше, у 1997 році, у Лісабонській конвенції "Про визначення кваліфікацій, що належать до вищої освіти в європейському регіоні" було сформульовано

концепцію міжнародного визнання результатів освіти і висувалися вимоги до академічної спільноти виробити конвертовані загальнозрозумілі критерії такого визнання. Надалі у ході Болонського процесу активно розроблялись різноманітні версії подібних критеріїв, що й отримало назву компетентнісного підходу. У рамках реалізації Лісабонської стратегії (саміти Ради Європи 1996 р. та 2000 р. у Лісабоні) було схвалено й затверджено 10-річну робочу програму спільноти "Освіта й підготовка-2010", у якій проблема формування ключових компетенцій посіла одне з центральних місць.

Окрім того, у 2001 р. було створено робочу групу "Ключові компетенції", до завдань якої входило вирішення цілого ряду питань щодо розробки ключових компетенцій. Робота групи спиралася на міжнародні дослідження, а саме: результати проектів DeSeCo (визначення теоретичних і концептуальних засад поняття "компетенція"), Euridyce (аналіз європейських національних програм і реформ щодо включення у них ключових компетенцій), PISA (визначення рівнів освіченості і ключових компетенцій, розробка системи їхнього оцінювання) тощо. Результати досліджень показали, що, незважаючи на відсутність єдиної термінології і загальноприйнятої системи понять, перед усіма національними освітніми програмами постала проблема формування компетенцій. [6]

Компетентнісний підхід до навчання на теренах України було обрано за обов'язковий на державному рівні, про що свідчить Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти (2011 р.) та Закон "Про вищу освіту" (2014 р.). Визначальною категорією компетентнісного підходу до навчання географії є географічна компетентність учня чи студента, запровадження якої до нормативних, науково-методичних і прикладних складників географічної освіти надало можливість розв'язувати проблему, яка полягає у тому, що, незважаючи на засвоєння набору теоретичних знань та практичних умінь, учнівська молодь не в змозі їх застосовувати з метою вирішення конкретних життєвих завдань і проблемних ситуацій.

Відповідно до Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти України, компетентнісний освітній підхід (разом із діяльнісним та особистісно зорієнтованим підходами) є однією з методологічних основ сучасної вітчизняної загальної середньої освіти. За визначенням, наведеним у зазначеному стандарті, компетентнісний підхід передбачає, що результатами освіти стануть компетентності особистості, які розглядаються як здатність ефективно діяти у відповідних сферах життєдіяльності. Крім того, у стандарті зазначено, що компетентнісний підхід спрямовує навчально-виховний процес на досягнення результатів, якими є ієрархічно підпорядковані ключова, загальнопредметна і предметна (галузева) компетентності. [3]

У проєкті Концепції географічної освіти в Україні зазначається, що до ключових компетенцій учня належать навчально-пізнавальні, здоров'язбережувальні, загальнокультурні, комунікативні, соціально-трудова та інформаційні. Крім того, у процесі навчання географії мають формуватися міжпредметні компетенції, що спрямовані на опанування учнями

універсальних навчальних дій, які можуть застосовуватися при вивченні різних шкільних предметів. Наявність таких компетенцій свідчить про рівень розвитку особистості учнів, їхнє вміння вчитися, тобто здатності до саморозвитку й самовдосконалення завдяки свідомого присвоєння соціального досвіду. Універсальні навчальні дії та пов'язані з ними навички пізнавальної діяльності забезпечують самостійне засвоєння нових знань та вмінь, здатність до оперування інформацією, орієнтацію у світі професій.

Предметні географічні компетенції – це окремі стосовно ключових і міжпредметних компетенції, що можуть бути конкретно описані і мають формуватися на уроках географії. До предметних географічних компетенцій належать: специфічні для географії знання, вміння й навички та досвід їхнього застосування; досвід творчої діяльності; вміння мислити просторово й комплексно; емоційно-ціннісні установки стосовно довкілля та діяльності у ньому (погляди, переконання, ціннісні орієнтації) [10].

На відміну від компетенції, компетентність означає володіння учнем географічною компетенцією, яке ґрунтується на особистісному ставленні до неї. Отже, компетентність – це сукупність знань, умінь, навичок, досвіду творчої діяльності, емоційно-ціннісних установок і здібностей учня, сформованих на основі його досвіду. Інакше кажучи, компетентність – це результат досягнення (або недосягнення) освітньої норми. Поняття компетентності передбачає сукупність інтелектуальних та фізичних якостей особистості, необхідних для самостійного та ефективного виходу з різних життєвих ситуацій, здатність приймати рішення й нести відповідальність за їхню реалізацію у різних галузях людської діяльності [10].

Варто нагадати, що традиційна підготовка спеціаліста у ВНЗ тривалий час була спрямована на засвоєння студентами стандартного переліку географічних знань, умінь і навичок, а кваліфікаційні вимоги передбачали функціональну відповідність конкретних професійних вимог і завдань географічної освіти. Наразі компетентнісний підхід до вивчення географічних дисциплін передбачає обов'язкове формування загальних, міждисциплінарних та спеціальних (предметних) компетентностей, які і є провідним критерієм підготовленості сучасного випускника вишу.

Втім, потрібно констатувати, що існує неоднозначність підходів до розуміння компетентісного навчання географії, яка пов'язана з різним трактуванням термінологічно-категоріального апарату у нормативних документах середньої та вищої освіти України. Зокрема, у Державному стандарті базової та повної загальної середньої освіти України компетентність розглядається як "набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається зі знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці", а компетенція є "визначним рівнем знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини". Таким чином, компетентнісний підхід створює можливість для надійного взаємозв'язку між результатами освіти особистості (запроекованими в компетенціях) та її практичною діяльністю, запорукою чого стають її особистісні здатності до успішної діяльності – компетентності. [3]

У законі "Про вищу освіту" компетентність визначається як "динамічна комбінація знань, вмінь, і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти". Там же зазначається, що результати навчання – це сукупність знань, умінь, навичок, інших компетентностей, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною чи освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти. Тобто, компетентність декларується як наперед заданий і очікуваний результат навчання. [4]

Ще один державний документ, а саме – Національна рамка кваліфікацій вищої освіти, що затверджена Кабінетом Міністрів України (2011 р.), як базовий кваліфікаційний стандарт, без якого неможливо переорієнтувати освітній процес на результати навчання, визначає компетентність як сукупність знань, розуміння, умінь, цінностей та інших особистих якостей, що набуває особа після завершення навчання, тобто компетентність визначається теж як результат навчання. [11]

Отже, можна зробити висновок, що у нормативних документах як середньої, так і вищої школи, термін "компетентність" однозначно розглядається як освітній результат. Проте термін "компетенція" у значенні освітньої норми використовується лише у Державному стандарті середньої освіти, а у законі "Про вищу освіту" та у Національній рамці кваліфікацій не згадується взагалі. Саме таке призводить до певної термінологічної плутанини. Зокрема, у методичних рекомендаціях до розроблення освітніх програм (Розроблення освітніх програм. Методичні рекомендації / За ред. В. Г. Кременя. 2014 р.) та стандартів вищої освіти (Проект методичних рекомендацій щодо розроблення стандартів вищої освіти МОН, 2016 р.) компетентності декларуються як результати навчання, проте вимагається розробка інтегральних, загальних та спеціальних (предметних) компетентностей як освітніх норм і окреме формулювання результатів навчання у когнітивній, емоційній та психомоторній сфері. Тобто, компетентність і результат навчання виступають як окремі категорії.

Проаналізовані невідповідності освітньо-нормативної бази середньої та вищої школи мають негативні наслідки і уповільнюють впровадження компетентісного навчання географії. Задля подолання цього протиріччя конче потрібна узгоджена діяльність розробників нормативних документів для вишів та загальноосвітніх навчальних закладів.

На нашу думку компетентісна географічна освіта зорієнтована на отримання учнями та студентами компетентності як сукупності географічних знань, умінь і навичок, специфічного географічного мислення та ціннісних установок, сформованих на певному рівні на підґрунті здібностей та життєвого досвіду, що необхідні для їхньої оптимальної діяльності у довкіллі й передбачення наслідків такої діяльності. Компетентність є результатом навчання і формується на основі зумовлених освітніми потребами компетенцій. За своєю суттю компетенції – це виклики, зумовлені освіт-

німи потребами суспільства, що конкретизуються у державних стандартах і навчальних програмах. Саме рівень досягнення конкретизованих компетенцій виз-

начає результати навчання, тобто рівень сформованості географічної компетентності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гайсин Р. И. Развитие географического образования в высших учебных заведениях Республики Татарстан. // Электронная версия автореферата диссертации на получение научной степени кандидата педагогических наук <http://marsu.ru>
2. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище / Жак Делор. – UNESCO, 1996. – 116 с.
3. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти : затв. пост. Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 // Урядовий кур'єр. – 2012. – № 5. – С. 9–16.
4. Закон України "Про вищу освіту" від 1.07.2014 р. / Офіційний вісник України від 15.08. 2014 р., № 63.
5. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Компетенции в образовании: опыт проектирования : сб. науч. тр. / под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-вндренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – С. 33-44.
6. Ломакина И. С. Ключевые компетенции в Лиссабонской программе Евросоюза / И. С. Ломакина // Интеграция образования. – 2007. – № 2. – С. 26-31.
7. Міжнародна хартія географічної освіти // Географія та основи економіки в школі. – 2000. – № 2. – С. 3 - 12.
8. Поликанова Е. Г. Исторический аспект развития компетентного подхода в образовании / Е. Г. Поликанова // Вестник ЧитГУ. – 2008. – № 4 (49). – С. 44-48.
9. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация / Джон Равен. – М., 2002. – 400 с. (англ., 1984 р.)
10. Самойленко В. М. Навчання географії : Понятійно-термінологічний словник (з грифом МОН України) / В. М. Самойленко, Я. Б. Олійник, Л. П. Вішнікіна, І. О. Діброва. – К. : Ніка-Центр, 2014. – 352 с.
11. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> Національна рамка кваліфікацій вищої освіти України

#### REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Gaisin R.I. Razvitiye geographicheskogo obrazovaniya v vysshikh uchebnykh zavedeniyakh Respubliki Tatarstan. // Electronnaya versiya avtoreferata dissertatsiyi na polucheniye nauchnoy stepeni kandidata pedagogicheskikh nauk // [The development of geographic education in the institutes of higher education of the Republic of Tatarstan] // <http://marsu.ru>
2. Delorr J. Obrazovaniye: sokrytoye sokrovishche [Education: concealed treasure] / Jaque Delorr – UNESCO, 1996. – 116 s.
3. Derzhavny standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi sere'dn'oyi osvity: zatv. post. Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 23 lystopada 2011 r. # 1392 [State standard of basic and senior secondary education: confirmed by Order of the Cabinet of Ministers of Ukraine dated November 23rd, 2011 # 1392]// Uriadovy Kurier –2012.– # 5. – S. 9–16.
4. Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" vid 01.07.2014 r. [The Law of Ukraine "On Higher Education" dated July 01, 2014] / Ofitsiyny visnyk Ukrainy vid 15.08.2104 r., # 63
5. Zimm'aya I.A. Kluchevye kompetentsyi – novaya paradigma rezul'tata sovremennogo obrazovaniya. [Key competences – new paradigm of the result of present day education]/ I.A. Zimm'aya // Kompetentsyi v obrazovaniyi: opyt proektirovaniya : sb. nauch. tr. / pod red. A. V. Khutorskogo. [Competences in education: the experience of designing: collection of scientific papers / under the editorship of A. V. Khutorskoy] – M. : Nauchno-vnedrencheskoye predpriyatie "INEK", 2007. – S. 33-44.
6. Lomakina I.S. Kluchevye kompetentsyi v Lissabonskoy programme Evrosoyuza [Key competences in Lisbon Program of European Union]/ I.S. Lomakina // Integratsiya obrazovaniya. – 2007. – # 2. – S. 26-31.
7. Mizhnarodna khartiya geografichnoyi osvity [International Charter on Geographical Education]// Geografiya ta osnovy ekonomiky v shkoli. – 2000. – # 2. – S. 3 - 12.
8. Polikanova E.G. Istorichesky aspekt razvitiya kompetentnosnogo podhoda v obrazovaniyi [Historical aspect of the development of competence building approach in education]/ E.G. Polikanova // Vestnik ChitGU. – 2008. – # 4 (49). – S. 44-48.
9. Raven John. Kompetentnost v sovremennom obshchestve. Vyyavleniye, razvitiye i realizatsiya [Competence in modern society. Eduction, development and implementation] / John Raven. – M., 2002. – 400 s. (angl., 1984 r.)
10. Samoilenko V.M. Navchannya geographii: Poniatiynoterminolohichny slovnyk (z hryfom MON Ukrainy) [Geography Teaching: Conceptual terminological dictionary (classified by Ministry of Education and Science of Ukraine)] / V.M. Samoilenko, Ya.B. Oliynyk, L.P. Vishnikina, I.O. Dibrova – K.: Nika-Tsentr, 2014. – 352 s.
11. <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF> Natsionalna ramka kvalifikatsiy vyshchoyi osvity Ukrainy [National frame of qualification of higher education in Ukraine]

#### Retrospective review of the development of competence geographic education Vishnikina L., Dibrova I.

**Abstract.** The peculiarities of the development of competency building approach in teaching and the problems of formation and usage of such notions as "competence" and "competency" have been designated in the article. The work describes the progress of events which predetermined the formation of geographic education and specified its significance at the present stage. The importance of competency building approach in teaching geography in Ukraine has been specified in the article.

**Keywords:** *competences, competencies, competency building approach in teaching geography, terminological-categorical apparatus, normative documents on secondary and higher education in Ukraine.*

#### Ретроспектива розвитку компетентного географічного освіти Л. П. Вишнікіна, І. А. Діброва

**Аннотация.** В статье названы особенности развития компетентного подхода к обучению и проблемы формирования и использования таких понятий как "компетенция" и "компетентность". В работе охарактеризован ход событий, которые предопределили становление географического образования и обусловили его значение на современном этапе, определена роль компетентного подхода к обучению географии в Украине.

**Ключевые слова:** *компетенции, компетентности, компетентный подход к обучению географии, терминологическо-категориальный аппарат, нормативные документы среднего и высшего образования Украины.*

## PSYCHOLOGY

Самоставлення особистості як чинник ефективної самопрезентації  
майбутніх психологів

Т. О. Чигирин

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: t.chigirin@gmail.com

Paper received 27.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті представлено результати емпіричного дослідження самоставлення особистості як одного з найважливіших чинників ефективної самопрезентації студентів-психологів. Проаналізовано і описано особливості самоставлення майбутніх психологів з ефективною, достатньою і неефективною самопрезентацією. Виділено рівні ефективності самопрезентації студентів-психологів: ефективний, достатній і неефективний. В результаті дослідження виявлено, що у групі досліджуваних з ефективною самопрезентацією переважає високий рівень самоставлення, а у групі з неефективною самопрезентацією – середній.

**Ключові слова:** самоставлення, самопрезентація, ефективна самопрезентація, неефективна самопрезентація, достатній рівень ефективності самопрезентації.

**Вступ.** В умовах динамічного розвитку суспільства України і змін, які відбуваються у соціальному контексті, професія психолога привертає до себе все більшу увагу, а різноманітні обговорення психологічної тематики набувають дедалі більшої популярності як на побутовому рівні, так і в науковому середовищі. Для об'єктивного розуміння стану психологічної галузі в Україні загалом, і особистості психолога зокрема, важливо досліджувати психологічні особливості майбутніх психологів. Так, по закінченню вищого навчального закладу, випускник-психолог зустрічається з проблемами пошуку роботи, професійним самовизначенням та подальшим розвитком кар'єри, що тісно пов'язано із самоставленням і самопрезентацією молодого спеціаліста. Ґрунтовне дослідження самоставлення і самопрезентації варто також проводити з метою створення оптимальних навчально-виховних програм розвитку студентів психологічних спеціальностей.

**Короткий огляд публікацій.** Проблему самопрезентації почали досліджувати ще в середині ХХ сторіччя як важливу компоненту публічного виступу (І.Гофман) [4]. Далі цей феномен розглядали з інструментальної точки зору як уміння подати себе відповідно ситуації, тобто з позиції певних технік, яким можна навчити під час нетривалих тренінгів (І. Джонс та Т. Пітман) [5]. Наприкінці ХХ сторіччя і дотепер самопрезентацію прийнято вважати соціальним явищем, яке є обов'язковим елементом спілкування і взаємодії між людьми (В.О. Михайлова) [2]. Найбільш вагомий внесок у розробку проблеми самоставлення внесли Н. Сарджвеладзе, І. Чеснокова, В. Столін і С. Пантїлеєв [1]. Самоставлення розглядалось як в специфічне емоційно-чуттєве утворення, що має складну структуру і відображає власне ставлення особистості стосовно самої себе [3].

**Мета статті.** Проаналізувати результати емпіричного дослідження самоставлення особистості у студентів-психологів як чинника їхньої самопрезентації.

**Матеріали і методи.** Для досягнення мети дослідження використано сукупність методів наукового дослідження: теоретичні – аналіз, порівняння, узагальнення, систематизація теоретичних і експеримен-

тальних даних – для уточнення сутності базових понять та визначення особливостей самопрезентації і самоставлення майбутніх психологів; емпіричні – констатувальний експеримент (спостереження, тестування, інтерв'ю, бесіди, опитування) – для емпіричного дослідження самоставлення майбутніх психологів як чинника їхньої ефективної самопрезентації; методи статистичної обробки даних, а саме факторний аналіз, з метою виявлення особливостей самопрезентації особистості майбутнього психолога (обробка виконана за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS – версія 13.0).

**Результати дослідження.** Теоретичний аналіз різних наукових підходів і шкіл дозволив визначити самопрезентацію як процес, під час якого здійснюється демонстрація власної особистості та управління сприйманням навколишнього соціального середовища. Як наслідок самопрезентації, людина отримує зворотній зв'язок від соціуму, у результаті чого відбуваються зміни її образу «Я», самооцінки і самоставлення. Таким чином, минулий досвід самопрезентації впливає на наступу самопрезентацію людини, яка у свою чергу спричиняє у неї відповідні процеси самоусвідомлення, самооцінки та саморегулювання. Ефективна самопрезентація особистості визначається такими критеріями як досягнення цілей соціальної взаємодії і спілкування, формування потрібної репутації, ставлення навколишнього соціуму до особистості, а також уміння поводити себе відповідно до ситуації.

Емпіричне дослідження особливостей ефективної самопрезентації студентів-психологів загалом, і їхнього самоставлення зокрема було проведено на базі Інституту людини Київського університету Бориса Грінченка. Вибірку склали 254 студенти перших – четвертих курсів, які навчались за спеціальностями «Психологія» і «Практична психологія». З них 160 осіб жіночої статі і 94 – чоловічої, віком від 17 до 24 років. Дослідження здійснювалося у три етапи (підготовчий, експериментальний і заключний) упродовж 2010-2015 років.

На першій стадії експериментального етапу дослідження було виявлено досліджуваних з ефективною, достатньою і неефективною самопрезентацією.

Для виявлення студентів з різною ефективністю самопрезентації було запропоновано два спеціально розроблених опитувальника. Перший опитувальник спрямований на виявлення типової для досліджуваних самопрезентації в академічних групах за критеріями: «асертивний», «привабливий», «референтний», «приємний», «успішний», «надійний», «активний», «лідер», «товариський» і «дипломатичний». Другий опитувальник мав за мету визначити успішність виступу студента під час семінарського заняття, тобто під час публічного виступу, при чому кожен виступ тривав не більше 10 хвилин, а доповіді студентів були завчасно підготовлені. Студенти заслуховували доповіді один одного і на бланку опитування давали відповіді на декілька запитань щодо того, чи зміг доповідач привернути увагу до свого виступу, чи зміг доповідач утримати увагу слухачів під час виступу, чи сподобалася поведінка (постава, міміка, жести, виразність мовлення тощо) доповідача, яка загальна оцінка виступу, чи зрозуміла суть доповіді, а також яка форма поведінки доповідача (ділова або неформальна, закрита або відкрита). Обидва опитувальники містили питання на самооцінку досліджуваного з метою порівняння оцінки оточення типової поведінки студента в академічній групі з його самооцінкою власного виступу на семінарському занятті. Співставлення результатів дослідження типової самопрезентації студента в академічній групі та дослідження особливостей його самопрезентації під час виступу з доповіддю на семінарському занятті дозволило виявити цікаві та значимі особливості.

По-перше, було виявлено лідерів обох опитувань. Встановлено, що досліджувані, яких найчастіше обирали під час першого опитування, а саме за типом самопрезентації в академічній групі, також набрали найбільшу кількість балів під час другого опитування, тобто за результатами їхнього виступу на семінарському занятті. Досліджувані, які набрали найменшу кількість балів або ж взагалі не набрали жодного балу під час першого опитування, найгірше виступили на семінарському занятті, їхні доповіді слухачі вважали нецікавими, а поведінку під час доповіді скутою. Далі було співставлено результати обох опитувань стосовно ефективності самопрезентації студентів в академічних групах і з'ясовано, що 83 досліджувані особи ефективно подають себе навколишньому середовищу, 99 – мають достатній рівень самопрезентації, а у 72 досліджуваних було виявлено неефективну самопрезентацію.

По-друге, найбільш високу оцінку в однокурсників здобули доповіді на семінарських заняттях студентів з «асертивним», «успішним» та «активним» типом самопрезентаційної поведінки у студентській групі. У «асертивних» найбільш позитивна загальна оцінка доповіді. «Успішні», на думку слухачів, найкраще передали суть доповіді, а їхній зовнішній вигляд, мовлення та поведінка були найпривабливішими. «Активні» краще за все управляли увагою аудиторії та поводити себе відкрито і вільно. Тоді як найнижче були оцінені доповіді тих студентів, яких взагалі не обирали під час опитування типової самопрезентації.

По-третє, як правило, самооцінка самопрезентації під час доповіді співпадала із загальними оцінками

доповіді, тоді як самооцінка за типом самопрезентації в академічній групі з оцінками одногрупників були розбіжними. Таким чином, досліджувані студенти-психологи адекватніше оцінюють власний виступ на семінарському занятті, аніж свою типову поведінку у процесі взаємодії і спілкування в студентській групі. Важливо зазначити, що розвиток адекватної самооцінки самопрезентації під час публічного виступу, а також типової самопрезентації у певному середовищі є важливим компонентом ефективного спілкування та взаємодії між людьми. На основі чого можна припустити, що розвиток рефлексії має бути актуальним елементом психологічної освіти майбутніх психологів.

Для вивчення самоствавлення досліджуваних студентів-психологів з різним рівнем ефективності самопрезентації ми застосували опитувальник самоствавлення В. В. Століна і С. Р. Пантелєєва, який складається з 57 тверджень [1]. Дослідниками виділяється 12 шкал: інтегральне позитивне самоствавлення або глобальне почуття «за» чи «проти» власного «Я»; самоповага, аутосимпатія, очікуване ставлення інших; самоінтерес; самовпевненість; ставлення інших; самоприйняття; самокерівництво; самозвинувачення; самоінтерес; саморозуміння. Самоствавлення – специфічне ставлення особистості до власного «Я», яке виникає на основі знань про себе, може бути позитивним або негативним, адекватним або неадекватним і має афективний, поведінковий і регулятивний компоненти. Глобальне самоствавлення розуміється В.В. Століним як сума емоційних компонентів [1]. При чому всі компоненти позитивного інтегрального самоствавлення впливають на глобальне самоствавлення незалежно один від одного, а отже, зменшення одного з компонентів самоствавлення не впливає на загальне самоствавлення людини. Базові виміри самоствавлення (самоповага, аутосимпатія, ставлення інших і самоінтерес) виражають позитивне або негативне інтегральне самоствавлення. За шкалою самоповаги фіксується оцінний компонент самоствавлення, де порівнюються власні дії та вчинки з іншими людьми. Аутосимпатія пов'язана з привабливістю та непривабливістю самого себе. Шкала ставлення інших або самопрезирство виявляє незадоволеність та неузгодженість власного Я. Самоінтерес визначає близькість людини до себе, зацікавленість власним внутрішнім світом. Допоміжні шкали дають можливість з'ясувати особливості таких структурних компонентів самоствавлення як: очікування позитивного схвалення інших; ставлення до власних недоліків, зокрема самоприйняття; здатність до самокерівництва і самопослідовності, а отже до раціональної організації власної поведінки; інтапунітивність, тобто схильність до самозвинувачення; саморозуміння – здатність знаходити причини своїх вчинків і психічних станів.

Самоствавлення студентів у групах досліджуваних з ефективною (n-83), достатньою (n-99) і неефективною (n-72) самопрезентацією має наступні особливості (див. табл.1-3).

У групі досліджуваних з ефективною самопрезентацією (n-83) найбільш виражений показник інтегрального позитивного самоствавлення (91,57%). Також найбільше відсотків досліджуваних в цій групі



мають яскраво виражені показники за шкалами: ауто-симпатія (80,73%), самоінтерес (77,11% за основною

шкалою і 75,90% за допоміжною шкалою), і само-прийняття (72,29%).

**Таблиця 1.** Показники самоставлення особистості у майбутніх психологів з ефективною самопрезентацією (n-83)

Показник	Яскрава вираженість %	Середня вираженість %	Низька вираженість %
Інтегральне позитивне самоставлення	91,57	8,43	0,00
Самоповага	44,58	18,08	37,34
Аутосимпатія	80,73	16,87	2,40
Очікуване ставлення інших	27,71	63,85	8,44
Самоінтерес	77,11	22,89	0
Самовпевненість	33,74	55,43	10,83
Ставлення інших	54,22	25,31	20,47
Самоприйняття	72,29	25,31	2,40
Самокерівництво	62,65	27,71	9,64
Самозвинувачення	12,05	26,51	61,44
Самоінтерес	75,90	24,10	0
Саморозуміння	60,24	20,48	19,28

Отримані дані свідчать про привабливість власної особистості, близькість до себе і прийняття власних недоліків. Цікаво, що очікування позитивного став-

лення інших у переважній більшості досліджуваних з ефективною самопрезентацією на середньому рівні.

**Таблиця 2.** Показники самоставлення особистості у майбутніх психологів з достатнім рівнем ефективності самопрезентації (n-99)

Показник	Яскрава вираженість %	Середня вираженість %	Низька вираженість %
Інтегральне позитивне самоставлення	84,85	15,15	0,00
Самоповага	43,42	20,21	36,37
Аутосимпатія	79,8	16,16	4,04
Очікуване ставлення інших	18,19	64,65	17,16
Самоінтерес	76,77	23,23	0,00
Самовпевненість	34,35	55,56	10,09
Ставлення інших	50,51	19,18	30,31
Самоприйняття	72,73	21,22	6,05
Самокерівництво	55,56	27,28	17,16
Самозвинувачення	25,26	23,24	51,5
Самоінтерес	73,74	21,22	5,04
Саморозуміння	57,58	26,27	16,15

У групі досліджуваних з достатнім рівнем ефективності самопрезентації (n-99) найбільш вираженим показником також діагностовано яскраву вираженість інтегрального позитивного самоставлення – 84,85%. Як і в першій групі, яскраву вираженість мають показники за шкалами аутосимпатія (79,8%), самоінтерес (76,77% за основною шкалою і 73,74 % за

допоміжною) і самоприйняття (72,73%). Отже, за результатами діагностики самоставлення у досліджуваних з достатнім рівнем ефективності самопрезентації можна зробити висновок, що результати за різними шкалами схожі, хоча в другій групі більше досліджуваних мають середню вираженість за усіма показниками.

**Таблиця 3.** Показники самоставлення особистості у майбутніх психологів з неефективною самопрезентацією (n-72)

Показник	Яскрава вираженість %	Середня вираженість %	Низька вираженість %
Інтегральне позитивне самоставлення	48,61	51,39	0,00
Самоповага	45,83	15,28	38,89
Аутосимпатія	77,78	16,67	5,56
Очікуване ставлення інших	18,06	61,11	20,83
Самоінтерес	55,56	44,44	0,00
Самовпевненість	34,72	54,17	11,11
Ставлення інших	34,72	33,33	31,94
Самоприйняття	48,61	31,94	19,44
Самокерівництво	47,22	34,72	18,06
Самозвинувачення	16,67	31,94	51,39
Самоінтерес	52,78	47,22	0,00
Саморозуміння	44,44	26,39	29,17

У групі досліджуваних з неефективною самопрезентацією діагностовано дещо інші результати структури самоставлення особистості порівняно з двома попередніми групами. Так, на відміну від першої і другої групи у переважній більшості досліджуваних з неефективною самопрезентацією констатовано середній рівень вираженості інтегрального позитивного самоставлення, при чому за шкалами аутосимпатії і самоінтересу діагностовано високий рівень, але за шкалою самоприйняття, а також за основною та допоміжною шкалою самоінтересу діагностовано

нижчі показники, ніж у перших двох групах.

Аналіз результатів діагностики самоставлення особистості у групах майбутніх психологів з ефективною, достатньою і неефективною самопрезентацією дозволив припустити, що позитивне глобальне самоставлення, а отже, усвідомленість власної значимості, є одним із ключових чинників успішної самопрезентації майбутніх психологів. Отримані дані за шкалою глобального самоставлення особистості у досліджуваних студентів-психологів з різним рівнем самопрезентації представлено у табл.4.

**Таблиця 4.** Глобальне самоставлення особистості у майбутніх психологів з ефективною, достатнім рівнем ефективності та неефективною самопрезентацією (n-254)

Вираженість глобального самоставлення (шкала S – опитувальник В.В. Століна і С.Р. Пантелєєва)	Рівні ефективності самопрезентації (%)		
	Ефективна самопрезентація (перша група) n-83	Достатній рівень ефективності самопрезентація (друга група) n-99	Неефективна самопрезентація (третя група) n-72
Яскрава вираженість позитивного самоставлення	91,57	84,85	48,61
Середня вираженість позитивного самоставлення	8,43	15,15	51,39

Отже, ми з'ясували, що найсуттєвіша відмінність полягає у вираженості самоставлення у групах досліджуваних з ефективною (у 91,57% – висока вираженість самоставлення, а у 8,43% – середня) і неефективною (у 48,61% – висока вираженість самоставлення, а у 51,39% – середня) самопрезентацією. Як бачимо, на досліджуваній вибірці не було виявлено осіб з невираженим позитивним глобальним самоставленням. Тобто, можна констатувати, що у досліджуваній групі майбутніх психологів відсутні особи з низькою вираженістю позитивного самоставлення. Всього у 75,99% (n-254) опитуваних майбутніх психологів виявлено яскраво виражене позитивне самоставлення, і лише у 24,01% (n-254) діагностовано середній рівень вираженості позитивного самоставлення.

Таким чином, у студентів-психологів з ефективною самопрезентацією переважає яскрава вираженість самоставлення, у студентів-психологів з неефективною самопрезентацією домінує середній рівень вираженості самоставлення.

**Висновки.** Згідно з даними дослідження студенти-психологи мають загальне позитивне самоставлення, а також яскраво виражені показники аутосимпатії,

самоінтересу і самоприйняття у всіх трьох групах досліджуваних з ефективною, достатнім рівнем ефективності та неефективною самопрезентацією. За результатами діагностики структури самоставлення було з'ясовано, що найбільш суттєві відмінності між групами майбутніх психологів з ефективною та неефективною самопрезентацією виявлено за рівнем глобального самоставлення, тобто інтегрального вираження за власне «Я». Так, у групі студентів-психологів з ефективною самопрезентацією переважна кількість досліджуваних має яскраву вираженість глобального самоставлення, а у групі з неефективною самопрезентацією переважна більшість має середній рівень вираженості глобального самоставлення. Отже, можна зробити висновок, що вираженість глобального самоставлення особистості є одним із чинників ефективності самопрезентації майбутніх психологів.

Перспективою подальших досліджень вважаємо виявлення впливу інших чинників (мотивації досягнення, ціннісних орієнтацій, спрямованості особистості, емоційної спрямованості, суб'єктивного контролю тощо) на успішність самопрезентації майбутніх психологів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Общая психодиагностика / А. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. – СПб: Изд-во «Речь», 2006. – 440 с.
2. Михайлова Е.В. Самопрезентация. Теории, исследования, тренинг. – СПб.: Речь, 2007. – 216 с.
3. Чигирин Т.О. Самопрезентация: виды, стратегии, техники. // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної АПН України/ За ред. С.Д. Максименка. – Київ: «ГНОЗІС», 2012. – Т.ХІV, част. 5 – С. ХІV, част. 5.
4. Erving Goffman. The presentation of self in everyday life. – Edinburgh: University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre, 1956.
5. Jones E. E. and Pittman T. S. Toward a general theory of strategic self-presentation. In J. Suls (Ed.), Psychological perspectives on the self. (Vol. 1) Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1982.

#### REFERENCES

1. Bodalev A., Stolin V., Avanesov V. General psychodiagnosis. – St. Petersburg: Publishing House of the "Rech", 2006.
2. Elena, M.E. Self-presentation. Theory, research, training. – St. Petersburg: Publishing House of the "Rech", 2007.
3. Chygyryn, T.O. Self-presentation: types, strategies, techniques // Actual problems of psychology: Scientific works collection of G.S. Kostyuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine. – K.: "GNOSIS" publisher, 2014. – XIV. – Issue 5. – P. 284-293.

#### **Personality's self-attitude as a factor of effective self-presentation of future psychologists**

**Chygyryn T.**

**Abstract.** The article presents results of empiric research of personality's self-attitude as one of the most important factors of effective self-presentation of student's psychologists. The features of self-attitude of future psychologists with an effective, enough and ineffective self-presentation are analyzed and described. Such levels of future psychologists' self-presentation as efficient, sufficient and ineffective are defined. The study's results revealed that in a group of participants with effective self-presentation high level of self-attitude is prevailing and in a group with ineffective self-presentation average level of self-attitude is prevailing.

**Keywords:** *self-attitude, self-presentation, effective self-presentation, ineffective self-presentation, sufficient level of self-presentation.*

#### **Самоотношение личности как фактор эффективной самопрезентации будущих психологов**

**Т. А. Чигирин**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирического исследования самоотношения личности как одного из важнейших факторов эффективной самопрезентации студентов-психологов. Проанализированы и описаны особенности самоотношения будущих психологов с эффективной, достаточной и неэффективной самопрезентацией. Выделены уровни эффективности самопрезентации студентов-психологов: эффективный, достаточный и неэффективный. В результате исследования выявлено, что в группе испытуемых с эффективной самопрезентацией преобладает высокий уровень самоотношения, а в группе с неэффективной самопрезентацией - средний.

**Ключевые слова:** *самоотношение, самопрезентация, эффективная самопрезентация, неэффективная самопрезентация, достаточный уровень эффективности самопрезентации.*

## Інтелектуальна компетентність і психологічні чинники її формування в освітньому процесі студентів

В. М. Філіпович

Чернігівський національний технологічний університет, м. Чернігів, Україна

\*Corresponding author. E-mail: filya-vika@mail.ru

Paper received 29.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** У статті розглядається перспективний напрям формування інтелектуальної компетентності на основі розвитку таких психологічних чинників сумісної навчальної діяльності, як групова рефлексивність і згуртованість студентської групи. Запровадження авторської програми психолого-педагогічних технологій формування інтелектуальної компетентності, виявило суттєві зрушення за основними показниками дослідних і контрольних груп студентів.

**Ключові слова:** інтелектуальна компетентність, групова рефлексивність, згуртованість студентської групи, інтелект.

**Вступ.** Дослідження визначається соціально-економічними перетвореннями, які зробили істотний вплив на освіту в Україні, створивши передумови для її модернізації. Як зазначено в Законі України «Про вищу освіту» від 01.07.12.2014 р., однією з головних цілей освіти є «сприяння сталому розвитку суспільства шляхом підготовки конкурентноспроможного людського капіталу та створення умов для освіти протягом життя». Мова йде про особистісний розвиток індивіда, його інтелектуальні здібності та професійну компетентність. У ст. 1, п. 13 Закону компетентність розуміється - як «динамічна комбінація знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка визначає здатність особи успішно здійснювати професійну та подальшу навчальну діяльність і є результатом навчання на певному рівні вищої освіти». Є очевидною в цій ситуації необхідність звернення до проблеми інтелектуальної компетентності та її формування у студентів, що потребує відповідного психолого-педагогічного забезпечення.

Спрямованість професійної освіти на засвоєння студентами системи знань, яка була традиційною і виправданою ще декілька десятиліть тому, вже не відповідає сучасному соціальному замовленню та вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у виконанні соціально-економічних завдань. Це потребує суттєвого посилення самостійної продуктивної діяльності майбутніх фахівців, розвитку їхніх особистісних якостей і творчих здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати соціальні та професійні проблеми життя суспільства. Як показує аналіз досвіду освітніх систем багатьох розвинених країн світу, одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами інтеграції до європейського та світового освітнього простору, є компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Розвиток компетентнісного підходу безпосередньо пов'язаний з ідеями особистісно-орієнтованої освіти, за якої акцент робиться на формуванні самодіяльної особистості, що означає визначення результатів навчання в діяльній формі: вміння вирішувати завдання, висловлювати думки, аналізувати співвідношення

і закономірності, самостійно знаходити інформацію, порівнювати об'єкти тощо. Компетенцію як результат освітнього процесу, можемо визначити як *сукупність знань, умінь і досвіду пізнавальної діяльності, сформованих на основі актуалізації когнітивних механізмів і процесів.*

Набуття молоддю знань умінь і навичок спрямоване на вдосконалення їхньої компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу. Забезпечуючи продуктивність різних видів навчальної діяльності студентів, ключові компетенції базуються на інтелектуальних умінь, що сприяють самостійному набуттю знань. Тому поняття будь-якої компетентності обов'язково включає в себе інтелектуальну складову, як одну з найважливіших по відношенню до процесів сприйняття інформації і застосування розумових стратегій у процесі навчання. Володіння інтелектуальною компетентністю передбачає оволодіння логічною, методологічною і загальнонавчальною діяльністю, співвіднесеною з реальними пізнавальними об'єктами.

Введення саме інтелектуальної компетентності в практику навчання дозволяє вирішити типову для української освіти проблему, коли майбутні фахівці, оволодівши набором теоретичних знань, відчувають значні труднощі в їх реалізації при вирішенні конкретних завдань або проблемних ситуацій. Вивчення нормативних документів також показує, що концепція і стратегія модернізації освіти вимагають посилення ролі освітніх установ у інтелектуальному розвитку молоді, ставлять завдання формування у молодого покоління сучасного мислення, інтелектуальної компетентності як готовності до здійснення різних видів пізнавальної діяльності та вирішення різноманітних проблем. Саме тому, під інтелектуальною компетентністю розуміють метаздібність, яка визначає міру освоєння суб'єктом певної предметної галузі та характеризується особливим типом організації предметно-специфічних знань і ефективними стратегіями прийняття рішень у певній галузі

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретико-методологічну основу дослідження склали: концепції системогенеза діяльності, де діяльність у цілому, окремі дії і вчинки людини реалізуються на основі *психологічної функціональної системи діяльності* [3], [7]; *положення про зміст та структуру*

інтелектуальної компетентності [1], [2], [6], [8]; положення про психолого-педагогічні чинники формуванні інтелектуальної компетентності [4], [5] та ін.

Однак при значному обсязі наукових робіт, у яких розкриваються питання, пов'язані з інтелектуальною компетентністю, і наявності традиційної психолого-педагогічної практики підвищення інтелектуальних здібностей студентів за допомогою проведення наукових конференцій, олімпіад, інтелектуальних конкурсів, позанавчальних заходів, організованих на основі сценаріїв телевізійних інтелектуальних програм тощо, в даний час ще недостатньо психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню формування інтелектуальної компетентності студентів в освітньому процесі, передусім, у контексті врахування їх індивідуальних особливостей, освітніх потреб та освітнього середовища.

Механізм формування інтелектуальної компетентності досліджується нами відносно з такими найважливішими (з нашої точки зору) психолого-педагогічними феноменами навчальної діяльності, як групова рефлексивність та згуртованість первинного студентського колективу (ПСК), які постають окремими конструктами психологічної функціональної системи групової взаємодії у сумісній навчальній діяльності. На жаль, у сучасній педагогічній та віковій психології при вивченні механізмів формування інтелектуальної компетентності, інтелектуальних здібностей загалом у зазначеному нами аспекті, недостатньо враховується конструктивна взаємодія названих феноменів (складових цього процесу). Звернення до діяльнісного аспекту прояву рефлексії та згуртованості пов'язане як з обраним підходом, так і з виявленою в ході аналізу явною недостатністю методологічного, методичного та психолого-діагностичного інструментарію для оцінки якостей і умов формування інтелектуальної компетентності у сумісній навчальній діяльності.

Соціальна значущість та недостатня розробленість теоретичних та прикладних аспектів зазначеної проблеми інтелектуальної компетентності та її формування у майбутніх фахівців зумовили необхідність даного дослідження.

**Мета якого:** визначити особливості та динаміку формування інтелектуальної компетентності студентів та психолого-педагогічні чинники цього процесу – групову рефлексивність та згуртованість первинного студентського колективу.

Для вирішення завдань дослідження був запроваджений дворічний формувальний експеримент (вересень 2012 – вересень 2014 рр.). З метою своєчасної адаптації до умов навчання в університеті, вивчення особливостей спілкування та його оптимізації й ефективності, згуртованості студентських груп, формування індивідуальної та групової рефлексії й умінь ефективного навчання були розроблені робочі програми спецсемінару «Основи комунікації» та спецкурсу «Рефлексія творчої особистості». Лекційні, семінарські та тренінгові заняття були запроваджені відповідно на першому та другому курсах в обсязі 64 години на рік. Враховуючи, що розвиток особистості відбувається не тільки шляхом її соціалізації у формальних інституціях, але й неформально – за допомогою самостійно прийнятого й відповідального вибору

різних способів самореалізації у вільний час, більшість студентів дослідних груп регулярно відвідувала заняття спортивних секцій з волейболу, баскетболу та настільного тенісу, для них організовувалися туристичні походи вихідного дня та різні групові екскурсії, робота у науково-дослідному гуртку тощо.

З метою інтенсифікації особистісно-професійного розвитку молоді в стандартному навчальному процесі були використані (інкорпоровалися) інноваційні рефлексивно-психологічні впливи, які активізували формування в студентів значущих елементів їх професійної самосвідомості та особистісного цілеспрямованості. Тим самим організація освітнього мікро-середовища в актуальному (лекційному, семінарському) навчальному процесі набувала двоплощинну будову: базове соціально-нормативне (яке визначається стандартним навчальним планом, програмою і методикою викладання) і доповнюче її рефлексивно-психологічне (яке задається рефлетехнологіями активізації самосвідомості, рефлексії, мислення, цілеутворення та самовизначення особистості студентів).

**Результати дослідження.** Достовірно встановлено, що групова рефлексивність дозволяє кожному побачити і здійснити свою суб'єктність, визначити міру своєї ролі в загальній дії і свою відповідальність за загальну справу. Крім того, при організації такої колективної діяльності студентами в останніх формується свій ідеальний (внутрішній) план діяльності, на який вони орієнтуються в своїй життєдіяльності, в самостійній побудові і контролі своїх дій. Наявність у індивіда такого ідеального плану діяльності дозволяє йому рефлексувати підстави своєї навчальної діяльності, змінювати задуми і плани дій, контролювати бажання й почуття, більш усвідомлено формулювати висловлювання, проявляти свою позицію. Цей ідеальний план діяльності дозволяє студенту усвідомлено вибудовувати й реалізовувати свої суб'єктивні проектні якості у зовнішній діяльності, у взаємодії з іншими.

Експериментальне дослідження показало, що у формуванні згуртованих ПСК важливу роль відіграє характер міжособистісного спілкування та система групових цінностей і норм, колективна думка, яка складається в процесі цього завдяки провадженню у навчально-виховний процес інноваційних рефлексивних технологій. Дійсне наукове управління різнобічною діяльністю ПСК можливе лише на основі пізнання цих соціально-психологічних явищ. Велике значення в удосконаленні соціально-психологічної структури ПСК має колективне спілкування в процесі занять у вільний час.

У всіх досліджуваних провідне значення у формуванні інтелектуальних функцій на даному етапі займає вербальна складова розумового розвитку. Це вказує на загальну тенденцію – збільшення вербальної складової загального інтелекту з віком, можливо в діапазоні певних вікових меж. Проте у студентів дослідної групи структурна організація інтелекту більш різноманітна. У цій групі поряд зі змінами у вербальній складовій, відбулося більше позитивних змін у перцептивних вміннях та навичках, а також у показниках оперативної пам'яті/концентрації уваги. У студентів контрольної групи у порівнянні з дослідною також у значно більшій мірі виражена варіативність

пізнавальних функцій. При цьому встановлено, що висока варіативність знаходиться в прямих співвідношеннях з низькою продуктивністю як за загальним, вербальним, невербальним IQ, так і за окремими субтестами.

Встановлено також, що за певних ситуацій відбувається затримка структурування пізнавальних функцій. На інтенсивність процесів структурування впливають не тільки генетичні особливості, але й низка соціальних чинників, в їх числі й характер навчальної діяльності та характер спілкування студентів у вільний час. У процесі дослідження виявлено зв'язок показників IQ і особливостями структурування. Для високоінтелектуальних студентів притаманні більш складні та інтегровані структури, а також більш раннє структурування по відношенню до тих, що мають більш знижений рівень інтелектуального розвитку.

**Висновки.** Експериментально підтверджена ефективність розробленої програми теоретичних та практично-тренінгових занять у формування якостей групової рефлексивності, рефлексії особистих здібностей, розуміння свого професійного майбутнього, готовності до змін, згуртованості дослідних груп студентів, що своєю чергою сприяло зростанню їх інтелектуальних здібностей та загалом інтелектуальних показників. Результати дослідження вказують на здатність переважної більшості студентів дослідних груп до самостійної роботи з самопізнання, усвідомлення своїх спонукань, прагнень, джерел активності задля подальшого розкриття особистого когнітивного потенціал.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Журавлев А. Л., Ушаков Д. В., Холодная М. А. Современные исследования интеллекта и творчества. – М.: ИП РАН. – 2015. – 368 с.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
3. Максименко С. Д. Психология личности: парадигма життєтворення / С. Д. Максименко // Психологія і суспільство. – 2006. – № 4. – С. 8-52.
4. Найд'онов М.І. Формування системи рефлексивного управління в організаціях / М.І.Найд'онов. – К.: Міленіум, 2008. – 484 с.
5. Семенов И.Н. Рефлексивно-развивающие среды формирования мышления и самосознания субъектов образования // Мир психологии. – 2013. – № 4. – С.81-96.
6. Шмаргун В.М. Психосоматичні особливості в інтелектуальному розвитку дітей: [монографія] / В.М. Шмаргун. – К.: Університет „Україна”, 2009. – 471с.
7. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Институт психологии РАН, 2013. – 464 с.
8. Ярыгин О.Н. Структура интеллектуальной компетентности и её тестирование // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Тольятти, 2011. – №2 (16). – С. 134-145.

#### REFERENCES

1. Zhuravlev A. L., Ushakov D. V., Kholodnaya M. A. Modern research of intelligence and creativity. – M.: YP RAN. – 2015. – 368 s.
2. Zymnyaya Y.A. Key competences as effectively-targeted basis of competence approach in education. – M.: Yssl. tsentr problem kachestva podgotovky spetsyalystov, 2004. – 40 s.
3. Maksymenko S. D. Personality psychology: the paradigm of life development / S. D. Maksymenko // Psykholohiya i suspil'stvo. – 2006. – № 4. – S. 8-52.
4. Nayd'onov M.I. The development of the reflexive management system in organizations / M.I.Nayd'onov. – K.: Milenium, 2008. – 484 s.
5. Semenov Y.N. Reflexive-educational environment of thinking and consciousness development of the subjects of education // Myr psykholohyy. – 2013. – № 4. – S.81-96.
6. Shmarhun V. M. Psychosomatic features in the intellectual development of children: [monohrafiya] / V.M. Shmarhun. – K.: Universtyet „Ukrayina”, 2009. – 471с.
7. Shadrykov V.D. The psychology of human activity / V.D. Shadrykov. – M.: Ynstytut psykholohyy RAN, 2013. – 464 s.
8. Yarihyn O.N. The structure of intellectual competence and its testing // Vektor nauky Tol'yattynskoho hos. un-ta. Tol'yatty, 2011. – № 2 (16). – S. 134-145.

#### Intellectual competence and factors of its formation in the educational process of students Filipovic V.

**Abstract.** The perspective direction of intellectual competence formation is considered in the article on the basis of the development of psychological factors of joint educational activities, as reflexivity and group cohesion of student group. Introduction of the

author's psychological and pedagogical technologies of intellectual competenc formation, showed significant improvements on the basic parameters of experimental and control groups of students.

**Keywords:** *intellectual competence, group reflexivity, cohesion student group intelligence.*

**Интеллектуальная компетентность и психологические факторы ее формирования в образовательном процессе студентов В. Филипович**

**Аннотация.** В статье рассматривается перспективное направление формирования интеллектуальной компетентности на основе развития таких психологических факторов совместной учебной деятельности, как групповая рефлексивность и сплоченность студенческой группы. Введение авторской программы психолого-педагогических технологий формирования интеллектуальной компетентности, выявило существенные сдвиги по основным показателям опытных и контрольных групп студентов.

**Ключевые слова:** *интеллектуальная компетентность, групповая рефлексивность, сплоченность студенческой группы, интеллект.*

## Емпатія як чинник асертивних поведінкових стратегій

В. З. Лучків

Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна

Paper received 29.04.2016; Accepted for publication 10.05.2016.

**Анотація.** В статті показано, що емпатія в системі детермінуючих чинників асертивної поведінки традиційно розглядається як емоційний феномен. Пропонується розглядати емпатію як цілісне, ієрархічно структуроване, багатовимірне утворення, яке є інтегральною якістю особистості. Подано емпіричне дослідження емпатійної детермінації асертивної поведінки в юнацькому віці. Доведено, що інтегральна емпатія загалом та її окремі форми (співпереживання, співчуття, реальне сприяння не на шкоду собі, моделювання сприяючої поведінки) є чинниками розвитку та прояву асертивних поведінкових стратегій.

**Ключові слова:** емпатія, асертивність, асертивні поведінкові стратегії, юнацький вік.

**Вступ.** Проблема асертивної поведінки як готовності особистості відстоювати свою власну позицію, уміння заявляти про власні інтереси в тих випадках, коли вони суперечать позиції більшості, набуває особливого значення в сучасному суспільстві, в якому накопичено великий «арсенал» способів тиску і підкорення волі індивідів. Уміння відстоювати власну позицію не на шкоду іншим та конструктивно діяти незалежно від думки більшості є чинниками трансформацій не лише долі окремої людини, а й суспільства загалом.

Наразі актуальним є дослідження особистісних чинників розвитку феномену, зокрема його емпатійної детермінації. Саме емпатія дозволяє проникнути у внутрішній Світ Іншого, зрозуміти його та знайти шляхи оптимальної взаємодії.

Розвиток асертивної поведінки в рамках емпатійної міжособистісної взаємодії особливо важливий в період юності, коли інтенсивно формуються життєві перспективи, нові погляди на стосунки між людьми та на себе самого, коли особистість стає суб'єктом власної життєдіяльності, а її емпатійність може досягати найвищих рівнів розвитку [1]. Тому наукова проблема дослідження психологічних особливостей розвитку асертивної поведінки та її чинників є актуальною як з соціальною, так і з науковою точок зору.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Емпатія як інтегральна якість особистості виступає провідним чинником її життєвого самовизначення, становлення її системи цінностей (Л. Журавльова), умовою розвитку моральної свідомості (А. Адлер, І. Бех, Л. Божович, М. Боришевський), самотрансцендентності (В. Петровський, К. Роджерс). Переважна більшість науковців (В. Абраменкова, О. Бодальов, А. Валлон, Т. Гаврилова, Б. Додонов, О. Запорожець, Л. Стрелкова, І. Юсупов та ін.) розглядають емпатію в контексті міжособистісної взаємодії. Доведено визначальну роль емпатійних почуттів у формуванні і розвитку гуманних, доброзичливих ставлень один до одного (І. Бех, Л. Бондаренко, А. Валантинас, М. Губрієнко, О. Кульчицька, В. Котирло), а власне емпатію досліджують як чинник розвитку особистості (Л. Журавльова, Х. Кохут, О. Орищенко, К. Роджерс, О. Саннікова). Досліджується емпатія й як чинник асертивності (S. Dumitrache, О. Леонт'єв, І. Лебедева, L. Mitrofan, С. Степанов). Проте, емпатія в цих дослідженнях розглядається як емоційний феномен.

Порівняно з емпатією, за якою стоїть більш ніж столітня історія, починаючи з досліджень Е. Гуссерля, В. Дільтея, Г. Оппорта, Е. Тітченера, К. Ясперса

поняття асертивності з'явилося в психологічному тезаурусі лише в середині двадцятого століття в працях представників біхевіористичної школи (Е. Солтер, 1949; Дж. Вольпе, 1958, 1966, 1982; А. Лазарус, 1966, 1981).

Перш за все обґрунтовувалась актуальність та доцільність досліджень асертивності. Було доведено, що вона є чинником партнерських міжособистісних стосунків, за яких кожен із суб'єктів взаємодії здатен заявляти про свої права та відстоювати їх без шкоди для інших і при цьому довіряти один одному, вести себе спокійно, впевнено, сміливо [7, 9]. В цих працях було показано переваги від реалізації асертивної поведінки, порівняно з агресивною, пасивною та маніпулятивною, для консолідації суспільства, для успішних взаємодій, досягнення цілей, побудови кар'єри, менеджменту. Дослідники когнітивно-поведінкового напрямку знайшли достовірний позитивний взаємозв'язок між асертивністю та емоційним інтелектом [6], соціальною компетентністю [8], академічною успішністю, адаптацією [5].

Зважаючи на це розгортаються дослідження з оптимізації навчання асертивності, перш за все, в рамках поведінкової психотерапії (J. Wolpe, M. Gupta, A. A. Lazarus, 1966; J. C. Weitlauf, R. E. Smith, D. Cervone, 2000; R. C. Hooda, J. Kumar, 2002).

У дослідженнях феномену асертивності репрезентуються сучасні тенденції розвитку психологічної науки: стирання меж між окремими психологічними напрямками та створення еkleктичних, інтегративних концепцій. З огляду на зміст та опис асертивності, асертивної поведінки можна зробити умозаключення, що концепції асертивності створювалися в рамках біхевіоральної школи під впливом основних положень **неофрейдизму** (поняття «індивідуалізації» (К. Юнг), **інтерактивної психології**, зокрема транзактного аналізу (усвідомлення продуктивності Его-стану «Дорослий», досягнення автономії через розвиток інтегрованого Дорослого, звільнення від маніпулятивних сценарних ігор, оволодіння чесними й відкритими формами спілкування (Е. Берн, Е. Шостром)), **соціально-когнітивного напрямку** (не лише соціальне оточення впливає на поведінку людини, а й люди відіграють активну роль в створенні соціального оточуючого середовища; люди здатні усвідомлювати й оцінювати рівень своїх здібностей, вибудовувати успішну поведінку, відповідно до специфічного завдання чи ситуації, оцінювати власну ефективність (А. Бандура, D. Rotter), **нейролінгвістичного програмування** (оптимізація спілкування через



усвідомлення власних репрезентативних систем та партнера по взаємодії (Д. Гриндер, Р. Бендлер), *гуманістичної психології* (існування конструктивної сутності людського Я, потреби в самоздійсненні, відкритість світу (Г. Олпорт, Г. Мюррей, К. Роджерс, А. Маслоу)), *гейтальттерапии* (прагнення до розвитку, актуальність (принцип тут і тепер), розширення усвідомлюваності та прийняття відповідальності за все, що відбувається у власному бутті (F. S. Perls, R. F. Hefferline, P. Goodman)).

З огляду на викладене вище, можемо констатувати, що під впливом гуманістично спрямованих теорій до змісту поняття «асертивність» додали сполучення слів, які безпосередньо не репрезентують етимологію слова «assertion», а саме: «поважати права інших», «діяти з повагою до інших», «не зневажати прав інших».

У вітчизняних соціально-психологічних дослідженнях за радянських часів не апелювали безпосередньо до асертивності, а вивчали близькі за своєю суттю поняття: упевненість, впевненість у собі, переконання, внутрішня стійкість, нонконформізм (В. Барабанщиков, В. Забродін, І. Завалшин, Е. Мелібруда, Л. Петровська, Г. Суходольський, В. Шадріков, В. Большакова, Ю. Ємельянов). У пострадянські часи в кінці двадцятого століття поняття власне «асертивності», «асертивної поведінки» почали досліджувати спочатку в Росії (Л. Алексєєва, І. Лебедева, О. Леонтєв, С. Степанов, О. Хохлова, Ю. Шильцова), а на початку двадцять першого століття – в Україні (Л. Курганська, Л. Марчук, С. Мельничук, Л. Ніколаєв, Н. Подоляк). І якщо зарубіжні дослідники описували цей феномен переважно в поведінковому дискурсі, знаходили негативні та позитивні кореляти асертивної поведінки, українські та російські дослідники прагнули до екзистенційного розуміння асертивності, спираючись на гуманістичні концепції Р. Емерсона, Ж. Леддлофа, А. Маслоу, Г. Олпорта, К. Роджерса, Т. Харріса, В. Франкла, Е. Фромма та надавали перевагу вивченню її як якості особистості: багатокомпонентної, інтегральної, ієрархічної.

Вслід за Е. Солтером дослідники одностайно називають асертивну поведінку «золотою серединою» між пасивністю та агресивністю. Серед її чинників досліджували зовнішні та внутрішні умови (І. Лебедева, 2014; О. Леонтєв, 2008; Г. Парамонова, 2009; Н. Подоляк, 2014). До зовнішніх умов відносили особливості впливу мікросоціуму: сім'ї, школи, референтної групи та макросоціуму: культури, національного менталітету, світогляду тощо. До внутрішніх – індивідуально-особистісні риси: самооцінку, цілеспрямованість, схильність до ризику, толерантність до зовнішніх впливів, а також установки, базові потреби, цінності, мотивацію. При цьому часто звертають увагу, що для прояву асертивної поведінки необхідно поважати та враховувати інтереси Іншого, відчувати його потреби, установки, позиції. При цьому часто-густо не вказують за якої умови це можливо. У зв'язку з цим **метою статті** є визначення особливостей вікової динаміки інтегральної емпатії та її форм як чинників асертивної поведінки в юнацькому віці.

За дослідженнями Л. Журавльової [1], в умовах адекватної соціальної ситуації розвитку юнацький вік є дуже важливим для позитивної динаміки емпатії,

інтеграції її в особистісну якість. У цьому віці відбувається становлення емпатійності як вікової особливості особистості. А у ранньому юнацькому віці емпатія стає інтегральною характеристикою особистості у якій проявляється її ставлення до світу, людей і до власної особистості; розвиваються її найвищі форми.

Під інтегральною емпатією авторка розуміє цілісне, ієрархічно структуроване, багатовимірне утворення. Її феноменологічною основою є відображення світу переживань іншої людини і трансформація цих переживань у власні. Відображення переживань та їх трансформація може бути різної міри складності і відбуватися на різних рівнях: психофізіологічному, психічному, соціопсихологічному і трансцендентному (духовному) [1, с.292 – 293].

**Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.** Зважаючи на викладене вище ми *припустили*, що інтегральна емпатія та окремі її форми є чинниками розвитку та прояву асертивної поведінки в юнацькому віці.

У зв'язку з цим *предметом* дослідження є особливості онтогенетичної динаміки й взаємозв'язків інтегральної емпатії та її форм з асертивними стратегіями поведінки впродовж юнацького віку.

Дослідження проводилося на базі Житомирського обласного ліцею-інтернату для обдарованих дітей, Житомирського національного агроекологічного університету та Житомирського державного університету ім. І. Франка. Загальна вибірка складала 360 осіб: 42 старшокласники і першокурсники (ранній юнацький вік) та 318 студентів (зрілий юнацький вік) віком від 17 до 22 років.

Основними **методами** дослідження були метод поперечних зрізів, емпіричні (тести), якісний та кількісний аналізи, інтерпретаційні. З метою дослідження інтегральної емпатії та її форм використовувався «Тест на визначення інтегральної емпатії у підлітків та юнаків» Л. П. Журавльової [3], асертивних стратегій поведінки – «тест-опитувальник К. Томаса, [4]. Для знаходження взаємозв'язків між компонентами обох феноменів використовувався лінійний кореляційний аналіз Пірсона, для виявлення відмінностей між групами ознак вираховувався t-критерій Стьюдента.

Відповідно дослідження мало три етапи. На першому вивчалися особливості онтогенетичної динаміки інтегральної емпатії та її форм. Методика складається із сюжетів-колізій, герої яких потрапляють в різні емпатогенні ситуації. На кожну ситуацію пропонується сім варіантів відповідей щодо їх розв'язання. Передбачена також власна відповідь респондента, яка у відповідності до її змісту відноситься експериментатором до одного із запропонованих шляхів розв'язання ситуації. Героями сюжетів є ровесник, доросла людина, дитина, людина похилого віку, тварина. Кожен із варіантів запропонованих відповідей репрезентував один із видів чи форм емпатії, а також відповідного емпатійного ставлення. У такий спосіб було визначено наступні досліджувані шкали (форми емпатії): 1) антиемпатія, 2) індиферентність (пасивне споглядання ситуації), 3) співпереживання, 4) переживання з приводу почуттів Іншого (співчуття), 5) моделювання поведінки (внутрішнє сприяння), 6) реальне сприяння не на шкоду собі, 7) альтруїстична поведінка (реальне

сприяння на шкоду собі).

Діагностичною процедурою передбачено також визначення загального показника емпатійності – суми показників антиемпатії та всіх форм власне емпатії. Таку емпатію назвали інтегральною.

На другому етапі вивчалися особливості онтогенетичної динаміки асертивної поведінки. Відомо, що асертивна особистість у будь-якій ситуації намагається діяти так, щоб досягти задоволення власних інтересів не на шкоду Іншому, поважаючи та враховуючи інтереси Іншого. Найбільшою мірою основним характеристикам асертивної поведінки відповідає стратегія співпраці та деякою мірою стратегія компромісу, описані К. Томасом й Р. Кілманном (К. Thomas, R. Kilmann, 1974; адаптація Н. Гришиної [4]). В тесті опису поведінки К. Томас [4] запропонував двохвимірну модель стратегій міжособистісної взаємодії. Один вимір – поведінка особистості, яка базується на увазі до інтересів інших, а інший – поведінка, що засновується на ігноруванні цілей оточуючих та захист власних інтересів. Загалом, виділяється п'ять стратегій поведінки, які є наслідком взаємодії двох базових вимірів (кооперації та напористості): суперництво – прагнення домогтись задоволенню власних інтересів на шкоду Іншому; пристосування – принесення в жертву власних інтересів заради Іншого; компроміс – домовленість на основі взаємних поступок; уникнення – відсутність прагнення до кооперації та до досягнення власних цілей; співпраця – учасники ситуації приходять до альтернативи, яка максимально задовольняє інтереси обох сторін.

Третій етап дослідження було присвячено знаходженню та аналізу взаємозв'язків між компонентами інтегральної емпатії, її форм та асертивних стратегій поведінки.

Результати дослідження середніх показників (М) інтегральної емпатії та її форм відображено в таблиці 1.

Результати дослідження онтогенетичної динаміки емпатії загалом відповідають відповідним показникам, що були виявлені Л. Журавльовою [2]. Спостерігається позитивна динаміка інтегральної емпатії впродовж юнацького віку. Проте, слід відмітити, що впродовж останніх років у два рази знизилась загальні

показники рівня розвитку емпатії в молодих людей. Середнє значення емпатії сучасної молоді становить 17,44 бали, а в 2008 році цей показник становив 34,66 бали [2]. Хлопці, порівняно з дівчатами, є більш агресивними (відповідно, середні значення їх антиемпатії  $M = -3,78$ ;  $M = -2,71$ ; ( $p \leq 0,01$ )), байдужі (відповідно, середні значення їх індіферентності  $M = -2,12$ ;  $M = -1,97$ ), меншою мірою реально допомагають в емпатогенній ситуації (відповідно, середні значення їх реального сприяння не на шкоду собі  $M = 7,38$ ;  $M = 8,62$ ; ( $p \leq 0,01$ )) та однаково з дівчатами проявляють альтруїстичну поведінку (відповідно, середні значення їх альтруїзму  $M = 9,06$ ;  $M = 9,17$ ).

На наступному етапі проводилась діагностика та порівняння домінуючих стратегій поведінки, зокрема асертивних, респондентів виділених вікових груп (див. таблицю 2).

Порівняння середніх значень показників кожної з поведінкових стратегій дало можливість констатувати, що в юнацькому віці їх ієрархія має наступний вигляд: компроміс (36,67%), пристосування (28,89%), суперництво (28,33%), співпраця (17,78%) та уникання (10,56%). Такі тенденції зберігаються в ранній юності, а в осіб зрілого юнацького віку проявляється більша схильність до суперництва (31,88%), порівняно з пристосуванням (26,81%). Неочікуваними виявились достовірні відмінності ( $p \leq 0,01$ ) в поведінкових стратегіях дівчат та хлопців. Так, у більшій частини старшокласників та першокурсників, порівняно зі своїми ровесницями домінує стратегія пристосування (відповідно, 57,14% та 14,29%), а у дівчат, порівняно з хлопцями – компроміс (відповідно, 57,14% та 33,33%). У зрілому юнацькому віці хлопці навчаються асертивній поведінці (34,78%), проте, стають і більш агресивними (36,23%). Кількість дівчат, яка проявляє асертивні форми поведінки достовірно зростає ( $p \leq 0,01$ ) впродовж юнацького віку. У ранньому юнацькому віці не було виявлено дівчат з домінуванням стратегії співпраці, а в пізньому юнацькому таких було виявлено вже 23,19%. Загалом, з віком дівчата стають більш асертивними та поступливими. Онтогенетична динаміка поведінкових стратегій характеризується збільшенням частини молоді, яка проявляє

Таблиця 1. Онтогенетична динаміка інтегральної емпатії та її форм (М)

Вік	Респонденти	Анти-емпатія	Індиферентність	Співпереживання	Співчуття	Моделювання поведінки	Реальне сприяння	Альтруїстична поведінка	Інтегральна емпатія
Ранній юнацький вік	Хлопці	-4,57	-1,67	1,19	1,14	2,86	6,29	9,52	14,76
	Дівчата	-3,14	-2,05	1,38	2,67	3,00	7,43	5,95	15,24
	Загалом	-3,86	-1,86	1,29	1,90	2,93	6,86	7,74	15,00
Пізній юнацький вік	Хлопці	-3,54	-2,26	0,8	1,1	2,7	7,71	8,91	15,42
	Дівчата	-2,58	-1,94	1,01	2,14	3,17	8,99	10,14	20,94
	Загалом	-3,06	-2,10	0,91	1,62	2,94	8,35	9,53	18,18
Загалом	Хлопці	-3,78	-2,12	0,89	1,11	2,73	7,38	9,06	15,27
	Дівчата	-2,71	-1,97	1,10	2,27	3,13	8,62	9,17	19,61
	Загалом	-3,25	-2,04	1,00	1,69	2,93	8,00	9,11	17,44

Таблиця 2. Онтогенетична динаміка поведінкових стратегій

ВИБІРКА		Суперництво		Пристосування		Компроміс		Уникання		Співпраця	
		Середнє значення	Домінування (%)	Середнє значення	Домінування (%)	Середнє значення	Домінування (%)	Середнє значення	Домінування (%)	Середнє значення	Домінування (%)
Рання юність	Д.	5,29	9,52	6,19	14,29	7,57	57,14	5,76	4,76	5,19	0,00
	Х.	6,19	23,81	6,90	57,14	6,57	33,33	5,00	0,00	5,33	19,05
	З.	5,74	16,67	6,55	35,71	7,07	45,24	5,38	2,38	5,26	9,52
Зріла юність	Д.	6,13	27,54	6,17	30,43	6,22	33,33	5,54	15,94	5,94	23,19
	Х.	6,52	36,23	5,91	23,19	6,36	34,78	5,48	10,14	5,72	17,39
	З.	6,33	31,88	6,04	26,81	6,29	34,06	5,51	13,04	5,83	20,29
Загалом	Д.	5,93	23,33	6,18	26,67	6,53	39,89	5,59	13,33	5,77	17,78
	Х.	6,44	33,33	6,14	31,11	6,41	34,44	5,37	7,78	5,63	17,78
	З.	6,19	28,33	6,16	28,89	6,47	36,67	5,48	10,56	5,70	17,78

Примітки: Д. – дівчата, Х. – хлопці, З. – загалом

асертивні форми поведінки (компроміс та співпраця), байдужість (уникання), агресивність (суперництво) та зменшується кількість юнацтва, що пристосовується до інтересів інших людей.

Дослідження кореляційних взаємозв'язків між показниками поведінкових стратегій та інтегральної емпатії й її форм (таблиця 3) виявило достовірні позитивні взаємозв'язки між компромісом й співпере-

живанням, співчуттям, реальним сприянням не на шкоду собі та інтегральною емпатією. Проте, співпереживання, як прояв емоцій, що спрямовані на власне благополуччя негативно взаємопов'язані зі співпрацею, що є підтвердженням того, що справжню асертивну поведінку забезпечують більш вищі форми емпатії (моделювання сприяючої поведінки).

Таблиця 3. Матриця кореляційних взаємозв'язків між показниками інтегральної емпатії, її форм та поведінковими стратегіями

Форми емпатії	Шкали стратегій поведінки														
	Суперництво			Пристосування			Компроміс			Уникання			Співпраця		
	Р.Ю.	З.Ю.	ЗАГ.	Р.Ю.	З.Ю.	ЗАГ.	Р.Ю.	З.Ю.	ЗАГ.	Р.Ю.	З.Ю.	ЗАГ.	Р.Ю.	З.Ю.	ЗАГ.
АЕ	-01	-18 <sup>3</sup>	01	-13	02	-04	23 <sup>2</sup>	01	03	-18 <sup>1</sup>	-02	-05	09	-01	04
ІФ	29 <sup>1</sup>	-14 <sup>2</sup>	-17 <sup>3</sup>	01	09	15 <sup>3</sup>	00	05	06	03	03	02	03	07	-03
СП	-13	07	00	04	-08	-03	01	10 <sup>1</sup>	11 <sup>2</sup>	23 <sup>2</sup>	06	09 <sup>3</sup>	-08	06	-18 <sup>3</sup>
СЧ	-07	-01	-13 <sup>2</sup>	-08	11 <sup>1</sup>	07	19 <sup>1</sup>	07	11 <sup>2</sup>	-06	-13 <sup>2</sup>	-11 <sup>2</sup>	06	07	09 <sup>1</sup>
МП	-16	-12 <sup>2</sup>	-09 <sup>1</sup>	10	01	03	-13	11 <sup>1</sup>	06	-07	03	01	27 <sup>2</sup>	19 <sup>1</sup>	01
РС	12	-07	07	-19 <sup>1</sup>	-01	-06	23 <sup>2</sup>	-03	00	-05	-02	-02	-14	-06	01
АП	06	-12 <sup>2</sup>	-07	08	02	02	-09	-03	-07	-02	10 <sup>1</sup>	09 <sup>1</sup>	-05	-05	05
ІЕ	-02	-22 <sup>3</sup>	-09 <sup>1</sup>	-02	04	01	18 <sup>1</sup>	03	02	-12	04	02	01	03	05

Примітки. Нулі та коми опущено. АЕ – антиемпатія, ІФ – індіферентність, СП – співпереживання, СЧ – співчуття, МП – моделювання поведінки, РС – реальне сприяння, АП – альтруїстична поведінка, ІЕ – інтегральна емпатія; Р.Ю. – ранній юнацький вік, З.Ю. – зрілий юнацький вік, ЗАГ. – загалом; <sup>1</sup> – p ≤ 0,1, <sup>2</sup> – p ≤ 0,05, <sup>3</sup> – p ≤ 0,01.

**Висновки.** Впродовж юнацького віку спостерігається позитивна динаміка показників інтегральної емпатії та асертивних стратегій поведінки. Молоді люди стають більш самостійними, впевненими в собі, цілеспрямованими, за власні рішення, співчутливими

та емпатійними. Останнє допомагає їм адекватно відобразити внутрішній світ Іншого, проявляти до нього толерантність, знаходити спільні інтереси та позиції.

Виявлено статеві відмінності у проявах емпатії:

хлопці, порівняно з дівчатами, є більш агресивними, байдужими, меншою мірою реально допомагають в емпатогенній ситуації та однаково з дівчатами проявляють альтруїстичну поведінку. Спільною негативною тенденцією впродовж останнього десятиріччя є значне зниження рівня розвитку інтегральної емпатії в молодих людей.

В основі детермінації різних форм асертивної поведінки (компроміс та співпраця) лежать відповідні форми

емпатії. Інтегральна емпатія загалом та її окремі форми (співпереживання, співчуття та реальне сприяння не на шкоду собі) є чинниками розвитку та прояву стратегії компромісу в юнацькому віці, а уміння моделювати сприяючу поведінку – стратегії співпраці.

**Перспективою подальших розвідок** є дослідження емпатійної детермінації асертивності як складно-структурованої інтегральної якості особистості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Журавльова Л.П. Психологія емпатії / Л.П.Журавльова: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 328 с.
2. Журавльова Л.П. Психологічні основи розвитку емпатії людини. – Дис. на здобуття наук. ст. докт. психол. наук за спец.19.00.07 – пед-на та вікова психологія. – Південноукраїнський державний педагогічний ун-т ім. К.Д. Ушинського, Одеса, 2008.
3. Журавльова Л.П. Діагностика форм та типів емпатії / Л.П.Журавльова // Психологія. Зб. наук. праць НПУ ім. М.Драгоманова. – Сер. № 12. Психологічні науки. – 2010. – № 31(55). – С. 154 – 161.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / под ред. Д. Я. Райгородского. – Самара: Бахрах-М, 2006. - 672 с.С. 470 – 475.
5. Adjustment problems of Turkish international student studying in the U.S. / Poyrazli S., Arbona C., Bullington R., Pisecco S.J. // Coll. Stud., 2001. №35. P. 52–62].
6. Jinsi A.J. Self Assertiveness and Emotional Intelligence of Higher Secondary Students. Unpublished M. Ed dissertation, Farook Training College, University of Calicut, 2006.
7. Lizzio, A., Wilson, K.L., Gilchrist, J., & Gallois, C. Evaluations of performance feedback // Management Communication Quarterly. – 2003. – Vol.16. – P. 341-379.
8. Ryan E.B., Anas A.P., Mays H. Assertiveness by Older Adults with Visual Impairment: Context Matters // Educational erotology. – 2008. – Vol. 34. – P. 512–515.
9. Wilson, K.L., & Gallois, C. Assertion and its social context. – Oxford: Pergamon, 1993. – 205 p.

#### REFERENCES

1. Zhuravlova L.P. Psychology of empathy / L.P. Zhuravlova. – Zhytomyr: Publisher Zhytomyr State University named after I.Franko, 2007. – 328 p.
2. Zhuravlova L.P. Psychological fundamentals of development of human empathy. – Dissertation for a Doctor degree in Psychology, specialty 19.00.07 - Pedagogical and Age Psychology. - South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odessa, 2008.
3. Zhuravleva L. P. Diagnosis of forms and types of empathy / L. P. Zhuravleva // Psychology. Collection of scientific papers NPU named by M. Dragomanov - Series № 12. Psychological Science. – 2010. – № 31(55). – P. 154 – 161.
4. Raigorodskii D. I. Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Textbook / Ed. D. I. Raigorodskii. - Samara: Bachrach-M, 2006. - 672 p. P. 470 - 475.

#### Empathy as the factor assertive behavioral strategies

Luchkiv V.

**Abstract.** The article shows that empathy in the system of determining factors of assertive behavior is traditionally regarded as an emotional phenomenon. It is proposed to consider empathy as a holistic, hierarchically structured, multidimensional formation, which is an integrated quality of the person. Presented an empirical investigation of the empathy determination of assertive behavioral strategies in adolescence. It is proved that the integral empathy in general and its separate forms (compassion, modeling the positive behavior, real assistance which is not own detriment) are the factors of development and expression of assertive behavior strategies.

**Keywords:** empathy, assertiveness, assertive behavioral strategies, adolescence.

#### Эмпатия как фактор асертивных поведенческих стратегий

В. З. Лучкив

**Аннотация.** В статье показано, что эмпатия в системе детерминирующих факторов асертивного поведения традиционно рассматривается как эмоциональный феномен. Предлагается рассматривать эмпатию как целостное, иерархически структурированное, многомерное образование, которое является интегральным качеством личности. Представлено эмпирическое исследование эмпатийной детерминации асертивных поведенческих стратегий в юношеском возрасте. Доказано, что интегральная эмпатия в целом и ее отдельные формы (сопереживание, сочувствие, моделирование содействующего поведения, реальное содействие не в ущерб себе) являются факторами развития и проявления асертивных поведенческих стратегий.

**Ключевые слова:** эмпатия, асертивность, асертивные поведенческие стратегии, юношеский возраст.

## Система діагностики деструктивних мотивів осіб включених в субкультурний простір

В. Р. Павелків

Рівненський державний гуманітарний університет, м. Рівне, Україна

\*Corresponding author. E-mail: pavelkiv.v@gmail.com

Paper received 30.04.2016; Accepted for publication 15.04.2016.

**Анотація.** У статті представлений науково-теоретичний огляд вітчизняних і зарубіжних досліджень, присвячених проблемі впливу соціальних чинників на процес формування особистісних деструкцій молоді у системі молодіжних субкультур. Представлено аналіз сучасних неформальних деструктивних молодіжних субкультур, вивчено їх особливості та механізми формування. Проаналізовано негативний вплив субкультури на особистість, що проявляється у деструктивній поведінці, схильності до адиктивного способу життя і здійснення правопорушень. Проаналізовано соціально-психологічні передумови формування деструктивних форм поведінки молоді. Представлений аналіз забезпечує системне уявлення про особистісні деструкції молоді та забезпечує розкриття причинно-наслідкового зв'язку впливу соціального середовища на особистість.

**Ключові слова:** *молодь, субкультура, деструкція, деформована соціалізація, субкультуральний простір.*

**Постановка проблеми.** Трансформаційні процеси глобалізації та стрімкий розвиток інформаційних технологій у суспільстві формують значні зміни як у суспільній, так й у індивідуальній свідомості, які у свою чергу, зумовлюють появу різноманітних проявів особистісної активності, зокрема різні форми особистісних деструкцій.

Соціокультурна ситуація, сутність якої породжується специфікою досить тривалої транзитивності сучасного суспільства, яка характеризується відкритістю соціуму, утвореною процесами глобалізації, істотним ослабленням впливу соціальних інститутів, покликаних забезпечувати спадкоємність поколінь, наслідками «культурного шоку», зростаючим рівнем розбіжності інтересів і соціального становища різних соціальних груп – сформувала умови для практично соціально некерованого процесу субкультурної диференціації.

Несприятливі процеси призводять до аномії, тобто дезінтеграції цінностей, соціальної дезорганізації і виникнення різного роду девіацій, що пояснює зростання злочинності в період соціальних та економічних змін як результат зіткнення груп з різним статусом, різними життєвими нормами і ціннісними критеріями. Особливо наочно це явище проявляється у підлітків і юнаків, що не володіють стійкістю поглядів, переконань і моральних позицій. Внаслідок цього формується деформація світогляду, і як наслідок зміна морально-ціннісних установок особистоті.

На сучасному етапі, коли загострюються не лише загальносоціальні, але й специфічні молодіжні проблеми, відбувається зміна традиційних моделей соціалізації, актуалізується пошук нових ефективних способів соціалізуючого і адаптаційного впливу.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Проблема формування особистісних деструкцій учасників молодіжних субкультур стала предметом досліджень багатьох сучасних вітчизняних та зарубіжних психологів-науковців, а також спеціалістів у галузі педагогіки, правознавства, криміналістики, соціології, культурології.

У численних дослідженнях використовуються різні теоретичні та методологічні підходи, концепції та моделі, що пояснюють причини виникнення і розвитку особистісних деструкцій. Науковці з різних методологічних, педагогічних, психологічних, медичних,

соціологічних підходів робили спроби визначити основний зміст деструкцій, їхні властивості, специфічні чинники формування, що впливають на афективні, перцептивні, когнітивні, ціннісно-сміслові та власне поведінкові прояви учасників молодіжних субкультур.

Проблема формування молодіжних субкультур описана в концепціях вітчизняних та зарубіжних вчених щодо яких: Ш. Бюлер, Р. Бергіус, Е. Хурлок, Р. Муус, Л. Розенмайер, Г. Гризе, С. Ейзенштадт, К. Пржеклавський, Ф. Тенбрук, К. Манхейм. Ряд авторів, Ю. Александров, І. Башкатов, В. Пирожков, розглядають підліткову субкультуру в контексті зближення з кримінальною контркультурою.

Проблема формування та функціонування деструктивних субкультур описана в девіантології (О. Змановська, Ю. Клейберг); кримінальній психології (Ю. Антонян, С. Горбатовська, І. Кудрявцев, С. Лебедев); соціології (Ю. Волков, В. Добренєков, І. Савченко, В. Шаповалов).

Соціально-психологічної детермінації поведінки особистості включеної до субкультурального простору описано у роботах Г. Андреева, С. Максименко, В. Казміренко, Л. Орбан-Лембрик, В. Третьяченко; концепції специфіки розвитку та існування особистості в умовах соціальної депривації – М. Журавльов, Ф. Зімбардо, Н. Максимова, О. Морозов, О. Міхлін, П. Фрейре, В. Якобсон; теоретичні підходи до проблеми детермінації агресії особистості як однієї з форм деструктивної поведінки – А. Адлер, А. Амбрумова, А. Бандура, А. Басс, К. Меннінгер, В. Москалець, О. Моховіков, Л. Орбан-Лембрик, Г. Пилягіна, В. Старшенбаум, В. Франкл, З. Фрейд, С. І. Яковенко.

Питаннями профілактики особистісних деструкцій займалися В. Волков, Н. Гусева, С. Кулаков, Г. Макартичева, Б. Матвеев, С. Сидоренко, Е. Федосенко, К. Фопель.

Неоднорідність, варіативність і відсутність єдиної універсальної системи цінностей і норм, смислів і значень молодіжних субкультур викликають потребу глибокого вивчення причин і факторів, що детермінують динаміку, процеси функціонування молодіжних субкультур в умовах сучасного суспільства.

Відомості про особливості зміни особистісного розвитку членів груп під впливом субкультури мають переважно інформаційно-масовий характер. Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що психо-

лого-педагогічні передумови профілактики та корекції особистісних деструкцій учасників молодіжних субкультур розкриті недостатньо та потребують подальшої систематизації і конкретизації, забезпечуючи можливість вивчення психологічних особливостей форм деформованої соціалізації, що сприятиме формуванню самодостатньої особистості, здатної критично сприймати оточення, конструктивно долати фруструючі життєві ситуації і протистояти негативному субкультурному впливу.

**Метою даної статті** є систематизація науково-психологічних знань про прояви особистісних деструкцій учасників молодіжних субкультур. Вивчення негативного впливу субкультури на особистість, детермінант і змісту деструктивної трансформації особистості. Наукове обґрунтування системи психологічного забезпечення профілактики учасників деструктивних субкультур і розробка рекомендацій щодо вдосконалення превентивної роботи з молодіжними субкультурами.

У відповідності з поставленою метою були визначені наступні **завдання дослідження**:

1. Здійснити науково-теоретичний огляд досліджень, присвячених проблемі механізмів формування особистісних деструкцій учасників молодіжних субкультур.

2. Проаналізувати специфіку функціонування і роль молодіжних субкультур в процесі соціалізації за результатами психолого-соціологічного дослідження.

3. Підготувати теоретичну основу для формування механізмів профілактики і корекції особистісних деструктивних моделей поведінки молоді в сучасних умовах.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Молодіжна субкультура є концентрованим виразом тих ціннісних змін, які відбуваються в суспільстві. Вивчення молодіжної субкультури, в тому числі і деструктивної дозволяє діагностувати проблеми і протиріччя входження молоді у соціально-активне життя, відстежувати динаміку розвитку і спрямованість життєвих стратегій молодого покоління, починаючи з позитивно-конструктивних до пасивних і негативних.

Наукове поняття «субкультури» є доволі широким та багатограним, і водночас, дискусивним. А. Мудрик описує субкультуру як «Комплекс морально-психологічних рис і поведінкових проявів, типових для людей певного віку, професійного або культурного шару, який, в цілому створює стиль життя вікової, професійної або соціальної групи» [9].

С. Левікова вважає, що «субкультура – це часткова культурна, підсистема всередині «офіційної» системи, базової культури суспільства, яка визначає стиль життя, ієрархію і менталітет її носіїв» [4].

Згідно з висновками спеціаліста в галузі дослідження молодіжної культури С. Левікової, молодіжна субкультура характеризується такими рисами [5]:

– молодіжна субкультура – соціальна спільність, кожен представник якої сам зараховує себе до неї; члени такої спільноти можуть формувати як групи безпосереднього контакту (компанії, об'єднання, тусовки), так і віртуального спілкування;

– входження молоді людини в ту чи іншу молодіжну субкультуру означає прийняття ним і поділ її норм, цінностей, світосприйняття, манер, стилю життя, а також зовнішніх атрибутів приналежності до даної субкультури (зачіска, одяг, прикраси, сленг);

– молодіжні субкультури виникають довкола якогось-небудь «центру», виразника тих чи інших пристрасей до музичних стилів, способу життя, ставлення до певних соціальних явищ;

– значущі для тієї чи іншої молодіжної субкультури ідеї і цінності отримують зовнішнє вираження в обов'язковій для її членів символіці і атрибутиці групи.

Т. Селлін розглядає конфлікт між культурними цінностями різних спільнот як криміногенного чинника формування уруповань [11].

На основі теорії Селліна американський соціолог А. Коен розробив свою концепцію субкультур. Коен в масштабі невеликих соціальних груп розглянув особливості культурних цінностей кримінальних об'єднань (банд, спільнот, угруповань). У цих мікрогрупах можуть формуватися свого роду «мінікультури» (погляди, звички, вміння стереотипи поведінки, норми спілкування, права і обов'язки, міри покарання порушників норм, вироблені такий мікрогруп) – цей феномен отримав назву субкультури [11].

Субкультурна теорія приділяє особливу увагу групі (субкультури), як носію девіантних ідей. Існують субкультури, які сповідають норми і цінності, абсолютно відмінні від загальноприйнятих. Особи, що належать до цих субкультур, будують свою поведінку відповідно до групових принципів, але домінують соціальні групи визначають цю поведінку, як девіантну. Коен узагальнив ідею про те, що більшість девіантних груп є негативним відображенням культури більшої частини суспільства.

Існує різноманіття підходів до класифікації неформальних груп. І. Башкатов в якості основи для типізації обрав сукупний асоціальний досвід і мотиви асоціальної діяльності (соціально-нейтральні, асоціальні, нестійкі кримінальні, стійкі кримінальні) [1]. Типологія П. Сидорова, А. Нелидова ґрунтується на провідній діяльності групи і соціуму, в якому вона реалізується (кримінальна група, дворова асоціальна група, група протесту, група спільної залежної поведінки, шкільна асоціальна група).

Критерій соціальної спрямованості закладений в основу класифікації І. Полонського, який виділяє три типи груп [6]:

– просоціальні (соціально-позитивні). Мета – приносити користь суспільству (захисники природи – екологісти, дїггери);

– асоціальні – остеронь від основних соціальних проблем, загрозу суспільству не становлять, але загальним нормам не підкоряються (панки, хіпі, рокери);

– антисоціальні (соціально-негативні) мають агресивний характер.

За ціннісними орієнтаціями неформальні підліткові та молодіжні субкультури поділяються на (класифікація С. Сергєєва):

– романтико-ескапістські (хіпі, толкієністи, рольовики, байкери);

– гедоністично-розважальні (мажори, рейвери, репери, екстремали);

– радикально-конструктивні (панки, екстремістські політизовані субкультури лівого і правого напрямів);

– кримінальні (гопники, скінхеда) [3, с. 26];

У класифікації М. Брейка більшість субкультур молоді – це «колективні девіації», причому характер та

рівень відхилення від соціально-культурної та правової норми в них різний: це делінквентна молодь, яка скоює злочини, політично девіантно-активна молодь, що схильна до політичних протистоянь, соціокультурні бунтівники з артистичних тусовок [12]. Таким чином, всередині молодіжного середовища не існує ціннісної єдності.

З того часу, коли термін «субкультура» був введений в науковий обіг американським соціологом Т. Роззаком в 30-х рр. ХХ ст. досвід розуміння механізмів і мотивів формування молодіжних субкультур накопичувався.

Одним з основних чинників формування субкультури, на думку багатьох дослідників, зокрема Я. Гілінського, є реальна можливість задоволення актуальних вікових потреб [2]:

1. Потреба у відокремленні, автономізації від дорослих. У субкультурі знаходить свободу від цілого ряду обмежень (соціальних, моральних, культурних).

2. Потреба в зниженні конфлікту з дорослими, потреба в захисті від пригнічення автономності. Членство в субкультурі розглядається як спосіб подолання конфлікту як в мікросоціумі (родині), так і всередині особистості.

3. Потреба в самоактуалізації, самоствердженні, реалізації здібностей, успіху.

4. Потреба в прийнятті соціумом: в приналежності до групи, референтній групі, в об'єднанні з собі подібними, у захисті групи. Молодіжна субкультура задовольняє ці потреби значно ефективніше, ніж звичайні формальні спільності (клас, гурток).

5. Потреба у визнанні, подоланні комплексу неповноцінності і суб'єктивно неприйнятних рис характеру. Субкультура здійснює свого роду стихійну соціальну реабілітацію, організовуючи гіперкомпенсаторну поведінку, при якій підвищується самооцінка, почуття власної значущості.

6. Потреба в сенсі. Молодіжна субкультура сприяє розвитку відчуття осмисленості через боротьбу за свій спосіб життя.

7. Потреба в отриманні задоволень, нових відчуттів. І. Борисов розглядає одну з найважливіших характеристик неформальних молодіжних субкультур як «гедонізм» – прагнення до отримання максимально сильних, приємних відчуттів. Прояви гедонізму різноманітні: сексуальна активність, вживання ПАР, різні форми розваг і т.д.

8. Потреба в інформації, доступ до якої особистість не отримує в сім'ї, школі. Членство в субкультурі задовольняє потребу.

Фрустрація будь-якої потреби не обов'язково приводить молоду людину в субкультуру, багато що залежить від цілого ряду зовнішніх обставин і особливостей особистості.

Описуючи наслідки субкультурного способу життя, не можна забувати про певну небезпеку, особливо якщо мова йде про асоціальний, антисоціальний характер субкультури. Однак, кардинальною відмінністю сучасної ситуації є відсутність в суспільстві єдиної ідеології і, навіть, єдиної культурної парадигми (ідентичності), що не дозволяє розглядати

неформальні угруповання однозначно з точки зору формування деструктивності структури особистості.

Науковий інтерес дослідження субкультурної проблематики актуалізується визначальною характеристикою молодіжної культури, яка виступає як «феномен суб'єктивної невизначеності», відчуження від основних нормативних цінностей.

Процес соціалізації постійно супроводжується необхідністю вибору людиною однієї з альтернатив поведінки, різноманітними реакціями у взаємодії з окремими людьми та соціумом. І хоча для більшості індивідів соціальні вимоги є стимулом для вдосконалення, досягнення гармонії з оточенням, немало їх негативно реагує на вимоги суспільства, що спричинює відхилення у поведінці, асоціалізацію [7; 10].

У психології обґрунтовано, що формування особистісних деструкцій відбувається не «природними механізмами», а зумовлюються соціально-психологічними чинниками, зокрема особливостями мікросередовища, груповими взаємини, недоліками виховання тощо.

Відповідно до аналізу формування деструктивних форм поведінки учасників молодіжних субкультур в ході емпіричного дослідження вирішувалися наступні завдання:

1. Вивчення особливостей особистісних деструкцій серед молодого покоління.

2. Дослідження соціально-психологічної адаптації.

3. Аналіз впливу соціального середовища на розвиток різних форм особистісних деструкцій.

Для дослідження деструктивних проявів було використано ряд бесід та інтерв'ю з метою визначення причин, умов та мотивів входження до субкультурального простору. Також було застосовано методику К. Томаса для визначення типових способів реагування на конфліктні ситуації.

Експериментальне дослідження проводилось у містах України. До участі в дослідженні були залучені учасники різноманітних молодіжних субкультур, віком від 17 до 25 років. Всього в експерименті брали участь 340 осіб.

Отримана система діагностики забезпечує комплексний аналіз проблеми формування особистісних деструкцій юнацтва та отримання достатнього експериментального матеріалу для аналізу.

У ході дослідження було виявлено причини, умови і мотиви, що сприяють формуванню деструктивних молодіжних субкультур. Всі вони були обумовлені взаємодією молоді з соціальним середовищем, в якому вони перебувають.

Причинами формування деструктивних поведінкових моделей учасників субкультур є:

- порушення емоційних і інтелектуальних відносин між батьками і дітьми – 18%;
- відчуження від сім'ї, школи, громадської діяльності – 14%;
- нерозвиненість у осіб, схильних до деструктивних проявів, позитивних інтересів – 9%;
- вплив зразків субкультури на формування негативних стереотипів світогляду і поведінки – 46%;
- несформованість у учасників угруповань сенсу і цілей в житті – 5%;

– антигромадські засоби і способи вираження інтересів – 8%.

Перебування у деструктивних субкультурах формує витіснення її учасників зі сфери колективних відносин, їх ізоляцію в соціумі, тобто порушення механізмів соціалізації.

Умовами, що сприяють формуванню особистісних деструктивних моделей поведінки є:

- несприятлива ситуація розвитку суспільства (соціально-економічна криза) – 36%;
- не належне духовне та культурне виховання – 27%;
- потреба в самостверженні – 21%;
- відсутність контролю – 16%.

Депривація потреб в любові, безпеці, авторитеті, спілкуванні, викликана порушенням процесу соціалізації в сім'ї, школі, серед однолітків, призводить до

появи мотивів входження до деструктивного субкультурального простору і виражається у формі: протесту, гри, боротьби, гніву, самозахисту, негативної поведінки, образи, помсти, пошуку нових вражень, гострих відчуттів, суперництва, моди, привернення уваги, пошуку співрозмовників. Всі ці мотиви викликані неуспішності осіб, схильних до деструкцій, в навчанні, спілкуванні, діяльності та неможливістю в позитивній самореалізації.

За результатами тесту К. Томаса можна виділити спільну особливість молодіжних субкультур – низький рівень вираженості стратегії співпраці, єдина стратегія, якій автор методу К. Томас надавав значення конструктивної. Всі інші стратегії в тій чи іншій мірі ведуть до взаємного або індивідуального програву в ситуаціях конфлікту.

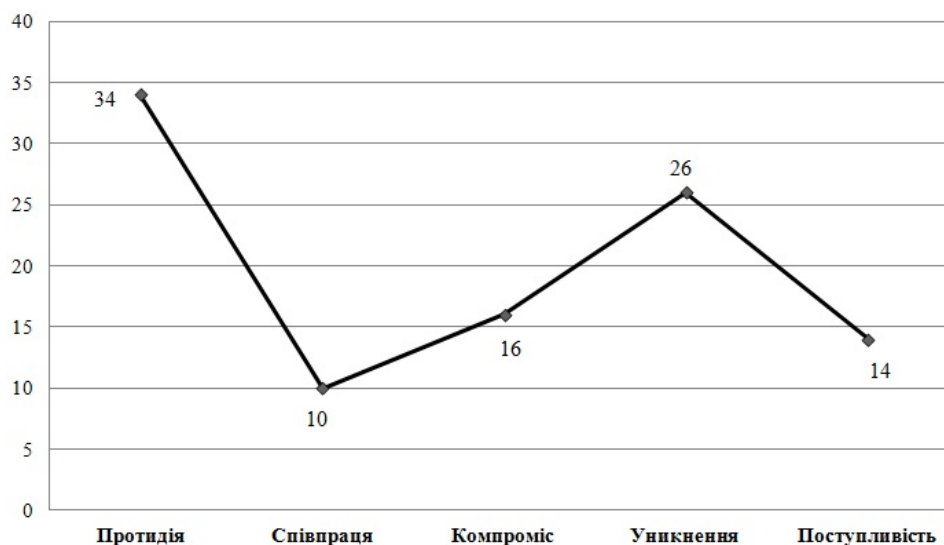


Рис. 1. Аналіз домінуючих поведінкових моделей в конфліктній ситуації учасників субкультурального простору (у %)

Отримані результати емпіричного аналізу вказують на актуальність отриманих результатів, які забезпечують психолога інформацією про психологічні особливості проявів деструктивних поведінкових моделей учасників молодіжних субкультур та можливості їх профілактики.

На основі проведеного дослідження було виділено основні завдання роботи, спрямованої на зниження особистісних деструктивних проявів:

1. Навчання учасників молодіжних субкультур соціально прийнятним способам вираження гніву та прояву реакцій на негативну ситуацію в цілому.
2. Навчання навичкам самоконтролю і управління власним гнівом (навичкам саморегуляції).
3. Формування конструктивних форм поведінки та основ комунікації у проблемній ситуації.
4. Усунення надмірного емоційного напруження й особистісної тривожності за допомогою використання техніки релаксації.
5. Розвиток позитивної самооцінки.
6. Формування здатності усвідомлення власного емоційного світу, та почуттів інших людей, розвиток емпатії [8, с. 27].

Психологічні основи мінімізації деструктивних проявів полягають у використанні трьох основних форм роботи з учасниками молодіжних субкультур:

1. Профілактична робота.
2. Соціально-психологічний тренінг.
3. Корекція агресії.

В основі мінімізації особистісних деструктивних проявів лежить формування простору, в якому особистість буде почувати себе комфортно. Сюди входять різні напрями превентивної діяльності, розвивальна робота, яка реалізується у формі соціально-психологічних тренінгів (спрямованих на розвиток толерантності, навичок стримування агресивних проявів та правильного їх відреагування, навичок адекватного реагування на прояви агресії з боку групи), та корекційна робота (у разі потреби).

**Висновок.** Молодіжні субкультури формують особистісні деструкції, проявляються в труднощах взаємодії з оточуючими людьми, ворожості, інфантильності, конфліктності, агресивності, аутоагресії, порушення норм і правил поведінки, вживання психоактивних речовин.

Зв'язок між особливостями особистості і негативного впливу субкультури виражається, в прямій залежності між показниками: адаптивність і адекватність зовнішнього вигляду, поведінки; дезадаптивність і труднощі взаємодії з соціумом; конфліктність і ціннісні орієнтації, і в обернено пропорційній залеж-



ності між відповідальністю, емоційним дискомфортом, моральними установками.

Програма психологічної профілактики негативного впливу субкультури на особистість має бути спрямована на навчання засобам самопрезентації, самопізнання і самовираження, навчання способам адекватного вираження емоцій і почуттів, формування стійкої позитивної самооцінки і впевненості в собі, розвиток комунікативних навичок, формування навичок відпо-

відальної поведінки і вміння прогнозувати наслідки своїх вчинків, роботу з сімейними відносинами, розвиток здатності протистояти негативному впливу групи.

Проведене дослідження наголошує на необхідності подальшої роботи, спрямованої на вдосконалення професійної психологічної профілактики та допомоги молодому поколінню у виробленні максимально адаптивних і конструктивних способів взаємодії, що забезпечують особистісну успішність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Башкатов И. П., Стрелкова Т. С. Молодежные субкультуры / И. П. Башкатов, Т. С. Стрелкова // Социологические исследования. – 2006. – № 11. – С. 141-145.
2. Гишинский Я. И. Девиантология: социология преступности, наркотизма, проституции, самоубийств и других «отклонений» / Я. И. Гишинский. – СПб.: Изд-во «Юридический центр Пресс», 2004. – 520 с.
3. Латышева Т. В. Феномен молодежной субкультуры: сущность, типы / Т. В. Латышева // Социологические исследования. – 2010. – № 6. – С. 93-101.
4. Левикова С. И. Молодежная культура / С. И. Левикова. – М.: Вузовская книга, 2007. – 360 с.
5. Левикова С. И. Молодежная субкультура: Учебное пособие / С. И. Левикова. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 608 с.
6. Лісовець О. В. Теорія і методика роботи з дитячими та молодіжними організаціями України / О. В. Лісовець. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2005. – 58 с.
7. Маршак А. Л. Особливості соціокультурних зв'язків соціально-дезорієнтованою молоді / А.Л. Маршак // СОЦИС. – 1998. – № 12. – С. 94-97.
8. Мойсеева О. Є. Психологія агресивності підлітків: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук: 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Є. Мойсеева. – К.: Ін-т психології ім. Г. С. Костюка НАПН України, 2011. – 38 с.
9. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / А. В. Мудрик. – 8-е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 240 с. – (Сер. Бакалавриат).
10. Попов В. А., Кондратьева О. Ю. Зміна мотиваційно-ціннісних орієнтацій учнівської молоді / В. А. Попов, О. Ю. Кондратьева // Соціологічні дослідження. – 1999. – № 6. – С. 96-99.
11. Старков О. В. Криминальная субкультура. Спецкурс / О. В. Старков. – М.: Wolters Kluwer, 2010. – 234 с.
12. Brake M. The sociology of youth culture and youth subculture: Sex and drugs and rock'n'roll? / M. Brake // – London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.

#### REFERENCES

1. Bashkatov E. P., Strelkova T. S., Youth subcultures / E. P. Bashkatov, T. S. Strelkova // Sociological researches. – 2006. - № 11. – P. 141-145.
2. Gilinskiy Y. I. Deviantology: sociology of criminality, drug addiction, prostitution, suicides and other “deviations” / Y. I. Gilinskiy. – St.P.: “Legal center Press”, 2004. – 520 p.
3. Latysheva T. V. The youth subculture phenomena: the essence, types / T. V. Latysheva // Sociological researches. – 2010. - № 6. – P. 93-101.
4. Levikova S. E. Youth culture / S. E. Levikova. – M.: University book, 2007. – 360 p.
5. Levikova S. E. Youth subculture: Educational textbook / S. E. Levikova. – M.: FAIR-PRESS, 2004. – 608 p.
6. Lisovets O. V. The theory and methodology of work with infantile and youth organizations of Ukraine / O. V. Lisovets. – Nizhin: NSU named after N. Gogol, 2005. – 58 p.
7. Marshak A. L. The peculiarities of social and cultural relations of sociodisoriented youth / A. L. Marshak // SOCIS. – 1998. - № 12. – P. 94-97.
8. Moiseyeva O. Y. The psychology of juvenile aggressiveness: author’s summary of the thesis for the Dr. of psychology degree: 19.00.07 “Educational and age psychology” / O. Y. Moiseyeva. – K.: The institute of psychology named after G. S. Kostyuk NAPPS of Ukraine, 2011. – 38 p.
9. Mudrik A. V. Social pedagogics: students’ textbook for higher professional educational establishments / A. V. Mudrik. – 8th edition. – M.: Publish center “Academy”, 2003. – 204 p.
10. Popov V. A., Kondratyeva O. U. The changes of motivation and values orientations among pupils / V. A. Popov, O. U. Kondratyeva // Sociological researches. – 1999. - № 6. – P. 96-99.
11. Starkov O. V. The criminal subculture. Special course / O. V. Starkov. – M.: Wolters Kluwer, 2010. – 134 p.
12. Brake M. The sociology of youth culture and youth subculture: Sex and drugs and rock’n’roll? / M. Brake // - London: Routledge & Kegan Paul, 1980. – 204 p.

#### The system of destructive motives diagnostics among individuals included into subcultural space Pavelkiv V.

**Abstract.** The article presents scientific and theoretical survey of native and foreign researches devoted to the problem of the effect of social factors on the process of personal youth destructions formation in the system of youth subcultures. The analysis of modern informal destructive youth subcultures is submitted, their peculiarities and formative mechanisms are studied. It is analyzed the negative influence of the subculture on the individual, that becomes apparent in destructive behavior, inclination to adective way of life and making offences. It is discovered the social and psychological preconditions of destructive forms of youth behavior formation. The suggested analysis gives system idea about personal youth destructions and discloses relationship of cause and effect of the social environment influence on the personality.

**Keywords:** youth, subculture, destruction, deformed socialization, subcultural space.

**Система диагностики деструктивных мотивов лиц включенных в субкультурный пространство**

**В. Р. Павелкив**

**Аннотация.** В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме влияния социальных факторов на процесс формирования личностных деструкций молодежи в системе молодежных субкультур. Представлен анализ современных неформальных деструктивных молодежных субкультур, изучены их особенности и механизмы формирования. Проанализировано негативное влияние субкультуры на личность, что проявляется в деструктивном поведении, склонности к аддиктивному образу жизни и совершения правонарушений. Проанализированы социально-психологические предпосылки формирования деструктивных форм поведения молодежи. Представленный анализ обеспечивает системное представление о личностных деструкциях молодежи и обеспечивает раскрытие причинно-следственной связи влияния социальной среды на личность.

**Ключевые слова:** молодежь, субкультура, деструкция, деформированная социализация, субкультуральное пространство.

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)