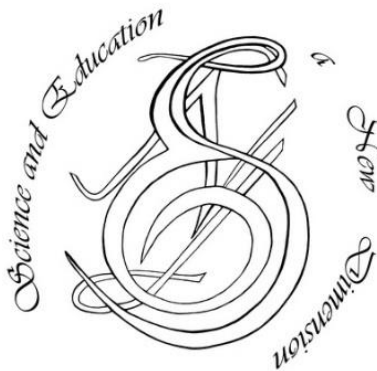


**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**PEDAGOGY**  
**AND**  
**PSYCHOLOGY**



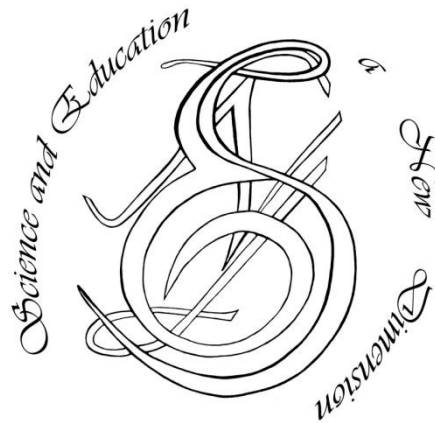
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

IV(49), Issue 103, 2016

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

# **Pedagogy and Psychology**



Editorial board

**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**

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

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

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

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

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

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

**Irina S. Shevchenko**, Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine  
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

**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, Odessa, Ukraine

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

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

**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

**Sokuriaynska Liudmyla**, Doctor of sociological science. Prof. Head of Department of Sociology. V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

**Statement:**

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

**THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:**

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87

GLOBAL IMPACT FACTOR (GIF): 2013: 0.545; 2014: 0.676; 2015: 0.787

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2013: 2.642; 2014: 4,685

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 2013: 0.465; 2014: 1.215

GOOGLE SCHOLAR

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

## CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	7
Загальна характеристика кафедри як структурного підрозділу вищого навчального закладу <i>О. І. Баукір</i> .....	7
Evolution of Professional Pedagogical Education in Transcarpathia (second half of XIX – first half of XX century) <i>S. Chovriy</i> .....	11
Модерація як інтерактивна форма підготовки соціальних працівників <i>Р. В. Чубук</i> .....	22
Conceptual provisions and scientific approaches to problem research <i>S. Chyrchuk</i> .....	27
Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови читання художніх текстів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій <i>А. С. Драч</i> .....	32
Фактори, що впливають на розвиток творчого мислення майбутнього вчителя математики у процесі навчання елементарної математики <i>Є. А. Колесник</i> .....	38
Розвиток довільної музичної пам'яті молодших школярів <i>І. В. Рожко</i> .....	42
The use of blended learning in the process of training contemporary specialists in foreign languages in higher education establishments of Ukraine <i>І. V. Shevchenko, O. M. Kordyuk</i> .....	46
Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період <i>П. О. Тадесв, А. М. Роценюк</i> .....	49
Результати педагогічного експерименту з формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі навчання <i>С. В. Ткаченко</i> .....	53
Features of the university training and educational environment to develop the talented students' musical and academic creativity <i>N. V. Vasilyeva</i> .....	57
Методичні особливості розв'язування задач з стереометрії у старшій школі <i>І. В. Житарюк, Р. С. Колісник, В. С. Сікора</i> .....	61
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	65
Особливості самоактуалізації студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції <i>О. А. Демчук</i> .....	65
Особливості емоційної сфери підлітків із серцево-судинними захворюваннями <i>М. С. Компанович</i> .....	70
Ірраціональні когнітивні установки в структурі тютюнової аддиктивної поведінки <i>В. О. Крамченкова</i> .....	75
Стигматизованість психологічної допомоги серед студентської молоді України та Канади <i>М. І. Миколайчук</i> .....	79

The essence of pedagogical technology of training of future teachers of humanities to application of cognitive barriers in professional activity <i>Kh. O. Serbinova</i> .....	83
Психологічні особливості адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ у поліетнічному середовищі <i>Е. Т. Соломка</i> .....	86
To the problem of multi-parameter description of the style of making decisions <i>О. М. Svistula</i> .....	91

## PEDAGOGY

## Загальна характеристика кафедри як структурного підрозділу вищого навчального закладу

О. І. Башкір

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна  
Corresponding author. E-mail: boi83@ukr.net

Paper received 21.10.16; Accepted for publication 29.10.16.

**Анотація.** В статті на основі вивчення педагогічної літератури з'ясовано особливості становлення кафедри в структурі вищого навчального закладу. Згідно методологічних основ дослідження розглянуто зміст роботи кафедри як освітнього феномену, внутрішню логіку розвитку кафедри з точки зору її виникнення і взаємодії з іншими освітніми підсистемами. Узгальнено характерні особливості, напрями діяльності кафедри як базового структурного підрозділу ВНЗ, що організовує, координує і спрямовує навчально-виховний процес, методичну і науково-дослідницьку роботу.

**Ключові слова:** кафедра, вищий навчальний заклад, структура.

**Вступ.** Положення, покладені в основу сучасного навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, орієнтовані на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення знань, високої професійної компетентності та мобільності, швидкої адаптації до змін у розвитку соціально-культурної сфери, галузей техніки, сучасних технологіях, систем управління й організації праці працівників навчальних закладів в умовах ринкової економіки. Від майбутнього фахівця сьогодні вимагається орієнтація на досягнення високої професійної майстерності, яка має поєднуватись із широтою знань і вмінням швидко опановувати нові галузі. Це породжує проблеми інтенсифікації навчально-виховного процесу та необхідність створення відповідних реформаций у структурі ВНЗ.

Нагальна необхідність реформувати систему освіти України, відомо, постала перед суспільством в 20-ті роки ХХ сторіччя. Відповідність соціальних завдань, які покладені на навчальний заклад, відобразилася на його структурі у відповідності до законодавства, положення та статуту ВНЗ. Основним структурним підрозділом вищого закладу, поряд із факультетом, стала кафедра.

**Короткий огляд публікацій по темі.** На жаль, у науковому обігу є зовсім мало праць, присвячених діяльності кафедри і тим процесам, які відбуваються на рівні кафедри в сучасних умовах трансформації вищої освіти в Україні. Вивчення ступеня наукової розробки проблеми кафедри як структурного підрозділу навчального закладу засвідчило, що питання становлення й розвитку вищої освіти знайшли відображення в наукових розвідках відомих дослідників сучасності (В. Астахова, К. Астахова, Л. Зеленська, С. Золотухіна, Н. Карнаух, Д. Кочат, С. Куліш, В. Лозова, С. Лупаренко, О. Микитюк, Л. Нечепоренко, С. Посохов, І. Прокопенко, І. Сіра та інші). Вагомим дослідженням у цьому напрямі є робота авторського колективу Харківської Народної української академії під загальною редакцією доктора історичних наук, професора К. В. Астахової, у якій на підставі багаторічного експерименту по становленню інноваційного навчально-наукового комплексу неперервної освіти описано процес формування і розвитку кафедр [1]. Окремі аспекти управління, особистості керівника й колективу кафедри знайшли відображення в праці С. Д. Резніка, котрий наголошує, що

«ефективність вищої школи обумовлена результатом роботи кафедр» [6].

Однак поза увагою дослідників залишилися питання становлення й розвитку кафедри в структурі вищого навчального закладу України. **Метою** статті є виявлення сутності поняття кафедра на основі вивчення генези її розвитку.

**Матеріалом** для написання статті послуговували маловідомі архівні джерела, довідникова, сучасна література та журнальні публікації часів активної розбудови кафедри в структурі новостворених в наслідок реорганізацій університетської освіти вищих навчальних закладів України.

**Методологічну** основу дослідження становить утворений за кількома рівнями комплекс принципів, підходів, методів, які є методологічними орієнтирами та інструментами наукового пошуку. Зокрема, під час написання статті автором використано методи: *культурно-історичний*, що уможливив розгляд змісту роботи кафедри як освітнього феномену, що постійно розвивається й ускладнюється водночас із розвитком суспільства; *парадигмальний*, який дав змогу розглядати внутрішню логіку розвитку кафедри з погляду виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм; *системний*, що сприяв можливості аналізувати кафедру як окрему системну одиницю і як складову навчального закладу.

**Результати та їх обговорення.** Відомо, що в Україні кафедри активно почали розвиватися з приходом радянської влади, коли кількість кафедр у структурі інститутів народної освіти в час їх функціонування була різною і відповідно тим групам дисциплін, які викладалися у ВНЗ. Станом на 1924-1925 навчальний рік при ХІНО існувало 16 науково-дослідницьких кафедр [9, с.76]. У той час при Київському ІНО функціонували 6 кафедр, при Одеському – 4, Катеринославському – 2, Кам'янець-Подільському та Ніжинському – по одній. Кафедри ділилися на відповідні сектори (секції). При них існували бібліотеки, музеї та інші допоміжні заклади й установи.

Однак діяльність кафедр означуваного періоду була незадовільною. Ряд дослідників (І. Прокопенко, Д. Кочат, О. Микитюк, С. Шачнева) педагогічної освіти наголошують, що вищий педагогічний навчальний заклад в образі ІНО переживав період «організаційної чехарди», що проявлялося не лише в змісті навчання, але й у структурних формах, назвах, у способах

підбору абітурієнтів [5; 7]. І лише з 1933р. ряд вишів перейменувалися в державні інститути. У подальші десятиріччя відбулися внутрішні інтенсивні реорганізаційні процеси, які стали вирішальними для укомплектування чіткої структури ВНЗ, де кафедри стали набувати свого призначення.

У ході наукового пошуку з'ясовано, що кафедра (від грецького *kathedra* – буквально лава, місце для виступу ритора, філософа, проповідника) уособлює головну ланку вищого закладу освіти, котра визначає зміст і єдність навчального, наукового і виховного процесу. Згідно довідника з педагогіки поняття «кафедра» має декілька значень: 1) підвищення, спеціальне обладнання для промови з нього проповідей, лекцій; 2) об'єднання професорсько-викладацького складу й наукових співробітників однією або декількома тісно пов'язаними проміж себе науковими дисциплінами, яке займається науково-дослідницькою і педагогічною діяльністю. У вищому навчальному закладі кафедра означає навчально-науковий підрозділ, котрий здійснює навчальну, методичну, виховну і науково-дослідницьку роботу за своїм профілем. Очолює кафедру завідувач або начальник (у військових вишах) [6].

В електронному глосарії сучасної освіти [3] під поняттям «кафедра» розуміють базовий структурний підрозділ вишу (його філій, інститутів, факультетів), що організовує, координує і спрямовує навчально-виховний процес, методичну і науково-дослідницьку роботу за напрямками фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Кафедра залишається системоутворюючим фактором, основою діяльності навчального закладу, котра визначає його стратегічні завдання, оптимальні шляхи їх вирішення, вирішує головні проблеми навчального закладу: забезпечує безпосередній контакт зі студентами і прямий виховний, навчальний, науковий вплив на них.

Як визначено в законі України «Про вищу освіту», кафедра здійснює навчально-методичну й науково-методичну діяльність з однієї або кількох споріднених спеціальностей та спеціалізацій, за якими ведеться підготовка студентів у виші. Кафедра створюється рішенням Вченої ради вищого навчального закладу за умови, якщо до її складу входить не менше п'яти науково-педагогічних працівників, для яких кафедра є основним місцем роботи, і не менше ніж три з яких мають науковий ступінь або вчене звання. Обов'язком кафедри є, крім вище згаданого, здійснення громадсько-пропагандистської та просвітницької діяльності у відповідності з основним напрямом своєї роботи – навчальної.

Також у ході дослідження встановлено, що кафедра створюється наказом ректора за поданням декана факультету та за рішенням вченої ради факультету, погодженим з органом управління, у підпорядкуванні якого перебуває вищий заклад освіти, за умови, що обсяги навчальної роботи дають змогу сформувати викладацький склад у зазначеній вище кількості штатних одиниць. У вищих закладах освіти мистецтва, як виняток, за погодженням з органами управління, у підпорядкуванні яких перебуває вищий заклад освіти, можуть створюватися кафедри чисельністю не менше трьох штатних одиниць.

Відомо, що у разі потреби для забезпечення розвитку нового напрямку навчальної, методичної й наукової діяльності при кафедрі можуть бути створені групи (секції) викладачів, пов'язаних однією дисципліною або обслуговуванням одного факультету. За кожною групою завідувач кафедри призначає керівника з методичного забезпечення й організації навчальної роботи в групі [4]. Посаду завідувача кафедри може займати, як правило, особа, яка має вчене звання професора або науковий ступінь доктора наук, котра обирається на цю посаду за конкурсом Вченою радою вищого навчального закладу строком на п'ять років (для національного вищого навчального закладу – строком на сім років). Із завідувачем кафедри укладається контракт.

З'ясовано, що головними завданнями кафедри є створення умов для задоволення потреб студентів у підвищенні рівня їхніх професійних і культурних знань; підготовка висококваліфікованих фахівців із глибокими теоретичними та необхідними практичними знаннями; підвищення кваліфікації персоналу кафедри; підвищення якості методичного забезпечення навчального процесу; розроблення нових технологій навчання; задоволення потреб підприємств і організацій у підвищенні кваліфікації їх персоналу; організація і проведення за замовленнями підприємств, організацій наукових досліджень і виконання пошуково-конструкторських робіт; поширення наукових, технічних і культурних знань серед населення. Також кафедрою можуть встановлюватися види навчальних занять, що входять в обов'язковий обсяг навчального навантаження викладача відповідно до його посади.

У ході вивчення педагогічної літератури [2; 6] з'ясовано, що положення про кафедру було розроблене в 1961р. У ньому йшлося, *по-перше*, кафедра є основним навчально-науковим структурним підрозділом вищого навчального закладу (факультету), котрий здійснює навчальну, методичну і науково-дослідницьку роботу з однієї або декількох споріднених дисциплін, виховну роботу серед студентів, а також підготовку науково-педагогічних кадрів і підвищення їхньої кваліфікації; *по-друге*, кафедру очолює завідувач кафедри, який, як правило, має наукове звання професора, або науковий ступінь доктора наук. До складу кафедри входять професори, професори-консультанти, доценти, асистенти, старші викладачі, викладачі, старші та молодші наукові працівники, спіранти; *по-третє*, кафедра відповідає за:

- проведення всіх форм навчання (без відриву від виробництва: заочне, вечірнє; з відривом від виробництва – денна форма навчання): лекцій, лабораторних, практичних, семінарських й інших видів занять, що передбачені навчальним планом, на високому ідейно-теоретичному та науковому рівні; керівництво навчально-пізнавальною діяльністю студентів і практикою, курсовими й дипломними проектами, а також самостійною роботою студентів; проведення курсових екзаменів і заліків;

- проведення заходів стосовно організації виховної роботи серед студентів;

- розробка і представлення на затвердження в установленому порядку навчальних програм з дис-



циплін кафедри, а також підготовка висновків з навчальних програм, які укладаються іншими кафедрами;

- підготовка підручників, навчальних посібників й інших керівництв і наочних посібників, а також складання висновків стосовно доручення ректора вишу на підручники, навчальні посібники й навчально-методичну літературу;

- проведення науково-дослідницької роботи у відповідності з затвердженим планом; керівництво науково-дослідницькою роботою студентів; обговорення завершених науково-дослідницьких робіт і впровадження результатів цих робіт у практику; рекомендації публікації завершених наукових пошуків;

- розгляд індивідуальних планів навчальної, наукової, методичної й інших робіт працівників кафедри; вивчення, узагальнення й розповсюдження досвіду роботи кращих викладачів; надання допомоги викладачам-початківцям у володінні педагогічною майстерністю; розробка та здійснення заходів стосовно використання під час проведення навчальних занять сучасних технічних засобів;

- підготовка науково-педагогічних кадрів; розгляд дисертацій, представлених до захисту, членами кафедри або за дорученням ректора вишу іншими пошукувачами;

- установа зв'язку з виробничими підприємствами, школами, з різними закладами й організаціями з метою узагальнення і розповсюдження передового досвіду і надання їм науково-технічної допомоги;

- організація систематичного зв'язку з випускниками навчального закладу й аспірантами-випускниками даної кафедри;

- пропаганда наукових знань;

- проведення заходів стосовно підвищення кваліфікації спеціалістів, зайнятих у різних сферах діяльності, культури, просвіти, охорони здоров'я тощо.

За останні роки характер діяльності кафедри значно ускладнився і підтримувати діяльність, її управління стає все складніше і відповідальніше. Це вимагає, з однієї сторони, підвищення відповідальності та професіоналізму керівництва кафедри, розширення кола їхніх повноважень і завдань, а з іншої – самоусвідомлення відповідальності за результат роботи кафедри всього її персоналу: викладачів, наукових співробітників, аспірантів, лаборантів. Лише узгоджена й налагоджена їхня робота сприятиме повноцінному виконанню всіх функцій кафедри в структурі вишу.

У ході дослідження стало відомо, що кількість штатних одиниць у колективі кафедр ВНЗ III-IV рівнів акредитації залежить від контингенту студентів, ставки вводяться за рахунок коштів загального і спеціального фондів пропорційно кількості студентів, які навчаються за кошти державного (місцевого) бюджету і за кошти фізичних (юридичних) осіб відповідно. За умови створення кафедри виділяється одна посада завідувача кафедри; одна посада завідувача навчальної лабораторії на кожному обладнану навчальну лабораторію на кафедрах, які забезпечують підготовку за певною освітньо-професійною програмою; чисельність старших лаборантів, лаборантів, техніків

встановлюється з урахуванням чисельності викладацького складу кафедри: для кафедр, які забезпечують природничо-математичну та/або технічну підготовку, чисельність старших лаборантів, лаборантів, техніків встановлюється в обсязі до 40% чисельності викладацького складу кафедри; для кафедр, які забезпечують загальноекономічну та/або соціально-гуманітарну підготовку, – в обсязі до 25% чисельності викладацького складу кафедри. Посада інженера встановлюється за наявності складного обладнання.

Останнім часом у світі ринкових відносин привертають увагу так звані шкільні й інтегровані кафедри, тобто єдині підрозділи, котрі включають в себе і викладачів ВНЗ, і вчителів загальноосвітніх шкіл [1, с.12]. Особливістю шкільної кафедри є те, що вона створюється на базі школи, до її складу входять учителі з залученням науковців провідних кафедр ВНЗ. Інтегрованим кафедрам притаманні співробітництво шкільних учителів і вишівських педагогів в одному мікроколективі на базі вишу; обов'язкова участь кожного члена кафедри в розробці її наукової проблематики, у становленні наукової школи, залученні студентів і школярів до дослідницької діяльності; спільна робота з розробки методичного забезпечення навчального процесу і виховної роботи, участь у реалізації конкретних виховних завдань; підготовка та проведення відкритих занять, педагогічних майстерень і майстер-класів з їх подальшим методичним аналізом на кафедрі.

Останнім часом спостерігається розширення автономії ВНЗ. Відповідальність за якість їх освіти полягає, у першу чергу, на кафедрі, де здійснюється інтенсивний процес становлення вишівського колективу. Ретельна колективна цілеспрямована робота на єдиний результат – успіх роботи кафедри – створює атмосферу взаємодовіри, взаємозацікавленості, взаєморозуміння, що сприяє налагодженню функціонуванню кафедри в усіх запланованих напрямках її роботи, особливо новітніх (комерціалізація, менеджмент, маркетизація, «масовізація» тощо).

**Висновки.** Таким чином, у ході дослідження встановлено сутність кафедри як базового структурного підрозділу ВНЗ, що організовує, координує і спрямовує навчально-виховний процес, методичну і науково-дослідницьку роботу. Крім того, кафедра займається вивченням, узагальненням і розповсюдженням досвіду роботи кращих викладачів, здійснює громадсько-пропагандувальну та просвітницьку діяльність у відповідності з основним напрямом своєї роботи – навчальним. Узгоджена робота кафедри – це багаторічний копійкий процес налагодженої роботи кожного члена команди кафедри на чолі з завідувачем.

Одним із завдань кафедри є взаємодія її колективу з іншими освітніми установами. Цьому сприяють шкільні та інтегровані кафедри, де єдині мети і шляхів її досягнення, створення рівних умов і рівних можливостей для всіх членів колективу є безкомпромісним фактором налагодженої роботи кафедри, яка створює підґрунтя для розробки єдиних інтегрованих програм із фундаментальних дисциплін, що сприяє профорієнтаційній роботі, підвищенню рівня освіченості учнів і студентів у галузі кафедральної науки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вузівська кафедра. Особливості функціонування в умовах модернізації освіти : монографія / Нар. укр. акад. ; за заг. ред. К.В. Астахової. – Харків : Вид-во НУА, 2015. – 182с.
2. Высшая школа : Сб. основных постановлений, приказов и инструкций в 2 томах / [Под. ред. Е.И. Войленко]. – М. : Высшая школа, 1978. – Т.1. – 399с. – С.74-75.
3. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. Е. Ю. Усик. – 2-е изд., перераб. и доп. – Харьков: Изд-во НУА, 2014. – 531 с. – Электрон. версия печ. публикации: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/41>.
4. Завдання, напрями діяльності і структура вищого навчального закладу // [http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu\\_kiovist\\_Ficyla\\_Pedagogika\\_VSh/1050.html](http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/1050.html)
5. Прокопенко И.Ф. Подготовка учительских кадров в Харькове в советский период: концептуальные подходы, практический опыт (1917-1991гг.) : учебное пособие по спецкурсу для студентов педагогических специальностей / И.Ф. Прокопенко, Д.А. Кочат, А.Н. Микитюк. – Харьков : ХГПИ, 1992. – 92с.
6. Резник С.Д. Управление кафедрой : Учебник. 2-е изд., перераб. и доп. / С.Д. Резник. – М. : ИНФРА-М, 2005. – 635с.
7. Словарь-справочник по педагогике / Авт.-сост. В.А. Мижериков; Под. общ. ред. П.И. Пидкасистого. – М.: ТЦ Сфера, 2004. – 448с. – С.137.
8. Шачнева С.В. Деякі питання історії Харківського державного педагогічного інституту ім. Г.С. Сковороди /С.В. Шачнева // Матеріали ювілейної наукової сесії, присвяченої 50-річчю інституту. – Харків, 1969.
9. ЦДАВО України, Ф. 166, Оп.4, Спр. 351. Арк. 82.

#### REFERENCES

1. Higher Education Institution Department. Specificity of Functioning under the Conditions of Modernization of Education : monograph / National Ukrainian Academy ; under general editorship of K.V. Astakhova. – Kharkiv : published by NUA, 2015. – 182p.
2. Higher school : Collection of Principal Regulations, Orders and Instructions in 2 volumes / [edited by E.I. Voilenko]. – M. : Higher school, 1978. – V.I. – 399p. – P.74-75.
3. Glossary of Modern Education / National Ukrainian Academy; under general editorship of E.Y. Usik. – 2<sup>nd</sup> edition, altered and supplemented. – Kharkov: published by NUA, 2014. – 531 p. – Electronic version of printed publication: <http://dspace.nua.kharkov.ua/jspui/handle/123456789/41>.
4. Tasks, Activity Areas and the Structure of a Higher Education Institution // [http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu\\_kiovist\\_Ficyla\\_Pedagogika\\_VSh/1050.html](http://npu.edu.ua!/e-book/book/html/D/ispu_kiovist_Ficyla_Pedagogika_VSh/1050.html)
5. Prokopenko I.F. The Preparation of Teaching Personnel in Kharkov in the Soviet Period: Conceptual Approaches, Practical Experience (1917-1991) : tutorial course for the students of pedagogical specialties / I.F. Prokopenko, D.A. Kochat, A.N. Mikityuk. – Kharkiv : KhSPI, 1992. – 92p.
6. Reznik S.D. Department Administration : Textbook. 2<sup>nd</sup> edition, altered and supplemented / S.D. Reznik. – M. : INFRA-M, 2005. – 635p.
7. Reference Book in Pedagogy / author V.A. Mizherikov; under general editorship of P.I. Pidkastyi. – M.: TC Sphera, 2004. – 448p. – P.137.
8. Shachneva E.V. Some Issues of Skovoroda Kharkiv State Pedagogical Institute History / E.V. Shachneva // Materials of Anniversary Scientific Session Dedicated to the 50<sup>th</sup> Anniversary of the Institute. – Kharkiv, 1969.
9. CSASB (Central State Archives of Superior Bodies) of Ukraine, Fund 166, Account 4, Case 351. Pages 82.

#### General Characteristic of a Department as a Subdivision of a Higher Education Institution

**Bashkir O. I.**

**Abstract.** In the article specific features of department formation as a structural division of a Higher Education Institution are considered based on the pedagogical literature studying. The content of department work as educational phenomenon, inherent logic of department development in terms of its origin and cooperation with other educational subsystems are revealed due to the methodological bases of the research. Characteristic features, activity areas of the department as a fundamental structural subdivision of a Higher Education Institution that organizes, coordinates and directs educational process, methodological and scientific work are summarized.

**Keywords:** a department, a Higher Education Institution, a structural subdivision of a Higher Education Institution.

#### Общая характеристика кафедры как структурного подразделения высшего учебного заведения

**О. И. Башкир**

**Аннотация.** В статье на основании изучения педагогической литературы определены особенности становления кафедры в структуре высшего учебного заведения. В соответствии методологических оснований исследования рассмотрено содержание работы кафедры как образовательного феномена, внутреннюю логику развития кафедры с точки зрения ее возникновения и взаимодействия с другими образовательными подсистемами. Обобщены характерные особенности, направления деятельности кафедры как базового структурного подразделения вуза, что организует, координирует и направляет учебно-воспитательный процесс, методическую и научно-исследовательскую работу.

**Ключевые слова:** кафедра, высшее учебное заведение, структурное подразделение вуза.

## Evolution of Professional Pedagogical Education in Transcarpathia (second half of XIX – first half of XX century)

S. Chovriy

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine  
Corresponding author E-mail: sofiya.chovriy@mail.ru

Paper received 15.10.16; Accepted for publication 18.11.16.

The publication of the paper was supported by  
V4EaP Scholarship № 51501610

**Abstract.** The article dwells on the main tendencies of developing professional pedagogical education in Transcarpathia in the second half of XIX – first half of XX century. Taking into account the objective condition of the region within Austrian-Hungarian monarchy, Czechoslovakia, and Hungary, the author studies the evolution of professional pedagogical education in Transcarpathia. Statutory and regulatory documents that determined the development of pedagogical education in the region are analysed. Special attention is paid to the content of pedagogical education (syllabi and curricula of teacher training seminaries). The author also elucidates some aspects of functioning of pedagogical institutions in Transcarpathia in the period under analysis, as well as the peculiar character of organizing the teaching and educational process.

**Keywords:** pedagogical education, syllabi, curricula, Transcarpathia.

**Introduction.** Modern development and reformation of the Ukrainian educational system in general and the professional pedagogical in particular is impossible without taking into account the tendencies of development of education in the past. It is essential for it enables us to use the best achievements of the past to prevent future mistakes.

Development of educational system in Transcarpathia is closely related to the objective circumstances of the region's condition within Austrian-Hungarian monarchy, the Czechoslovak Republic, and Hungary in the second half of XIX – first half of XX century. Transcarpathia underwent a combination of cultural, political, and religious influences.

In the second half of XIX – at the beginning of XX century, Transcarpathia formed part of Hungary that became part of Dual monarchy in 1867 as a result of regulating state and legal relations between Austria and Hungary. Hungarian Parliament passed a new educational law, known as Law XXXVIII of 1868 or József Eötvös Law who was minister of religion and public education then. The law stipulated conducting reforms of pedagogical education. Passing this law played a significant role in the history of developing education in Hungary and Transcarpathia. In the period under review there were three special educational establishments training primary school teachers.

According to Saint-Germain peace treaty (10 September 1919) and the treaty of Trianon (4 June 1920), Transcarpathia (Pidkarpatska Rus') was annexed to the newly formed Czechoslovakia. In compliance with international legal acts and the Constitution of Czechoslovakia (29 February 1920) Pidkarpatska Rus' was to receive broad powers of autonomy, in practice, however, this provision remained unfulfilled. At the turn of 1920 – 1930s Czechoslovakia performed a school reform. This conditioned the necessity to train highly professional pedagogues both in Czechoslovakia and Pidkarpatska Rus' alike in the period of social transformations at the beginning of XX century.

This qualitative educational progress was interrupted by an international crisis. Czechoslovakia was in a difficult state, just like Transcarpathia (Pidkarpatska Rus') that was part of it. On 2 November 1938, as a result of the

I Vienna arbitration 1523 km<sup>2</sup> of Transcarpathia's territory was returned to Hungary. On 10 March 1939, Hungarian government made a resolution to return the region in the process of a military act. In 1939 Hungary's government reorganized teacher training seminaries into lycées. The tragic events of WWII introduced their own changes into the transformation of Transcarpathia's educational sphere.

In October 1944 a new period in Transcarpathian history started. By the end of 1946, the previous system of educational establishments in Transcarpathia was cancelled and the Soviet one was introduced.

**A short review of researches on the theme.** Analysis of historical and pedagogical researches testifies to the fact that various aspects of educational issues, the development of the theory and practice of studying in Transcarpathian educational establishments of the second half of XIX – first half XX century were reflected in the works of scientists: Cs. Fedinec, V. Homonnay, A. Ignat, P. Khodanych, V. Khymynets, M. Klyap, P.-R. Magocsi, M. Mushynka, I. Nebesnyk, R. Oficynskyi, V. Rosul, V. Saharda, M. Talapkanych, V. Turyanytsya, M. Vehesh and others. These works have a great theoretical and practical significance for they mark the beginning of research work that is to be continued by scientists to reveal deep processes of the development of education in Transcarpathia on the way to its perfection.

Analysis of historical and pedagogical archives testifies to the fact that the issue of education in Transcarpathia cannot be viewed without taking into account political, economic and common cultural events and processes that took place at that time. Historically, each epoch is characterized by unique key ideas, moral and ethical values that influence the life of both a particular person, and peoples. Retrospective analysis of some historical events and facts in the period under analysis enables us to better understand the establishment and development of professional pedagogical education in Transcarpathia, as well as the character of state-forming processes in Austria, Austria-Hungary, Czechoslovakia, Hungary, the forms, organization and content of such education.

Taking into account the importance of the historical and pedagogical approach to the issue of establishment

and development of professional pedagogical education and the insufficient elucidation of this aspect in scientific investigations, the following theme was chosen for research: “Evolution of Professional Pedagogical Education in Transcarpathia (second half of XIX – first half of XX century)”.

**Aim of the research:** perform a historical and pedagogical analysis of the development of professional pedagogical education in Transcarpathia in the period of social transformations in the second half of XIX – first half of XX century.

**Materials and methods of research.** The author studied regulatory and legal documents that determined the development of pedagogical education of Transcarpathia in the second half of XIX – first half of XX century, as well as the documentation of pedagogical educational establishments. To conduct a complex research and reach the set goals we applied the following methods of scientific research: retrospective analysis, synthesis of archive and modern printed sources on the issue under investigation enabled us to view the process of development of professional pedagogical education in Transcarpathia in the second half of XIX – first half of XX century; comparative method made it possible to compare and single out common and individual features in the development of pedagogical education in the period under review; method of systematization and theoretical generalization of the researched material; content analysis of scientific sources, state and normative documents.

**Research results.** In the history of Hungarian education of great importance is Eötvös József’s, then religion and public education minister, 1868 Law registered under the number XXXVIII, also called the Public Education Law.

This document guaranteed legal regulation for both public schools and teacher training seminaries. Baron József Eötvös’s seminary was formed as an independent professional school. Chapter VII of the Law (Paragraph 81-115) [34, pp. 266-269] referred to teacher training and specified:

- twenty seminaries were to be established in the country (Paragraph 81);
- each seminary was to be closely related to a practising school (Paragraph 82) and was to have at least a two acre garden (Paragraph 83);
- training continued for three years (Paragraph 87);
- compulsory subjects included: religion and ethics, pedagogy, education methodology, geography (general, home), history (general, home), mother tongue, Hungarian language, German language, natural sciences and their application in agriculture and industry, economics, economic and horticulture practice, the study of the home country’s constitution, mathematics and geometry, singing and music (play on instruments: violin, piano), calligraphy and drawing, physical training, pedagogical practice (Paragraph 88);
- the seminaries had their own independent staff consisting of the director, at least two regular teachers, one assistant, and one practising school teacher (Paragraph 84);
- the Law prescribed the teachers’ salary. A regular teacher’s annual salary was 1000 Ft and 100 Ft accommodation wage. The director also received 200 Ft hono-

rium. An assistant received 450 Ft salary, could live in the flat provided by the seminary, was provided heating and catering. A practising school teacher’s salary was 700 Ft and a flat (Paragraph 85);

- those 15 year old youngsters, who had knowledge of four subjects (mother tongue, mathematics, geography and history) at the level of four classes at a gymnasium, real or public school and could prove it with a certificate, could enter a seminary. The Law enabled those having no qualifications prescribed above to enter the seminary by means of entrance exams (Paragraph 86);

- the Law specified the examination procedure as well (Paragraph 101-105). The students of seminaries at the end of each academic year had to take exams before a commission consisting of the school district supervisor and the Board of Directors (Paragraph 101); after finishing the seminary graduates had to teach for a year as a kind of practice. After this each graduate had to take exams in all the subjects, written tests, and especially pedagogical practice within two years, and only after this requirement was completed successfully, the candidate could receive a teacher’s certificate (Paragraph 102). Those who failed to pass the qualifying exam twice were not allowed to take it any more (Paragraph 104).

The 1868 Law under the number XXXVIII introduced changes to teacher training (Paragraph 106-115). Students in seminaries were inmates, the Board of Directors could grant living outside the seminary only in exceptional cases (Paragraph 107). The requirements for entrance included: 14 years of age, finishing a higher public school course and an entrance exam (Paragraph 108). The teaching staff could include both men and women (Paragraph 110). There was discrepancy in subjects – there was no methodology, the study of home country’s Constitution, geometry, music, physical training, however, one could find orthography and women’s handicraft (Paragraph 111). There was also difference in the qualifying exam procedure – after finishing the seminary women took the exam right away and got their certificate (Paragraph 114).

According to József Eötvös’s public education law, only the people in possession of a certificate could become teachers. Summer courses were provided for the working teachers in the nearest seminaries.

According to the Law seminaries could be maintained by: the state, a community, a religious community, a society, an individual provided all the requirements were met.

According to historians in the sphere of education, with the adoption of the 1868 Eötvös József’s XXXVIII law Hungary preceded Europe’s numerous countries.

In 1869 after the law was adopted, there appeared the first ministerial curriculum for the seminaries training teachers for state primary schools [16].

According to the curriculum the students had to achieve three aims in education and teaching: 1. unselfish philanthropy; 2. the necessary sciences and methods of their successful teaching; 3. spiritual and physical skills [16, p. 3].

The first teacher-training curriculum determined the subjects, the number of academic hours, and the main elements of the syllabus.

The number of academic hours per week for the first year students majoring in teacher training was 30, second

year students had 31, third year students had 32; 93 in total. Out of these pedagogical subjects and teaching practice were allotted 13 hours, language and history subjects were given 27 hours, mathematics and natural

science disciplines had 18 hours, artistic subjects and physical training were apportioned 29 hours, religion and ethics were taught in 6 hours [16, p. 5].

**Table 1.** Weekly lesson plan determined by the 1869 curriculum for seminaries

	Subjects	Classes			Number of hours per week
		I.	II.	III.	
1.	Religion and ethics	2	2	2	6
2.	Pedagogical subjects a) Education and didactics b) Methodology of teaching c) Teaching practice in the practising school	4	4	5	13
3.	Hungarian language Reading, language and writing	3	3	2	8
4.	German language	3	3	2	8
5.	Mathematics a) Mathematics b) Geometry	3 –	3 –	– 2	6 2
6.	Historical subjects a) Geography b) History c) Home country's Constitution	2 – –	2 2 –	– 3 2	4 5 2
7.	Natural science subjects a) Natural history b) Physics and chemistry c) Agriculture and horticulture	2 – –	2 – –	– 4 2	4 4 2
8.	Artistic subjects a) Singing and music b) Drawing and calligraphy	5 4	5 3	4 2	14 9
9.	Physical training	2	2	2	6
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>93</b>

The number of academic hours per week for the first year students majoring in teacher training was 30, second year students had 31, third year students had 31; 92 in total. Out of these pedagogical subjects and teaching practice were allotted 13 hours, language and history

subjects were given 27 hours, mathematics and natural science disciplines had 22 hours, artistic subjects and women's handicraft were apportioned 24 hours, religion and ethics were taught in 6 hours [16, p. 17].

**Table 2.** Weekly lesson plan determined by the 1869 curriculum for women's seminaries

	Subjects	Classes			Number of hours per week
		I.	II.	III.	
1.	Religion and ethics	2	2	2	6
2.	Pedagogical subjects a) Education and didactics b) Methodology of teaching	4	4	5	13
3.	Hungarian language Reading, language and writing	4	3	2	9
4.	German language	3	3	3	9
5.	Mathematics	4	3	3	10
6.	Historical subjects a) Geography b) History and home country's Constitution	2 –	2 2	– 3	4 5
7.	Natural science subjects a) Natural history b) Physics and chemistry c) Horticulture, the art of being a housewife and housekeeping	2 – –	2 – 2	– 4 2	4 4 4
8.	Women's handicraft	2	2	2	6
9.	Artistic subjects a) Singing and music b) Drawing and calligraphy	4 3	4 2	4 1	12 6
	<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>31</b>	<b>31</b>	<b>92</b>

The men and women's teacher-training curriculum differs only in physical training and handicraft. Of special interest is the fact that this was the first and only document not containing the aim of teaching some disciplines. The first ministerial curriculum was valid for eight years.

The second curriculum was valid through 1877 – 1882. The main principles of the previous document remained unchanged. However, the new curriculum mentioned the aim of teaching for each of the subjects. The number of academic hours per week did not change significantly: 96. First year students had 31 hours per week, second year

students had 32, third year students had 33. Out of these pedagogical subjects and teaching practice were allotted 13 hours, language and history subjects were given 27 hours, mathematics and natural science disciplines had 21

hours, artistic subjects and physical training were apportioned 29 hours, religion and ethics were taught in 6 hours [35, p. 517].

**Table 3.** Weekly lesson plan determined by the 1877 curriculum for seminaries

	Subjects	Classes			Number of hours per week	
		I.	II.	III.		
1.	Religion and ethics	2	2	2	6	
2.	Pedagogical subjects	4	4	5	13	
3.	Hungarian language	3	3	2	8	
4.	German language	3	3	2	8	
5.	Mathematics	a) Mathematics	3	3	1	7
		b) Geometry	1	1	2	4
6.	Historical subjects	a) Geography	2	2	–	4
		b) History and home country's Constitution	–	2	5	7
7.	Natural science subjects	a) Natural history	2	2	1	5
		b) Physics and chemistry	–	–	3	3
		c) Agriculture	–	–	2	2
8.	Artistic subjects	a) Singing and music	5	5	4	14
		b) Drawing and calligraphy	4	3	2	9
9.	Physical training	2	2	2	6	
	<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>33</b>	<b>96</b>	

The men and women's teacher-training curriculum differed only in physical training [35, pp. 514-516]. A new subject appeared – domestic industry, substituted by women's handicraft for women. Domestic industry and

women's handicraft were allotted a separate weekly plan: 2 academic hours per week in the first, second and third classes [35, pp. 516-517].

**Table 4.** Weekly lesson plan determined by the 1881 and 1882 curricula for seminaries

	Subjects	In a seminary					In a women's seminary					
		Classes				Num-ber of hours per week	Classes				Num-ber of hours per week	
		I.	II.	III.	IV.		I.	II.	III.	IV.		
1.	Religion and ethics	2	2	2	–	6	2	2	2	–	6	
2.	Pedagogical subjects and teaching practice	3	3	4	5	15	3	3	3	6	15	
3.	Hungarian language and literature	3	3	2	2	10	3	3	2	2	10	
4.	German grammar	3	3	2	2	10	3	3	2	2	10	
5.	Mathematics	a) Mathematics	3	2	2	2	9	2	2	2	2	8
		b) Geometry	–	2	1	1	4	–	1	1	1	3
6.	Historical subjects	a) Geography	2	2	–	–	4	2	2	–	–	4
		b) History and Constitution	–	–	3	4	7	–	–	3	4	7
7.	Natural science subjects	a) Natural history	2	2	2	–	6	2	2	2	–	6
		b) Physics and chemistry	–	–	2	3	5	–	–	2	2	4
		c) Agriculture (horticulture) and agriculture and horticulture practices	–	–	–	2	2	–	–	–	2	2
8.	Artistic subjects	a) Singing and music	4	4	4	2	14	4	4	4	2	14
		b) Drawing and calligraphy	3	2	1	1	7	3	2	2	2	9
9.	Physical training	2	2	2	2	8	1	1	1	1	4	
10.	Home industry Women's handicraft						2	2	2	2	8	
	<b>Total</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>26</b>	<b>107</b>	<b>27</b>	<b>27</b>	<b>28</b>	<b>28</b>	<b>110</b>	

Pedagogical subject had 13 hours out of the total number and it corresponded to the weekly plan of the 1869 Curriculum, however, one can see the gradual principle in

teaching. In the first class students studied anthropology (anatomy and psychology), these formed the basis for pedagogy and didactics, as well as some elements of

discipline pedagogy in the second class, third class students studied the history of education and school organization. The gradual principle is also present in practical training (practising school observation, teaching practice, etc.) [35, pp. 501-504]. Teaching of other subjects also sees the application of the gradual principle.

Simultaneously with the second curriculum (both in 1877) a new by-law (Ministry of religion and public education of Hungary 1877 by-law under the number 10998) was adopted on administration of state primary and public school teacher-training seminaries that regulated in detail the academic year, the examination procedure, the number of academic hours for teachers, the composition of the teaching staff, as well as the rights and duties of the Board of Directors [35, pp. 529-545].

The period of teacher training was extended from three to four years by Ágoston Trefort, religion and public education minister's 1881 decrees under the numbers 655 [36, pp. 946-950] and 15369 [38, p. 82]. At the same time new curricula appeared: in 1881 under the number 20364 by the minister's decree for women's seminaries [10], then in 1882 under the number 3998 by the minister's decree for seminaries [9]. Both curricula were revisions of the 1877 common curriculum. The following table clearly

shows the similar structure of disciplines of the 1881 and 1882 curricula.

The 1882 curriculum did not determine a separate weekly lesson plan for economic (housekeeping, vine-growing, winery, horticulture) practice [9, pp. 11-12] and home industry classes [9, p. 14], the number of academic hours depended on the decision of the teaching staff, as well as on the season and weather conditions.

The structure of the above-mentioned curricula included: main principles, curriculum, and general lesson plan. These curricula divided the single teacher and women's teacher training.

Religion and public education Hungarian Royal minister presented the new Curriculum and Curriculum Instructions with his decree of 30 June 1911 under the number 78000 for state primary school teacher training and women's teacher training seminaries [39]. The 1911 curriculum structure differed from the 1881 and 1882 curricula for it did not contain main principles, thus it did not state the general aim of teaching. The structure of this curriculum is as follows: curriculum, general lesson plan, curriculum instructions.

The disciplines prescribed by the curriculum are presented in the following table:

**Table 5.** The weekly lesson plan determined by the 1911 Curriculum and Curriculum Instructions for state primary school teacher training and women's teacher training seminaries

	Subjects	In a seminary					In a women's seminary				
		Classes				Σ = ∑	Classes				Σ = ∑
		I.	II.	III.	IV.		I.	II.	III.	IV.	
1.	Religion and ethics	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
2.	Pedagogy: Review of physical life Review of spiritual life In Public school education. Organization of public education History of education	2	–	–	–	10	2	–	–	–	10
		–	3	–	–		–	3	–	–	
		–	–	3	–		–	–	3	–	
		–	–	–	2		–	–	–	2	
3.	Teaching practice	–	–	2	6	8	–	–	2	6	8
4.	Hungarian language and literature	4	4	3	3	14	4	4	3	3	14
5.	German grammar	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
6.	History	3	3	2	–	8	3	3	2	–	8
7.	Constitution	–	–	–	2	2	–	–	–	2	2
8.	Geography	2	2	2	–	6	2	2	2	–	6
9.	Mathematics	4	3	2	3	12	4	3	2	3	12
10.	Natural history and chemistry	3	3	4	–	10	3	3	4	–	10
11.	Physics	–	–	2	3	5	–	–	2	3	5
12.	Hygiene	–	–	–	1	1	–	–	–	1	1
13.	Economics (household keeping)	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
14.	Singing and music	4	4	4	4	16	3	3	3	3	12
15.	Drawing	3	3	2	2	10	3	3	2	2	10
16.	Calligraphy	1	1	–	–	2	1	1	–	–	2
17.	Handicraft	2	2	2	2	8	1	1	1	1	4
18.	Women's handicraft	–	–	–	–	–	2	2	2	2	8
19.	Physical training and games	2	2	2	2	8	2	2	2	2	8
	<b>Total</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>144</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>36</b>	<b>144</b>

In comparison with the 1881 and 1882 curricula the weekly number of academic hours (1881: 27 + 27 + 28 + 28 = 110; 1882: 27 + 27 + 27 + 26 = 107) significantly increased 36 / 36 in each class of the seminary.

The number of academic hours differs only in singing-music and handicraft as determined by the 1911 curriculum for teacher training and women's teacher training seminaries.

It is evident that curriculum only cannot solve all the structural problems, however, the 1881, 1882, and 1911 teacher training and women’s teacher training curricula for primary schools fundamentally influenced the organizational framework of Hungarian teacher training.

In the period under analysis there were three teacher training establishments in Transcarpathia: in Ungvár (Czech: Užhorod. English: Uzhgorod) two Greek Catholic (for men and women) seminaries and in Munkács (Czech: Mukáčovo. English: Mukachovo) the state teacher training seminary.

With the assistance of Munkács bishop András Bacsinszky and Demeter Popovics on the grounds of “normal”, i.e. exemplary school in Ungvár training Greek Catholic singer teachers was started [32, pp. 5-6; 28, p. 3]. In 1793 king Ferenc the first sends teacher Demeter Popovics to Ungvár to organize and run pedagogical staff training for primary schools. In 1805 Demeter Popovics was appointed Pro-Inspector of Kassa (Slovak: Košice) school district [32, p. 6].

Pedagogical staff training was done in accordance with “Ratio Educationis totiusque Rei Literariae per Regnum Hungariae et Provincias eidem adnexas. Tomus I. Vindobonae. Typis Joan. Thom. Nob. de Trattner. MDCCLXXVII” published by Maria Theresia in 1777. The reform presupposed that a so-called “normal” school was to function in each school district to train teachers for

primary schools [33, pp. 23-29]. The teaching period lasted either five winter or five summer months [32, p. 7].

From 1808 to 1831 a gymnasium teacher György Kricsfalusy was appointed Pro-Inspector, and from 1831 to 1835 – “Emeritus Pro-Inspector”. In 1835 György Kricsfalusy’s successor became a famous Transcarpathian historian and linguist Mihály Lucskay, who ran preparandia till 1839. His successor is a famous Transcarpathian pedagogue János Csurgovics. He orders to make the first educational establishment stamp with Hungary’s symbols on it and an inscription in Latin: *Sigillum gr. cath. Scholae Praeparand. Ungvariensis 1841* (in translation: Stamp of the Greek Catholic teacher-training preparandia. Ungvár 1841 – S. Ch.) [32, pp. 19-25].

In 1834 five-month courses were extended to ten months [32, p. 22], and according to the decree of viceral council № 14698 of 9 May 1844 the period of study increased to two years [32, pp. 29-30].

In 1845 Hungarian becomes the official language of record keeping at the educational establishment instead of the Latin that was used to keep records before [32, p. 34-35]. In 1861 the government tries to introduce German as the language of teaching and agrees to pay salary only to those teachers who agree to conduct classes in this language. In protest János Csurgovics resigns from his post on 26 November 1861. On 18 September 1862 a teacher of theology Mihály Lichvártsik is appointed the director [32, pp. 38-39].

**Table 6.** Statistical data on Ungvár Royal Greek Catholic chorister and teacher training seminary\* (1866/7 – 1870/1 academic years) [17, p. 79]

	1866/7 academic year	1867/8 academic year	1868/9 academic year	1869/70 academic year	1870/1 academic year
<b>Number of teachers</b>	4	4	4	4	4
<b>Number of classes</b>	2	2	2	2	2
<b>Total number of students</b>	37	26	26	30	34

\*Together with one preparatory class, 1866/7: 15; 1870/1: 7 students.

In 1872 the period of study at Ungvár Royal Greek Catholic chorister and teacher training seminary was extended to three years [32, p. 46].

**Table 7.** Ungvár Royal Greek Catholic chorister and teacher training seminary (1871/2 – 1877/8 academic years)

Academic year	Number of teachers	Number of classes	Number of students				total	Number of students in the preparatory class
			I	II	III	in class		
<b>1871/2</b> [18, p. 48]	6	3	11	13	12	36	24	
<b>1872/3</b> [19, p. 44]	7	3	17	13	10	40	16	
<b>1873/4</b> [20, p. 242]	7	3	16	13	20	49	12	
<b>1874/5</b> [21, p. 700; 1]	6	3	16	15	12	43	17	
<b>1875/6</b> [21, p. 702]	8	3	18	10	13	41	21	
<b>1876/7</b> [2, p. 6]	–	3	32	13	8	53	24	
<b>1877/8</b> [22, p. 307]	8	3	29	22	15	66	27	



In 1879 the seminary moved to a new building and a hostel for students was opened at the same time [32, p. 47].

After Mihály Lichvártsik retired in 1883 the seminary was headed by Gyula Drohobeczky. The same year a primary school was established for the seminary students' pedagogical practice. In 1887 Gyula Drohobeczky opened

a seminary chapel and put much effort into decorating it. In 1891 he became bishop of Kryzhevtsi (Croatian: Križevci), András Répay obtained the post of the director and ran the seminary for one year. In accordance with the decree of the minister of religion and public education of Hungary № 39938 of 30 September 1892 Géza Kaminszky was appointed the director [32, pp. 47-51].

**Table 8.** Ungvár Royal Greek Catholic chorister and teacher training seminary (1894/5 – 1897/8 academic years)

Academic year	Number of teachers	Number of classes	Number of students			
			I	II	III	total
			in class			
1894/5 [23, p. 1176]	8	3	32	31	26	89
1895/6 [24, pp. 264-265]	8	3	29	25	27	81
1896/7 [25, pp. 306-307]	8	3	44	26	20	90
1897/8 [3]	–	3	38	42	49	129

In 1899 the period of study at the seminary was increased to four years [29, p. 34; 30]. In the annual report on the functioning of Ungvár Royal Greek Catholic singer

and teacher training seminary in the 1899 – 1900 academic year Géza Kaminszky submitted the following statistical data (Table 9) [30].

**Table 9.** Ungvár Royal Greek Catholic chorister and teacher training seminary (1899 – 1900 academic year)

Number of teachers	Number of classes	Number of students					total	Number of independent students					Number of students in the preparatory class
		I	II	III	IV	total		I	II	III	IV	total	
		in class						in class					
11	4	43	34	21	35	133	7	5	12	11	35	24	

On 16 July 1917 Géza Kaminszky was succeeded by Ágoston Volosin [5, p. 4], who had been director until 18 October 1938 [28, p. 5]. Ágoston Volosin's talent (1874 – 1945) as a pedagogue and a scientist was best revealed when he was the director of Ungvár Greek Catholic chorister and teacher training seminary. Before this post he had a 20-year pedagogical experience, published about ten textbooks for schools. It enabled him to apply new approaches to the organization of teaching and educational process in the seminary under the difficult conditions of WWI.

In 1902 in Ungvár, side by side with the boys' chorister and teacher training seminary, a women's teacher training seminary was established with the assistance of Gyula Firczák, bishop of Munkács Greek Catholic eparchy (Decree of the Ministry of religion and public education of Hungary № 90376/1902) [26, p. 5].

Until then candidates for the post of a teacher had to take the qualifying exam individually at Ungvár Royal Greek Catholic Chorister and Teacher Training Seminary with the minister's approval. In 1900, however, the Hungarian royal religion and public education ministry issued a regulation № 46781 on qualifying exams; its article 4 stated, "Independent candidates can take a qualifying exam according to their gender at a corresponding institution with the approval of the minister of religion and public education" [26, p. 4].

Géza Kaminszky, who at the time was head of boys' chorister and teacher training seminary, was appointed the director. In 1906 he was succeeded by Gyula Melles, who ran the seminary for 17 years [26, p. 7].

Until 1 September 1912 the seminary had variable systems and two classes, from that date till 1 September 1939 it had four classes [27, p. 7].

The establishment of Ungvár women's seminary – the only in the region – resulted in partial improvements due to the slow elimination of the region's backwardness in literacy, and the necessity to open new institutions.

On 1 December 1902 a member of the Hungarian Parliament János Nedeczey at the sitting of the Bereg county Hungarian Educational Society introduced a motion to establish in the Palanok settlement (today it is the South-Western part of Mukachevo) a teacher-training seminary [11, p. 3]. The idea was not properly supported and was returned to in ten years.

On 23 May 1912 at the sitting of the town council the motion to establish a teacher training seminary was introduced again, but this time in Munkács [11, p. 7].

In April 1913 the Ministry of religion and public education of Hungary approved the establishment in Munkács of a state teacher training seminary [11, p. 11]. The new educational establishment was named "Munkács Hungarian Royal state public education teacher training seminary".

János Szondi was appointed the first director of the educational establishment (Decree of the Ministry of religion and public education of Hungary № 90037 of 11 June 1914). Before this appointment he worked as a teacher at Kiskunfélegyháza state teacher training seminary [11, p. 16].

Dr. Imre Molnár was transferred and appointed a teacher at Stubnyafüldő (Slovak: Turčianske Teplice)

teacher training seminary (Decree of the Ministry of religion and public education of Hungary № 90119 of 10 June 1914) [11, p. 16].

The first academic year at the seminary coincided with WWI.

On 14 September 1914 after a musical voice trial entrants were enrolled to the seminary. The Board of Directors made a resolution to enrol 31 first year students to the seminary. Only boys were allowed to enter the seminary.

The 1914 – 1915 academic year lasted from 15 September 1914 to 12 June 1915 [4, p. 5].

Teaching and educational process at the seminary was provided by: the director János Szondi, a teacher dr. Imre

Molnár, a part-time teacher Andor Demjanovich, educator István Ormai and 5 clergymen [11, p. 30; 4, p. 5].

The educational process at the seminary was organized in full compliance with the curriculum and the instructions approved by Ministry of religion and public education of Hungary in 1911 [39].

The weekly (6-day) academic load for students was 36 hours. Almost every day teaching lasted from 8.00 to 17.00. After analysing the training agenda of Munkács teacher training seminary for the 1914 – 1915 academic year we can state that in the afternoon students studied the subjects that did not demand great intellectual effort (Table 10) [11, p. 55].

**Table 10.** Training agenda of Munkács teacher training seminary for the 1914 – 1915 academic year

Hours	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday	Saturday
8–9	Natural history	German language	Singing and music	Natural history	History	Singing and music
9–10	Mathematics	Geography	Mathematics	Mathematics	Geography	Hungarian language
10–11	Hungarian language	Pedagogy	Hungarian language	Pedagogy	Hungarian language	Mathematics
11–12	History	Drawing	History	German language	Drawing	Natural history
12–1	Singing and music	Drawing	Religion	Singing and music	Calligraphy	Religion
3–4	Economics	Physical training	–	Economics	Physical training	–
4–5	Rusyn language	Handicraft	–	Rusyn language	Handicraft	–

In the 1917 – 1918 academic year teaching skill examinations were held for the first time [12, p. 14].

During WWI the teaching and educational process in all the three pedagogical seminaries did not stop, though there were unexpected breaks.

In accordance with Saint-Germain peace treaty (10 September 1919) and the treaty of Trianon (4 June 1920), Transcarpathia (Pidkarpatska Rus’) was annexed to the newly formed Czechoslovakia. In conformity with articles 10-13 of Saint-Germain peace treaty that were included into Czechoslovakia’s Constitution (adopted on 29 February 1920), Pidkarpatska Rus’ was specified as an autonomous unit within Czechoslovakia. Despite the fact that the status of Pidkarpatska Rus’ was determined by Czechoslovakia’s Constitution and other legislative acts of the country, its provisions were not adhered to. The region obtained its real autonomous status only in 22 November 1938, when the Constitutional Law on the autonomy of Pidkarpatska Rus’ was approved in Prague; this formed the grounds for the legalization of the region’s autonomy with the right to have its own regional autonomy and the Szym (regional parliament – S. Ch.) [6].

At the beginning of September 1919, Czechoslovakia’s government established a department of education at Civil Administration headed by a supervisor [6, p. 56]. Josef Pešina was appointed the first head [8, p. 42; 7, p. 102].

On the territories annexed to Czechoslovakia all state Hungarian language seminaries were closed or changed to Slovak. Consequently, from 1919 there was no instruction in Hungarian at Mukačevo state seminary. From 1921 Rusyn was the language of instruction at Užhorod Greek Catholic seminaries for boys and girls, and as a result, they acquired qualification for teaching at a public school in the same language. Those willing to teach at a Hungar-

ian language public school had to take regular Hungarian language lessons, Hungarian being not an obligatory discipline, at the two seminaries in Užhorod. Czechoslovakia relegated teacher training seminaries to secondary schools [37]. In the Czechoslovakian period Mukačevo state seminary was mixed or had parallel classes for boys and girls [13, p. 5].

On 2 November 1938, as a result of the I Vienna arbitration 1523 km<sup>2</sup> of Transcarpathia’s territory was returned to Hungary [6, p. 169].

In the 1938 – 1939 academic year the three Transcarpathian seminaries started lyceum training [13; 26; 28] according to Acts XIII and XIV of 1938 [15, pp. 157-178]. These laws formed a new approach to teacher training: two course teacher training academy was based on four years of lyceum training.

A two-year kindergarten teacher training and a two-year home economics vocational school for women was organized at Užhorod teacher training seminary for women from 1 September 1937 according to the decrees 88993/37-11/3 and 35133/37-111/5 of Czechoslovak School and Public Education Ministry [26, p. 7]. From 1 December 1938 it stopped functioning due to lack of teachers and students [26, p. 18].

At Munkács state teacher training seminary on 12 December 1938 valiant Lajos Bessenyei school district royal director ordered to open a parallel I class with Hungarian language of instruction [13, p. 6]. After this, there was a Hungarian and Rusyn language department for the I year students, in Ungvár Greek Catholic seminaries for boys and girls, however, it is true only for the 1938 – 1939 academic year. In the Transcarpathian seminaries, in accordance with the 133200/1939. IX decree of the Religion and Public Education Ministry at the end of the

1938 – 1939 academic year the students took their school-leaving examination in conformity with the Czechoslovak system [13, p. 7; 26, p. 20]. Starting from the next year students took the Hungarian type qualifying examination [14, p. 6].

As a result of lack of students and due to the war the religion and public education minister issued a decree 55600/1941. V to cancel opening the IV class at lyceums. Thus, teacher training further on consisted of three years at a lyceum and two years at a seminary. It was not timely to modify the structure of teacher training under the ever-worsening wartime situation. The 1938 Act XIV was not implemented and the teacher training academy curriculum specified there was not elaborated. Thus, the period of teacher training in compliance with the 1923 decree of the religion and public education minister was again 5 years [31, p. 21].

**Conclusions.** Research of the development of professional pedagogical education in Transcarpathia in the second half of XIX – first half of XX century enabled us to draw the following conclusions.

Transcarpathia is a region that is situated on the borderline between Eastern and Western Europe. In the process of its historical development the region underwent a number of political, economic, cultural, and educational changes. There is no doubt that it influenced the development of educational system in general, and professional pedagogical one in particular.

The results of our research prove that professional pedagogical education in Transcarpathia in the period under

analysis underwent certain stages of its development. First of all, it is conditioned by it being part of Austrian-Hungarian monarchy in the second half of XIX – at the beginning of XX century. This period is characterized by the establishment and development of institutions training primary school teachers. There were three institutions offering professional pedagogical education at that time, namely two teacher training seminaries in Ungvár (for boys and girls) that belonged to Munkács Greek Catholic eparchy and a state teacher training seminary opened in Munkács in 1914. However, the beginning of XX century was characterized by critical lack of pedagogues in Transcarpathia.

In 1919 development of professional pedagogical education of *Pidkarpatska Rus'* as part of the Czechoslovak Republic started. 1920 – 1930s saw positive changes that helped improve the state of schools' pedagogical provision. However, international crisis, as well as the first tendencies of WWII hindered further progress.

The stage of restoring Hungarian government (1939 – 1944) was complex due to militarization of the whole Europe. Teacher training seminaries were reorganized into lyceums.

The research testifies to the fact that evolution of professional pedagogical education in Transcarpathia in the second half of XIX – first half of XX century took place in the context of European educational processes of the time.

#### REFERENCES

1. Державний архів Закарпатської області. Відомість директора Ужгородської учительської семінарії про успішність учнів 1874 – 1875 рр. ДАЗО : Фонд 151. Опис 15. Справа 1607.
2. Державний архів Закарпатської області. Відомість директора Ужгородської учительської семінарії про успішність учнів 1876 – 1877 рр. ДАЗО : Фонд 151. Опис 16. Справа 693.
3. Державний архів Закарпатської області. Відомість про успішність вихованців учительської семінарії 1897 – 1898 рр. ДАЗО : Фонд 151. Опис 17. Справа 2423.
4. Державний архів Закарпатської області. Паспорт Мукачівської вчительської семінарії 1916 р. ДАЗО : Фонд 1551. Опис 2. Справа 18.
5. Державний архів Закарпатської області. Переписка з Ужгородською вчительською семінарією про установаження зарплати викладачам 1919 – 1928 рр. ДАЗО : Фонд 28. Опис 2. Том I. Справа 12.
6. Закарпаття 1919 – 2009 років: історія, політика, культура / український варіант українсько-угорського видання / Під ред. М. Вегеша, Ч. Фединець; [Редколег. : Ю. Остапеч, Р. Офіцинський, Л. Сорко, М. Токар, С. Черничко; Відп. за вип. М. Токар]. – Ужгород : Поліграфцентр «Ліра», 2010. – 720 с.
7. Подкарпатская Русь за годы 1919 – 1936 / под. ред. Эдмунда С. Бачинского. – Ужгород: б/в., 1936. – 196 с.
8. Попов А. В. Карпаторусскія достижения. Юбилейный сборник статей по поводу 10-лѣтія добровольнаго присоединения Подк. Руси къ Чехословакии под редакціей и изданіемъ А. В. Попова. – Мукачево : Типографія «Карпатія», 1930. – 303 с.
9. A magyar királyi állami elemi tanítóképezdék tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatás m. kir. minister 1882-ik évi február hó 6-án 3998. sz. a. kelt rendeletéből. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1890. – 15. o.
10. A m. kir. állami elemi tanítónőképezdék tanterve. Kiadatott a vallás- és közoktatásügyi magyar kir. minister 1881. évi augusztus hó 26-án, 20364. sz. a. kelt rendeletéből. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1888. – 15. o.
11. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet I. értesítője az 1914-15. iskolai év. / szerk. Szondi János, igazgató. – Munkács : Grósz testvérek Könyvsajtója, 1915. – 63. o.
12. A Munkácsi M. Kir. Állami Elemi Népiskolai Tanítóképző-Intézet értesítője az 1917-18. iskolai évről (IV. értesítő.) / szerk. Szondi János, igazgató. – Nyomatott Grunstein Mór Könyvnyomdájában, 1918. – 15. o.
13. A Munkácsi M. Kir. Állami ruszin tanítási nyelvű koedukációs Tanítóképző Intézet és a vele kapcsolatos magyar tanítási nyelvű liceum első osztályának évkönyve az 1938-39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 25. évében / összeállította : Sörös József, megbízott igazgató. – Munkács, é. n. – 36. o.
14. A Munkácsi M. Kir. Állami magyar és rutén tanítási nyelvű Liceum és a rutén tanítási nyelvű Tanítóképző-Intézet évkönyve az 1939-40. iskolai évről / szerk. Sörös József, igazgató. – Munkács, é. n. – 46. o.
15. A pedagógusképzés törvényi szabályozása 1917 – 1945 : szöveggyűjtemény / szerk. Mikonya György. – Budapest : ELTE Eötvös Kiadó, 2012. – 263. o.
16. A tanítóképezde szervezete az 1868-ki XXXVIII. t. cz. értelmében. – Buda : A Magyar Kir. Egyetem Nyomdája, 1870. – 28. o.
17. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. ministernek a közoktatás 1870. és 1871. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé

- terjesztett jelentése. – Buda : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1872. – 280. o.
18. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás 1872. évi állapotáról szóló s az országgyűlés elé terjesztett jelentése. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1874. – 155. o.
19. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás 1873. évi állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett jelentése. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1875. – 160. o.
20. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett ötödik jelentése. 1873 – 1874. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1876. – 468. o.
21. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett hatodik 1875/6. évi állapotokat előtűntető jelentése. – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1878. – 852. o.
22. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló, és az országgyűlés elé terjesztett nyolczadik jelentése. (1877/8 – 1878/9). – Budapest : Nyomatott a Magyar Királyi Egyetemi Könyvnyomdában, 1880. – 831. o.
23. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonötödik jelentése. – Budapest : Nyomatott a M. Kir. Tud.-Egyetemi Nyomdában, 1896. – 1423. o.
24. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonhatodik jelentése. – Budapest : Nyomatott a M. Kir. Tud.-Egyetemi Nyomdában, 1897. – 340. o.
25. A vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszternek a közoktatás állapotáról szóló és az országgyűlés elé terjesztett huszonhetedik jelentése. – Budapest : Nyomatott a M. Kir. Tud.-Egyetemi Nyomdában, 1898. – 506. o.
26. Az Ungvári Gör. Kat. Leányliceum-Tanítónőképző Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló Népiskola évkönyve az 1938-39. iskolai évről. Az intézet fennállásának 37-ik évében / összeállította: Csurgovich György, mb. igazgató. – Ungvár : Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájá, é. n. – 88. o.
27. Az Ungvári Gör. Kat. Leányliceum, Tanítónőképző-Intézet és vele kapcsolatos Gyakorló-Népiskola évkönyve az 1941-42. iskolai évről. Az intézet fennállásának 40. évében / összeállította: Csurgovich György, mb. igazgató. – Ungvár : Nyomatott az «UNIO» Könyvnyomdában, é. n. – 91. o.
28. Az Ungvári Kir. Görögkatolikus Liceum és Kántor-Tanítóképző Intézet jelentése az 1938-39. iskolai évről (az alapítástól CXLV – VI.-ik) / összeállította: Dr. Dunda Ernő, h. igazgató. – Ungvár : Nyomatott Unio-Miravcsik Gy. Könyvnyomdájában, é. n. – 55. o.
29. Az Ungvári Kir. Gör. Szert. Kath. Éneklész-Tanítóképzede értesítője az 1898-99. tanévről / közli: Kaminszky Géza, igazgató. – Ungvár : Nyomatott a «Sz. Bazil-társulat» Könyvnyomdájában. – 1899. – 103. o.
30. Az Ungvári Királyi Gör. Szert. Kath. Éneklész-Tanítóképzőintézet értesítője az 1899 – 1900. tanévről / közli: Kaminszky Géza, igazgató. – Ungvár : Nyomatott a «Sz. Bazil-társulat» Könyvnyomdájában. – 1900. – 152 o.
31. Dráviczki Sándor. Tanítóképzés Szabolcs megyében / Sándor Dráviczki. – Nyíregyháza: Bessenyei György Könyvkiadó, 2005. – 129. o.
32. Kaminszky Géza. Emlék-album az Ungvári Kir. Gör. Kath. Éneklész-Tanítóképzede 100 éves fennállásának jubileumára 1893-94-ik tanévben / Géza Kaminszky. – Ungvár : Jäger Bertalan Könyvnyomdája és Könyvkötészete, 1894. – 163. o.
33. Kiss József. A magyar tanítóképzés statisztikai adatai / József Kiss // Magyar Tanítóképző. – 1929. – 1. sz. – 22-35. o.
34. Klamarik János. A magyarországi középiskolák újabb szervezete történeti megvilágítással / János Klamarik // A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása: I – II. köt. – Budapest : Az Eggenberger-féle könyvkereskedés kiadása (Hoffmann és Molnár), 1894. – II. köt. – 906. o.
35. Magyarországi Rendeleték Tára. Tizenegyedik folyam. 1877. Hivatalos kiadás. – Budapest : A Pesti Könyvnyomda-Részvény-Társaság tulajdona, 1877. – 900. o.
36. Magyarországi Rendeleték Tára. Tizenötödik folyam. 1881. Kiadja a M. Kir. Belügyministerium. I – III. füzet. – Budapest : Ifj. Nágel Ottó bizománya. Nyomatott a «Pesti Könyvnyomda-Részvénytársaság»-nál, 1881. – 1164. o.
37. Pešina Josef. Školství na Podkarpatské Rusi v přítomnosti / Josef Pešina. – Praha : Tiskárna Státního nakladatelství v Praze, 1933. – s. 51.
38. Szakál János. A magyar tanítóképzés története / János Szakál. – Budapest : Hollóssy János Könyvnyomtató, 1934. – 147. o.
39. Tanterv és Tantervi Utasítások az állami elemi iskolai tanító- és tanítónőképző-intézetek számára. Kiadott a vallás- és közoktatásügyi m. kir. miniszter 1911. évi június hó 30-án, 78000. sz. a. kelt rendeletével. – Budapest : M. Kir. Tudományegyetemi Nyomda, 1911. – 172. o.

## REFERENCES

1. State Archive of the Transcarpathian Region. Mark Sheet of the Director of Uzhgorod Teacher Training Seminary on the Students' Progress in 1874 – 1875. SATR : Fund 151. Description 15. File 1607.
2. State Archive of the Transcarpathian Region. Mark Sheet of the Director of Uzhgorod Teacher Training Seminary on the Students' Progress in 1876 – 1877. SATR : Fund 151. Description 16. File 693.
3. State Archive of the Transcarpathian Region. Mark Sheet of the Progress of the Students of the Teacher Training Seminary in 1897 – 1898. SATR : Fund 151. Description 17. File 2423.
4. State Archive of the Transcarpathian Region. Passport of Mukachevo Teacher Training Seminary of 1916. SATR : Fund 1551. Description 2. File 18.
5. State Archive of the Transcarpathian Region. Correspondence with Uzhgorod Teacher Training Seminary on Setting Salary to Teachers in 1919 – 1928. SATR : Fund 28. Description 2. Volume I. File 12.
6. Transcarpathia in 1919 – 2009 : History, Politics, Culture / Ukrainian version of the Ukrainian-Hungarian Edition / ed. M. Vegesh, Ch. Fedinets; [ed.-s : Yu. Ostapets, R. Ofittsinskiy, L. Sorko, M. Tokar, S. Chernichko; Publications Assistant M. Tokar]. – Uzhgorod : Polygraph centre “Lira”, 2010. – p. 720.
7. Pidkarpatska Rus' in 1919 – 1936 / ed. Edmund S. Bachinsky. – Uzhgorod: no publishing house, 1936. – p. 196.
8. Popov A. V. Achievements of Pidkarpatska Rus'. Anniversary Collection of Articles Devoted to the Tenth Anniversary of Voluntary Annexation of Pidkarpatska Rus' to Czechoslovakia Edited and Published by A. V. Popov. – Mukachevo : Printing house “Karpattia”, 1930. – p. 303.

**Эволюция профессионального педагогического образования Закарпатья  
(вторая половина XIX – первая половина XX в.)**

**С. Ю. Човрий**

**Аннотация.** Статья посвящена изучению основных тенденций развития профессионального педагогического образования на Закарпатье во второй половине XIX – в первой половине XX века. Учитывая объективные условия положения края в составе Австро-Венгерской монархии, Чехословакии, Венгрии, исследуется эволюция профессионального педагогического образования Закарпатья. Анализируются нормативно-правовые документы, регламентирующие образовательные процессы края. Уделено внимание содержанию педагогического образования (учебные программы, учебные планы учреждений подготовки учителей). Исследуются отдельные аспекты деятельности учреждений педагогического образования на Закарпатье в указанный период, рассматриваются особенности организации учебно-воспитательного процесса.

**Ключевые слова:** педагогическое образование, учебные программы, учебные планы, Закарпатье.

## Модерація як інтерактивна форма підготовки соціальних працівників

Р. В. Чубук

Чорноморський національний університет імені Петра Могили, м. Миколаїв, Україна  
Corresponding author. E-mail: R.V.Thcubuk@mail.ru

Paper received 13.10.16; Accepted for publication 26.10.16.

**Анотація.** У статті актуалізується модерація як інтерактивна форма професійної підготовки соціальних працівників. Завданням даної статті є висвітлення особливостей практичного здійснення занять на принципах модерації під час професійної підготовки соціальних працівників на основі розробленої програми елективного курсу. Структура кожного заняття елективного курсу передбачала три фази модерації: фаза актуалізації (передбачення), фаза побудови знань (конструювання) і фаза консолідації (підведення підсумку заняття).

**Ключові слова:** модерація, інтерактивна форма підготовки, фази актуалізації, побудови знань, консолідації.

**Постановка проблеми у загальному вигляді.** Проблема активізації пізнавальної діяльності завжди була однією з актуальних у теорії та практиці вищої школи. Саме пошук шляхів її вирішення спонукав спрямувати науковий інтерес на оволодіння соціальними працівниками активними та інтерактивними формами і методами професійної підготовки, що засновані на діяльнісних і комунікативних формах пізнання. У результаті теоретичного аналізу професійної підготовки фахівців соціальної сфери виявлено, що провідними факторами розвитку особистості є діялісно-практична і комунікативно-міжособистісна взаємодія студентів, оскільки при цьому: формуються якості для самоактуалізації, самовдосконалення, адекватної самооцінки; розвиваються уміння творчого мислення; створюються умови для самостійного прийняття відповідальних рішень на основі одержаних знань, умінь і життєвого досвіду.

Практичний досвід здійснення професійної підготовки соціальних працівників свідчить, що впровадження активних та інтерактивних форм і методів навчання сприяє досягненню суттєвих результатів, якщо майбутні фахівці: активно включаються у співпрацю і взаємовідносини з іншими учасниками навчального процесу; мають реальну можливість для аналізу своєї діяльності та реалізації власного потенціалу; дійсно зацікавлені у практичній підготовці до того, чим їм прийдесться займатися у житті та професійній діяльності; мотивовані на реальну можливість бути самими собою, не боятися висловлювати свої думки, за умови, що вони не будуть піддаватися за це осуду або негативній оцінці. Використання інтерактивних методів на практиці сприяє: реалізації ідеї співпраці викладачів і студентів; оздоровленню соціально-психологічного середовища у групі; створенню доброзичливої атмосфери; суттєвому підвищенню мотивації студентів до навчання і майбутньої фахової діяльності; розвитку навичок конструктивної міжособистісної та групової взаємодії.

**Мета** статті полягає в актуалізації модерації як інтерактивної форми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників.

**Завданням** даної статті є висвітлення авторського досвіду практичного здійснення занять на принципах модерації під час професійної підготовки соціальних працівників на основі розробленої програми елективного курсу.

**Аналіз останніх досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми.** Науковці Б. Бадмаєв, В. Ляудіс, М. Новак, С. Смирнов, Н. Ярошенко та ін. вважають, що до активних методів відносяться методи програмованого, проблемного та інтерактивного навчання. Інші дослідники (Т. Авегова, Є. Коротчаєва, Є. Руднева та ін.) розглядають поняття «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи і методики навчання», «інтерактивність», як співпрацю, кооперацію, спілкування рівноправних учасників. М. Кларін, визначає інтерактивне навчання як спосіб пізнання, що здійснюється у формах спільної діяльності: всі учасники навчального процесу взаємодіють один з одним, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділової співпраці щодо вирішення проблем.

Проблеми розробки інтерактивних технологій, впровадження методик інтерактивного навчання у процес професійної підготовки фахівців у вищій школі були предметом досліджень багатьох науковців (Л. Богданова, І. Зязюн, О. Киричук, Л. Пироженко, О. Пометун, Г. Сазоненко та ін.). Модерація як форма інтерактивної підготовки фахівців була об'єктом наукових досліджень у роботах М. Костікової, В. Лопаткіна, І. Шалаєва та ін.

**Виокремлення не вирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується зазначена стаття.** На підставі теоретичного аналізу наукових праць зазначеної проблематики виявлено, що методи інтерактивного навчання і проблеми впровадження методик інтерактивного навчання у процес професійної підготовки фахівців у вищій школі були об'єктом наукових досліджень у роботах багатьох науковців. Проте, необхідність подальшого розгляду цієї проблематики існує. Нами актуалізується контекстність модерації як інтерактивної форми професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та висвітлюються особливості практичного здійснення занять на принципах модерації під час професійної підготовки цих фахівців на основі розробленої програми елективного курсу. Презентована нами контекстність модерації розширює діапазон дослідницької сфери, оскільки у традиційній освітній науці та практиці ця проблема ще є недостатньо розробленою.

**Виклад основних результатів теоретичного аналізу.** В умовах сьогодення одними із визначальних

факторів успішного розвитку особистості вважаються не інтелектуальні здібності людини, а її особистісно-психологічна зрілість; аргументованість мотивації; визначеність життєвих потреб, глибинних переконань, ціннісних орієнтацій тощо. Відтак, зусилля викладачів вищої школи мають бути спрямовані на розвиток тих здібностей фахівця, які допоможуть йому успішно досягти поставленої мети. До того ж, навчальний план професійної підготовки майбутніх соціальних працівників повинен передбачати: формування навичок адаптації до змінних умов життєдіяльності у соціальному середовищі та умінь до самостійного ухвалення відповідальних рішень і подолання життєвих негараздів; активізацію особистісного потенціалу для самоствердження і самореалізації у різних сферах діяльності. Це означає, що соціальний працівник має бути професійно-підготовленим, здатним спрямувати свою професійну діяльність на допомогу людям, які її потребують (особливо молоді), а для цього необхідно: не лише оволодіти певними знаннями, навичками та досвідом, але й набути різнобічних умінь, що необхідні для забезпечення особистої життєздатності в непростих умовах соціальних трансформацій; усвідомити свою унікальність і сприяти постійному вдосконаленню власного розвитку як самодостатньої особистості.

Важливо, на нашу думку, те, що стратегічним напрямом інтенсифікації та активізації пізнавальної діяльності студентів у вищій школі має стати: їхнє включення у цей процес не тільки на рівні інтелектуальної та пізнавальної активності, але й на рівні прояву соціальної та особистісної позиції студента, його індивідуальності, що сприяє підвищенню інтересу, творчій активності та самостійності студентів; здатність до максимального використання активних методів навчання з метою формування організаційних умінь співпраці в колективі, команді; сформованість високого рівня самосвідомості та персональної відповідальності; формування умінь та навичок до проектного мислення і моделювання професійних ситуацій; готовність до свідомого використання набутих теоретичних знань у практичній діяльності; розвиток особистої спроможності до ухвалення самостійних рішень, тощо.

Саме для активізації пізнавальної діяльності майбутніх соціальних працівників під час професійної підготовки необхідно використовувати інтерактивні форми і методи, серед яких: *дискусія*, як метод групової взаємодії; *ділові, рольові та організаційно-діяльнісні ігри*, як унікальні механізми акумуляції та розповсюдження соціального досвіду: практичного (оволодіння засобами вирішення завдань) та етичного, що пов'язаний з дотриманням певних норм і правил поведінки у різних ситуаціях; *кейс-метод*, як метод колективного аналізу ситуацій; *тренінг*, як форма комплексного використання інтерактивних методів і прийомів навчання; *модерація*, як форма інтегрованого взаємозв'язку умов, методів, засобів і прийомів організації спільної діяльності, що дозволяє учасникам: виявляти, усвідомлювати, аналізувати ситуації; знаходити шляхи вдосконалення професійної діяльності.

Розглянемо модерацію більш детально. Сенс модерації полягає у тому, що відбувається взаємне неформальне інтелектуальне збагачення учасників модераційного семінару під час групового навчання на основі оволодіння знаннями, умінями і досвідом, якими ділиться кожен учасник, а отримує від нього стільки, скільки спроможний особисто сприйняти та запам'ятати.

Поняття «модерація» походить від латинського слова «*moderatio*» – регулювання, управління; а «модератор» – від «*moderator*» – наставник, керівник. Модерація, як об'єкт наукових досліджень, розглядається у наукових публікаціях як новий метод групової роботи і як нова педагогічна технологія. На думку Т. Паніної та Л. Вавілової поняття «модерація» використовується у декількох значеннях: 1) як форма підготовки і підвищення кваліфікації кадрів; 2) як сукупність методів для організації роботи зі слухачами курсів підвищення кваліфікації; 3) як технологія навчання; 4) як дидактичний метод. Науковці вважають, що підґрунтям для розробки цілей, змісту і методів модерації є психолого-педагогічні та соціологічні аспекти, які спрямовані на: забезпечення комфортності в групі; організацію спільної діяльності учасників під час вирішення проблем [1].

Модерація є формою організаційно-комплексного вдосконалення учасників групи, що забезпечує їхню спільну діяльність на трьох рівнях: 1) предметно-змістовому; 2) чуттєво-практичному; 3) комунікативної взаємодії та співпраці. Додамо, модерація представляє певну сукупність взаємопов'язаних методів і прийомів організації спільної діяльності студентів, що сприяють розвитку умінь, дозволяють залучати учасників до: процесу виявлення, осмислення і аналізу ускладнень у професійній діяльності; пошуку шляхів самостійного вирішення проблем; відповідального прийняття і практичного втілення рішень у життя; професійного проведення дискусій і переговорів; взаємного навчання на основі знань і досвіду всіх учасників [ ].

Для практичного здійснення модерації під час професійної підготовки соціальних працівників нами розроблено програму елективного курсу, що враховувала такі аспекти:

- Роль модератора (викладача) була керівною і фасилітаторською (від англ. *facilitate* – полегшувати, допомагати, сприяти; *facilitator* – посередник, ведучий, той хто допомагає групі в організації роботи). Тобто, модератор сприяв та організовував активну діяльність серед студентів.
- Суттєве значення надавалося напрямам і способам діяльності, візуалізації змісту матеріалу.
- Професійна підготовка здійснювалася на основі спільного планування викладача зі студентами семінарських, практичних і лекційних занять.
- Процес професійної підготовки був структурованим і передбачав зміну організаційних форм: індивідуальна, парна, групова.
- Візуальна і словесна презентація напрацювань групи була обов'язковою.
- Обов'язковими були: зворотній зв'язок, наскрізна рефлексія (змісту, методів), контроль за само-

почуттям, оцінювання досягнутих результатів.

- Наявність доброзичливої атмосфери, проведення вправ для емоційної розрядки, релаксації, що сприяли активній участі кожного у семінарі [ 1 ].

Доцільно зазначити, що сутність діяльності модератора (викладача) під час проведення занять за темами елективного курсу полягала у тому, що він був більш досвідченим партнером студентів у їхньому навчанні, який пропонував свої знання і досвід під час організації процесу групового навчання. Виконуючи свої функціональні обов'язки, модератор (викладач) виконував при цьому різні професійні ролі. Під час викладання (актуалізації) змісту нового матеріалу – модератор виступав у ролі референта; для стимулювання активності учасників до продукування нових ідей – модератор виконував функції фасілітатора; у випадку необхідності зміни відносин між учасниками групи, або під час пояснень деяких положень – модератор виступав у ролі консультанта; а для організації груп підвищення кваліфікації, модератор виконував обов'язки керівника (куратора) групи.

Структура кожного заняття елективного курсу умовно передбачала три фази: актуалізації (передбачення), побудови знань (конструювання) і консолідації (підведення підсумку заняття). Відтак, кожне заняття розпочиналось з фази *актуалізації (передбачення)*, під час якої модератор (викладач) спрямовував увагу студентів на те, щоб вони розмірковували та заглиблювались у специфіку нової теми, ставили (записували) запитання у межах теми лекції, які їх цікавлять і які вони хотіли б винести на обговорення в групі. *Фаза актуалізації мала на меті:* актуалізувати (згадати) уже наявні у студентів знання; неформальним шляхом оцінити те, що вони вже знали (у тому числі їх помилкові уявлення або ідеї); встановити мету заняття; зосередити увагу студентів на темі; зорієнтувати на конкретний контекст для того, щоб вони могли із розумінням смислу продукувати нові ідеї.

Після такого початку заняття починалась друга фаза – *побудова знань* – коли модератор (викладач) спонукав студентів до: осмислення змісту нового матеріалу і формулювання нових запитань; прагнення самостійно відповісти на попередньо записані запитання і визначити нові ідеї. *Фаза побудови знань мала на меті:* ознайомити студентів з планом теоретичного матеріалу для аудиторного вивчення; дати структурований огляд лекційного матеріалу, в якому представити ключові поняття і підготувати студентів до засвоєння матеріалу; спрямувати студентів на порівняння очікуваних ними результатів від заняття з тим, що буде фактично вивчатись, після чого студенти повинні переглянути попередні очікування і генерувати нові ідеї; виявити ключові моменти за темою заняття; відстежити логічну послідовність мислення фахівців; сформулювати висновки та узагальнити вивчений матеріал; роздати завдання для самостійної роботи з метою підготовки до семінарських занять.

Додамо, що теоретичний матеріал для аудиторного вивчення подавався модератором (викладачем) у вигляді структурованого огляду. Структурований

огляд – це коротка лекція, повідомлення або пояснення на початку заняття, щоб стимулювати, розбудити у студентів зацікавленість даною темою, презентувати ключові поняття, чим підготувати студентів до засвоєння нового матеріалу. До того ж, лекція у формі структурованого огляду передбачала обов'язковий зворотній зв'язок зі студентами, які мали прокоментувати зміст заняття і порівняти з особистим досвідом. Одночасно модератор аналізував перебіг їхніх думок і логічність висловлювань стосовно теми заняття.

Третя фаза – *консолідація* – полягала в тому, що зрозумівши ідею і зміст заняття, студенти (до того як заняття буде закінчено) переходили до рефлексії. Для цього модератор (викладач) спонукав студентів відрефлексувати те, про що студенти дізналися на занятті та відповісти на такі запитання: Що означає дана інформація для них? Як це змінює їх попередні уявлення? Чи вважають вони, що одержані знання необхідні для їхньої майбутньої практичної діяльності? Де і як вони ці знання зможуть використовувати у практичній роботі? та інші. Для з'ясування цих питань модератор (викладач) організовував групу дискусія або блиц-аналіз залежно від теми заняття. *Фаза консолідації мала на меті:* узагальнити основні ідеї майбутніх фахівців; інтерпретувати визначені ідеї з поясненням їх змісту; прокоментувати власні думки у процесі взаємного обміну; виявити особисте ставлення кожного студента до теми; змодельовати процес апробації та практичного впровадження ідей; оцінити як відбувається процес навчання, чи варто його продовжувати за такою структурою.

Доцільно зазначити увагу й на тому, що до структурованих лекцій, як ефективного та емоційно-насиченого способу презентації знань, висувалися деякі вимоги. Серед них основними є такі: обов'язкове розкриття понятійного апарату за темою заняття з поясненням міжпредметних зв'язків; поєднання логічності і доступності викладу матеріалу, використовуючи науково-проблемний характер; діалогічна структура лекції та доброзичливе створення творчої, емоційно-позитивної атмосфери; стимулювання пізнавальних інтересів студентів; систематичне повторення навчального матеріалу, який вивчали на попередніх заняттях; домінування професійної спрямованості (акцент на конкретні приклади застосування знань); подання інформації для конспекту у вигляді таблиць, наочних схем, рисунків, зручних для сприймання і запам'ятовування, якщо це можливо.

У ході семінарських занять соціальні працівники застосовували наявні теоретичні знання для розв'язання практичних завдань; відпрацьовували варіанти застосування конкретних елементів технологій для реалізації провідних функцій соціально-педагогічної діяльності; виокремлювали та порівнювали різні ракурси проблеми; розгорнуто і логічно аргументували доводи або спростовували деякі позиції з поясненням причин; публічно відстоювали власну точку зору – тобто, здійснювали аналіз життєвих ситуацій з метою формування професійних умінь. Особливістю запропонованої методики було те, що предметний зміст презентувався не як статичне знання, а як спосіб пізнання.



Важливо наголосити й на тому, що основні ознаки пізнавальних інтересів під час вивчення елективного курсу проявлялися на практиці в таких аспектах. *Перший аспект* – пізнавальний інтерес до елективного курсу проявлявся у ставленні студентів до аудиторних занять, серед яких слід виокремити: зосередженість на матеріалі, що стосувався безпосередньої фахової спрямованості; наявність уваги та відсутність відволікань під час таких занять; участь в обговоренні проблем, які пропонував модератор, (наприклад, змодельовати ситуацію і запропонувати власні варіанти вирішення проблеми); прагнення студентів знайти відповіді на поставлені викладачем запитання; зацікавленість у вивченні додаткової літератури, особливо тієї, що стосувалася сучасних способів активізації професійної підготовки. До того ж, студенти самостійно допрацьовували новий матеріал; вивчали досвід роботи, що висвітлювався у фахових періодичних виданнях; оприлюднювали цей досвід на заняттях; пропонували теми для обговорення, спрямованість яких полягала у тому, як можна реально використати практичний досвід інших; конкретно моделювали та обговорювали кожну ситуацію: як це можна зробити, що для цього потрібно, як і коли організувати, у яких випадках застосовувати.

*Другий аспект* – пізнавальний інтерес до елективного курсу проявлявся і в поведінці студентів після закінчення аудиторних занять. Тобто після лекції зацікавлені предметом вивчення студенти не розходилися, а ставили запитання викладачу, висловлювали свої думки щодо тієї або іншої ситуації, організовували змістовну дискусію між собою. Діалог і дискусія були можливістю для студентів: висловити власну думку, прислухатись до думки інших студентів, з'ясувати істину, розвивати професійний інтерес, що стало спонукальною причиною до подальшої співпраці, організації круглих столів, конференцій тощо. Студенти самостійно домовлялися між собою: хто буде готувати і на яку тему доповідь для вказаних заходів, а хто брати участь в обговоренні. При цьому брали додаткові теми, окрім тих, які передбачено програмою елективного курсу для поглибленого вивчення матеріалу.

*Третій аспект* – пізнавальний інтерес до елективного курсу був пов'язаний з організацією способу життя студентів. Зокрема, суттєво була вдосконалена організація самостійної роботи студентів; більше уваги стали приділяти вивченню професійно-орієнтованих дисциплін, оскільки студенти відчули недостатність знань під час проведення як структурованих лекцій, так і семінарських занять; самостійно опрацьовували навчально-методичну та додаткову літературу, вели інформаційний пошук матеріалів у бібліотеці та Інтернеті. Водночас, студенти задумалися над можливістю працевлаштування, стали шукати роботу з неповним робочим днем за своєю майбутньою спеціальністю для того, щоб на практиці апробувати набуті знання, вдосконалювати вміння і навички. Особливо цінним було те, що студенти, які стали працювати за спеціальністю, часто на заняттях наводили приклади з практики роботи, розказували про те, як організуються різні соціальні заходи, акції, а також про їх результати. Така інформація була для інших студентів, досить цікавою, викликала інтерес і багато запитань однокурсників, спонукала більш свідомо сприймати майбутню діяльність, надавала впевненості для самореалізації та стимулювала до пошуку роботи за спеціальністю.

**Висновки та перспективи подальшого розгляду.** Резюмуючи викладене, логічно зазначити, що впровадження модуляції як інтерактивної форми у процес професійної підготовки соціальних працівників стало необхідною умовою їхнього особистісного і професійного розвитку, оскільки майбутні фахівці (як суб'єкти діяльності) самі переклучилися до постійного пошуку нових і неординарних форм роботи, що сприяло суттєвому підвищенню ефективності їхньої діяльності. Тобто, впровадження модуляції сприймалося майбутніми соціальними працівниками дуже позитивно, оскільки проведення елективного курсу на принципах модуляції сприяло самоактуалізації, розвитку пізнавального інтересу і вдосконаленню їхньої професійної компетентності. *Перспективи подальшого розгляду* вбачаємо у практичному проведенні програми системних тренінгів, як форми комплексного використання інтерактивних методів і прийомів навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Жезлова С.А. Модерация как инновационная форма повышения квалификации учителя: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009.
2. Інтерактивні методи навчання: Навч. посібник. / За заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін: Вид-во WSAP, 2005. – 170 с.
3. Кларин М. В. Интерактивное обучение – инструмент освоения нового опыта // Педагогика. – 2008. – №7. – С. 22-27.
4. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 176 с.

#### REFERENCES

1. Zhezlova S.A. Moderacija kak innovacionnaja forma povyshenija kvalifikacii uchitelja: Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. – Kostroma, 2009.
2. Interaktyvni metody navchannja: Navch. posibnyk. / Za zag. red. P. Shevchuka i P. Fenrykha. – Shchetsin: Vyd-vo WSAP, 2005. – 170 s.
3. Klarin M. V. Interaktivnoe obuchenie – instrument osvoenija novogo opyta // Pedagogika. – 2008. – №7. – S. 22-27.
4. Panina T. S. Sovremennye sposoby aktivizacii obuchenija: ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / T. S. Panina, L. N. Vavilova; pod red. T. S. Paninnoj. – 2-e izd., ster. – M.: Izdatelskij centr «Akademija», 2006. – 176 s.

### **Moderation as an interactive form of social workers' training**

**Chubuk R.**

**Abstract.** The article highlights moderation as an interactive form of social workers professional training. The article aims at illustrating the peculiarities of practical implementation of moderation principles in class during professional training of social workers on the basis of an elective course program. The structure of each class of the elective course included three phases of moderation: updating phase (foresight), knowledge construction phase (construction), and consolidation phase (summing up the lesson).

**Keywords:** moderation, interactive form of training, updating phase, knowledge construction phase, consolidation phase.

### **Модерация как интерактивная форма подготовки социальных работников**

**Р. В. Чубук**

**Аннотация.** В статье актуализируется модерация как интерактивная форма профессиональной подготовки социальных работников. Задание этой статьи состоит в рассмотрении особенностей практического осуществления занятий на принципах модерации при профессиональной подготовке социальных работников на основе разработанной программы элективного курса. Структура каждого занятия элективного курса предусматривала три фазы модерации: фаза актуализации (прогнозирования), фаза конструирования знаний, фаза консолидации (подведение итогов занятия).

**Ключевые слова:** модерация, интерактивная форма подготовки, фазы актуализации, конструирования знаний, консолидации.

## Conceptual provisions and scientific approaches to problem research

S. Chyrchik

Zhytomyr Ivan Franko State University, Zhytomyr, Ukraine

Paper received 16.10.16; Accepted for publication 25.10.16.

**Abstract.** The results of scientific research in the definition and meaningful content of future interior designers professional training conceptual positions are presents in this paper. Modern scientific approaches to the defined problem research are formulating. The essence of the systemic, personally oriented, reflective, active, variational, acmeological and competency approaches in design education are shown.

**Keywords:** *professional competence, structure, education in design, interior designer.*

Conceptual positions of design education in Ukraine are based on the basic tendencies of higher education in Ukraine taking into consideration its renewal within the European integration.

Describing the different perspectives on the education's philosophy, turn our attention to the opinion of F. Mikhailov [Mikhaylov F. T. Philosophy of Education: its reality and prospects // Question of philosophy. 1999. – №8., – P. 92-118], which positioned philosophy of education from the standpoint of educational activity basic theory.

Systemness in the educational process construction in higher educational establishment is argued that all elements of the future bachelor design training are subject to the sole purposes of systemic thinking forming and professional competences.

Let us analyze the basic methodological principles in the scientific research of the future interior designers training process.

**The systems approach** is highlighted in the philosophical thought of I. Blaubergh, V. Kuzmin, V. Sadowski, I. Frolov, A. Yudin and others. [1] and in teaching-scientific literature of V. Vakulenko, N. Guzy, A. Markov, S. Sosoyeva and others. [2, p. 54]. In the context of this approach, the problem of training in higher educational establishment is considered with regard to impact of all components of the educational phenomenon.

By interpretation of S. Morozov, systematic approach can be represented by three main aspects [3]: associated with the main characteristics of the study, model which can be a unit of analysis; the development of the research subject; structure of the research subject.

The systems approach is has a number of independent directions of forming its own tasks (for example: in the historical, structural, semantic, active, methodical context, etc.). [4, p. 99].

Structuring principle in scientific research using of systemic approach is usually the factor which in most cases is hyper operator of some system constructions, thus positioning using this approach in accordance with practice.

So, A. Kardash explored issues of systemic adequacy projecting of the interior design [5] and N. Sklyarenko investigated the functional laws relations and design-systems environment as a basic component of the system approach [6] and in another [7] – historical analysis of the formation.

In the analysis of interior designers professional training systematic and structural approach is used as a system of interrelated elements that have common

functions, purpose and functioning laws. In our research work it allows to identify the basic system links and components of comprehensive interior designers professional training, describe the structure integrity of the individual specialist and professional, creative and cognitive, communicative components. Thus, professional design education is analyzed as a complex of: motivations and needs of future professional activity, innovation and creative areas of the designer, his emotional stability etc.

Methodical principles of interior design based on the relevance in embedding of analysis and synthesis methods. Analytical study of consumer services highlights the pre-planning analysis of design projecting.

Synthesis in design – is the project information streamlining about object of design, selected during design analysis, and integration them into a coherent system (design project). As a general rule it has a system filling during synthesis in design integrates design concept – the basic design decision limit. Design concept – this is the main idea, content direction of purpose, objectives and design techniques..

Thus, V. Kulenenok [8] defines the main approaches to the development of the structural system model of methodology content of design education.

Thus, the conceptual foundations of consistency and integrity content of specialists professional training in the field of design are considered in the classical system "goal – means – results." It consists of: the integration of acquired knowledge and skills of students in solving professional problems, design staff professional training goals correlation, strengthening the scientific components, scientific and reasonable creative approach to ensure a high quality of design education.

**Personality-oriented** approach – appears as effective approach in reforming the modern higher education design. Its main task is to provide guidance in the future designer positioning vision of his "I" relationship to others and society in general and its future profession.

In domestic and foreign pedagogy and psychology identified a number of conceptual principles and approaches that can serve as a "foundation" of personal reorientation professional training of future interior designers. These principles were gradually developed in the theoretical achievements of famous scientists: A. Antonova, G. Bal, I. Bech, S. Vitvytska, K. Goldstein, O. Dubasenyuk, R. Gurevich, V. Davydov, I. Zyazyun M. Levkovsky A. Maslow, V. Molyako, N. Nychkalo, J. Allport, A. Petrovski, K. Rogers, V. Serikov, N. Sydorhuk, B. Fedoryshyn, E. From, I. Yakymanska and many others.

Scientific analysis of research on issues of personality-oriented approach showed the following issues: implementation of a favorable environment in the formation of a creative personality (B. Ananiev, I. Bech O. Kirichuk M. Levkovsky, V. Sukhomlinsky et al.); Methodology of personally oriented approach (V. Andreev, O. Barabanschykov, L. Derkach, I. Zimnya, M. Krasovitsky V. Rybalka, O. Savchenko, V. Surikov, I. Yakymanska et al.); psychological and pedagogical principles of personally oriented approach (U. Babanskii, G. Bal, V. Davydov, O. Piechota, L. Prokoliyenko et al.).

Problems of professional orientation of students through the prism of personally oriented approach to education is considered by V. Romanov [9].

In the context of the above, the person-oriented approach in design education it is advisable to interpreted as a fundamental, based on scientific theory of psychological and educational research of personality and processes harmonious and comprehensive of its formation. That is, it is based on the synthesis of Psychological and Pedagogical Sciences patterns of structure, functioning and development of personality. [10]

S. Kozhuhovskoyu [11] defines the main terms and features of design personality-oriented professional education in "Design", highlights the ways to implement this approach in a multi-tier structure of training.

Personality-oriented approach ensures dualism of such concepts as upbringing and education in the context of the assistance, pedagogical protection and support, personal development and so on.

Personally-oriented approach in design is characterized by the level of integration of information technology in the educational process and reflects the professional readiness of students-designers to work in modern market economy. This approach conditioned the formation of project learning as a base, with its internal unity, dualism of all components of professional training future interior designer who determines the success of the professional, social and spiritual spheres. It is filled with not only intelligent but creative motivational elements, scientific and holistic attitude and highly marked content.

**Reflexive** approach in scientific research of psychological and educational research by scientists B. Ananiev, O. Leontiev, S. Rubinstein D. Lakatosh, M. Naydenov and others. considered as a process of self-knowledge of internal mental states of the individual. Reflection determined by scientists in context of the analysis and understanding of personal introspection, reflection and

ability to achieve the desired result, which is vital in terms of human psychological identity formation.

Thus I. Semenov and S. Stepanov in reflection distinguish such types of orientation as personal, intellectual, communicative and cooperative.

In pedagogical literature highlights the process of reflection in researches of U. Kulyutkina., M. Naidenov, V. Naidenova, L. Palamarchuk, V. Slastonina, R. Tura and others.

By conviction of O. Hnisaretskoho for correct interpretation of the design culture role it's important when new values that manifest themselves in project images become public only after the images are created and critically "edited" [12].

In his work "Reflection in design. Features and role "T. Habrel [13] emphasizes the concept of" reflection "and the existence of reflective environment, explores the place of reflexology in the creative process of the designer.

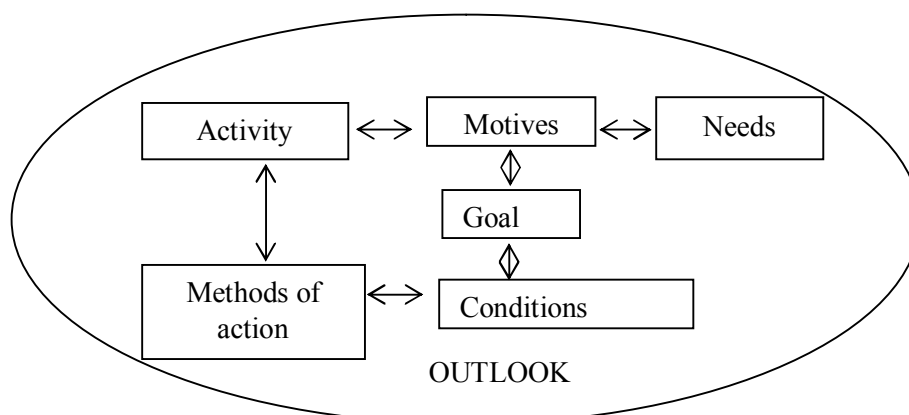
Creative thinking designer – is a special form of mental activitybased on art-associative, social, structural, technological, ergonomic and other aspects at designing of object of design and related reflexive processes [14].

So, the educational training process of future interior design Bachelor should focus on the revitalization of reflection that facilitates development creative and innovative component of the project activity, optimizing students' motivation and professional development of the individual.

**Activity** approach highlighted in the papers of famous psychologists such as J. Brunner, V. Davidov, D. Elkonin, L. Zankova, G. Kostyuk et al., Which emphasize the function and activity of this approach in higher education. The purpose of implementing this approach is the further self-development and self-improvement of the student.

Didactic foundations of the activity approach examined in the works of U. Babanskiy, B. Bim-Bud, N. Bordovska, S. Giessen, V. Zahv'yazyanskiy, V. Kravtsov, V. Kremen, Ch. Kupysevych, N. Menchinska, A. Nisimchuk, V. Oconia, O. Padalka, L. Perminov, V. Radkevich, A. Rean, N. Repkin, I. Smolyuk, A. Khutorskiy, O. Shpak and others.

Methodological principles of this approach developed by L. Vygotsky, A. Leont'yev, S. Rubinstein et al. The scientists noted that between learning and human development is the concept of activity. Personality aspects of professional development are formed due to "forms of activity". Content mechanism of this approach visualize by scheme:



Activity approach personality aspects of human positioned through the prism of subjective, volitional aspects of the process of self-development and self-improvement, self-fulfillment level and the educational process, its content aspects (objectives, means and approaches) – as essentially personality from the standpoint of experience during educational of the process in higher educational establishment [15].

One of the tasks in implementing of the activity approach theory is a task of students' creative thinking formation that in context relates to the dialectical knowledge, and problematic form – content shape of educational movement in the professional plane.

**Variational approach.** In the context of the research educational process is considered by us as activity influence of all socio-cultural space, aimed at the formation of individual of personality moral values, including motivational, cognitive, emotional component and provide orientation to the younger generation and a complete professional fulfillment in the new socio-economic conditions in Ukraine.

Designing of variant teaching and educational models was carried out in the context of the cultivation theory ideas of J. Herberner, the theory of self-actualization of A. Maslow, social cognitive theory of A. Bandura. In certain areas of scientific researchers are turning to the analysis of personality formation during development in the socio-cultural basis.

In our conceptual model is defined fundamentality of outlined approach in constructing a model of professional training future interior designers. It was found that variability – is the sign of a basic level in the context of education and of professional training designers.

Level aspects in the implementation of this approach we have considered:

- the educational level – program variation in building learning and teaching materials, with the introduction of innovative methods and approaches in the training of future designers, results of professional activity of the world leading designers;
- at the level of higher educational institution – is, above all, its structure, organizational and functional aspects, qualitative and quantitative composition of design staff;
- at the regional level – structural model of design education – variability management, level of the design-education system, organization of feedback in the regional system of design education at the level of other areas of the region and the country as a whole;
- at the level of the higher education reorganization – the mechanisms of design education modern system formation in the context of European integration processes in Ukraine and the national doctrine development.

**Creative approach.** Scientific research in the context of personality creative possibilities highlighted in the works of many well-known educators and psychologists (eg V. Brushlynskiy, L.Vyhotskiy, O. Matyushkin, M. Makhmutov, J. Ponomarev, S. Rubinstein, I. Lerner and others.).

Criteria of professional specialist-designer skills provide the formation of creative personality that can implement creative ideas in solving professional problems. Creative qualities of personality actively investi-

gated by known psychologists since the mid-twentieth century. (J. Hylford, P. Torrens, R. Sternberg, J. Ponomarev, V. Druzhinin, N. Kipiani, P. Altshuler et al.). Later, the problem of the creative independence becoming as one of the most important components of creativity has separated (D. Bogoyavlenska, N. Vishnyakova).

Modern scholars in the study of creativity concept of using a fundamental approach R. Mooney and A. Stein (1963-1969 years) who are considering four main features of it: as an action, as an object in relation to the individual and the environment. Scientists emphasize the irrationality in consideration of these concepts separately, which violates systematicity in its understanding.

In the work [16] the researcher outlined seven relatively independent intellectual competencies that are positioned as skills, which form two fundamental tenets: generation and creative problem solving, as well as the widespread of use and high estimation in society.

The professional aspect of the project creativity of future designers vectorised in the functional and aesthetic "expressiveness" of the design object. For the formation of it's professional competence it is necessary to activate components of its design creativity [17, s.410].

By conviction of V. Prusak [18], to the creative activity aspects it's necessary to include: personal component in the projection of the classic triad knowledge-skills-ability on methodology for professional problems solving, identify problem areas, structuring, functionality, combining and adaptation of design decisions in each individual problematic situations.

**Acmeological approach.** The rapid pace of technological progress is argued by the new requirements of specialists training in the field of design. So, accordingly, relevance becomes the issue of a new level of quality of professional training of future designers.

Preparation of the future interior designers based on acmeological approach is the most challenging and important part of design education.

Note, that the attention of scientists to the problems of synergistic and acmeological approaches recent increases (V. Bransky V. Vakulenko, / O. Voznyuk, T. Grigorieva, G. Danilova, O. Dubasenyuk et al.).

Acmeological approach in modern system of design education, in our opinion, consists of strengthening of professional motivation, stimulating creative and search potential of the individual, detection and successful using of personal resources to achieve the professional excellence.

The condition of the optimization of the gradual personal and professional "growth" process of the future designer is to implement the two main conditions:

- development of motivation to independent work, professional and research activity and direction of student for achievement the goals in various activities;
- personality-oriented education based on research forms of the professional skills development.

Today without sufficient attention to the development degree, appropriate professional forming personal qualities and skills of the graduate and it's dynamics in the learning process.

The open questions about opportunities to use university stage of professional qualities formation forming of designer based on acmeological approach and

strategy of fulfillment, which includes self-test, analysis of own activity results in the chosen direction, self-esteem of the achieved level the professional competence and competitiveness.

The combination of psychological and pedagogical conditions of acmeological approach realization in higher design education, in our opinion, are determined by:

- understanding of the acmeological approach nature itself to design education;
  - acmeological orientation of the individual as the goal of this approach implementation;
  - creation of a harmonious conditions for mastering by students progressive modern methods and technologies of training and education;
- self-improvement and self-development of students.

Thus, in the context of our study conceptual psychological and pedagogical conditions are acmeological principles implementation, personality-oriented educational interaction on the basis of motivational-value and regulatory-activity capacity of the individual. It forms the acmeological orientation of the individual, the implementation of which argues the choice and use of appropriate methodology in organizing educational activities, creating a favorable "creative" microclimate in the team, clear "regulatory" position of teachers according to the substantive content of the profession.

Model of acmeological approach implementation identifies the following sequence of its realization steps:

- pedagogical and organizational – pedagogical skills of teaching staff in the implementation of acmeological approach in the training of future interior designers (acmeological knowledge, methods and conditions of design education acmeological orientation, teacher professional orientation, self-analysis and planning professional tasks);
- basic – aimed at acmeological approach implementing in the training of future interior designers (acmeological orientation of the future designers individual through purposeful introduction of professorial academic staff in the educational quality activity diagnosed psychological and pedagogical conditions for its implementation);
- correctional – diagnosis and analysis of acmeological formation level of future orientation of personality of designer and if necessary correction of the educational process.

The level of formation acmeological orientation in education can be assessed on the following criteria:

- awareness of the professional and design values content and their implementation as subject of professional development and self-identity motivational orientations;
- awareness of the personal goal in professional training and self-development;
- harmonization of professional preferences and aspirations;
- reflective abilities;
- predictability of professional orientations;
- self-development and creative-searching professional self-fulfillment.

**Competence approach.** Today, the priority become not only to obtain knowledge but to information management mechanisms to solve meaningful aesthetic social

and professional tasks in which they can appear. Educational outcomes and priorities in this situation are displaced from certain knowledge level achieving and skills to a set of professional competencies to successfully adapt to the dynamic world. There is a transformation of the focus on the person, on its role in changing environmental conditions. So, competency approach is a reaction of professional education to modern socio-economic conditions [19, p.6].

Categorical base of this approach synthesizes ideas of planning teaching and educational activities where competences acquired higher, synthesis of skills of students and classical content of the triad in education supplemented to quadruple model (knowledge, skills, abilities, experience (creative activity value ratio, etc.).

Competence approach realizes the goal of establishing new quality level in education (J. Zymnia, E. Zeyer et al.). It does not reduce the traditional values of acquired, in learning, knowledge and skills, whose role within the activity-paradigm in its time was critically reviewed by J. Brunner, K. Platonov and others. but offers the prospect of improving the designers training quality based on the idea of future designer personality's self-worth and system-oriented approaches by establishing feedback university to the labor market, expanding the base of direction purposes through the concretization of learning objectives, alternative organization and activation technical modernization of the educational process [ 20].

Some approaches to understanding the nature and structure of professional competence laid down in the works of such Ukrainian scientists as L. Zelenska, T. Malla, I. Matiykiv, N. Murowana, L. Petukhova, A. Polyakov, S. Rakov, O. Romanenko, V . Rostovska, V. Sayuk, M. Stepanenko and others.

But the current competences level of specialist determined not only by the existing base of knowledge and skills. Competence approach professional level determines readiness for solving various problematic tasks based on this basis.

In this approach educational paradigm is set personal creative potential is positioned. Thus, the educational result modeled by answering the question: what's new student learns at the university, and what exactly he will learn [19, c.11].

Some problems of transition to future designers competency training system considered in works of L. Romanova – considers the problem of reforming professional education in the plane of the Bologna Process, V. Orlov, which outlines axiological value of competence approach in design education at the theoretical level. O. Chervova and J. Anikova are considering the most relevant aspects of the competence approach implementation in the development of teacher professional training in the field of design (educational qualification of "Bachelor"). O. Shkil reveals the features of professional Bachelor design and qualification aspects defined professional competence designer. The problem of forming art and design competences of the teacher professional training in design is considered by V. Falk.

So, we can say that the implementation of competence approach represents one of the main characteristics of contemporary Ukrainian design education development strategy.

## REFERENCES

1. Blauberg I. V., Sladkovskiy V. N. Yudin E. G. (1978). Filosofskiy prinzip sistemnosti i sistemnyi podhod//Vopros filosofii. [*Philosophical systems principle and systems approach // Philosophy questions*]. [In Russian].
2. Yaksa N. V. (2008) Profesiyna pidhotovka maybutnih vchiteliv: teoriya i metodyka mizhkulturnoi vzaemodii v umovah Krimskogo regionu [monografiya]. [*Professional training of future teachers: theory and methodology of intercultural interactions in conditions of the Crimean region [monograph]*]. [In Ukrainian].
3. Morozov S. M. (2007). Psihologicheskaya teoriya deyatelnosti: istoriya i perspektivy: kurs lekzyi: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedeniy, obuchaushihsia po napravleniu i spetsialnostiam psihologii. [*The psychological theory of activity: history and prospects: a course of lectures: a textbook for university students studying in the direction and specialties of psychology*]. [In Russian].
4. Slastenin V. A. (2009). Pedagogika. [*Pedagogy*]. [In Ukrainian].
5. Kardash O.V. (2012). Dyzyn interieru, yak obiekt teoretychnykh doslidzhen / Teoriya ta praktyka dyzynu. [*Interior design as an object of theoretical research. Theory and practice of design*]. [In Ukrainian].
6. Skliarenko N. V. (2013). Prynzyp vzyayemodii dyzain-systemy u proektuvanni obiektiv zovnishnoi reklamy. Teoriya ta praktyka dyzynu. [*The principle of interaction design system and the environment in designing facilities of outdoor advertisement. Theory and practice of design.*]. [In Ukrainian].
7. Skliarenko N. V. (2013). Systemni idei u dizaini: istorychnyi ekskurs. Ukrainska kultura: mynule, sychasne, shliahy rozvitku. [*System design ideas: historical overview. Ukrainian Culture: Past, Present and ways of development.*]. [In Ukrainian].
8. Kulenionok V. V. (2011). Sistemnyi podhod kak metodologicheskaya osnove proektirovaniya protzessa dizain-obrazovaniya na hudozhestvenn-graficheskoy fakultete. [*System approach as a methodological basis for designing design education process at the Faculty of Art and Graphics*]. [In Russian].
9. Romanov V.A. (2012). Zennostnye orientatzii studentov kak aspekt predstavleniya o professionalnoi kultury i lichnosti. [*Value orientations of students as an aspect of the submission of the professional culture of personality*]. [In Russian].
10. Goloborodko O. A. (2005). Osobistisno orientovana paradygma ta ii rol v onovleni moralno vyhovnogo protzessu. [*Personality oriented paradigm and its role in the educational in updating the moral educational process*]. [In Ukrainian]. Access mode: [http://www.confcontact.com/okt\\_all.php](http://www.confcontact.com/okt_all.php)
11. Kozhuhovskaya S. M. (2009). Lichnosno-orientirovannyi podhod v realizatzii mnogourovnevoi shemy podhotovki pfessionalnogo pedagoga v oblasti dizaina. [*Person-centered approach in implementing multi-level training schemes of professional teacher in the field of design*]. [In Russian]. Access mode: <http://cyberleninka.ru/journal/n/nauchnye-issledovaniya-v-obrazovanii>
12. Stepanov S, Y, (1985). Psihologiya refleksii: problem i issledovaniya. [*Reflections Psychology: Problems and Research*]. [In Russian].
13. Gabrel T. (2013) Refleksiya v dyzaini: osoblyvosti ta rol. [*Reflection in design: features and role*]. [In Ukrainian].
14. Gabrel T. (2013) Refleksiya v dyzaini: osoblyvosti ta rol. [*Reflection in design: features and role*]. [In Ukrainian].
15. Mala T.V. (2008). Formuvannya profesiynoi kompetentnosti maibutnih fahivtziv z knyzhkovogo dyzainu u vysshih navchalnih zakladah. [*Formation of professional competence of future specialists in book design in higher education institutions*]. [In Ukrainian].
16. Gardner H. (1988) Creative lives and creative works: a synthetic scientific approach // R. Sternberg, T. Tardif (eds. ). The nature of creativity.
17. Shetz O.A. (2013). Osoblyvosti tvorchogo rozvytku dyzainera na pochatkovomu etapi profesiynoi diyalnosti. [*Features of designer creative development at the initial stage of professional activity*]. [In Ukrainian].
18. Prusak V. F. (2006). Organizatziyno-pedagogichni zasady pidgotovky maibutnih dyzaineriv u vysshih navchaknyh zakladah Ukrainy. [*Organizational-pedagogical principles of future designers training in higher educational institutions of Ukraine*]. [In Ukrainian].
19. Tuhbatulina L.M., Gurie L.I. (2010). Formirovanie tvorcheskogo komponenta professionalnoi kompetentzii dizainera v protzesse proektnogo obusheniya: monografiya. [*Formation of creative component of professional competence of the designer in the process of project-based learning: a monograph.*]. [In Russian].
20. Churliaeva N.P. (2007). Obespechenie kachestva podgotovki in zhenerov v rynochnykh usloviyah na osnove kompetentnostnogo podhoda. [*Ensuring the quality of training of engineers in market conditions on the basis of competence approach*]. [In Russian].

## Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови читання художніх текстів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій

А. С. Драч

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна  
Corresponding author. E-mail: annadra@rambler.ru

Paper received 15.10.16; Accepted for publication 15.10.16.

**Анотація.** Стаття присвячена опису експериментальної перевірки ефективності методики навчання майбутніх учителів англійської мови читання художніх текстів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій; визначено складники експериментального дослідження, розглянуто зміст його етапів; проаналізовано результати отриманих експериментальних даних. Сформульовано гіпотезу експерименту, наведено дані перед- та після експериментального зрізів. За допомогою методів математичної статистики інтерпретовано результати експерименту, які підтверджують висунуту гіпотезу. Проаналізовано два варіанти розробленої методики та доведено ефективність одного з них.

**Ключові слова:** Методичний експеримент, гіпотеза експерименту, методи математичної статистики, навчальна комп'ютерна програма.

**Вступ.** Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) дедалі більше привертають увагу методистів, відтісняючи технології минулого століття на другий план. Актуальність навчання майбутніх учителів англійської мови читання художніх текстів (ХТ) з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, а саме навчальних комп'ютерних програм (НКП) є на сьогодні поза сумнівом.

**Короткий огляд публікацій за темою.** За останні роки арсенал комп'ютерної лінгводидактики поповнився значною кількістю досліджень. М. А. Бовтенко [3] розроблено теоретичні основи навчання іноземних мов із застосуванням ІКТ. П. Г. Асоянц [1], Г. С. Чекаль [14] розробили типологію комп'ютерних вправ. М. С. Глазунов [5], Т. П. Сарана [12] розкрили можливості використання існуючих комп'ютерних програм у вивченні англійської мови. Д. А. Руснак [11] описала застосування комп'ютерних програм для навчання письма; І. В. Чірва [15] – говоріння; С. В. Радецька [10] – читання; Соломко З. К. [13] – читання/аудіювання.

Проте використання НКП для навчання майбутніх учителів англійської мови читання ХТ не знайшло достатнього відображення у науково-методичній літературі. Отже розгляд цього питання зумовлює **актуальність** цієї статті.

Враховуючи зазначене вище, нашою метою є така організація процесу навчання майбутніх учителів англійської мови читання ХТ з використанням НКП, яка б сприяла підвищенню ефективності навчання.

Для перевірки рівня сформованості навичок і вмінь читання ХТ з використанням НКП “English for Philologists: Aspect of Reading” [9] та перевірки розробленої нами методики навчання ми провели експеримент. Опис підготовки, проведення та інтерпретація отриманих під час експерименту результатів є **метою** цієї статті.

Базуючись на головних положеннях теорії методичного експерименту, розробленої В. А. Бухбіндером [4], П. Б. Гурвичем [6], М. В. Ляховицьким [7], Е. А. Штульманом [16] та ін., ми визначили об'єкт, гіпотезу, мету та завдання експерименту.

**Об'єктом** експериментального навчання була НКП “English for philologists: Aspect of Reading” із системою вправ для розвитку вмінь читання ХТ.

Значну увагу під час організації експерименту ми приділили розробці і формулюванню **гіпотези**. Спираючись на зміст формування вмінь читання ХТ з використанням НКП, ґрунтуючись на уточнених методичних особливостях НКП як засобу навчання читання ХТ, дидактичних принципах використання НКП та на доцільності застосування розробленої системи вправ, ми висунули таку *робочу гіпотезу*: використання НКП “English for philologists: Aspect of Reading” в процесі навчання майбутніх учителів англійської мови читання ХТ із спеціально створеною підсистемою комп'ютерних вправ сприятиме більш ефективному формуванню у майбутніх учителів навичок та вмінь читання ХТ. Успішності формування вмінь читання ХТ можна досягти за умов поетапної організації навчання, використання комплексу/системи вправ НКП в межах груп вправ, що виконуються на передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах формування відповідних вмінь читання ХТ з використанням комп'ютерних вправ на всіх етапах читання (як зазначено у варіанті Б).

**Метою** експериментального навчання була перевірка істинності висунутої гіпотези в природних умовах. Досягнення цієї мети передбачало вирішення таких **завдань**:

- 1) визначити зміст експериментального навчання У ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 та ЕГ4;
- 2) підготувати матеріал для проведення експериментального навчання (створити НКП);
- 3) розробити критерії оцінювання сформованості вмінь читання ХТ з використанням НКП;
- 4) визначити рівень володіння вміннями читання ХТ на початку експерименту;
- 5) провести експериментальне навчання за описаною моделлю;
- 6) визначити рівень володіння вміннями читання ХТ після експериментального навчання;
- 7) проаналізувати та оцінити результати навчання;
- 8) визначити оптимальне кількісне співвідношення вправ на передтекстовому та текстовому етапах формування вмінь читання шляхом порівняння двох запропонованих варіантів методики відповідного навчання;



9) визначити ефективність розробленої методики та використання системи вправ, що увійшли до створеної НКП “English for philologists: Aspect of Reading”.

До *неварійованими* умов експерименту ми віднесли:

- 1) кількість груп – 4;
- 2) кількість студентів у групах: ЕГ1 – 10 студентів, ЕГ2 – 11 студентів, ЕГ3 – 11 студентів, ЕГ4 – 9 студентів,
- 3) загальну кількість годин, які відводяться на читання ХТ в III семестрі;
- 4) кількість тем для засвоєння – п’ять;
- 5) однаковий навчальний матеріал – автентичні ХТ, що входять до складу навчального комп’ютерної програми “English for philologists: Aspect of Reading”;
- 6) однаковий засіб навчання – НКП “English for philologists: Aspect of Reading”;
- 7) реалізацію експериментального навчання у всіх чотирьох групах одним викладачем-експериментатором, в ролі якого виступала дисертантка.

До *варійованих величин* ми віднесли різні варіанти методики формування вмінь читання ХТ з використанням навчальної НКП “English for philologists: Aspect of Reading” (варіанти А та Б).

Необхідною умовою перевірки гіпотези було впровадження під час експериментального навчання двох варіантів методики. Згідно з методикою варіанту А студенти ЕГ1 та ЕГ2 читають ХТ у друкованому варіанті. Комп’ютерна підтримка здійснюється лише на післятекстовому етапі читання ХТ. Згідно з методикою варіанту Б студенти ЕГ3 та ЕГ4 виконують вправи НКП на всіх етапах читання ХТ: передтекстовому, текстовому та післятекстовому етапах.

Методою передбачає перевагу виконання студентами комп’ютерних вправ (у тому числі і тестових вправ) для формування вмінь в читанні ХТ. На передтекстовому етапі виконання комп’ютерних/тестових вправ спрямоване на: а) активізацію фонових знань: вправи на перевірку розуміння вилученої історико-культурологічної, біографічної та літературознавчої інформації; б) створення мотиваційної готовності до сприйняття ХТ: осмислення назви твору, прогнозування теми, висловлення припущень щодо можливого розвитку подальших подій ХТ; в) зняття фонетичних/лексичних труднощів: прослуховування правильної вимови складних слів, запозичень, власних імен, реалій, розвиток смислової здогадки значення лексем, співвідношення з контекстом. На текстовому етапі виконують операційні комп’ютерні тестові вправи на реконструкцію тексту: складання логічно послідовного тексту з абзаців, розташувавши їх у правильній послідовності, прослуховування аудіо тексту для перевірки правильності розташування абзаців, а також з метою отримання зразку правильної фонетичної та інтонаційної вимови. На післятекстовому етапі виконання комп’ютерних/тестових вправ спрямоване на: контроль розуміння ХТ, критичне і аналітичне осмислення ХТ – тестові вправи перехресного, подвійного та множинного вибору.

Слід зазначити, що варіювання методики навчання читання ХТ мало місце лише на передтекстовому та текстовому етапах, метою яких було підготовка до читання та власне читання електронного ХТ, в процесі якого здійснюється вилучення естетичної та

соціокультурної інформації. На післятекстовому етапі методика навчання в усіх експериментальних групах була ідентичною, студенти виконували вправи у такому кількісному співвідношенні: 40% вправ – підготовка до читання ХТ; 20% вправ – читання ХТ; 40% – контроль розуміння, осмислення ХТ.

Експеримент проводився в три етапи: передекспериментальний зріз, експериментальне навчання та післяекспериментальний зріз.

**Передекспериментальний** зріз тривав 2 аудиторних години та проводився з метою визначення вихідного рівня сформованості вмінь читання ХТ студентів II курсу. На початку експериментального зрізу було проведено анкетне опитування з метою виявити ставлення студентів до читання ХТ англійською мовою. В анкетному опитуванні взяли участь студенти ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3 та ЕГ4 (41 студент).

**Експериментальне навчання** проводилось протягом 14 тижнів на основі розробленої методики формування вмінь читання ХТ з використанням НКП “English for philologists: Aspect of Reading” на матеріалі ХТ за п’ятьма лексичними темами: Тема 1. Англійська як мова міжнародного спілкування – Рея Бредбері “Fahrenheit 451”. Тема 2. Вибір професії – Елізабет Ейртон “A deal of paint”. Тема 3. Хвороби та їх лікування – “A Thousand Diseases” after Jerom K. Jerom “Three men in a Boat”. Тема 4. Місто – “London: The Biography” by Peter Ackroyd. Тема 5. Як харчуються англійці – “New Year’s Resolutions” (from “Bridget Jones’s Diary” by Helen Fielding).

Експериментальна перевірка ефективності розробленої методики проходила у чотирьох групах II курсу напрямку підготовки «Мова і література (англійська)» Запорізького національного університету у вересні-лютому 2014-2015 навчального року. Учасниками методичного експерименту були 41 студент: група ЕГ1 – 10 студентів; група ЕГ2 – 11 студентів; група ЕГ3 – 11 студентів; група ЕГ4 – 9 студентів. У групах ЕГ1 та ЕГ2 експериментальне навчання здійснювалось за варіантом «А» методики формування вмінь читання ХТ, а в групах ЕГ3 та ЕГ4 – за варіантом «Б». Фаза реалізації – проведення запланованого експерименту – складалася з трьох основних компонентів: передекспериментального зрізу, експериментального навчання та післяекспериментального зрізу.

**Післяекспериментальний** зріз проводився з метою визначення отриманих результатів і тривав 2 години аудиторного заняття, метою якого було визначення вихідного рівня сформованості у студентів навичок і вмінь читання ХТ. Для цього нами був розроблений тест, зміст якого відповідає основним об’єктам навчання нашого дослідження, до яких належать формування лінгвістичних, лінгвосоціокультурних, навчально-стратегічних, мовленнєвих навичок читання ХТ.

Формою оціночного контролю *передекспериментального зрізу* була письмова робота. Нами було складено тести, які вміщували чітко сформульовану інструкцію та завдання. Об’єктом контролю були:

- 1) мотив читання і широта читацьких інтересів;
- 2) перебіг читання: швидкість читання ХТ;
- 3) розуміння ХТ;
- 4) результат осмислення ХТ.

**Таблиця 1.** Структура методичного експерименту для перевірки ефективності запропонованої методики

Етапи експериментального дослідження	Час проведення	Кількість годин у кожній групі	Основні завдання етапів експерименту
Передекспериментальний зріз	вересень 2014	2 години	Виявити вихідний рівень сформованості навичок читання ХТ.
Експериментальне навчання	вересень – грудень 2014	36 годин	З'ясувати ефективність методики навчання читання ХТ; Перевірити ефективність розробленої системи вправ.
Післяекспериментальний зріз	лютий 2015	2 години	Виявити досягнутий рівень сформованості навичок читання ХТ.

На основі отриманих в ході тестування даних ми сформуваємо уявлення про кожного студента окремо та групу в цілому. Ми врахували результати тестування в подальшому процесі складання системи вправ, у які були включені вправи на розвиток функціонування тих механізмів, рівень яких у студентів виявився недостатнім.

Результати виконання тестів та завдань передекспериментального етапу визначалися наступним чином:

1) Test 1, 2, 3, 4, 5, за кожну правильну відповідь

студентам зараховувались 2 бали. За неправильну відповідь бали не нараховувались.

2) Test 6, 7, 8, 9, 10 за кожну правильну відповідь студентам зараховувалося 6 балів. За неправильну відповідь бали також не нараховувались.

3) Test 11, 12, 13, 14, 15 за кожну правильну відповідь – 6 балів.

4) Test 16, 17, 18, 19, 20 по 6 балів за кожну правильну відповідь.

**Таблиця 2.** Критерії оцінювання сформованості навичок і вмінь читання ХТ

Критерій		Параметри оцінювання			
1.	Критерій мотиву читання і широти читацьких інтересів	а	Готовність студента розуміти й осмислити мовленнєві повідомлення ХТ	2	10
		б	Ситуативна зацікавленість ХТ	2	
		в	Особистісна зацікавленість ХТ	2	
		г	Стимулювання художнього мислення студентів	2	
		д	Активізація фонових знань студентів	2	
2.	Критерій перебігу читання ХТ	а	Зорове сприйняття ХТ, розпізнавання і ідентифікація графічних знаків ХТ	6	30
		б	Специфіка сприйняття і декодування ХТ	6	
		в	Знаходження орієнтирів для розуміння ХТ	6	
		г	Взаємодія тексту з малюнками, анімацією, аудіо елементами, графікою.	6	
		д	Усвідомлення композиційно-мовленнєвої структури ХТ	6	
3.	Критерій розуміння ХТ	а	Повнота розуміння ХТ	6	30
		б	Точність розуміння ХТ	6	
		в	Глибина розуміння ХТ	6	
		г	Інтерпретація ХТ	6	
		д	Трансформація здобутої інформації ХТ в соціокультурну дійсність, яка оточує студента	6	
4.	Критерій результату осмислення ХТ	а	Аналіз ХТ	6	30
		б	Критична оцінка ХТ	6	
		в	Формулювання висновків	6	
		г	Винесення розуміння ХТ в зовнішній план	6	
		д	Формування мультикультурної/мультилінгвальної особистості студента	6	
<b>Разом</b>				<b>100</b>	

**Результати та їх обговорення.** Передекспериментальний зріз проходив у вересні в аудиторний час. Результати показали, що рівень сформованості навичок і вмінь читання ХТ був недостатнім. Одночасно це констатувало необхідність застосування методики навчання читання ХТ з використанням НКП, яка б сприяла підвищенню результативності в навчанні.

Аналіз робіт студентів дозволив виділити такі недоліки:

1. Недостатня готовність студентів розуміти і осмислити ХТ, відсутність ситуативної та особистої зацікавленості ХТ.

2. Повільна швидкість сприйняття і декодування ХТ. Виникнення труднощів у знаходженні орієнтирів для розуміння ХТ.

3. Неповне, неточне, поверхнєве розуміння ХТ. Неточна інтерпретація ХТ, відсутність здатності тран-

сформавції здобутої інформації в соціокультурну дійсність.

4. Недостатній рівень результату осмислення ХТ: аналіз, критична оцінка ХТ. Складності з формулюванням висновків, винесенням розуміння ХТ в зовнішній план.

Максимальна кількість балів, яку отримали студенти – 100 балів. Для визначення коефіцієнта навченості ми використовували формулу  $K = Q/N$ , де Q – загальна кількість балів по всіх критеріях, N – максимальна кількість балів за відповідними критеріями [2, 52-69].

**Таблиця 3.** Показники коефіцієнта навченості щодо рівня сформованості навичок і вмінь читання ХТ студентів ЕГ (передекспериментальний зріз)

№	Експериментальна група	Ks1	Ks2	Ks3	Ks4	Середній бал	Середній коефіцієнт навченості ( Ks )
		Критерій мотиву читання і широти читацьких інтересів	Критерій перебігу читання ХТ	Критерій розуміння ХТ	Критерій результату осмислення ХТ		
1	ЕГ 1	5,2	22,2	20,6	19,1	67,1	0,67
2	ЕГ 2	5,3	22,1	20,4	19	66,8	0,67
3	ЕГ 3	5,1	22,5	20,5	19,2	67,3	0,67
4	ЕГ 4	5,3	23,2	19,9	19	67,4	0,67
Максимальний показник навченості							
		10	30	30	30	100	1

Результати передекспериментального зрізу показали, що коефіцієнт навченості в середньому по групах склав 0,67.

Як видно з табл. 4., студенти ЕГ 1, ЕГ 2, ЕГ 3 та ЕГ

4 низьким рівнем сформованості навичок та вмінь читання ХТ, оскільки коефіцієнт навченості становить менше 0,7.

**Таблиця 4.** Показники коефіцієнта навченості щодо рівня сформованості навичок та вмінь читання ХТ студентів ЕГ (післяекспериментальний зріз)

№	Експериментальна група	Ks1	Ks2	Ks3	Ks4	Середній бал	Середній коефіцієнт навченості ( Ks )
		Критерій мотиву читання і широти читацьких інтересів	Критерій перебігу читання ХТ	Критерій розуміння ХТ	Критерій результату осмислення ХТ		
1	ЕГ 1	6,8	25,2	22,8	24,3	79,1	0,8
2	ЕГ 2	6,4	25,3	23,2	24	78,9	0,8
3	ЕГ 3	8,7	26	26,8	26,1	87,6	0,9
4	ЕГ 4	8,6	25,8	27,2	26,2	87,8	0,9
Максимальний показник навченості							
		10	30	30	30	100	1

Порівняння кількісних показників післяекспериментального зрізу (табл. 4.) дозволило нам зробити висновок про те, що у групах ЕГ-3 та ЕГ-4 середні показники за критеріями “мотиву читання”, “широти читацьких інтересів”, “результату розуміння тексту”,

“характеру перебігу процесу читання” вищі від групи ЕГ-1 та ЕГ-2.

Необхідним є порівняння результатів перед- та післяекспериментального зрізів у групах ЕГ-1, ЕГ-2, ЕГ-3 та ЕГ-4.

**Таблиця 5.** Порівняльна таблиця середніх показників перед- та після експериментального зрізів у відсотках

Група	Середній коефіцієнт навченості		Приріст коефіцієнту навченості
	Передекспериментальний зріз	Післяекспериментальний зріз	
ЕГ 1	0,67	0,79	0,12
ЕГ 2	0,67	0,79	0,12
ЕГ 3	0,67	0,88	0,21
ЕГ 4	0,67	0,88	0,21

Отже, як показали результати експерименту, застосування методики навчання читання ХТ з використання створеної НКП “English for philologists: Aspect of Reading” сприяло значному зростанню рівня сформованості вмінь читання ХТ.

Показники, наведені у таб. 6 підтверджують нашу гіпотезу про те, що використання НКП “English for philologists: Aspect of Reading” в процесі навчання майбутніх учителів англійської мови читання ХТ із спеціально створеною підсистемою комп’ютерних вправ сприяє більш ефективному формуванню у майбутніх учителів вмінь читання ХТ. В ЕГ 3 та ЕГ4 досягнуто більшого коефіцієнта навченості () порівняно з ЕГ1 та ЕГ2.

**Висновки.** Отже, метою нашого експерименту було підтвердження гіпотези, яка була висунута на початку дослідження. У ході дослідження нами було

розв’язано низку завдань, перевірено ефективність розробленої методики навчання майбутніх учителів англійської мови читання ХТ з використанням НКП “English for philologists: Aspect of Reading”, зокрема доцільність та адекватність створеної підсистеми вправ, та виявлено найефективніший варіант методики навчання.

Таким чином, наведений у статті аналіз загальних результатів експериментального навчання дає підстави стверджувати, що розроблена методика навчання майбутніх учителів англійської мови читання ХТ з використанням НКП “English for philologists: Aspect of Reading” є ефективною, її можна рекомендувати до впровадження у навчальний процес на мовних факультетах ВНЗ. Одержані результати можуть бути використані у подальших теоретичних та практичних дослідженнях навчання читання ХТ з використанням НКП.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Асоянц П. Г. До проблеми професійного англомовного письма з комп’ютерною підтримкою / П. Г. Асоянц, О. С. Синекон // Педагогічний процес: теорія і практика. Збірник наукових праць. – К.: Вид-во “ЕКМО”, 2008. – Вип. 4. – С. 20–27.
2. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний / Владимир Павлович Беспалько // Советская педагогика. – 1968. – №4. – С. 52–69.
3. Бовтенко М. А. Компьютерная лингводидактика / Марина Анатольевна Бовтенко. – М.: Флинта, 2004. – 180 с.
4. Бухбиндер В. А. О структуре гипотезы и ее роли в методическом исследовании / В.А. Бухбиндер // Материалы республ. науч. конф. по пробл. эксперимента в методике обуч. Иностр. Языкам. – К.: КГПИИЯ, 1971. – С. 38–39.
5. Глазунов М. С. Навчальна комп’ютерна програма Quizmaker як електронний засіб формування студентів компетентності в англомовному письмі / М. С. Глазунов // Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Серія : Педагогіка та психологія. – Вип. 23. – К., 2014. С.139–146.
6. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Снецкурс) / П. Б. Гурвич. – Владимир, 1980. – 104с.
7. Ляховицкий М. В. Некоторые результаты экспериментального исследования влияния сложности текста на процесс его понимания при чтении / Михаил Васильевич Ляховицкий, Галина Аркадиевна Гринюк // Лингвистика текста и методика преподавания иностранных языков. – К.: Вища шк., 1981. – С. 160–167.
8. Москалец О. О. Навчання студентів-філологів письма англійською мовою з використанням комп’ютерних технологій: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Москалец Олена Олександрівна – К., 2009. – 274 с.
9. Пахомова Т.О., Драч А.С. Навчальна комп’ютерна програма “English for philologists: Aspect of Reading”. – 2015.
10. Радецька С. В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп’ютера: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Радецька Світлана Валеріївна. – К., 2005. – 265 с.
11. Руснак Д. А. Формування граматичної компетенції у майбутніх викладачів французької мови з комп’ютерною підтримкою: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Руснак Діана Андріївна. – К., 2009. – 354 с.
12. Сарана Т. П. Компьютерные программы в самообучении иностранному языку на отделениях заочного обучения: англійський язык, лингвистический вуз: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Сарана Татьяна Петровна. – М., 2003. – 203 с.
13. Соломко З. К. Формування німецькомовної лексичної компетенції майбутніх юристів у процесі самостійної роботи з використанням інформаційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теорія і методика навчання іноземних мов : германські мови” / З. К. Соломко. – К., 2014. – 23 с.
14. Чекаль Г. С. Використання текстового процесора для створення комп’ютерних вправ у навчанні іноземних мов / Г. С. Чекаль, П. Г. Асоянц, Т. І. Коваль // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2003. – № 8. – С. 124–127.
15. Чірва І. В. Методика навчання майбутніх інженерів-програмістів англійського діалогічного мовлення з використанням комп’ютерних програм: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теорія та методика навчання: германські мови” / І. В. Чірва. – К, 2008. – 21 с.
16. Штульман Э.А. Теоретические основы организации научно-экспериментального методического исследования / Э. А. Штульман // Иностранные языки в школе. – 1980. - № 1. – С. 42–47.

#### REFERENCES

1. Asoyants P. G. Concerning the problem of professional English writing with the computer support / P. G. Asoyants, O. S. Synekop // Pedagogical process: Theory and practice. Set of scientific works. – K.: Publ. “EKMO”, 2008. – Issue. 4. – P. 20–27.
2. Bepalko V. P. The experience of use and development of knowledge quality criteria / Vladimir Pavlovich Bepalko // Soviet pedagogy. – 1968. – №4. – P. 52–69.
3. Bovtenko M. A. Computer lingvodidactics / Maryna Anatolievna Bovtenko. – M.: Flinta, 2004. – 180 p.
4. Byhbinder V. A. Concerning the structure of hypothesis and its role in methodology investigation / В.А. Бухбиндер // Materials of resp. sc. conf. on the probl. Of experiment in methodology of teaching foreign languages. – K.: KGPIIA, 1971. – P. 38–39.
5. Glazynov M. S. Teaching computer program Quizmaker as electronic means of forming the competence in English writing for students / M. S. Glazynov // Messenger of Kyiv

- National Linguistic University. Part : Pedagogy and Psychology. – Issue. 23. – K., 2014. P.139–146.
6. Gyrvich P.B. The theory and practice of the experiment in the methodology of teaching foreign languages (Special course) / P. B. Gyrvich. – Vladimir, 1980. – 104p.
  7. L'ahovizkiy M. V. Some results of xperimental investigation of the influence of complicated text on the process of it understanding while reading / Mychail Vasyl'evich L'ahovizkiy, Galyna Arkadyevna Grynjuk // The linguistics of text and methodology of teaching foreign languages. – K.: High school., 1981. – P. 160–167.
  8. Moskalets O. O. The teaching of students-philologists of writing in English with the use of computer technologies: diss. ... phd: 13.00.02 / Moskalets Olena Oleksandrivna – K., 2009. – 274 p.
  9. Pahomova T.O., Drach A.S. Teaching computer program “English for philologists: Aspect of Reading”. – 2015.
  10. Radetska S. V. The Methodology of teaching the future economists of professionally oriented reading in English by means of computer: diss. ... cand. ped. science: 13.00.02 / Radetska Svitlana Valerivna. – K., 2005. – 265 p.
  11. Rysnak D. A. The formation of grammar competence of the future tutors of French by means of computer support: дис. ... diss. ... cand. ped. science: 13.00.02 / Rysnak Diana Andreevna. – K., 2009. – 354 p.
  12. Sarana T. P. Computer programs in the teaching of foreign languages on the departments of extramural studying: English language, linguistic university: diss. ... cand. ped. science: 13.00.02 / Sarana Tatyana Petrovna. – M., 2003. – 203 p.
  13. Solomko Z. K. The formation of German lexical competence of the future layers in the process of self-dependent work with the use of information technologies: synopsis. diss. ... cand. ped. science: spec. 13.00.02 “Theory and methodology of teaching foreign languages : German languages” / Z. K. Solomko. – K., 2014. – 23 p.
  14. Chekal G. S. The use of text processor for the creation of computer exercises in the process of studying foreign languages / G. S. Chekal, P. G. Asoyants, T. I. Koval' // Scientific bulletin Unesco department of KNLU. – K.: Publ. center KNLU, 2003. – № 8. – P. 124–127.
  15. Chirva I. V. The methodology of teaching future managers-programmers English dialogue speaking by means of computer pograms: synopsis. diss. ... cand. ped. science: spec. 13.00.02 “Theory and methodology of teaching foreign languages : German languages” / I. V. Chirva. - K, 2008. - 21 p.
  16. Shtulmann E.A. The theoretical basis of scientific-experimental methodology investigation foundation / E.A. Shtulmann // Foreign languages at school. – 1980. - № 1. – P. 42–47.

#### **Experimental verification of the effectiveness of methods of teaching future teachers of English reading texts using ICT Drach A.**

**Abstract.** The article is devoted to the description of experimental revision on the efficiency of methodology for the future English language teachers in reading fictions by means of information-communication technology; the components of experimental investigation are determined; the contents of the stages are determined, the results of experimental investigation are analyzed. The hypothesis of the experimental investigation was formulated; pre- and post-experimental results are shown. The results of experimental investigation are interpreted by means of math statistics, which proves the proposed hypothesis. Two variants of developed methodology are analyzed and their effectiveness is proved.

**Keywords:** *methodological experiment, experimental hypothesis, methods of math statistics, teaching computer programs.*

#### **Экспериментальная проверка эффективности методики обучения будущих учителей английского языка чтения художественных текстов с использованием информационно-коммуникационных технологий**

**А. С. Драч**

**Аннотация.** Статья описывает экспериментальную проверку эффективности методики обучения будущих учителей английского языка чтения художественных текстов с использованием информационно-коммуникационных технологий; определено составляющие экспериментального исследования, рассмотрено содержание его этапов; проанализированы результаты полученных экспериментальных данных. Сформулирована гипотеза эксперимента, продемонстрированы данные перед- и послеэкспериментальных срезов. С помощью методов математической статистики интерпретированы результаты эксперимента, которые подтверждают предложенную гипотезу. Проанализировано два варианта разработанной методики и доказана эффективность одного из них.

**Ключевые слова:** *методический эксперимент, гипотеза эксперимента, методы математической статистики, учебная компьютерная программа.*

## Фактори, що впливають на розвиток творчого мислення майбутнього вчителя математики у процесі навчання елементарної математики

Є. А. Колесник

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна  
Corresponding author. E-mail: E\_Kolesnyk@mail.ru

Paper received 15.10.16; Accepted for publication 25.10.16.

**Анотація.** У статті проаналізовано деякі фактори, що впливають на розвиток творчого мислення студентів. Обґрунтовано необхідність враховувати психолого-педагогічні особливості юнацького віку, «спади» і «підйоми» психологічних процесів (уваги, пам'яті, мислення) з метою розвитку творчого мислення студентів в ході навчання елементарної математики у педагогічному університеті.

**Ключові слова:** навчання математики, творче мислення, майбутній учитель математики, елементарна математика, психолого-педагогічні особливості юнацького віку.

**Вступ.** На сучасному етапі спостерігається тенденція зниження рівня підготовки абітурієнтів університетів, що вступають на педагогічні спеціальності. Зокрема, випускники шкіл, які мають високий рівень знань з математики, нечасто обирають професію вчителя. Отже, в умовах зменшення кількості так званих «контактних годин» з дисциплін математичного циклу, викладачі математичних курсів не завжди можуть спиратися на ґрунтовну підготовку студентів з так званої «шкільної математики» (про це свідчать як чисельні публікації [10; 11], так і результати наших досліджень [6; 9]). Держава може у майбутньому не одержати молодих вчителів математики, які будуть спроможні розвивати творчі здібності своїх майбутніх учнів, формувати інтелектуальну еліту країни.

У зв'язку з цим, виникає потреба інтенсифікувати процес навчання студентів – майбутніх вчителів математики таким чином, щоб використовувати ті фактори, що сприяють розвитку творчого мислення. Зокрема, необхідно враховувати психолого-педагогічні особливості юнацького віку (віку студентів) з точки зору їх сприятливого або негативного впливу на розвиток творчого мислення майбутніх вчителів математики.

**Короткий огляд публікацій по темі.** У юнацькому віці відбуваються деякі зміни, серед яких у контексті нашого дослідження, доцільно виділити наступні: потреба в знаннях стає найбільш усвідомленою і має практичну спрямованість, у процесі навчання виникає вибіркове відношення до навчальних дисциплін, у більшості випадків розвивається здатність більш продуктивно і самостійно працювати, в деяких випадках загострюється критичність мислення [7]; юнак дивиться на теперішнє з позиції майбутнього [3]; визначається спрямованість у способі мислення людини та її характері [2]; відбувається професійне самовизначення та самореалізація особистості, активно розвиваються моральні і естетичні почуття; відбувається становлення та стабілізація характеру, підвищується працездатність, витривалість організму, що супроводжується прагненням до активних дій; збільшується швидкість пам'яті, реакції; порівняно з підлітками, менше виражена надлишкова само-впевненість та критичність по відношенню до оточуючих [2; 5]. Ці особливості, як бачимо, не є притаманним лише сучасним поколінням юнаків. Сучасні психологи також виділяють наступні протиріччя між: виник-

ненням потреби в соціальному визнанні та обмеженою можливістю її реалізації; потребою в самостійності та протекційним ставленням дорослих; потребою у самоусвідомленні, самоідентифікації та недостатньою або суперечливою інформацією про себе, а також несформованим вмінням інтегрувати, переосмислювати цю інформацію; потребою в розумінні і відчуттям самотності, відчуженості; потребою у професійному самовизначенні та недостатній можливості, мотивації у реалізації вибору [8]. У [1] відмічають також, що поступово формуються здібності до наукової творчості, але підкреслимо, що це не є обов'язковим атрибутом юнацтва, а пов'язано із цілеспрямованою роботою, як студентів, так і викладачів.

**Метою** статті є аналіз основних факторів, що впливають на розвиток творчого мислення студентів у ході навчання елементарної математики, та проілюструвати врахування цих факторів у процесі формування готовності майбутнього вчителя математики до розвитку творчого мислення учнів.

У ході проведення дослідження серед **матеріалів та методів** науково-педагогічних досліджень було обрано аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури в контексті дослідження; узагальнення педагогічного досвіду; бесіди, анкетування студентів та викладачів для з'ясування стану реалізації проблеми у практиці роботи вищої школи.

**Результати і їх обговорення.** Зупинимось саме на особливостях сприймання, уваги, уяви, пам'яті та мислення студентів юнацького віку. Зазначимо, що розвиток пізнавальних психічних процесів відбувається нерівномірно, виникають «спади» та «підйоми», що виокремлено у публікаціях різних років [1; 4]. Нами узагальнено та представлено у таблиці 1.

Акцентуємо увагу на тому, що «підйоми» загального розвитку уваги не припадають на юнацький вік (27-35 рр.). Це ж стосується перцептивної та дослідницької уваги (33 р.), вміння переключати увагу (29 р.).

Враховання «спадів» та «підйомів» психологічних процесів у ході навчання елементарної математики є необхідним та важливим з точки зору інтенсифікації навчання математики у сучасних умовах.

На першому курсі (відповідає одному з «підйомів» у розвитку пам'яті) у процесі вивчення вибраних питань елементарної математики знання студентів необхідно збагатити теоретичним матеріалом, тими формулюваннями, формулами, які потребують

Таблиця 1. «Підйоми» та «спади» розвитку уваги, пам'яті, мислення та інтелекту в юнацькому віці

Психічний процес		«Спади»	«Підйоми»
Увага		18-21 рр.	Не має
	Стійкість		22 р.
	Концентрація	22-24 рр.	18-20 рр.
Пам'ять		22 і 25 рр.	18, 23 і 24 рр.
Мислення (творче мислення)		20, 23 і 25 рр.	22 та 24 рр.
Інтелект	Вербальний інтелект	19, 22, 25-26 рр.	20-21, 23-24 рр.
	Невербальний інтелект	19, 21, 25 рр.	20, 22-24 рр.

запам'ятовування, зокрема, класичними нерівностями, які використовуються при доведенні інших нерівностей та теорем. Саме на цьому етапі доцільно повторити відомості з «шкільної математики»: формули тригонометрії, аксіоми планіметрії (стереометрії) тощо. Наступний пік у розвитку пам'яті відбувається на старших курсах, коли доцільно повторити, узагальнити та систематизувати теоретичний матеріал, доповнити його (зокрема, ознайомити з новими для тих, хто не є випускниками класів з поглибленим вивченням математики, методами та прийомами виконання завдань).

Але не завжди такий підхід не відповідає нормативним документам. Наприклад, тригонометричні функції, рівняння та нерівності вивчаються студен-

тами 4 курсу, проте це не враховує не лише те, що вивчення (повторення) цього матеріалу потребує напруженої роботи пам'яті (як механічної, так і логічної), але й те, що дана тема є важливою при вивченні фундаментальних математичних дисциплін, особливо математичного аналізу. Отже, доцільно було б розглядати цю тему елементарної математики ще на першому курсі.

Отже, необхідно ефективно будувати процес навчання: підбирати необхідне змістове наповнення курсів, застосовувати відповідні форми та методи навчання елементарної математики, враховуючи чергування «підйомів» та «спадів» у розвитку уваги, пам'яті та творчого мислення (представлено нами на діаграмах рис. 1, 2, 3).

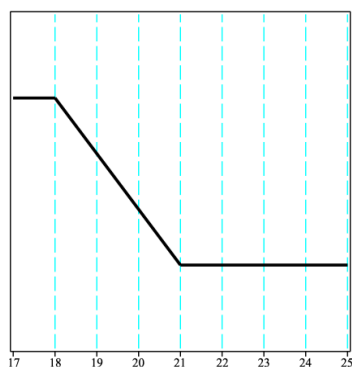


Рис. 1. Увага. Динаміка змін у юнацькому віці

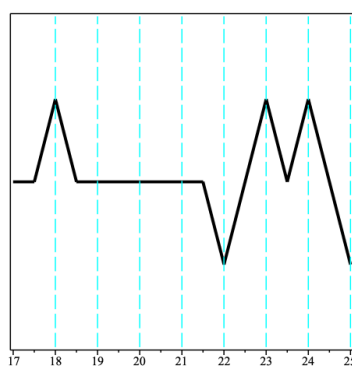


Рис. 2. Пам'ять. Динаміка змін у юнацькому віці

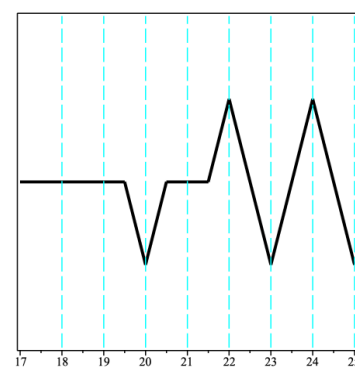


Рис. 3. Мислення. Динаміка змін у юнацькому віці

У процесі навчання важливе місце займають й інші фактори, що впливають на розвиток творчого мислення студентів. Деякі з них сприяють його розвитку, а інші його гальмують (більш детально представлено у таблиці 2). Зокрема, у дослідженнях О. С. Чашечникової [12, с. 167-168] виокремлено ряд чинників, які необхідно враховувати з метою розвитку творчого мислення учнів у ході навчання математики; З. Б. Чухрай [13, с. 65-67] виділено фактори, що впливають на розвиток дослідницьких здібностей студентів коледжів економічного спрямування в процесі вивчення вищої математики. У контексті нашого дослідження виділяємо такі фактори (табл.2).

Проілюструємо, як саме ці фактори впливають на розвиток творчого мислення студентів в ході навчання елементарної математики. Недорозвинені пізнавальні психологічні процеси, такі як увага і пам'ять гальмують взагалі процес засвоєння знань. Поверхневність знань студента з елементарної математики не дає йому можливості ефективно працювати у класах з поглибленим вивченням математики. Студент, який не планує працювати вчителем математики, не зацікавлений у вивченні фахових навчальних дисциплін, в

тому числі у вивченні елементарної математики і, як правило, у процесі навчання керується мотивом уникнення незадовільної оцінки. З метою зацікавлення студентів у вивченні елементарної математики пропонуємо студентам самостійно підбирати творчі завдання, надаємо можливість студентам вільно висловлювати власні ідеї щодо методів та способів розв'язування завдань, але з обов'язковим обґрунтуванням раціональності розв'язування; пропонуємо переформулювати умови чи вимоги завдань таким чином, щоб завдання «стало творчим». Наприклад, до завдання «Розв'язати систему рівнянь:

$$\begin{cases} 8^{2x+1} = 32 \cdot 2^{4y-1}, \\ 5 \cdot 5^{x-y} = \sqrt{25^{2y+1}}. \end{cases} \gg,$$

додамо вимогу: «Записати геометричну прогресію, членами якої є розв'язки системи рівнянь  $(x; y)$ , та знайти її суму». Важливо, щоб робота викладача елементарної математики, що здійснюється з метою розвитку творчого мислення студентів – майбутніх вчителів математики, була цілеспрямованою.

**Таблиця 2.** Фактори, що впливають на розвиток творчого мислення майбутнього вчителя математики у процесі вивчення математики

№ з/п	Гальмує розвиток творчого мислення	Сприяє розвитку творчого мислення
1.	Недорозвинені увага, фантазія, пам'ять, мислення та інші пізнавальні психологічні процеси студента	Розвинена творча увага і фантазія, увага і пам'ять студента
2.	Знання студента з елементарної математики є поверхневими	Студент має міцні фундаментальні знання з елементарної математики
3.	Студент віддає перевагу використанню готової інформації, сприймає її як єдину можливу – механічно, без логічного опрацювання, не сумніваючись в її достовірності	Студент вміє самостійно здобувати знання, працювати з різними джерелами, аналізувати інформацію, ставити її під сумнів, має власне бачення вирішення проблеми у новій ситуації
4.	Студент негативно або незацікавлено відноситься до своєї майбутньої професії, не планує працювати за обраним фахом	Студент впевнений в правильності вибору професії вчителя математики, будує перспективні плани на майбутнє
5.	Студент формально підходить до розв'язування завдань, керуючись мотивом уникнення незадовільної оцінки. У студента переважає зовнішня мотивація	Студент з зацікавленістю розв'язує завдання, керуючись мотивом досягнення успіху. У студента переважає внутрішня мотивація
6.	Студент не висловлює власну думку з метою уникнення помилок	Студент не побоюється оприлюднювати навіть знайдені нестандартні способи вирішення завдань,
7.	Викладач не вміє (не виявляє бажання) організувати навчальну діяльність, спрямовану на розвиток творчого мислення студентів.	Викладач є творчою особистістю, спрямовує процес навчання елементарної математики на розвиток творчого мислення студентів через використання змістового наповнення, відповідних форм, методів, прийомів, засобів
8.	Викладач у процесі навчання елементарної математики не використовує прийомів активізації пізнавального інтересу студентів, не мотивує до вивчення предмету	Викладач цілеспрямовано застосовує прийоми активізації пізнавального інтересу, сприяє створенню позитивної мотивації у ході навчання
9.	Самостійно запропоновані студентами ідеї не підтримуються викладачем, перевага надається способам розв'язування завдання, знайденим ним самим	Викладач надає змогу студенту висловлювати власні думки, втілювати свої ідеї у процесі розв'язування завдань
10.	На заняттях з елементарної математики нечасто майже не розв'язуються завдання творчого характеру	Студент розв'язує творчі завдання, запропоновані викладачем, або підбирає чи складає їх самостійно

**Висновки.** Отже, з метою інтенсифікації вивчення студентами предметів математичного циклу, зокрема елементарної математики, в умовах зменшення рівня математичної підготовки абітурієнтів педагогічних університетів та зменшення контактних годин, відведених на вивчення предметів, необхідно використовувати психолого-педагогічні особливості юнацького віку. З метою формування якісної системи знань та вмінь студентів з математики, розвитку їх творчого мислення та підвищення ефективності підготовки до розвитку творчого мислення їх майбутніх учнів процес навчання елементарної математики необхідно

будувати не лінійно, а циклічно, застосовуючи концентричний підхід до викладу навчального матеріалу, що передбачає як розширення знань з кожної конкретної теми (створюється можливість працювати у майбутньому у класах з поглибленим вивченням математики), так і поглиблене засвоєння матеріалу (створюється можливість для студента працювати з обдарованими учнями, розвивати їх математичні здібності). Це особливо стає актуальним після проходження студентами-майбутніми вчителями математики педагогічної практики, коли вибір ними професії стає усвідомленим.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – М., 1977. – 381 с.
2. Асмолов А. Г. Психология личности: учебник / А. Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
3. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте (психологическое исследование) / Л. И. Божович. – М: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Винославська А. В. Психология: учебное пособие / А. В. Винославська, О. А. Бреусенко-Кузнецов, В. Л. Зливков, А. Ш. Апішева, О. С. Васильева / – К.: Фирма «ИНКОС», 2005. – 351 с.
5. Возрастная и педагогическая психология: учеб. пособие / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1973. – 288 с.
6. Колесник Є. А. Прояв рис творчого мислення студентів у ході навчання дисциплін математичного циклу (за результатами експериментального дослідження) / Є. А. Колесник // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – №2 (56). – 2016. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. – С. 285-297.
7. Крутецкий В. А. Психология математических способностей школьников. / В. А. Крутецкий. Под ред. Н. И. Чуприковой. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 416 с.
8. Савчин М. В. Вікова психологія: навчальний посібник. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. – К.: Академвидав, 2006. – 360 с.
9. Чашечникова О. С. Інноваційні підходи до підготовки майбутнього вчителя математики. Навчання елементарної математики / О. С. Чашечникова, Є. А. Колесник // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – № 8 (42). – 2014. – Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка. – С. 262-269.
10. Чашечникова О. С. К вопросу об интеграции курсов элементарной математики и методики обучения



математике / О. С. Чашечникова, Е. А. Колесник // Материалы Международной научно-практической конференции, 17-18 апреля 2015 года: в 2 ч. Ч. 1. – Соликамск: СГПИ, 2015. – С. 64-70.

11. Чашечникова О. С. Развитие рис творческой личности в процессе обучения элементарной математики / О. С. Чашечникова, Е. А. Колесник // Научный часопис Национального педагогического университета имени М. П. Драгоманова. Серия 3. Физика и математика в высшей и средней школе. – Выпуск 16: сборник научных работ. – Киев: Вид-во НПУ имени М. П. Драгоманова, 2015. – С. 109-116.

#### REFERENCES

1. Ananiev B. G. About the problems of modern anthropology / B. G. Ananiev. – M., 1977. – 381 p.
2. Asmolov A. G. Psychology of personality: the textbook / A. G. Asmolov. – M.: MGU, 1990. – 367 p.
3. Bozovic L. I. Personality and its formation in childhood (psychological research) / L. I. Bozovic. – M.: Prosveshhenie 1968. – 464 p.
4. Vynoslavs'ka A. V. Psychology: the textbook / A. V. Vynoslavs'ka, O. A. Breusenko-Kuznecov, V. L. Zlyvkov, A. Sh. Apisheva, O. S. Vasyl'eva / – K.: Firma «INKOS», 2005. – 351 p.
5. Developmental and pedagogical psychology: the textbook / ed. A. V. Petrovsky. – M.: Prosveshhenie, 1973. – 288 p.
6. Kolesnyk E. A. The manifestation of creative thinking qualities of students in learning disciplines of mathematical cycle (according to the results of experimental studies) / E. A. Kolesnyk // Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologii. – №2 (56). – 2016. – Sumy: SGPU A. S. Makarenko. – P. 285-297.
7. Krutetskij V. A. Psychology of mathematical abilities of students / V. A. Krutetskij. Ed. N. I. Chuprikova. – M.: Institut prakticheskoy psihologii; Voronezh: NPO «MODJeK», 1998. – 416 p.
8. Savchyn M. V. Developmental Psychology: the textbook / M. V. Savchyn, L. P. Vasilenko. – K.: Akademvydav, 2006. – 360 p.
9. Chashechnykova O. S. The innovative approaches to the preparation of the future mathematics teacher. Teaching

12. Чашечникова О. С. Творческая деятельность в процессе обучения математики: стан проблемы в заальноосвітній школі / О. С. Чашечникова // Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». – Черкаси, 2006. – Вип. 93. – С. 162 – 170.
13. Чухрай З. Б. Развитие исследовательских способностей студентов экономических специальностей в процессе обучения математики / З. Б. Чухрай: дис. на здоб. наук. ступе. канд. пед. наук за спец. 13.00.02 – теория та методика обучения (математика). – Сум ДПУ ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2012. – 368 с.

- elementary mathematics / O. S. Chashechnykova, E. A. Kolesnyk // Pedagogichni nauky: teoriya, istoriya, innovacijni tehnologii. – № 8 (42). – 2014. – Sumy: SGPU A. S. Makarenko. – P. 262-269.
10. Chashechnykova O. S. On the integration of courses elementary mathematics and methods of teaching mathematics / O. S. Chashechnykova, E. A. Kolesnyk // Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, 17-18 aprelja 2015 goda: vol. 2 pm, Part 1. – Solikamsk.: SGPI, 2015. – P. 64-70.
11. Chashechnykova O. S. The development of qualities of the creative person in learning of elementary mathematics / O. S. Chashechnykova, E. A. Kolesnyk // Naukovyj chasopys Nacional'nogo pedagogichnogo universytetu imeni M. P. Dragomanova. Serija 3. Fyzyka i matematyka u vyshhii i serehnii shkoli. – Release 16: collection of scientific works. – Kiev: M. P. Dragomanov NPU publishing house, 2015 – P. 109–116.
12. Chashechnykova O. S. Creative activities in teaching mathematics: the state of the problem in a comprehensive school / O. S. Chashechnykova // Visnyk Cherkas'kogo universytetu. Serija «Pedagogichni nauky». – Cherkasy, 2006. – Vol. 93. – S. 162 – 170.
13. Chukhrai Z. B. Developing student's research abilities of economics specialties in the process of studying mathematics / Z. B. Chukhrai: dis. ... kandydata pedagogichnikh nauk za spetsialnisty 13.00.02 – teoriya ta metodika navchannya (matematika). – Sumy: SGPU A.S. Makarenko, 2012. – 368 p.

#### **Факторы, влияющие на развитие творческого мышления будущего учителя математики в процессе обучения элементарной математики**

**Е. А. Колесник**

**Аннотация.** В статье проанализированы некоторые факторы, влияющие на развитие творческого мышления студентов. Обоснована необходимость учитывать психолого-педагогические особенности юношеского возраста, «спад» и «подъем» психологических процессов (внимания, памяти, мышления) с целью развития творческого мышления студента в ходе обучения элементарной математики в педагогическом университете.

**Ключевые слова:** обучение математике, творческое мышление, будущий учитель математики, элементарная математика, психолого-педагогические особенности юношеского возраста.

#### **Factors affecting the development of creative thinking of the future mathematics teacher in the learning process of elementary mathematics**

**Kolesnyk E. A.**

**Abstract.** The article analyzes some of the factors that influence the development of creative thinking of students. The necessity to take into account psychological and pedagogical features of youth, «ups» and «downs» psychological processes (attention, memory, thinking) to develop creative thinking of students in the elementary mathematics education at Pedagogical University.

**Keywords:** mathematics teaching, creative thinking, future math teacher, elementary mathematics, psycho-pedagogical features of youth.

## Розвиток довільної музичної пам'яті молодших школярів

I. В. Рожко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна  
Corresponding author. E-mail: irena200808@mail.ru

Paper received 25.10.16; Accepted for publication 13.11.16.

**Анотація.** У даній статті описано фактори, що визначають довільний хід мнемічних процесів; здійснено спробу порівняння довільного та мимовільного запам'ятовування музики, окреслено характерні особливості довільної музичної пам'яті молодших школярів. Автор пропонує різні методи та прийоми осмисленого запам'ятовування музичного матеріалу, обґрунтовує їх застосування на уроках музичного мистецтва в школі. Підкреслюється важливість усвідомленого запам'ятовування музики, необхідність формулювання спеціальних мнемічних цілей, завдань та способів осмисленої обробки інформації, спрямованих на її розуміння (сислове групування та змістове співвідношення).

**Ключові слова:** музична пам'ять, довільна музична пам'ять, запам'ятовування, осмислення, мнемічні задачі.

**Вступ.** Сучасна освітня система передбачає застосування таких способів обробки інформації, які б сприяли її швидкому запам'ятовуванню, міцному та тривалому збереженню, готовності до відтворення. Вирішити ці завдання допомагають методи та прийоми осмисленої роботи над розучуваним матеріалом, про них і піде мова в даній статті.

**Короткий огляд публікацій по темі.** Різного роду фактори, що впливають на продуктивність довільного запам'ятовування та відтворення інформації вивчали дослідники: Дж. Андерсон, А. Бадделі, Г. Бауер, Дж. Брансфорд, С. Гілліган, У. Джеймс, Дж. Дженкінс, Ф. Крейк, К. Монтейро, Г. Стайн, Е. Тульвінг, Т. Хайд. Як зазначає Дж. Андерсон, єдине, що визначає ефективність пам'яті – це час заучування матеріалу, що запам'ятовується, і тренування пам'яті. Важливим також є те, яким чином обробляється матеріал [1, с. 191]. Ускладнена обробка передбачає запам'ятовування стимулу за допомогою додаткової інформації (Дж. Андерсон, Г. Стайн і Дж. Брансфорд) [1, с. 192]. Тобто матеріал запам'ятовується краще, коли його обробка складніша. Додаткова обробка забезпечує основу для поліпшення пам'яті (П. Колере), навіть якщо ця обробка не зосереджена на значенні матеріалу [1, с. 196]. Намір людини не такий важливий як те, як вона обробляє матеріал при його пред'явленні (Т. Хайд і Дж. Дженкінс) [1, с. 197].

При довільному запам'ятовуванні люди зазвичай виконують дії, що сприяють розвитку пам'яті, до них Дж. Андерсон відносить ускладнену обробку і повторення. Також на пам'ять впливає контекст: результати згадування поліпшуються, якщо воно відбувається в тому ж контексті, що і заучування (А. Бадделі) [1], а емоційний контекст може впливати так само, як і фізичний (Г. Бауер, К. Монтейро і С. Гілліган) [1, с.225].

Значні переваги семантичного кодування описані в дослідженнях багатьох науковців. На думку деяких із них (Ф. Крейк і Е. Тульвінг) [2, с. 144], воно сприяє створенню багатшого і детально розробленого коду, також ускладнення (мається на увазі семантичне) сприяє збереженню в пам'яті (У. Джеймс) [1, с. 151].

**Мета статті** – розглянути погляди науковців на проблему довільного запам'ятовування музичного матеріалу, визначити його особливості та значення для здійснення педагогічної практики.

**Результати та їх обговорення.** Вся інформація, в тому числі і музична, складає особистісну систему знань людини. Знати, як говорить Ю. Меженко,

означає мати певну інформацію, розуміти та осмислювати її зміст, осягати сутність, і врешті решт вміти діяти практично на основі цього розуміння [4, с. 62]. Розглядаючи раціональні способи запам'ятовування (основні, засновані на встановленні смислових, логічних зв'язків усередині матеріалу, що запам'ятовується), дослідник наголошує на необхідності інтелектуальної роботи з матеріалом [4, с. 87].

Учні молодших класів запам'ятовують музику в основному мимоволі тому, що їм важко поєднувати пізнавальні і мнемічні дії (спрямовані на запам'ятовування музики). Мимовільне запам'ятовування поступово починає поступатися по продуктивності довільному. Механічне, недостатньо осмислене вивчення напам'ять на практиці виявляється малоефективним та ненадійним. Спірним є питання про прийнятність одного, чи іншого типу запам'ятовування, про їх більший ефект.

**Мимовільне запам'ятовування музики** (К. Ігумнов, Н. Метнер, Г. Нейгауз, Д. Ойстрах, С. Ріхтер) здійснюється без застосування жодних вольових зусиль особистості, спрямованих на отримання та утримання музичної інформації. При такому підході, запам'ятовування не є спеціальним завданням, твір ніби запам'ятовується «сам по собі». Ефект запам'ятовування супроводжує процес роботи над художнім твором, одночасно з вирішенням навчальних задач іншого порядку. При мимовільному запам'ятовуванні багатьма дослідниками в подальшому відзначається некерованість процесу музичного відтворення.

**Довільне запам'ятовування** – процес вольової, цілеспрямованої мнемічної діяльності особистості. Воно існує на основі активності свідомості і характеризується тим, що людина ставить перед собою мету запам'ятати музичну, чи якусь іншу інформацію. Для досягнення цієї мети використовує спеціальні прийоми запам'ятовування. Довільне запам'ятовування виявляється складною та підпорядкованою іншим психічним процесам розумовою діяльністю.

Заучувати напам'ять потрібно завжди свідомо, такої думки дотримувались О. Гольденвейзер, Л. Маккінон, С. Савшинський. Запам'ятовування музики повинно бути навмисним, в рамках рішення заздалегідь поставлених та усвідомлених задач, визначеного мнемічного завдання.

С. Савшинський наполягав на спеціальній мнемічній установці в роботі з розучування напам'ять як особливої, чітко окресленої мети занять [7].

Найважливішою умовою для плідної роботи музичної пам'яті є усвідомлена установка на запам'ятовування (Л. Маккінон, С. Савшинський). Проте, як показує ряд досліджень, не так важлива постановка мнемічного завдання, чи його відсутність, як важливий склад операцій над матеріалом. Сам намір запам'ятати, установка на запам'ятовування являє собою один з важливих факторів, завдяки якому відбувається довільне запам'ятовування музичного матеріалу.

Необхідною дидактичною умовою музичного запам'ятовування є розуміння матеріалу, утворення смислових зв'язків, використання ефективних прийомів в роботі музичної пам'яті. Логічне музичне запам'ятовування засноване на розумінні, воно з'являється в процесі вивчення музики та вдосконалюється у міру розширення музичного кругозору та музично-теоретичних знань дітей. Важливу частину змісту мнемічної діяльності становлять розумові процеси, здійснювані з метою запам'ятовування.

Відомий музичний педагог С. Савшинський наголошував на важливості не лише почути, а й зрозуміти твір, не лише запам'ятати, а й осмислити те, що запам'ятовуємо. Зрозуміти, в його значенні – відчувати, зв'язати з власним досвідом та попередніми знаннями, усвідомити виразне значення кожного елемента музики, логіку музичного розвитку, зміст і значення кожної «події» у творі і звідси зрозуміти його сенс, зміст твору в цілому [7, с. 23]. Осмислити і систематизувати, тим самим перетворити процес запам'ятовування на більш міцний та деталізований [7, с. 28].

Продуктивнішим, звісно ж, буде музичне запам'ятовування, що засноване на розумінні матеріалу, аніж те, що відірване від нього. Як вважає Г.Ципін, логічно скомпоноване, мелодично і ритмічно організоване звукосполучення запам'ятовується набагато швидше і міцніше, ніж музично беззмістовний набір звуків [6, с. 203].

Усвідомлене запам'ятовування не можливе без попереднього цілеспрямованого розбору музичного матеріалу, що вивчається. Воно досягається через осягнення образно-емоційного змісту музичного твору, осмислення його структури (форми, будови фраз, мотивів), ладу, логіки, характерних інтонаційних зворотів, особливостей метро-ритму, елементів музичної мови, всього комплексу художньо-виразних засобів; через виявлення ролі кожного музичного елемента у розкритті ідей, образів та емоцій.

**Процеси осмислення можуть** виступати в якості прийомів запам'ятовування коли:

- ученя вміє порівнювати, узагальнювати та зіставляти музичні фрагменти;
- виділяє в них головне, подібне та відмінне (стоєть у першу чергу мелодії);
- може встановити кількість мелодійних повторень в межах однієї частини (куплету, періоду);
- аналізує та синтезує характерні ознаки фрагментів, при цьому виокремлює істотні та менш суттєві ознаки;
- визначає характерні особливості метроритму, музичної форми, інших засобів музичної виразності.

З кожним сприйняттям учні все глибше проникають у засоби музичної виразності твору, в результаті активізується їх аналітико-синтезуюча діяльність [8].

Усвідомлення художнього змісту та засобів музичної виразності, того, що і яким чином хотів висловити композитор, як зазначає Г. Ципін – основна дидактична умова успішного та повноцінного запам'ятовування музики [6, с. 202]. Способи осмисленої роботи над твором одночасно стають способами його раціонального запам'ятовування.

Різні сторони музичного матеріалу (звуквисотна, ритмічна, динамічна, темброва) зазвичай осмислюються в різній мірі, з цим пов'язана різна продуктивність запам'ятовування кожної з них. Музикознавець С. Савшинський наголошує на розрізненому сприйманні, та подальшому запам'ятовуванні різних музичних патернів: мелодії, ритму, тембру тощо. Деякі діти легко запам'ятовують мелодію, іншим краще вдається запам'ятати ритм, рідше – тембр [7, с. 30].

Дитина повинна мати чітко зорове і слухове уявлення про всі музичні елементи. Чим ясніше його музичне уявлення, тим ефективніше буде протікати процес запам'ятовування музики. Осмисленості запам'ятовування музичного матеріалу, всебічності та точності його бачення також сприяє установка на засвоєння не лише головного (скажімо, мелодії), а й додаткових формуютьуючих та інших засобів [6, с. 204].

Необхідними умовами для усвідомленого ставлення до розучуваного твору С. Савшинський також вважає добре розвинений музичний слух, усвідомлення музичної мови, здатність оцінити конструктивні і естетичні властивості твору, його форму, характер та зміст [7, с. 23].

Для того, щоб розвиток довільної пам'яті дітей молодшого шкільного віку проходив якнайефективніше, О. Барташніков радить дотримуватися наступної послідовності у навчанні [3]:

1) Вчити вмінню сприймати мнемічне завдання, а значить усвідомлювати мету запам'ятовування. Дійсно, для того, щоб музична пам'ять молодших школярів набула рис довільності, перш за все слід роз'яснити дитині для чого вона запам'ятовує той чи інший музичний матеріал. Тільки усвідомлюючи завдання та мету музичної мнемічної діяльності, дитина буде активно діяти (запам'ятовувати чи відтворювати). Найдоречнішими з цього погляду дослідник зазначає умови ігрової діяльності. Оволодіння вмінням сприймати завдання здійснюється в три етапи. Перш за все, слід уважно слухати завдання, активно запам'ятовувати інформацію, а вже потім самостійно її пригадувати, звертаючись спершу до себе, до своєї пам'яті.

2) Вчити різним мнемічним способам. Найпростіший з них – спосіб повторення, про який мова йтиме дещо пізніше. А більш складні – логічні способи запам'ятовування, які передбачають оволодіння логічним мисленням (групування, співвідношення, схематизація).

3) Вчити вмінню проводити самоперевірку результатів запам'ятовування, оцінювати та порівнювати результати виконаної діяльності.

Для запам'ятовування і відтворення інформації потрібно володіти методами запам'ятовування. Дії із запам'ятовування музичного тексту діляться на: смислове групування, виявлення смислових опорних пунктів і процеси співвідношення. У молодшому

шкільному віці в контексті розвитку музичної пам'яті ми рекомендуємо акцентувати увагу на мнемічних способах групування та змістового співвідношення. У В. Муцмахера за допомогою цих прийомів описано алгоритм розучування музичних творів напам'ять [5, с. 32].

Навчання мнемічного способу «групування» має здійснюватися в 3 етапи: [3] перший етап – вчити запам'ятовувати вже згруповані предмети; другий етап – запам'ятовувати з попереднім групуванням предметів разом з дорослим; третій етап – запам'ятовувати з попереднім самостійним групуванням предметів.

Смислове групування музичного ж матеріалу полягає в поділі твору на окремі фрагменти, кожен з яких представляє логічно завершену смислову одиницю.

Змістове співвідношення полягає у використанні розумових операцій для зіставлення між собою деяких характерних особливостей творів. У разі нестачі музично-теоретичних знань учням, автор методики пропонує звертати увагу на найпростіші елементи музичної тканини, «важливо осмислити і визначити, що в ідентичному матеріалі абсолютно тотожно, а що – ні» [5, с. 37].

Психолог О. Барташніков пропонує ряд ігор для тренування пам'яті, що удосконалюють володіння різними мнемічними способами [3]: «Виконай доручення», «Запам'ятай предмети», «Яка група зникла?», «Зменшилося чи додалося?», «Пари картинок», «Слово і картинка», «Картинка допомагає картинці», «Картинка допомагає слову», «Запам'ятай картинки», «Запам'ятай предмети», «Що змінилося», «Яких картинок більше?», «Подавай і запам'ятовуй». Деякі з них ми можемо спроектувати на музичну діяльність молодших школярів на уроках музичного мистецтва в школі.

**Гра «Зменшилося чи додалося?».** Розглянемо два можливих варіанти гри: перший з них спрямований на залучення слухової модальності, а другий – зорової:

1. Вчитель пропонує дітям прослухати мелодію, після одного-трьох пред'явлень ставиться завдання запам'ятати її. Коли діти свідомо готові до пригадування та відтворення, вчитель грає ту ж саму мелодію, але у дещо видозміненому вигляді. Школярам пропонується визначити – що ж саме в ній змінилося, а головне – зменшилася чи збільшилася кількість музичних груп (окремо для ритмічних та мелодійних).

2. Другий варіант цієї гри передбачає виконання такого ж завдання, але пред'явлення мелодії будуть крім слухових ще й зорові (запис на дошці). Учням слід дізнатися – зменшилась чи збільшилась загальна кількість музичних знаків (стосовно ритму чи мелодії), зображених на дошці.

Діти без особливих зусиль виконають завдання гри «Яка група зникла?», адже лишити музичний матеріал ритмічної, чи мелодійної сторони – значить суттєво його змінити. Ці зміни одразу помітні школярам. Можна грати, включаючи одну із музичних фраз, тоді учням легше буде опанувати спосіб групування відносно музичної форми, запам'ятовування її частин.

Тож, такі ігри призначені для тренування мнемічного способу групування.

**Гра «Пари картинок».** Дітям пропонується де-

кілька музичних фрагментів (2, 4, 6), записаних на картках. Наприклад, розучена мелодія та колись вивчені. Завдання – візуально порівняти їх запис (а потім і на слух), визначити подібні та відмінні особливості двох (і більше) пред'явлених фрагментів. Особливу увагу слід звернути на те, чи використовують школярі при виконанні завдання прийом змістового співвідношення, чи механічно визначають відмінності між фрагментами на слух (за зображеннями).

**Гра «Що змінилося».** Завдання гри передбачає безліч варіантів: зміни можуть відбуватися як в мелодії, так і в метроритмі, темпові зміни, динамічні тощо. Пред'явлення можуть бути як слуховими, так і зоровими. Помилкою вважається, якщо: не вказаний засіб музичної виразності, який змінив своє місце; вказаний засіб музичної виразності, який насправді свого місця не змінював. Різної складності гри можна досягати збільшенням загальної кількості музичних засобів; збільшенням кількості музичних засобів, які змінюють своє місце; скороченням часу, відведеного для запам'ятовування.

Також доречним буде застосування прийомів і методів запам'ятовування, заснованих на законах осмислення, інтересу, обсягу знань та установки. Головним в обробці матеріалу, що запам'ятовується, є осмислення, тобто максимальне наближення до **процесу мислення**. Основний закон запам'ятовування – закон осмислення: чим глибше осмислення інформації, що запам'ятовується, тим краще вона зберігається в пам'яті [4].

Метод «сміслових опорних пунктів», метод «відсікання головного», метод «відновлення з кінця», метод «несподіваного питання», метод «смісловий здогадки», метод «пояснення іншому» [4, с. 89].

Всі наведені методи можуть бути використані і в музичній діяльності молодших школярів, що дозволить засвоювати матеріал міцніше та триваліше, хоча й віднімає чималий обсяг часу. Не дивлячись на неприйнятність такого прийому в педагогічній практиці, ми все ж радимо школярам робити записи при музичному сприйманні, таким чином вони безпосередньо під час слухання фіксуватимуть отримані враження, робитимуть можливо тільки їм зрозумілі помітки, здійснюватимуть одночасно декілька розумових операцій.

**Висновки.** Тож, як бачимо, спроби обґрунтувати перевагу одного виду запам'ятовування над іншим (довільного над мимовільним, логічного над механічним) ведуться вже давно. Музичні педагоги посилаються на відомі психологічні дослідження: довільне запам'ятовування виявляється ефективніше мимовільного за інших рівних умов (О. Смирнов, П. Зінченко, Л. Занков). Отже, різні форми музичного запам'ятовування мають право на існування і використовуються у педагогічній практиці.

Ми вважаємо, що найміцніший результат дає запам'ятовування музичного тексту за допомогою логічної пам'яті, заснованої на розумінні, з чітко визначеною і усвідомленою мнемічною метою (довільність процесу), установкою. Негативна сторона такого запам'ятовування – його значна тривалість та складність.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андерсон Джон Р. Когнитивная психология / Дж. Р. Андерсон. – 5-е изд. – СПб. : Питер, 2002. – 492 с.
2. Баддли А. Память / А. Баддли, М. Айзенк, М. Андерсон ; пер. с англ. [З.Замчук] под науч. ред. Т. Н. Резниковой. – СПб. : Питер, 2011. – 560 с.
3. Барташніков О. О. Розвиток сенсорних здібностей і пам'яті у дітей 5-7 років / О. О. Барташніков, І. А. Барташнікова. – Тернопіль : Богдан, 1998. – 70 с.
4. Меженко Ю. С. Быстрое и эффективное развитие памяти, внимания и умственных способностей / Ю. С. Меженко. – Донецк. : БАО, 2005. – 224 с.
5. Муцмакер В.И. Совершенствование музыкальной памяти в процессе обучения игре на фортепиано : учеб. пособие / В. И. Муцмакер; Московский гос. педагогический ин-т им. В.И.Ленина. – М. : [б.и.], 1984. – 54 с.
6. Психология музыкальной деятельности: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. муз. фак. высш. пед. учеб. заведений / Д. К. Кирнарская, Н. И. Киященко, К. В. Тарасова и др.; Под ред. Г. М. Цыпина. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 368с.
7. Савшинский С.И. Пианист и его работа / С.И. Савшинский – М.: Классика XXI, 2002. – 244с.
8. Стражникова Т. И. Научно-методические основы формирования музыкальной памяти студентов в классе сольфеджио вузов культуры : автореферат дис.. канд. пед. наук : 13.00.02, 13.00.08 / Т.И. Стражникова ; Моск. гос. ун-т культуры. – Москва, 1998. – 25 с.

#### REFERENCES

1. Anderson Dzhon R. Cognitive psychology / Dzh. R. Anderson. – 5-th publ. – SPb. : Piter, 2002. – 492 p.
2. Baddeley, A. Memory / Baddeley, A.D., Eysenck, M., & Anderson, M.C.; transl. from Eng. [Z.Zamchuk] und. the scient. edit. T. N. Reznikovoy. – SPb. : Piter, 2011. – 560 p.
3. Bartashnikov O. O. The development of sensory abilities and memory of children 5-7 years old / O. O. Bartashnikov, I. A. Bartashnikova. – Ternopil' : Bogdan, 1998. – 70p.
4. Mezhenko Yu. S. Fast and efficient development of memory, attention and mental abilities / Yu. S. Mezhenko. – Donetsk. : BAO, 2005. – 224 p.
5. Mutsmaher V.I. Improvement of musical memory of the process learning play the piano : tutorial / V. I. Mutsmaher; Moskovskiy gos. pedagogicheskij in-t im. V.I.Lenina. – M. : [b.i.], 1984. – 54 p.
6. Psychology of musical activity: Theory and Practice: tutorial for stud. of muz. spec. / D. K. Kirnarskaya, N. I. Kiyaschenko, K. V. Tarasova and oth.; und. edit. G. M. Tsyipina. – M.: Publ. center «Akademiya», 2003. – 368p.
7. Savshinskiy S.I. The pianist and his work / S.I. Savshinskiy – M.: Klassika XXI, 2002. – 244p.
8. Strazhnikova T. I. Scientifically-methodical bases of formation of musical memory of students in the classroom of culture of ear training colleges : avtoref. dis.. kand. ped. nauk : 13.00.02, 13.00.08 / T.I. Strazhnikova ; Mosk. gos. un-t kul'turyi. – Moskva, 1998. – 25 s.

#### The development of voluntary musical memory of younger schoolchildren

##### Rozhko I.

**Abstract.** This article describes the factors of determines the course of voluntary mnemonic processes; it was attempted a comparison of voluntary and involuntary musical memorizing, it was identified the characteristic outlines of voluntary musical memory of younger schoolchildren. The author offers a variety of methods and techniques of meaningful memorizing of musical material, justifies their using in lessons of musical art in the school. It was highlighted the importance of a conscious memory of music, the necessity for the formulation of special mnemonic goals, objectives and ways of thinking about music information processing aimed at understanding (meaningful grouping and content ratio).

**Keywords:** *musical memory, voluntary musical memory, understanding, memorization, mnemonic tasks.*

#### Развитие произвольной музыкальной памяти младших школьников

##### И. Рожко

**Аннотация.** В данной статье описано факторы, определяющие произвольный ход мнемических процессов; предпринята попытка сравнения произвольного и непроизвольного запоминания музыки, определены характерные особенности произвольной музыкальной памяти младших школьников. Автор предлагает различные методы и приемы осмысленного запоминания музыкального материала, обосновывает их применение на уроках музыкального искусства в школе. Подчеркнута важность осознанного запоминания музыки, необходимость формулировки специальных мнемических целей, задач и способов осмысленной обработки музыкальной информации, направленных на ее понимание (смысловая группировка и содержательное соотношение).

**Ключевые слова:** *музыкальная память, произвольная музыкальная память, осмысление, запоминание, мнемические задачи.*

## The use of blended learning in the process of training contemporary specialists in foreign languages in higher education establishments of Ukraine

I. V. Shevchenko\*, O. M. Kordyuk

V.O. Suhkomlynsky National University of Mykolaiv, Mykolaiv, Ukraine

\*Corresponding author. E-mail: shevchenko2011@gmail.com

Paper received 15.10.16; Accepted for publication 23.10.16.

**Abstract.** The article is devoted to the problem of the use of blended learning in the process of training contemporary specialists in foreign languages in higher education establishments of Ukraine. Attention is focused on basic advantages of blended learning which is a successful combination of traditional methods of learning with contemporary informational-communicative technologies. The article points to the necessity of the use of Moodle platform for development of an academic course on a foreign language with the purpose of intended specialists training.

**Keywords:** distance learning, blended learning, information and communication technologies, Moodle platform.

**Problem statement.** Active information system penetration in the contemporary society, the development of contemporary informational-communicative technologies, changes in the ways of spreading and using information have a significant influence on popularizing new learning technologies. The use of distant forms and methods of learning encourages the individualization of the process of intended specialists' professional education, promotes their individual work, forms informational culture, sets for obtaining innovational methods of receiving and using information. Possibilities of distant learning totally correspond with social order in accordance to training of intended specialists in higher education establishments of Ukraine.

**Analysis of researches and publications.** The attention to the problem of the use of distant learning in educational process was given by such scholars as V. Dyvak, N. Dumanky, N. Kramarenko, V. Popov, V. Trohymenko and others. The works of Y. Bykov, V. Kuharenko, E. Polat, O. Hutorsky, O. Syrotenko, M. Rybalka quite profoundly analyze and concretize the essence of distant learning and peculiarities of its usage in the process of professional training of specialists in higher education establishments of Ukraine.

**The purpose of the article:** on the basis of scientific literature to explore the essence of the terms "distant learning" and "blended learning", define their basic methodical peculiarities and advantages under the conditions of training of intended foreign languages specialists higher education establishments of Ukraine.

**Exposition of the basic material.** According to the standing order, distant learning presupposes the process of giving and acquiring knowledge, skills and types of cognitive activity of a person, that is carried out with mediate interaction of distant from each other participants of learning in a specialized background created on the basis of contemporary psychological-pedagogical and informational-communicational technologies [6].

Scholar O. Hutorsky considers distant learning to be the learning with the help of telecommunication means in which the subjects of learning (learners, teachers, tutors), having space or time distance, carry out the general educational process aimed at creation by them of outer educational products and correspondent inner changes (increases) of subjects of learning [3].

Scholar E. Polat tends to define distant learning as a form of learning in which the interaction of a teacher and learners between each other is carried out at a distance

and reflects all inherent components of educational process (purpose, content, methods, organizational forms, means of learning), which include interactivity [4; 5].

In scholars' opinion, distant learning is characterized by a great deal of positive features that are not found in the traditional one, in particular:

- the formation of a global (national, regional, local) principally new educational space;

- broadening of the market of educational services, decreasing the level of their availability to different social groups and categories of population, decrease of gap in the quality of elite and mass education;

- activating of an educational process and giving to it a creative character, as a result of which the creation of conditions for personality development and creative self-realization of each learner [4; 5; 7].

Distant learning provides a wide choice of learning materials that are constantly renovated and are presented together with bright graphics (drawings, schemes, tables, etc), accompanied by audio- and video-presentations. Besides, computerized learning enables the access to various sources of information – electronic libraries, multimedia textbooks, reference materials (dictionaries, encyclopedias, maps, etc), distant courses on different subjects. Another feature of distant learning is a significant increase of time frames of the learning process, whilst the traditional learning is limited by frames of a class and time of doing homework [1; 2].

Success and quality of distant learning depends on effectiveness of organization and methodical quality of the used materials, as well as management and skillfulness of educators participating in this process.

In the conditions of distant learning what comes forth is its educational, content-related organization. Not only the content for digestion is meant, but also structural organization of learning materials as well as methods of learning [2].

Conceptual pedagogical regulations of distant learning of foreign languages are built on such grounds.

In the center of the learning process there is an individual cognitive activity of a learner (learning, not teaching). Individual work with the purpose of obtaining different types of oral activity, formation of necessary skills and experience is specific for the given sphere of knowledge.

On the one hand, a more profound system of education is required which allows to acquire knowledge where and when it is convenient for a learner.

On the other hand, in the conditions of distant learning a learner must possess not only skills of working with a computer as an ordinary user, but also the ways of working with authentic information which he faces in different Internet resources. What we mean is that a learner must possess different types of reading: learning, searching, introductory, must be able to work with electronic references and dictionaries, that are the components of the given course or exist off line on different servers [5].

Individual obtaining of knowledge must not have a passive character. A learner is involved into an active cognitive activity from the very beginning, which covers the usage of acquired knowledge for solving various communicative tasks in joint creative activity in groups.

Distant learning, which is individualized in itself, must not exclude the possibilities of communication not only with a teacher but other partners as well, cooperation in the process of different kinds of cognitive and creative activity.

The system of control of acquiring knowledge by means of cognitive activity, ability to use the acquired knowledge in different problem situations must have a systematic character and be built of the basis of dynamic reflexive connection. The control of academic progress must be dynamic when developing correspondent learning materials and summative on the side of a teacher and consultants-coordinators in tests, presentations, creative works. Lately, special Web-pages that learners or cooperation groups can organize for themselves have been used with this purpose [4; 5].

The following factors have an important meaning for organizing the process of distant learning in foreign languages:

1. Selection and organization of speech material according to the purpose and task of the course (this must be only authentic material).

2. Structuring of the course, its methodic and technological organization (hyper text technologies, Web-pages).

3. Accurate planning of work for a group (organization of small groups, conferences, including audio- and video-conferences, organization of systematic reposting – individual, group ones).

4. Organization of regular consultations with the teacher and the curator of the server).

5. Establishment and skilled support of positive emotional background in the group in general and each learner in particular [7].

Recently blended learning have been spreading significantly in the system of higher education of Ukraine. In scientific literature this term is explained as a system of learning/teaching that contains in itself the best aspects and advantages of teaching in a classroom and interactive or distant learning and it creates accessible and motivating courses for learners, in which an educational process is a system that consists of different parts functioning in permanent interaction [3].

Thus, the model of blended learning is not an ordinary use of computer technologies in individual work of learners at home after classes, but a single, integral educational process which stipulates that a part of learners' cognitive activity is carried out in classrooms under a teacher's control, and another part is carried out at a distant learning where individual kinds of work

independently or with partners in small groups have the advantage.

The model of blended learning contains elements of the main European educational models: distant learning, face-to-face learning, online learning.

In the conditions of training of foreign languages specialists in higher education establishments in Ukraine such successful combination of the European educational models gives the opportunity to provide learning not only by using computers, but also with an alive teacher in an active form, when the material studied individually is generalized, analyzed and used in real situations through solving communicative tasks.

As a result of using the given model of learning students acquire:

- the ability to plan their activity individually;
- the ability to effectively organize their activity orienting it to the final result;
- the ability to take a decision, make a conscious choice and be responsible for it;
- the ability to work in informational space, i.e.: to select information according to the topic and have the skills of independent searching activity;
- the skills of analytical activity – the ability to structure the received information and use it adequately to the set task;
- the skills of presenting the results of activity with the use of various informational technologies;
- the skills of reflection promoting successful functioning of a subject in any activity [3].

Experience has proven that to create an academic course on a foreign language in training intended specialists in higher education establishments in Ukraine it is necessary to use the Moodle platform that gives the possibility to involve different elements of the course, i.e.: glossaries, tasks, resources, forums.

Since in blended learning an individual cognitive activity of a learner is in the center, he:

- studies individually to acquire knowledge using various sources of information;
- learns to individually work with this information, using various means of cognitive activity and having the possibility to work in the time convenient for them;
- independent acquisition of knowledge is not passive, on the contrary, a learner from the very beginning is involved in active cognitive activity that does not limit obtaining knowledge, but compulsory includes its usage for solving various tasks;
- learners acquire skills of control and self-control of the level of acquired knowledge;
- the use of the proposed model allows to really provide an individual line of learning to each learner that in practice corresponds with the principle of individually-oriented learning.

**Conclusions.** Distant learning is one of contemporary means of realizing the process of education on the basis of informational-communicative technologies. The usage of forms and methods of distant learning promotes individualization of the process of professional formation of intended specialists, encourages them to work individually, forms an informational culture, sets them to master innovative means of acquiring and using the information. In its turn, blended learning is a relatively

new approach in the world of higher education in Ukraine. It provides flexibility to traditional learning, also it gives the opportunity to education establishments to offer learning in different conditions of academic material delivering. To create an academic course on a foreign

language when training intended specialists in higher education establishments in Ukraine it is necessary to use the Moodle platform, that gives the possibility to form in learners skills and abilities to individually acquire and use knowledge required for their future professional activity.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дивак В.В. Використання відкритих систем дистанційного навчання у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи: [Електронний ресурс] / В.В. Дивак // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – №2 (28). – Режим доступу до журн.: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрану.
2. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: навч. посіб. / В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко. – Харків: НТУ "ХПИ", "Торсінг", 2002. – 320 с.
3. Лінгвістичний портал Mova.info [Електронний ресурс] / Лінгвістичний портал Mova.info. – Режим доступу: <http://www.mova.info/> – Назва з екрану. – Назва з екрану.
4. Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций [Електронний ресурс] / Полат Е.С. Организация дистанционного обучения иностранному языку на базе компьютерных телекоммуникаций. – Режим доступу: [http://www.e-joe.ru/sod/98/1\\_98/st007.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html). – Назва з екрану.
5. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева. – М.: Изд-ий центр «Академия», 2004. – 416 с.
6. Положення про дистанційне навчання: [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http://osvita.ua/legislation/Dist\\_osv/2999/](http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/). – Назва з екрану
7. Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в системе непрерывного образования [Електронний ресурс] / Шабанов А.Г. Дистанционное обучение в системе непрерывного образования. – Режим доступу: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10\\_2008/05.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10_2008/05.pdf). – Назва з екрану.

#### REFERENCES

1. Dyvak V.V. The use of the open systems of distant learning in preparing specialists in higher school pedagogy. [Electronic resource] / V.V. Dyvak // Informational technologies and means of learning. – 2012. – №2 (28). – Regime of access to the magazine: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – The name is from the screen.
2. Kukhareno V.M. Distant learning: Conditions of use. Distance course: textbook / V.M.Kukhareno, O.V.Rybalko, Syrotenko N.G. – Kharkiv:NTU “KPI”, “Torsing”, 2002 – 320 p.
3. Linguistic portal Mova.info [Electronic resource] / Linguistic portal Mova.info – Regime of access: <http://www.mova.info/> – The name is from the screen.
4. Polat E.S. Organization of distant learning of a foreign language on the basis of computer telecommunications. - [Electronic resource] / Polat E.S. Organization of distant learning of a foreign language on the basis of computer telecommunications. - Regime of access: [http://www.e-joe.ru/sod/98/1\\_98/st007.html](http://www.e-joe.ru/sod/98/1_98/st007.html). – The name is from the screen.
5. Polat E.S. Theory and practice of distant learning: textbook for students of higher pedagogical education establishments / E.S. Polat, M.Y. Bukharkina, M.V. Moiseeva. – M.: Publishing center “Academy”, 2004. – 416 p.
6. Regulations on distant learning: [Electronic resource]. - Regime of access: [http://osvita.ua/legislation/Dist\\_osv/2999/](http://osvita.ua/legislation/Dist_osv/2999/). – The name is from the screen.
7. Shabanov A.G. Distant learning in the system of extended studies [Electronic resource] / A.G. Shabanov Distant learning in the system of extended studies. - Regime of access: [http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10\\_2008/05.pdf](http://www.edit.muh.ru/content/mag/trudy/10_2008/05.pdf). – The name is from the screen.

#### Использование смешанной формы обучения в процессе подготовки современных специалистов по иностранному языку в ВУЗах Украины

**И. В. Шевченко, Е. Н. Кордюк**

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме использования смешанной формы обучения в процессе подготовки современных специалистов по иностранному языку в высших учебных заведениях Украины. Внимание обращено на основные преимущества смешанной формы обучения, которая является удачным совмещением традиционных методов обучения с современными информационно-коммуникативными технологиями. В статье указывается на необходимость использования платформы Moodle для разработки учебного курса по иностранному языку с целью подготовки будущих специалистов.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, смешанное обучение, информационно-коммуникативные технологии, платформа Moodle.



## Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період

П. О. Тадесв<sup>1</sup>, А. М. Рощенюк<sup>2</sup>

Національний університет водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна  
Corresponding author. E-mail: <sup>1</sup>ptadeyev@online.ua, <sup>2</sup>list-2004@ukr.net

Paper received 18.10.16; Accepted for publication 28.10.16.

**Анотація.** У статті обґрунтовано доцільність застосування комплексу педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період. Серед таких умов виокремлено стимулювання позитивної мотивації; створення інформаційно-адаптивного середовища, що сприяє розвитку творчої самореалізації; інформатизація фундаментальної підготовки; розроблення комп'ютерно-орієнтованих завдань для навчальних дисциплін, які вивчаються в адаптаційний період.

**Ключові слова:** педагогічні умови, майбутні фахівці з інформаційних технологій, адаптаційний період, творча самореалізація, інформатизація, комп'ютерно-орієнтовані завдання.

Прагнення науковців досліджувати складні процеси в освітніх середовищах, проектувати навчальні процеси, передбачати результати педагогічної діяльності викликало потребу пошуку дієвого інструментарію, який дав би можливість оптимізувати шляхи, способи, терміни отримання результату. Таким інструментарієм може бути створення педагогічних умов для підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період.

Проблему виокремлення педагогічних умов підготовки фахівців досліджувало багато вчених, як-от: І. Хачирова, А. Найн, С. Ожегов, Н. Яковлева, Ю. Загородній, О. Пехота, В. Андреев, В. Манько, М. Малькова, С. Висоцький, Є. Ганін та ін. Поняття організаційно-педагогічних умов розглядали І. Підласий, О. Назарова, С. Гура, Б. Чижевський та ін.

**Мета статті:** виокремити педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період навчання у ВНЗ.

**Завдання:** схарактеризувати педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період.

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

Перш ніж визначити педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період, з'ясуємо сутність окремих понять. У «Філософському енциклопедичному словнику» зазначено: «умова – філософська категорія, в якій відображаються універсальні відношення речі до тих факторів, завдяки яким вона виникає та існує. Завдяки наявності відповідних умов властивості речей переходять з можливості в дійсність» [6, с. 482].

Умови складають середовище, в якому виникає, існує й розвивається те чи інше явище або процес. Поза цим середовищем вони не можуть існувати. У психології під «умовою» розуміють сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища. Отже, умова – це зовнішнє, стосовно предмета, різноманіття об'єктивного світу.

У практиці розрізняють необхідні і достатні умови. Необхідні умови наявні тоді, коли виникає якась дія.

Достатні – неодмінно викликають вказану дію.

Науковці по-різному тлумачать поняття «умова». Так, І. Хачирова вважає, що умови – це обставини, від яких залежить наявність чи зміна чого-небудь, що зумовлено ними [7, с. 7].

Таким чином, результати аналізу дають змогу зробити висновок, що поняття «умова» є загальнонауковим, а її сутність у педагогічному аспекті може бути схарактеризована кількома положеннями:

- умова є сукупністю причин, обставин, будь-яких об'єктів тощо; зазначена сукупність впливає на розвиток, виховання і навчання людини;
- вплив умов може прискорювати або уповільнювати процеси розвитку, виховання і навчання особистості, а також впливати на їх динаміку і кінцеві результати.

Термін «організаційно-педагогічні умови» охоплює два поняття: «організація» і «педагогічні умови». Дефініція «організаційно-педагогічні умови» не має однозначного визначення. З огляду на це розглянемо значення поняття «організація».

Згідно зі словниковим визначенням, термін «організація» включає облаштування, угруповання, об'єднання, систематизацію, формування певної структури та її адміністрування [5, с. 122].

У педагогіці існують різні підходи до визначення змісту поняття «педагогічні умови». Так, О. Назарова педагогічні умови розглядає як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, які спрямовані на розв'язання дослідницьких завдань [3].

Вивчаючи питання адаптації студентів до навчального процесу, науковці часто згадують поняття «організаційно-педагогічні умови». Дослідник С. Гура відзначив, що організаційно-педагогічні умови адаптації першокурсників повинні бути спрямовані на розв'язання таких проблем: інформованості студента щодо особливостей навчання і майбутньої професійної діяльності; формування навичок роботи у специфічних для ВНЗ організаційних формах навчання; створення атмосфери психологічної комфортності для студентів-першокурсників; надання кваліфікованої педагогічної підтримки викладачам і кураторам навчальних груп; розгляд адаптації як свідомо керованого процесу.

Поняття «організаційно-педагогічні умови» є ширшим, ніж «педагогічні умови», які залежать від особливостей організації навчально-виховного процесу. На думку Б. Чижевського, організаційно-педагогічні умови відображають «функціональну залежність суттєвих компонентів педагогічного явища від комплексу об'єктів (речей, їх станів, процесів, взаємодій) у різних проявах» [8, с. 82].

Проаналізувавши та узагальнивши сутнісні характеристики організаційно-педагогічних умов, можна зробити висновок, що в контексті пропонованого дослідження *організаційно-педагогічні умови – це сукупність чинників підготовки майбутніх ІТ фахівців, спрямованих на формування у них творчої самореалізації, професійних якостей, спеціальних компетентностей та готовності до професійної діяльності.*

Педагогічні умови зазвичай поєднують здійснення педагогічних дій, використання відповідних форм і методів, а також результат, що виявляється у діяльності студентів.

З метою визначення організаційно-педагогічних умов, які б сприяли ефективній підготовці майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період проведено анкетування студентів 1 курсу Національного університету водного господарства та природокористування, які будуть майбутніми фахівцями в галузі інформаційних технологій. Аналізуючи відповіді студентів, виявлено недостатню готовність до подолання труднощів у процесі адаптації. Переважна більшість опитаних вважає необхідним удосконалити лише фахові знання та іноземну мову (англійську), у зв'язку з чим встановлено недостатній рівень мотивації майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період. Тому припускалося, що, визначаючи педагогічні умови, необхідно звернути увагу на створення позитивної мотивації під час навчання у ВНЗ.

У контексті нашого дослідження *під організаційно-педагогічними умовами розуміємо спеціально створені додаткові чинники, за допомогою яких здійснюється ефективна підготовка студентів до творчої самореалізації в адаптаційний період.*

За результатами обговорення зазначених проблем, шляхом рейтингової оцінки їхньої значущості виокремлено такі **організаційно-педагогічні умови**:

- стимулювання позитивної мотивації майбутніх фахівців з ІТ до творчої самореалізації в адаптаційний період;
- інформатизація фундаментальної підготовки;
- створення сприятливого інформаційно-адаптаційного середовища, що допомагає розвитку творчої самореалізації в адаптаційний період;
- розробка комп'ютерно-орієнтованих завдань для навчальних дисциплін, які вивчаються в адаптаційний період.

Перша педагогічна умова – *стимулювання позитивної мотивації* майбутніх фахівців з ІТ до творчої самореалізації в адаптаційний період.

У довідковій літературі термін «мотивація» розглядається як: сукупність стійких мотивів, спонукань, що визначають зміст, спрямованість діяльності особис-

тості, її поведінки; сукупність мотивів, доказів для обґрунтування чогось, мотивування.

У психолого-педагогічній науці виділяють зовнішню та внутрішню мотивацію. Внутрішня і зовнішня мотивації, за визначенням О. Коваленка, по-різному впливають на результативність навчання. Зовнішня мотивація у процесі діяльності викликає хвилювання, емоційну напруженість, а іноді й бажання протидіяти. Внутрішня мотивація особистості визначає вибір складних завдань, порівняно із зовнішньою мотивацією поведінки та діяльності особистостей, які роблять тільки те, що необхідно зробити для одержання нагороди. Внутрішня мотивація позитивно впливає на особистість, її когнітивні особливості, полегшує виконання дій, що вимагають евристичного рішення. Внутрішня мотивація сприяє в результаті більш легкому засвоєнню теоретичного матеріалу, успішності й ефективності навчання, підвищує повагу та самоповагу особистості [1, с. 232-233].

Під мотивацією майбутнього фахівця з інформаційних технологій до творчої діяльності будемо розуміти стимул, що спонукає студентів до самореалізації, позитивного ставлення до навчання та майбутньої професійної діяльності.

Зазначимо, що творча самореалізація майбутнього фахівця з ІТ залежить від рівня і способу його позитивної мотивації в адаптаційний період. Мотивація є передумовою поведінки особистості, яка спрямовує й організовує її, а також надає особистісного смислу і значущості. У випадку наявності позитивно спрямованої мотивації вона набуває чіткого особистісного змісту, а це сприяє перетворенню цілей із зовнішньо сформульованих у внутрішні, особистісні потреби. Позитивна мотивація є системою цінностей, які людина чітко усвідомлює і переводить в особистісні принципи, переконання, установки, моделюючи зміст майбутньої професійної діяльності, як творчого ІТ-фахівця.

Для підвищення мотивації майбутніх ІТ-фахівців до творчої самореалізації в адаптаційний період важливим є поєднання групових та індивідуальних форм навчальної діяльності; підбір навчального матеріалу, який відповідає майбутній професійній діяльності фахівця; уміння моделювати ситуації, які спонукають до діяльності тощо.

У стимулюванні мотивації майбутніх ІТ фахівців важливу роль відіграє виховна робота кураторів академічних груп. На нашу думку, куратори академічних груп повинні стимулювати творчу активність студентів, розвивати у них почуття самостійності та відповідальності, формувати зацікавленість та готовність до майбутньої професійної діяльності. Це можна втілювати через виховні години, використання відеоматеріалів, курси (наприклад: “Подолання труднощів адаптації”, “Соціально-психоло-педагогічні особливості адаптації студентів-першокурсників у навчальних та позанавчальних закладах”, “Вступ до спеціальності”, “На допомогу першокурснику”); педагогічні проекти (“Пізнай себе”, “Життєва компетентність”, “Аукціон ідей”), педагогічні мости; **ментальні карти в освіті**; ділові, інтелектуальні рольові та творчі ігри; проективні методики; індивідуальні та колективні форми роботи; центр наукового розвитку (олімпіади,

конференції, гуртки, клуби, курсові та наукові роботи).

Інноваційним методом обробки і засвоєння інформації, запропонованим Т. Бьюзеном, вважають метод ментальних карт (Mind maps), які дають змогу візуалізувати ситуацію і більш системно підійти до вирішення завдань, що стоять перед нами, передусім метод стане в нагоді у створенні простих і пам'ятних конспектів, візуалізації лекцій, написанні курсових і рефератів і т. д.

З метою реалізації другої педагогічної умови – *інформатизація фундаментальної підготовки*, зосередимо основну увагу на положеннях «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», в якій зазначено, що пріоритетним завданням розвитку освіти на сьогодні є впровадження сучасних ІКТ, використання яких забезпечує вдосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [4].

Вважаємо за доцільне реалізацію цієї педагогічної умови виконати, використовуючи засоби сучасних ІКТ (ноутбуки, нетбуки, планшети, смартфони, портативні ПК тощо), відеоуроки, он-лайн-презентації, демонстрації, електронні довідкові системи, віртуальні середовища, сервіси і ресурси Інтернет.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому просторі спричинило його модернізацію, зміни методологічних підходів, створення конкурентного середовища, що позитивно впливає на мотиваційну налаштованість студентів до навчання.

Глобальна інформатизація суспільства та інтеграція України в світовий освітній простір, значно змінили підходи до організації навчального процесу у системі вищої освіти.

Елементом реалізації третьої педагогічної умови – *створення сприятливого інформаційно-адаптаційного середовища*, що стимулює розвиток творчої самореалізації в адаптаційний період, є використання як традиційних методів навчання (проблемний метод, діалогічний метод, евристичний метод, дослідницький метод), так і нетрадиційних (інтерактивне навчання).

Особливості інтерактивного навчання полягають у створенні умов активізації мислення, підвищенні мотивації і емоційності студентів, прийняття творчих рішень, стійкій активності протягом виконання завдань, взаєморозумінні, взаємодії, спільному вирішенні проблемних завдань. Навчальний процес повинен відбуватися за умов постійної, активної взаємодії всіх студентів, викладач і студенти мають бути рівноправними суб'єктами. Ефективним методом інтерактивного навчання при формуванні компетентності є **метод проектів**.

Класичне розуміння якого полягає в широкому використанні під час навчання проектів (задач підвищеної складності, час виконання яких не обмежується одним заняттям). Цей метод орієнтований на гуманістичний, індивідуальний підхід до учня та ґрунтується на ідеях Ж. Руссо, Дж. Дьюї, У. Кілпатрика й пропонує індивідуальне пізнання навчального матеріалу шляхом вирішення проблемної ситуації. Для методу проектів характерні висока мотивація,

можливість розвитку творчих здібностей і самостійності.

Практичну реалізацію зазначеної педагогічної умови доцільно реалізувати у вигляді відповідної інформаційної бази (цифровий репозиторій – електронні посібники, методички, навчально-методичні комплекси; електронних курсів навчальних дисциплін, розміщених в системі Moodle; віртуальних середовищ, сервісів і ресурсів Інтернет), яка забезпечуватиме організацію освітнього процесу на новому, сучасному рівні з використанням інноваційних технологій навчання.

Реалізація четвертої педагогічної умови пов'язана з *розробленням комп'ютерно-орієнтованих завдань для навчальних дисциплін першого курсу*.

У ВНЗ першочерговою запорукою успішного оволодіння предметними та професійними компетентностями виступає інформатична компетентність (компетентність у галузі інформатики). За визначенням М. Голованя, інформатична компетентність – це інтегративне утворення особистості, яке інтегрує знання (про основні методи інформатики та інформаційних технологій), уміння (використовувати наявні знання для розв'язання прикладних задач), навички (використання комп'ютера і технологій зв'язку), здатності (представляти повідомлення і дані у зрозумілій для всіх формі) і виявляється у прагненні, здатності і готовності до ефективного застосування сучасних засобів інформаційних та комп'ютерних технологій для вирішення завдань у професійній діяльності і повсякденному житті, усвідомлюючи при цьому значущість предмета і результату діяльності. Формування інформатичної компетентності передбачає розвиток універсальних навичок критичного мислення, зокрема вміння спостерігати та робити логічні висновки, використовувати інформаційні моделі, аналізувати ситуацію, розуміти загальний зміст повідомлення та його прихований смисл.

Складання компетентнісних задач, на думку Н. Морзе, О. Кузьмінської, В. Вембер, О. Барна, поєднують знаннєву та діяльнісну компоненти, мають включати наступні етапи: опис змісту проблемної ситуації з опорою на раніше засвоєні знання чи власний досвід студентів; формулювання вимог, що встановлюють початкові та граничні умови здійснення навчальної діяльності; розробку критеріїв ефективності здійснення етапів виконання завдання та результативного продукту діяльності; розроблення допомоги у формі запитання, завдання чи вправи, спрямованих на конкретизацію змісту описаної ситуації, уточнення сформульованих вимог, актуалізацію опорних знань і активізацію асоціативних та причинно-наслідкових зв'язків, необхідних для пошуку шляхів її вирішення; розробку настанов щодо якісного виконання певних завдань [2].

Зміст компетентнісних завдань на різних етапах у системі неперервної освіти має відповідати цілям навчальної діяльності, при цьому між кожними взаємозалежними компонентами доцільною є вертикальна інтеграція, що забезпечує послідовність, системність і цілісність процесу формування особистості в професійній освіті.

**Висновки.** Виокремлено та обгрунтовано доцільність застосування комплексу педагогічних умов (стимулювання позитивної мотивації; створення сприятливого інформаційно-адаптивного середовища; інформатизація фундаментальної підготовки; розробка комп'ютерно-орієнтованих завдань) підготовки май-

бутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період.

Перспективами подальших наукових пошуків може бути створення моделі підготовки майбутніх фахівців з інформаційних технологій до творчої самореалізації в адаптаційний період

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О. Е. Методика професійного навчання: підручник / О. Е. Коваленко. – Харків : НУА, 2005. – 360 с.
2. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г., Вембер В. П., Барна О. В. Компетентнісні завдання як засіб формування інформатичної компетентності в умовах неперервної освіти. Інформаційні технології в освіті: Збірник наукових праць (4). 2010. с. 48-62. [Електронний ресурс] / Режим доступу: <http://elibrary.kubg.edu.ua/901>.
3. Назарова О. Л. Новые информационные технологии в управлении качеством образовательного процесса в колледже / О. Л. Назарова // Информатика и образование. – 2003. – № 11. – С. 79–84.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. // Офіційне Інтернет-представництво Президента України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Словник психолого-педагогічних термінів і понять / [ред.-упоряд. Ю. В. Буган, В. І. Уруський ]. – Тернопіль: Астон, 2001. – 176 с.
6. Філософський енциклопедичний словник / НАН України, Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди; [редкол.: В. І. Шинкарук (голова)]. – К. : Абрис, 2002. – 742 с.
7. Хачирова И. Х. Педагогические условия стимулирования самостоятельной работы студентов : автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / И. Х. Хачирова. – Ставрополь, 2001. – 22 с.
8. Чижевський Б. Г. Організаційно-педагогічні умови становлення ліцеїв в Україні : дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» /Б. Г. Чижевський. – Київ, 1996. – 249 с.

#### REFERENCES

1. Kovalenko O. E. Methods of professional training: Textbook / O. E. Kovalenko. – Kharkov: LSA, 2005. – 360 p.
2. Morse N. V., Kuzminska A. G., Vember V. P., Bar A. Competence tasks as a form informational competence in terms of lifelong learning. Information technologies in education: Proceedings of (4). 2010. p. 48-62. [Electronic resource] / Access: <http://elibrary.kubg.edu.ua/901>.
3. Nazarov O. L. New information technologies in the management of the quality of the educational process in the college. / O. L. Nazarova // Informatics and education. – 2003. – № 11. – S. 79-84.
4. National strategy for the development of education in Ukraine for the period till 2021 // Official website of President of Ukraine. [Electronic resource] / Access: <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
5. Glossary of psychological and educational terms and concepts. / [Y. V. Buhan, V. I. Urusky]. – Ternopil: Aston, 2001. – 176 p.
6. Encyclopedic dictionary of philosophy. / NAS of Ukraine, Institute of philosophy of G. S. Skovoroda; [V. I. Shynkaruk (chairman)]. – K., Outline, 2002. – 742 p.
7. Khachirov I. H. Pedagogical conditions of stimulation of independent work of students: Abstract. diss. on competition uch. phd degree. ped. sciences: 13.00.01 / I. H. Khachirov. – Stavropol, 2001. – 22 p.
8. Chizhevsky B. G. Organizational and pedagogical conditions of formation of high schools in Ukraine, thesis for the degree of candidate of pedagogical sciences: 13.00.01. General pedagogy and history of pedagogy. / B. H. Chyzhevskyy. – Kyiv, 1996. – 249 p.

#### Pedagogical conditions of training future professionals for creative self-realization in the adaptation period

Tadeyev P. O., Roshcheniuk A. M.

**Abstract.** The article deals with the pedagogical conditions of training future professionals of information technologies for creative self-realization in adaptation period. The authors determine and prove the necessity of using the following complex of pedagogical conditions such as: stimulation of positive motivation; creation of information adaptation environment that positively influences development of creative self-realization; the process of informatization of fundamental training; elaboration of computer oriented tasks of the subjects which are studied in adaptation period.

**Keywords:** pedagogical conditions, future professionals in information technologies, adaptation period, creative self-realization, informatization process, computer oriented tasks.

#### Педагогические условия подготовки будущих специалистов с информационных технологий к творческой самореализации в адаптационный период

П. О. Тадесв, А. М. Рощенюк

**Аннотация.** В статье обосновано целесообразность применения комплекса педагогических условий подготовки будущих специалистов по информационным технологиям к творческой самореализации в адаптационный период. Среди таких условий выделено стимулирование положительной мотивации; создание благоприятной информационно-адаптивной среды, что способствует развитию творческой самореализации; информатизация фундаментальной подготовки; разработка компьютерно-ориентированных задач для учебных дисциплин, изучаемых в адаптационный период.

**Ключевые слова:** педагогические условия, будущие специалисты по информационным технологиям, адаптационный период, творческая самореализация, информатизация, компьютерно-ориентированные задачи.

## Результати педагогічного експерименту з формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі навчання

С. В. Ткаченко

Одеський національний політехнічний університет, м. Одеса, Україна  
Corresponding author. E-mail: svt1503@yahoo.com

Paper received 14.10.16; Accepted for publication 24.10.16.

**Анотація.** В статті презентовано сутність та результати педагогічного експерименту, спрямованого на формування етичної компетентності в майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін в процесі навчання у педагогічному виші. Схарактеризовано сутність і структуру досліджуваної компетентності, визначено педагогічні умови її ефективного формування. Розкрито критеріальний апарат і методика діагностування етичної компетентності в майбутніх вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін.

**Ключові слова:** етична компетентність, вчитель суспільно-гуманітарних дисциплін, педагогічні умови.

**Вступ.** На сучасному етапі оптимізації шляхів розвитку України відбувається зміна сталих традицій, ментальних характеристик способу життя, стилю спілкування і взаємодії людей. Виникають нові соціальні норми, настанови. Сучасне суспільство потребує фахівців, які адекватно реагують на нові соціальні очікування, мобільні, здатні до творчого зростання і професійного самовдосконалення, постійного оновлення своїх особистісних ресурсів. Реалії сьогодення, яким притаманні нестабільність та суперечливість моральної атмосфери в суспільстві, вимагають пошуку та переоцінки шляхів і підходів до формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін з урахуванням політики нашої держави в галузі освіти та виховання. Саме етична компетентність, з одного боку, відображає відпрацьовану систему професійних норм і правил поведінки педагога, з іншого, – є психолого-педагогічним інструментом його впливу через особистісний поведінку на внутрішній світ учнів.

**Стилий огляд публікацій за темою.** Роль компетентнісного підходу в освіті визначено в роботах таких науковців, як В. І. Байденко, Н. Х. Насирова, О. В. Овчарук, А. В. Хуторський та ін. Досліджено такі аспекти компетентності, як: професійна (В. О. Адольф та ін.), педагогічна (В. П. Бездухов, Л. П. Большакова та ін.), психологічна (М. І. Лукьянова, Н. О. Яковлева та ін.), комунікативна (І. Д. Бех та ін.), життєва (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань та ін.). Значну увагу дослідники (І. А. Зязюн, Л. М. Мітіна, А. К. Маркова, О. В. Симен-Северська, В. О. Сластьонін, Є. Н. Шیانов та ін.) приділяють вивченню педагогічної компетентності вчителя як сукупності якостей, що визначають ефективність його професійної діяльності. Етичний складовий професійної компетентності вчителя присвячено роботи В. А. Писаренко, І. Я. Писаренко, І. О. Синиці, В. М. Чернокозова, І. І. Чернокозова та ін.

**Мета** – розкрити сутність та презентувати результати педагогічного дослідження, спрямованого на формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі навчання.

**Матеріали і методи.** Започатковане дослідження передбачало теоретичне обґрунтування сутності і структури феномена «етична компетентність

майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін»; визначення критеріїв, показників та рівнів її сформованості; визначення та обґрунтування педагогічних умов формування досліджуваної компетентності; розробку, теоретичне обґрунтування й апробацію відповідної педагогічної моделі її формування.

Етичну компетентність майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін визначаємо як складову їхньої професійної компетентності, що передбачає організацію етичної взаємодії суб'єктів педагогічного процесу, спрямовану на формування етичної поведінки, моральних якостей учнів на основі свідомого засвоєння етичних знань та оволодіння етичними вміннями, дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції, попереджувати й усувати прояви негативної поведінки в учнівському колективі.

Структуру досліджуваної компетентності утворили: потребнісно-ціннісний, змістовий та діяльнісний компоненти. Потребнісно-ціннісний компонент зумовлений тим, що етична компетентність може проявлятися тільки в органічній єдності з мотивами і цінностями людини, які впливають на регуляцію розумових і пізнавальних процесів, тісно пов'язаних з емоційно-вольовими механізмами психіки людини, регулюють її соціальну поведінку та професійну діяльність. Складовими потребнісно-ціннісний компонента було обрано: мотиваційну сферу, цінності, інтерес до професії, задоволеність своїм вибором, настанову на оволодіння обраною професією тощо. Змістовий компонент відбиває систему загально-педагогічних і фаховозначущих знань, необхідних для етично-адекватного вирішення ситуацій морального вибору. Складовими змістового компонента виступили: наявність знань про моральність, її значення у роботі вчителя; уявлень про морально-етичні аспекти професійної етики, її основні категорії і принципи, їхню сутність; знання про способи виконання педагогічної діяльності, а також знання морально-етичних норм професійної поведінки і вимог до особистісних якостей, що пред'являються до представника педагогічної професії. Діяльнісний компонент визначає поведінку студента, спрямовану на його самореалізацію як майбутнього вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін, вдосконалення особистісних якостей, сукупності вмінь і навичок виконувати певні функціональні обов'язки. Складовими діяльнісного компо-

нента було обрано професійно-гуманістичні вміння, вміння використовувати етичні знання у професійній діяльності; вміння та навички безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації, а також вміння приймати відповідальні рішення.

**Результати та їх обговорення.** Анкетування, до якого були залучені 37 вчителів суспільно-гуманітарних дисциплін м. Одеси та Одеської області, довело необхідність формування етичної компетентності в майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі їх навчання, пошуку відповідних педагогічних умов і дидактичних засобів щодо цього.

В аспекті започаткованого дослідження педагогічні умови розглядаємо як заходи, що спеціально створюються у навчально-виховному середовищі і забезпечують процес формування етичних знань, умінь, навичок, морально-етичних якостей майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін. Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволив систематизувати педагогічні умови, які справляють позитивний вплив на формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі навчання, а саме: забезпечення майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін знаннями про гуманістичні цінності; організація міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу на засадах ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів педагогічної діяльності; практична реалізація етичних умінь та етичної поведінки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін в умовах реальної педагогічної діяльності.

Визначені педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін лягли в основу педагогічного експерименту, який був реалізований шляхом включення в процес професійної підготовки студентів спеціально розробленого спецкурсу – «Етична компетентність майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін та її формування».

Мета спецкурсу – формування в майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін основ педагогічної етики, розвиток гуманістичних цінностей, моральних особистісно-професійних якостей, умінь щодо здійснення індивідуальної педагогічної дії на етичних засадах.

Основними задачами спецкурсу визначено:

- розкриття соціальної та виховної значущості норм педагогічної етики у професійній діяльності вчителя;
- засвоєння майбутніми вчителями суспільно-гуманітарних дисциплін принципів, норм і правил професійно-педагогічної поведінки;
- формування в студентів моральних цінностей вчительської професії та відповідних якостей педагога;
- спонукання майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін до самоаналізу своїх вчинків;
- визначення типових помилок педагогічної поведінки, пов'язаних із порушенням норм педагогічної моралі;
- розкриття особливостей етичної поведінки вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін під час розв'язання складних педагогічних ситуацій;
- розробка алгоритму індивідуальної педагогічної

взаємодії між учителем суспільно-гуманітарних дисциплін й учнями.

Внаслідок опанування спецкурсу студенти набули:

- знань щодо механізмів формування і функціонування моралі на рівнях свідомості, діяльності, моральних відносин; змісту понять: добро і зло, моральна норма, свобода і відповідальність, честь і гідність, совість і обов'язок, щастя і насолода, страждання і співстраждання, альтруїзм, толерантність;

- вмінь застосовувати етичні знання на практиці, у повсякденному житті, діловому спілкуванні, побуті; поглиблювати знання учнів про людину та моральні взаємини в суспільстві, основні моральні норми та цінності українського суспільства та людства, правила етикету і культури поведінки; формувати в них позитивне ставлення і мотивацію до застосування моделей поведінки, зорієнтованих на моральні цінності українського суспільства та людства в цілому; збагачувати досвід моральних взаємин з однолітками, батьками, вчителями, знайомими й незнайомими людьми; стимулювати пізнавальний інтерес учнів до етичного знання, основ моральної культури тощо.

Зазначений спецкурс передбачав 2 кредити навчального часу (60 годин). В межах першого семестрового модулю було заплановано три змістових модулі: «Етична компетентність учителя суспільно-гуманітарних дисциплін» (4 год. лекційних занять, 4 год. практичних занять, 2 год. самостійної роботи), «Моральна свідомість як складова етичної компетентності вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін» (4 год. лекційних занять, 4 год. практичних занять, 2 год. самостійної роботи), «Основні категорії педагогічної етики» (4 год. лекційних занять, 4 год. практичних занять, 2 год. самостійної роботи). Другим семестровим модулем передбачено такі змістові модулі: «Моральна самосвідомість вчителя суспільно-гуманітарних дисциплін» (4 год. лекційних занять, 4 год. практичних занять, 2 год. самостійної роботи), «Моральні проблеми педагогічної діяльності» (4 год. лекційних занять, 4 год. практичних занять, 1 год. самостійної роботи), «Учитель суспільно-гуманітарних дисциплін як суб'єкт моральних відносин» (4 год. лекційних занять, 4 год. практичних занять, 1 год. самостійної роботи).

Для реалізації першої педагогічної умови, згідно з якою майбутні вчителі суспільно-гуманітарних дисциплін мали здобути знання про гуманістичні цінності, спецкурсом було передбачено 24 години лекційних занять. Реалізація другої педагогічної умови, що передбачала організацію міжособистісної взаємодії учасників педагогічного процесу на засадах ціннісного ставлення до цілей, змісту і результатів педагогічної діяльності, відбувалася в межах практичних занять з використанням ситуаційного навчання, ролевих та ділових ігор, дискусій. Впровадження третьої педагогічної умови, що передбачала практичну реалізацію етичних умінь та етичної поведінки майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін, відбувалося не тільки в ситуаціях аудиторного навчання, але й в ситуаціях реальної педагогічної діяльності під час проходження педагогічної практики в ЗОШ або дитячому оздоровчому таборі. Для реалізації зазначеної умови було обрано педагогічну

практику, адже саме така практика допомагала майбутнім учителям визначити особистісний сенс обраної професії, розкрити власний потенціал, сформувати індивідуальний стиль педагогічної діяльності та набути практичного досвіду. Педагогічна практика спонукала майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін до рефлексії і забезпечувала формування мотивації до оволодіння майбутньою професією в цілому та етичною компетентністю зокрема.

Зміст експериментально-дослідної роботи був представлений моделлю формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін шляхом вдосконалення змісту, форм і методів їхньої професійної підготовки у процесі навчання. Реалізація зазначеної мети передбачала виконання таких завдань: забезпечити усвідомленість студентами суспільної значущості обраної професії; розвинути в них ціннісне ставлення до педагогічної діяльності; сформувати етичні знання, етичні вміння, а також навички моральної поведінки; сформувати потребу в етичній самоактуалізації.

Для виявлення результатів експериментально-дослідної роботи було визначено відповідний апарат. Критеріями сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін у процесі навчання було обрано: мотиваційний, когнітивний, операційний. Так, мотиваційний критерій відповідав потребнісно-ціннісному компоненту в структурі етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін та дозволяв виявити наявність у студентів професійних цінностей, професійної спрямованості, потреби в самоактуалізації і професійній самореалізації як викладача суспільно-гуманітарних дисциплін, професійно-гуманістичні якості тощо. Когнітивний критерій, зумовлений наявністю етичних знань, відповідав змістовому компоненту досліджуваної компетентності. Операційний критерій відповідав її діяльнісному компоненту та передбачав наявність у студентів професійно-гуманістичних умінь; вмінь використовувати етичні знання у професійній діяльності; вмінь та навичок безконфліктно вирішувати проблемні педагогічні ситуації, а також вмінь приймати відповідальні рішення.

Для визначення рівнів сформованості етичної компетентності в майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін (високого, середнього та низького) було розроблено відповідну методику діагностування,

що складалася з апробованих методик: «Експрес-діагностика соціальних цінностей особистості» (Н. П. Фетіскіним та ін.), «Оцінка професійної спрямованості особистості вчителя», «Готовність до саморозвитку», «Професійно-гуманістичні якості» (О. М. Яцїй), «Професійно-гуманістичні вміння» (О. М. Яцїй), а також спеціально розробленого тесту успішності та ситуаційних завдань. Застосування математичного апарату дозволили виявити загальний рівень сформованості етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін за відомим рівнями сформованості окремих показників.

Результати діагностування за розробленою методикою засвідчили позитивні зрушення щодо формування етичної компетентності в студентів Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К. Д. Ушинського» та Одеського національного університету ім. І. І. Мечникова, які вивчали спецкурс «Етична компетентність майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін та її формування», в межах якого були реалізовані зазначені педагогічні умови й апробовано модель формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін. Так, кількість майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін з високим рівнем етичної компетентності в експериментальних групах зросла з 15,69% до 87,75%; контрольних – з 18,27% до 22,12%. Кількість студентів експериментальних груп, що виявили середній рівень етичної компетентності, зменшилася з 70,59% до 10,29%, а в контрольних групах – з 66,83% до 64,9%. Кількість майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін з низьким рівнем етичної компетентності в експериментальних групах зменшилася з 13,72% до 1,96%, тоді як у контрольних групах – з 14,9% до 12,98%. Традиційна професійна підготовка майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін не дала таких позитивних результатів щодо формування етичної компетентності. Статистична обробка отриманих кількісних результатів оцінювання рівнів сформованості досліджуваної етичної компетентності засвідчила їх статистичну значущість.

**Висновки.** Результати педагогічного експерименту з формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін дозволили дійти висновку щодо ефективності запропонованих педагогічних умов її формування, дидактичної доцільності розробленого й апробованого спецкурсу.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ткаченко С. В. Педагогічні умови формування етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін / С. В. Ткаченко // Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2015. – № 4 (51). – С. 175 – 178.
2. Ткаченко С. В. Рівневий аналіз етичної компетентності майбутніх учителів суспільно-гуманітарних дисциплін / С. В. Ткаченко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. – 2015. – Вип. 25 (35). – Серія 16: Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики. – С. 27 – 30.

#### REFERENCES

1. Tkachenko S. V. Pedagogical conditions of ethical competence formation in future teachers of social and humanitarian disciplines / S. V. Tkachenko // Scientific Journal of Nikolaev National University of V. Suchomlynsky. Pedagogical science. – 2015. – № 4 (51). – P. 175 – 178.
2. Tkachenko S. V. Level analysis of ethical competence formation in future teachers of social and humanitarian disciplines / S. V. Tkachenko // Scientific journal of National Pedagogical M. Dragomanov University. – 2015. – Vol. 25 (35). – Series 16: Teacher creative personality: problems of theory and practice. – P. 27 – 30.

**Results of pedagogical experiment of ethical competence formation in future teachers of social and humanitarian disciplines at time of study**

**Tkachenko S. V.**

**Abstract.** The article presents value and results of pedagogical experiment aimed at ethical competence formation in future teachers of social and humanitarian disciplines at time of study at pedagogical institution. It characterizes the value and structure of the studied competence, determines the pedagogical conditions of its effective formation. It describes the criteria structure and method of assessing of ethical competence in future teachers of social and humanitarian disciplines.

**Keywords:** *ethical competence, teacher of social and humanitarian disciplines, pedagogical conditions.*

**Результаты педагогического эксперимента формирования этической компетентности будущих учителей общественно-гуманитарных дисциплин**

**С. В. Ткаченко**

**Аннотация.** В статье представлены сущность и результаты педагогического эксперимента, направленного на формирование этической компетентности будущих учителей общественно-гуманитарных дисциплин в процессе обучения в педагогическом ВУЗе. Охарактеризованы сущность и структура исследуемой компетентности, обозначены педагогические условия её эффективного формирования. Раскрыты критериальный аппарат и методика диагностирования этической компетентности у будущих учителей общественно-гуманитарных дисциплин.

**Ключевые слова:** *этическая компетентность, учитель общественно-гуманитарных дисциплин, педагогические условия.*



## Features of the university training and educational environment to develop the talented students' musical and academic creativity

N. V. Vasilyeva

Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: natusik1030@mail.ru

Paper received 18.10.16; Revised 22.10.16; Accepted for publication 28.10.16.

**Abstract.** The article highlights the essence of the “environment” and “training and educational environment” concepts by means of theoretical education study methods; the content and correlation of the “conditions” and “training and educational environment” concepts are clarified; features of psychological and educational conditions arrangement in the curricular and extra-curricular activities are disclosed; conditions are determined for creating favourable training and educational environment to develop musical and academic creative activity of talented students at teachers training higher schools.

**Keywords:** *creativity, musical and academic creativity, talented students, environment, conditions of the training and educational environment.*

**Introduction.** Entering the first-year of the university studies is a significant step towards the adulthood for every student. However, the process of adapting to the new training and living conditions has its own specific features and can be accompanied by a number of problems. It has been proved by numerous present-day scholars' studies on the issues of students' adaptation and socialization. Having analyzed the results of scholars' research, we have realized the necessity of creating favourable training and educational environment which would not only permit better adaptation of students to the new conditions, but would also produce a positive effect on development of musical and academic creative activity in talented students.

**Brief review of publications on the subject.** The whole bulk of the materials, we have considered as to the specific features of the university training and educational environment arrangement, can be roughly divided into several research aspects: 1) extra-curricular educational activity at the university; 2) arrangement of training and educational work with talented students; 3) training musically talented students and future teachers of music. Detailed studies of extra-curricular and band classes were performed by G.S. Levchenko, V.I. Berezan, A. Gryhoryeva, I.G. Karpova, N.M. Shunda, S.V. Ignatova and others. Publications by N.Yu. Serdyuk, N.M. Shemuda, V.V. Golubova, T.B. Bykova, O.Ye. Antonova, O.A. Dubasenyuk, V.V. Halytsya, A.V. Samko, N.M. Tolmosova, P.A. Varvanskyi, O.P. Bilyi and others were devoted to the issues of training and educational work with talented students. A number of scholars studied specific features of arranging work with musically talented students and future teachers of music: I.I. Poluboyaryna, A. Rastrygina, O. Gorbenko, S.V. Olynyk, O.S. Bilous, V. Andrushchenko, N.A. Segeda, I. Sypchenko, V. Mishedchenko, O. Shamrina, L.V. Bezemchuk, G. Bilozerska and others.

**Aim of our study** was to determine the essence of the “environment” and “training and educational environment” concepts, to clarify the content and correlation of the “conditions” and “training and educational environment” concepts, to disclose features of psychological and educational conditions arrangement in the curricular and extra-curricular activities, as well as to determine the conditions of favourable training and educational environment to develop musical and academic creative

activity of talented students at teachers training higher schools.

**Materials and methods.** Materials of the present study are research papers of the national and foreign scholars who have been studying the issues of the environment and favourable conditions for the training and educational process.

The research methods used herein are: theoretical methods of educational research (analysis, systematization, generalization, comparison of educational, psychological and musical information).

**Results and discussion.** Term “environment” appeared in the psychological and educational literature in the 20-th of the XX century. As of that period, such concepts as “environment” (A. Makarenko), “pedagogy of environment” (S. Shatskyi), “social environment of a child” (P. Blonskyi) had become widely spread. Scholars maintained that the object of the teacher's influence must be not the child itself and its characteristics, but the particular conditions of its life. Scholars referred the environment, interpersonal relations, activities and community to the external conditions. Life experience of a child, its emotional state and self-attitude were considered to be the internal conditions [10, p. 149].

As of today, the “environment” concept has no common rendering and is formulated by each author in his own way. Thus, Yu. Manuylov maintains that the environment is a place where the person is living and where his way of life is being formed together with the personality's development and “averaging” [12]. A.M. Lyovochkina suggested that the environment is a system of the internal and external factors directly influencing the individual's mode of existence and which an individual can interact with [11]. The most successful, as viewed by the authors, definition of the “environment” concept is the variant suggested by I.V. Zaychenko. The scholar gives the name of “environment” to the current reality under the conditions of which a person is developing [9]. Taking into account this concept rendering and considering the systematic approach and the basic principles of developing musical and academic creative activity, which we are keeping to [3; 4], we are formulating herein our own definition of the “environment” concept. By environment we mean the current reality influencing the development and achievement of personhood, formation of its personal qualities and professional direction as well as its creative potential realization.

Teachers and scholars often use the concept of “training and educational environment” in their professional activities. According to the results of V. Meleshko’s studies, the above concept determines purposefully arranged conditions directing students towards acquiring knowledge, skills and habits, as well as providing accessibility of the aim, content, methods and forms of training for each student, taking into account his (her) abilities, interests, etc. [13, p. 4]. Ya.V. Dovichpolova had studied peculiarities of the conflicts arising in higher educational institutions and came to the conclusion that the training and educational environment is a set of spiritual and material conditions, interpersonal relations, factors definitely effecting upbringing, development, education, and socialization of a personality and contributing to creative self-realization of the educational process parties [8]. Analyzing the current approaches to rendering the “training and educational environment” concept, we have fully realized that the training and educational environment should be meant as the current reality influencing the individual’s development and achievement of personhood, formation of his (her) personal qualities and professional direction, realization of his (her) creative potential during the training and educational activity.

In the process of studying the present-day scholars’ new achievements, we have found that most of the considered research developments were devoted to the conditions of the educational process arrangement at higher schools, while our study is directed to highlighting the issues of the training and educational environment. In order to detect the possible connection between these two concepts, let’s clarify their essence and correlation. As of today, the concept of “conditions” in the education science has not acquired the unified rendering. Thus, a number of scholars (A.S. Makarenko, S. Shatskyi, P. Blonskyi [10], V. Meleshko [13], Ya.V. Dovichpolova [8]) equate the concepts of “training and educational environment” and “conditions”. However, there are researchers (Yu. Manuylov [12], A.M. Lyovochkina [11]), who strictly separate the above concepts’ content. In our opinion, the correlation of the “training and educational environment” and the “conditions” concepts is much more complicated. Therefore, in our work, we are keeping to the idea that the “training and educational environment” concept includes the concept of “conditions”, but it should not be identified with it. Further, we shall use the “conditions” concept in terms of peculiarities of arranging a certain environment for successful training and educational process implementation, formation and development of the creative personality’s relevant features and qualities.

A. Grigoryeva substantiates the importance of the extra-curricular activities and development of the student’s creative personality considering the extra-curricular education process as an integral system of the continuous training and the personality formation in the leisure conditions [7, p. 212]. The researcher agrees to the idea of Z.N. Kurland [14, p. 271] that the extra-curricular activity contributes to activating in the young people the conscious will to self-analysis, self-education, self-improvement, acquiring the skills of reaching the results. To provide the efficient effect of the extra-curricular

activity on the students’ creative personality formation, it is necessary to maintain relevant psychological and educational conditions: using various forms of the extra-curricular activities; development of the students’ potential abilities during the academic classes; considering the student’s individual and psychological features; novelty and distinction in the teaching process; creative approach to implementing the planned issues; performing the research and creative assignments; achievement of the goals set; taking into account the students’ interests, needs and abilities in their activities [5, p. 38]. In our opinion, creating the above psychological and educational conditions will contribute not only to the efficient extra-curricular activity arrangement, but also to development of the talented students’ musical and academic creative activity.

Results of training and educational activity arrangement studies, performed by O.Ye. Antonova at Zhytomyr State University, proved that realizing their creative potential during the academic classes, students acquire the experience of identifying and developing schoolchildren’s talents. The scholar considers that an important role in the future teachers’ self-realization is played by the university Research and Methodological Centre for talented youth outreach. O.Ye. Antonova underlines that the above centre creates favourable conditions for the students outreach activities in the following fields: studying learning motivation, values priorities and goal sets; determining the professional abilities and qualities level of future teachers; training students to perform educational creative activities; organizing students’ scientific and research work; development of students’ physical abilities and their health maintenance; development of artistic and aesthetic creativity in the youth; special training of pedagogically talented schoolchildren [1, p. 62]. The researcher comes to the conclusion that the basic conditions for the efficient talented students outreach should include: high personal and professional competence of teachers; their willing to work with the talented youth and the available relevant teaching tools [1, c. 64]. Thus, arrangement of the special Centre for talented youth outreach on the basis of the teachers training university can provide the proper conditions for their self-realization.

Studying the issue of the educational conditions influence on developing the musical and mastery competence in future teachers of music, O. Gorbenko concludes that the educational conditions interact with each other and can be divided into the external (objective) and internal (subjective) ones. External conditions, according to the author, include those depending on the teacher’s volitional powers, characterizing his (her) educational influence performing abilities and directed at forming the relevant component of musical and mastery competence. Internal conditions are considered to be those contributing to the efficient influence of the external ones (treating the student as the academic process party, coordination of the teacher’s and the student’s actions at performing the common tasks). Educational conditions are meant by O. Gorbenko as creating the external conditions aimed at qualitative internal changes of the student’s personality. These conditions, according to the researcher, include: 1) arranging the artistic and creative

environment based on the developmental, competence forming and personality aimed training; 2) individual and differentiated approaches; 3) training methods and forms invariance [6, p. 67]. Thus, arranging educational conditions to form professional competence of students in the musical field of training, according to O. Gorbenko, is closely connected with the university teaching methods, forms and approaches. It should be noted that the present paper's authors do not share the above scholar's idea of the external conditions influence on the internal personal qualities changes, because we consider that in the process of upbringing talented students the educational conditions should take into account and be aimed at the students' personal features.

Taking into account O. Gorbenko's ideas, personal features of musically talented students [2, p.57] and the teacher's professionally significant qualities, we come to the conclusion that the basis for the theoretic development of the training and educational environment arrangement conditions for future teachers will be implementation of principles and approaches to the musical and academic creative activity development [3; 4]. We consider the conditions of favourable training and educational environment for developing talented students' musical and academic creative activities at teachers training higher educational institutions to be the following: 1) compliance with the basic principles of developing talented students' musical and academic creative activity; 2) active use of the systematic approach in the upbringing activity (which is realized in the personality aimed, activity and competence forming approaches); 3) logistical support of the training and educational process; 4) availability of the relevant methodological material; 5) creating favourable moral and psychological atmosphere in the university. Compliance with the above conditions will permit arrangement of the favourable training and educational environment to develop musical and academic creative activity of talented students at teachers training universities. Thus, on entering the higher educational institution, a young person should, in our opinion, get into a creative laboratory, in the conditions of which everyone is having a chance (and a willing) to manifest oneself as a personality, to develop one's talent and potential abilities. We are firmly convinced that the present-day higher

educational institutions should refuse "averaging" the students, provide treating them as unique personalities and contribute to better development of musical abilities in all the students irrespective of their future occupation.

**Conclusions.** Thus, the process of arranging the university training and educational environment to develop musical and academic creative activities in talented students of the teachers training universities is simultaneously important and complicated. Teachers and scholars are focused on the "training and educational environment" concept. While studying the materials on the stated issue, we have clarified the essence of the two main concepts on the subject matter: the concepts of "environment" and "training and educational environment". Environment should be the name of the current reality influencing the personality's development and achievement, its personal qualities and professional direction formation as well as its creative potential realization. The training and educational environment is meant as the one that creates conditions for the personality formation and development during the training and educational activity performance. We believe that the concept of "training and educational environment" includes the concept of "conditions" but is not identical to it. It's worth mentioning that in our further research, the concept of "conditions" will be used in terms of particular features at arranging a certain environment for the training and educational process successful implementation, formation and development of the relevant features and qualities in the creative personality. The analysis of the respective publications on the subject has proved that the conditions of arranging favourable training and educational environment to develop talented students' musical and academic creative activity at teachers training universities are effected by a number of factors. However, we consider the main one to be compliance with the principles and approaches to development of musical and academic creative activity, providing logistics and methodological material as well as creating favourable moral and psychological climate. Thus, successful arrangement of favourable training and educational environment will help talented students in displaying their creative potential and will contribute to improving the training level of the future teachers.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Антонова О.Є. Розвиток обдарованості майбутнього вчителя засобами загальноуніверситетського центру роботи з обдарованою студентською молоддю / О. С. Антонова // Вісник Житомирського державного університету. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць / Житомир. держ. ун-т імені І.Франка. – Житомир: ЖДУ імені І.Франка, 2005 – Вип.25. – С.62-64.
2. Васильєва Н.В. Особливості музично обдарованих студентів педагогічних навчальних закладів / Н.В. Васильєва // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології: наук. журнал / голов. ред. А.А. Сбруєва. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2016. - №1 (55). – С.50-59.
3. Васильєва Н.В. Підходи до виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі» (XXIII КАРИШИНСЬКІ ЧИТАННЯ) (м. Полтава, 19-20 травня 2016р.) / За заг. ред. проф. М. В. Гринькової. – Полтава, 2016. – С.47-49.
4. Васильєва Н.В. Принципи виховання музично-академічної творчості обдарованих студентів педагогічних університетів / Н. В. Васильєва // Педагогічна освіта: теорія і практика. Збірник наукових праць / Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка; Інститут педагогіки НАПН України [гол. ред. Лабунець В.М.]. – Вип.20 (1-2016). – Ч.2. – Кам'янець-Подільський, 2016. – С. 21-26.
5. Войний О. Педагогічна творчість як фактор розвитку творчих здібностей учнів / О. Войний // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2008. – № 2 (54). – С. 37-40.
6. Горбенко О. Педагогічні умови формування музично-виконавської компетентності майбутніх учителів музики / О. Горбенко // Наукові записки. Серія «Педагогічні науки»: зб. наук. праць / Кіровоградський державний педагогічний університет ім. В. Винниченка. – Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. В.Винниченка, 2013. –

Вип.88. – С.66-70.

7. Григор'єва А. Розвиток творчих здібностей студентів у поза навчальній діяльності / А. Григор'єва // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія «Педагогіка». – 2009. – № 2. – 239 с.
8. Довгополова Я.В. Навчально-виховне середовище як фактор виникнення конфліктів [Електронний ресурс] / Я. В. Довгополова. – Режим доступу: [http://vuzlib.com.ua/articles/book/9529-Navchalno-ikhovne\\_seredovishh/1.html](http://vuzlib.com.ua/articles/book/9529-Navchalno-ikhovne_seredovishh/1.html).
9. Зайченко І.В. Педагогіка: [навч. посіб. для студ. вищ. пед. навч. закл.] [Електронний ресурс] / І. В. Зайченко. – [2-е вид.]. – К.: Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с. – Режим доступу: [http://pidruchniki.com/19530514/pedagogika/vpliv\\_seredovischa\\_rozvitok\\_osobistosti](http://pidruchniki.com/19530514/pedagogika/vpliv_seredovischa_rozvitok_osobistosti).
10. Карабаєва І.І. Понятійно-термінологічне забезпечення процесу створення розвивального освітнього середовища днз [Електронний ресурс] / І. І. Карабаєва. – Режим доступу: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/15.pdf>.
11. Львовичкіна А.М. Екологічна психологія: [навч. посіб.] [Електронний ресурс] / А. М. Львовичкіна. – К.: Міленіум, 2003. – 128 с. – Режим доступу: <http://sdamzavas.net/1-39993.html>.
12. Мануйлов Ю.С. Концептуальні основи середового підходу в вихованні. / Ю. С Мануйлов // Вестник Костромського державного університету. Серія: «Педагогіка. Психологія. Соціальна робота. Ювенологія. Соціокенетика»: збірник научних трудов / Костромської державного університету ім. Н. А. Некрасова. – Кострома: КГУ імені Н. А. Некрасова, 2008 – Т. 14, № 1. – С. 5 – 7.
13. Мелешко В. Навчально-виховне середовище сільської малочисельної школи як об'єкт моделювання [Електронний ресурс] / В. Мелешко. – Режим доступу: [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/25/visnuk\\_24.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/25/visnuk_24.pdf).
14. Педагогіка вищої школи / [Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В. та ін.]; за ред. З. Н. Курлянд. – [2-е вид.]. – К.: Знання, 2005. – 399 с.

#### REFERENCES

1. Antonova, O.Ye. Developing talent of the future teacher means of the University Centre for work with gifted students / O.Ye. Antonova // Bulletin Zhytomyr State University. A series of "Pedagogichni nauky": Coll. Science. Labor / Zhitomir. state. University of Ivan Franko. - Zhytomyr: ZhDU imeni I.Franka, 2005 - Vyp.25. - P. 62-64.
2. Vasilyeva, N.V. Features musically gifted students teacher training institutions / N.V. Vasilyeva // Pedagogical Sciences: Theory, History, innovative technology, science. Journal / heads. Ed. A.A. Sbruyeva. – Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S.Makarenka, 2016. - №1 (55). - P. 50-59.
3. Vasilyeva, N.V. Approaches to musical education academic work of talented students of pedagogical universities // Proceedings of the International Scientific Conference "Methods of teaching natural sciences in secondary and higher education" (XXIII KARYSHYNSKI READING) (m. Poltava, 19-20 May 2016). / Pod Society . Ed. prof. M. V. Grynkovoyi. - Poltava, 2016. - P. 47-49.
4. Vasilyeva, N.V. The principles of academic musical education work of talented students of pedagogical universities / N.V. Vasilyeva // Teacher Education: Theory and Practice. Collected Works / Kamenets National University named after Ivan King James Version; Institute of Education NAPS of Ukraine [Ch. Ed. Labunecz V.M.]. - Vyp.20 (1-2016). - Part 2. - Kamenetz-Podolsk, 2016. - P. 21-26.
5. Vojnyj, O. Educational work as a factor of development of creative abilities of students / O. Vojnyj // War Labor training in educational institutions. - 2008. - № 2 (54). - P. 37-40.
6. Gorbenko, O. Pedagogical conditions of formation of musical and performing competence of future music teachers / O. Gorbenko // Scientific notes. A series of "Pedagogichni nauky": Coll. Science. Labor / Kirovograd State Pedagogical University im. V.Vynnychenka. - Kirovograd: RVCz KDPU im. V.Vynnychenka 2013 - Vyp.88. - P. 66-70.
7. Grygoryeva, A. Development of creative abilities of students in educational activity outside / A. Grygoryeva // Scientific notes of Ternopil National Pedagogical University. A series of "Pedagogy". - 2009. - № 2. – 239 p.
8. Dovgoplova, Ya.V. The educational environment as a factor of conflict [electronic resource] / Ya.V. Dovgoplova - Access: [http://vuzlib.com.ua/articles/book/9529-Navchalno-vikhovne\\_seredovishh/1.html](http://vuzlib.com.ua/articles/book/9529-Navchalno-vikhovne_seredovishh/1.html).
9. Zajchenko, I.V. Pedagogy [teach. guidances. for students. Hl. ped. teach. bookmark.] [electronic resource] / I.V. Zajchenko - [2nd ed.]. - K.: Osvita Ukrainy, KNT, 2008. – 528 p. - Access: [http://pidruchniki.com/19530514/pedagogika/vpliv\\_seredovischa\\_rozvitok\\_osobistosti](http://pidruchniki.com/19530514/pedagogika/vpliv_seredovischa_rozvitok_osobistosti).
10. Karabayeveva, I.I. Concepts and terminology to ensure developmental process of creating a learning environment Regulations [electronic resource] / I.I. Karabayeveva - Access: <http://appsychology.org.ua/data/jrn/v6/i9/15.pdf>.
11. Lovochkina, A.M. Environmental psychology: [teach. guidances.] [electronic resource] / A.M. Lovochkina - K. : Milenium, 2003. – 128 p. - Access: <http://sdamzavas.net/1-39993.html>.
12. Manujlov, Yu.S. Kontseptualnye Fundamentals sredovoho podhoda in education. / Yu.S. Manujlov // Vestnik Kostromskoho state-owned university. Series: «Pedagogyka. Psichologyya. Socyalnaya rabota. Yuvnologyya. Socyokenetyka» : collections of the Scientific Labor / Kostroma State University im. N. A. Nekrasova. – Kostroma: KGU im. N. A. Nekrasova, 2008 - Vol 14, № 1. - P. 5 - 7.
13. Meleshko, V. Educational environment of small rural schools as object modeling [electronic resource] / V. Meleshko .Access: [http://library.udpu.org.ua/library\\_file\\_s/psuh\\_pedagog\\_prob1\\_silsk\\_shkolu/25/visnuk\\_24.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_file_s/psuh_pedagog_prob1_silsk_shkolu/25/visnuk_24.pdf).
14. Higher Education Pedagogy / [Kurlyand Z. N., Xmeljuk R. I., Semenova A. V. and other] Ed. Z. N. Kurlyand. - [2nd ed.]. - K. : Znannya, 2005. – 399 p.

#### Особенности организации университетской учебно-воспитательной среды для воспитания музыкально-академического творчества одарённых студентов

**Н. В. Васильева**

**Аннотация.** В статье с помощью теоретических методов педагогического исследования раскрыта сущность понятий «среда» и «учебно-воспитательная среда», отмечено содержание и соотношение понятий «условия» и «учебно-воспитательная среда», изложены особенности организации психолого-педагогических условий в учебной и внеучебной деятельности, а также установлены условия создания благоприятной учебно-воспитательной среды для воспитания музыкально-академического творчества одаренных студентов педагогических вузов.

**Ключевые слова:** творчество, музыкально-академическое творчество, одарённые студенты, среда, условия учебно-воспитательной среды.

# Методичні особливості розв'язування задач з стереометрії у старшій школі

І. В. Житарюк, Р. С. Колісник, В. С. Сікора

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

Paper received 14.10.16; Accepted for publication 22.10.16.

**Анотація.** У роботі досліджуються питання, що стосуються внутріпредметних зв'язків, зокрема планіметрії та стереометрії. Акцентується увага на тому, що геометричні конфігурації, пов'язані з зовнівписаними колами, зустрічаються у багатьох задачах як планіметрії, так і стереометрії. Звертається увага на системний підхід щодо введення і застосування поняття зовнівписаного кола у старшій школі та класах з поглибленим вивченням математики; вказано на методичні особливості розв'язання певних задач з стереометрії з використанням поняття зовнівписаного кола.

**Ключові слова:** внутріпредметні зв'язки, зовнівписане коло, планіметрія, старша школа, стереометрія.

**Постановка проблеми.** Для успішної участі у сучасному суспільному житті молода людина повинна володіти певними прийомами математичної діяльності та навичками їх застосувань до розв'язування практичних задач з подальшим їх детальним аналізом і узагальненням. Навчання математики у старшій школі має бути розвивальним і мати прикладну спрямованість: розвиток інтелекту, математичної інтуїції, вміння застосовувати отримані знання для розв'язування практичних і прикладних задач, зокрема внутрішньопредметних. Особливо це стосується математики старшої школи академічного та профільного рівня і класів з поглибленим вивченням математики. Тому одним з головних завдань математичної підготовки у старшій школі є забезпечення умов для досягнення кожним суб'єктом навчання практичної компетентності, наприклад, при розв'язуванні задач з стереометрії з використанням певних понять планіметрії.

Застосування поняття зовнівписаного кола з планіметрії та його властивостей дає можливість навести повне розв'язання окремих задач з стереометрії у старшій школі як в 10, так і в 11 класах, що й обумовлює вибір зазначеної теми.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Поняттю зовнівписане коло присвячено праці [1-3], в яких акцентується увага на понятті зовнівписаного кола, наведено низку тверджень та розв'язано значну кількість задач за допомогою даного поняття і встановлених тверджень. Зокрема, М. Г. Гохідзе у [3] наводить приклад розв'язання задачі 2 з пірамідою з використанням зовнівписаного кола без детального обґрунтування існування чотирьох розв'язків задачі та розглядаючи лише випадок, коли грані піраміди утворюють з площиною її основи однакові кути. О. Д. Блінков та Ю. Д. Блінков у [2, с. 38] зазначають: "Зовнівписане коло часто виникає і при вивченні стереометрії" і наводять приклад для 10 класу старшої школи.

Незважаючи на зазначені наукові дослідження, присвячених досліджуваній проблемі, не простежується системний підхід щодо методичних особливостей можливості застосування зовнівписаних кіл при розв'язуванні задач з стереометрії у старшій школі як у 10, так і в 11 класах.

**Метою статті** є дослідження особливостей розв'язування задач у старшій школі з стереометрії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Обсяг знань, який потрібно засвоїти за час навчання у старшій школі, обмежений, а тому подача його на

рівні, достатньому для майбутнього вибору професії чи участі в олімпіадах з математики різного рівня, є нереальною.

Серйозних змін потребує змістовний бік математичних дисциплін у ЗНЗ. Проблема ілюстрації математичних понять і методів певними застосуваннями дуже складна. У фундаментальних і спеціальних дисциплінах загальну формулу прагнуть підкріпити розрахунками для певної ситуації. Цей прийом зберігається і в математиці. Для ілюстрації застосування на практиці якої-небудь конкретної математичної формули чи моделі необхідно показати широту її можливостей при розв'язуванні різних задач.

Зазначимо, що на всіх рівнях системи освіти актуальною є проблема методології як між-, так внутріпредметної діяльності. Одержані учнями на заняттях знання, наприклад з планіметрії, повинні певною мірою реалізовуватися при вивченні стереометрії. Зв'язки, що визначають даний процес або явище, бувають іноді настільки складними, що, власне, застосування планіметрії в стереометрії порівнюється деколи з свого роду мистецтвом.

Викладання геометрії має бути побудовано так, щоб не лише забезпечувати учням старшої школи певний обсяг знань, наприклад, з планіметрії, але й демонструвати на доступних прикладах можливість і необхідність їх застосуванню при вивченні, наприклад, стереометрії. Учень повинен перекоонатися в тому, що кожне математичне поняття, кожний комплекс математичних ідей має лише обмежені можливості для моделювання реальних явищ, а збільшення знань сприяє введенню нових понять, розробці нових методів дослідження.

Знання з планіметрії і стереометрії мають бути тісно пов'язані з постановкою задач та орієнтуватися у першу чергу на внутрішньо-математичні системи і зв'язки.

Починаючи з сьомого класу, а особливо при систематизації та узагальненні фактів і методів планіметрії у 10 класі старшої школи чи у класах з поглибленим вивченням математики доцільно розглядати таку задачу.

*Нехай на площині задано три прями, що попарно перетинаються в точках А, В і С. Скільки існує точок, рівновіддалених від цих прямих?*

Відповідь на поставлене запитання приводить до поняття зовнівписаного кола трикутника.

Проведемо бісектриси зовнішніх кутів трикутника АВС при вершинах А, В і С (див. рис. 1).

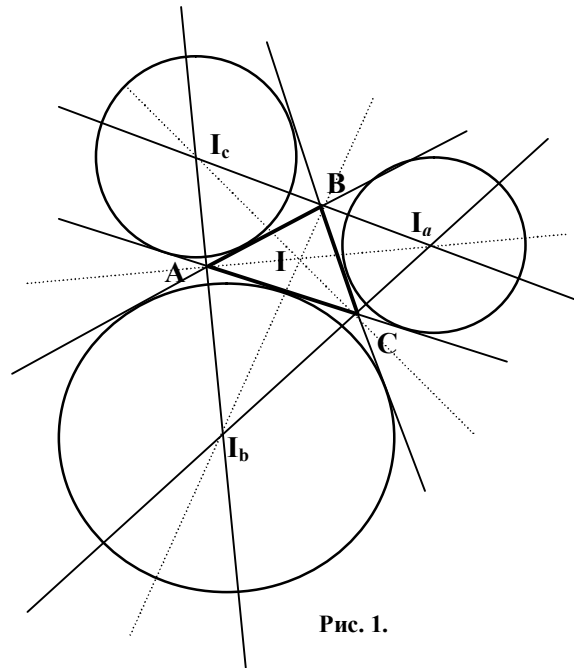


Рис. 1.

Оскільки сума трьох зовнішніх кутів трикутника ABC дорівнює  $360^\circ$  (скориставшись тим, що зовнішній кут при певній вершині трикутника дорівнює сумі двох його внутрішніх кутів не суміжних з даним зовнішнім і тим, що сума кутів трикутника дорівнює  $180^\circ$ , отримуємо  $\angle B + \angle C + \angle A + \angle C + \angle A + \angle B = 2(\angle A + \angle B + \angle C) = 360^\circ$ ), а тому сума двох з них менша  $360^\circ$  і, отже, сума половин двох зовнішніх кутів менша  $180^\circ$ . А це означає, що дві зовнішні бісектриси перетинаються (в тій півплощині від сторони трикутника, яка останнього не містить). Якщо б бісектриси були паралельними, то сума внутрішніх

односторонніх кутів дорівнювала б  $180^\circ$ . Точки  $I_a$ ,  $I_b$ ,  $I_c$  перетину зовнішніх бісектрис рівновіддалені від прямих, що містять сторони трикутника ABC, а тому через неї проходить й бісектриси внутрішніх кутів останнього.

Отже, існує чотири точки  $I$ ,  $I_a$ ,  $I_b$ ,  $I_c$ , які рівновіддалені від прямих AB, BC і AC, котрі є центрами вписаного і зовнівписаних кіл трикутника відповідно.

Таким чином, коло називають *зовнівписаним* в трикутник, якщо воно дотикається однієї з його сторін і продовжень двох інших.

Для довільного трикутника ABC правильними є такі співвідношення:

$$a) \frac{r}{r_a} = \frac{p-a}{p}; \text{ б) } r_a r_b + r_b r_c + r_c r_a = p^2; \text{ в) } r_a + r_b + r_c = r + 4R;$$

$$r) r_a = \frac{S}{p-a}, r_b = \frac{S}{p-b}, r_c = \frac{S}{p-c}; \text{ д) } \frac{1}{r_a} + \frac{1}{r_b} + \frac{1}{r_c} = \frac{1}{r};$$

$$\text{е) } r_a = p \operatorname{tg} \frac{\alpha}{2}; \text{ е) } r r_a r_b r_c = S^2.$$

де  $a$ ,  $b$ ,  $c$  – довжини сторін трикутника ABC,  $p$  – півпериметр,  $r_a$ ,  $r_b$ ,  $r_c$  – радіуси зовнівписаних кіл трикутника,  $r$ ,  $R$  – радіуси вписаного та описаного кіл трикутника,  $\alpha$  – кут трикутника, протилежний стороні  $a$ .

Доведення даних співвідношень можна знайти в [2-4]. Зокрема у [2, 5] наведено цілу низку задач з використанням поняття зовнівписаного кола та наведених співвідношень.

Зовнівписані кола доцільно використовувати й при вивченні ортогонального проектування в стереометрії 10 класу старшої школи. Проілюструємо це на такій задачі.

Розглянемо трикутник ABC і точку D, що лежить поза площиною трикутника, яка рівновіддалена від прямих AB, BC і AC. Нехай точка E – ортогональна проекція точки D на площину ABC. Чим є по відношенню до трикутника точка E?

Оскільки точка D рівновіддалена від прямих, що містять сторони трикутника ABC, то за теоремою про три перпендикуляри і властивістю рівних похилих проведених з однієї точки випливає, що точка E збігається або центром вписаного в трикутник ABC кола, або центром одного із зовнівписаних кіл даного трикутника, що було встановлено вище (див. рис. 2).

При вивченні пірамід і питань, що їх стосуються, варто довести такі твердження для трикутної піраміди DABC:

а) Якщо висоти бічних граней, проведені з вершини D піраміди DABC рівні, то ортогональною проекцією вершини D піраміди DABC на площину

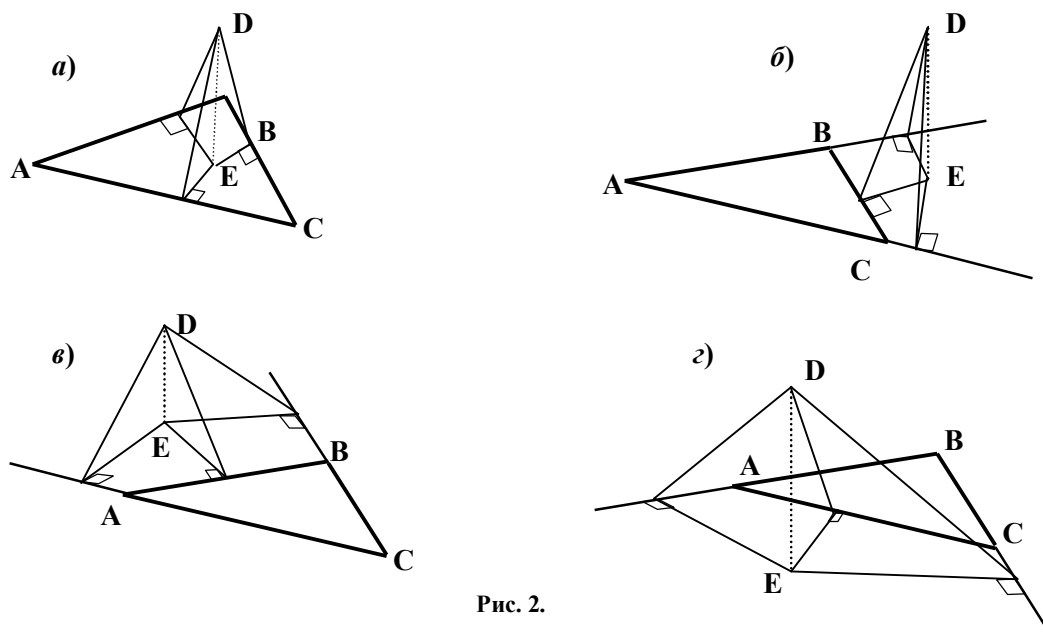


Рис. 2.

ABC є або центр вписаного в трикутник ABC кола, або центр одного із зовнівписаних кіл трикутника.

б) Якщо площини бічних граней піраміди DABC утворюють з площиною ABC або з її висотою однакові кути, то ортогональною проекцією вершини D піраміди DABC на площину ABC є або центр вписаного в трикутник ABC кола, або центр одного із зовнівписаних кіл трикутника.

Зауважимо, що у [5, с. 254] наводиться без доведення твердження: якщо бічні грані утворюють з основою рівні між собою кути або апофеми бічних граней рівні, то вершина піраміди проєктується в центр вписаного кола в основу піраміди. Проте сто-

совно трикутної піраміди не зауважується, що можливі ще й наведені вище твердження.

Наведемо приклад розв'язання задачі для трикутної піраміди.

**Задача.** Довжини сторін трикутної піраміди DABC дорівнюють  $a, b$  і  $c$ . Площини бічних граней з площиною основи утворюють однакові кути, рівні  $\alpha$ . Обчислити об'єм піраміди.

**Розв'язання.** З урахуванням викладеного вище (див. рис. 2 і твердження б) задача має чотири розв'язки, тобто існує чотири піраміди, які відрізняються висотами, котрі (див. рис. 2) легко обчислити.

У нашому випадку маємо:

$$H = rtg\alpha, H_1 = r_a tg\alpha, H_2 = r_b tg\alpha, H_3 = r_c tg\alpha.$$

Тоді скориставшись формулою для обчислення об'єму піраміди та формулою для обчислення площі трикутника за допомогою довжин сторін і радіусів

$$V = \frac{S^2 tg\alpha}{3p}, V_1 = \frac{S^2 tg\alpha}{3(p-a)}, V_2 = \frac{S^2 tg\alpha}{3(p-b)}, V_3 = \frac{S^2 tg\alpha}{3(p-c)},$$

$$\text{де } p - \text{півпериметр трикутника ABC, а } S = \sqrt{p(p-a)(p-b)(p-c)}.$$

В залежності від того чи є трикутник різностороннім, рівнобедреним чи правильним, то відповідно матимемо чотири, три і два різних значення для об'єму шуканої піраміди.

**Висновки.** В сучасних умовах вже недостатньо просто навчити учнів, дати їм певну, досить значну суму знань. Необхідно навчити їх постійно оновлювати знання, систематично шукати нове та зв'язки із уже вивченим.

Для повноцінної математичної освіти потрібно

вписаного та зовнівписаних кіл трикутника ABC, отримаємо, що

формувати математичні курси з урахуванням вимог внутріпредметних зв'язків та принципу наступності і системного підходу щодо викладання матеріалу планиметрії та стереометрії і його узагальнення.

Вважаємо, що наведені поняття, твердження і формули, а також розв'язані задачі, допоможуть вчителям для підготовки до занять у 10 і 11 класах старшої школи академічного і профільного рівня чи у класах з поглибленим вивченням математики, а учням набути нові знання з геометрії.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Билецкий Ю. О пользе вневписанных окружностей / Ю. Билецкий, Г. Филипповский // Квант. – 2001. – № 2. – С. 28.
2. Блинков А.Д. Вневписанная окружность / А.Д. Блинков, Ю.А. Блинков // Квант. – 2009. – № 2. – С. 34-37, 45.

3. Гохидзе М.Г. О вневписанной окружности и задачах по стереометрии / М.Г. Гохидзе // Математика в школе. – 1987. – № 5. – С. 61.
4. Житарюк І.В. Елементарна математика і методика викладання математики. Конспект лекцій. Ч. 1. Вибрані питання елементарної математики : Навч. посібник / Рекомендовано Міністерством освіти і науки України як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів : Лист Міністерства освіти і науки України № 1/11-6454 від 30.04.2014 року. – Чернівці : Прут, 2015. – 404 с.
5. Збірник задач з математики для вступників до вузів : Пер. з рос. / В.К. Егерев, В.В. Зайцев, Б.А. Кордемський та ін. ; под ред. М.І. Сканаві. – К. : ОНІКС, 2005. – 608 с.

#### REFERENCES

1. Byletskiy Yu. About the benefit of excircumferences / Yu. Byletskiy, G. Fylypovsky // Quantum. – 2001. – № 2. – P. 28.
2. Blynkov A. Excircle / A. Blynkov, Yu. Blynkov // Quantum. – 2009. – № 2. – P. 34-37, 45.
3. Gochydz M.G. About an excircle and tasks on stereometry / M.G. Gochydz // Mathematics at school. - 1987. - № 5. - P. 61.
4. Zhitaryuk I.V. Elementary mathematics and methodology of teaching of mathematics. Compendium of lectures. P. 1. Chosen questions of elementary mathematics : Educational manual / is Recommended by Department of education and science of Ukraine as a train aid for the students of higher educational establishments : Sheet of Department of education and science of Ukraine № 1/11-6454 from 30.04.2014. – Chernivtsi : Twig, 2015. – 404 p.
5. Collection of tasks from mathematics for entrants to institutions of higher learning : Trudged. from dew. / V. K. Egerev, V. V. Zaiycev, B. A. Kordemskiy and other ; under by a release M. I. Skanavy. – K. : ONYX, 2005. – 608 p.

#### Methodical features of decision of tasks from stereometry at senior school

Zhitaryuk I. V., Kolisnyk R. S., Sikora V. S.

**Abstract.** Questions that touch inwardly subject connections are in process investigated, in particular plane geometries and stereometries. Attention is accented on that the geometrical configurations related to the inwardly subject circles meet in many tasks of both plane geometry and stereometry. Attention applies on approach of the systems in relation to introduction and application of concept of excircle at senior school and classes with the deep study of mathematics; it is indicated on the methodical features of decision of certain tasks from stereometry with the use of concept of excircle.

**Keywords:** *inwardly subject, excircle, plane geometry, senior school, stereometry.*

#### Методические особенности решения задач из стереометрии в старшей школе

И. В. Житарюк, Р. С. Колиснык, В. С. Сикора

**Аннотация.** В работе исследуются вопросы, которые касаются внутридисциплинарных связей, в частности планиметрии и стереометрии. Акцентируется внимание на том, что геометрические конфигурации, связанные с вневписанными окружностями, встречаются в многих задачах как планиметрии, так и стереометрии. Обращается внимание на системный подход относительно введения и применения понятия вневписанной окружности в старшей школе и классах с углубленным изучением математики; указано на методические особенности решения определенных задач из стереометрии с использованием понятия вневписанной окружности.

**Ключевые слова:** *внутридисциплинарные связи, вневписанная окружность, планиметрия, старшая школа, стереометрия.*



## PSYCHOLOGY

**Особливості самоактуалізації студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції****О. А. Демчук**

Уманський державний педагогічний університет ім. П.Тичини, м. Умань, Україна

Paper received 17.10.16; Accepted for publication 24.10.16.

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду самоактуалізації як поведінкової компоненти у структурі Я-концепції особистості, яка розглядається як продукт самосвідомості і важливий фактор детермінації поведінки людини. Проаналізовано результати дослідження особливостей самоактуалізації студентів; виявлено відмінності в показниках відповідального самосприйняття, ціннісних орієнтацій, саморозвитку, сенситивності до себе, синергії та контактності у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції.

**Ключові слова:** самосвідомість, Я-концепція, самоставлення, самоактуалізація, зрілість особистості.

**Вступ.** Складні суспільно-політичні процеси, які відбуваються в нашій країні, все більше вимагають від людини відповідальності, самостійності в прийнятті рішень, вміння долати стресогенні життєві ускладнення, демонструючи адаптивну і конструктивну поведінку. У зв'язку з цим зростає увага дослідників до тих інтегральних характеристик особистості, які пов'язані з її самоставленням, самоприйняттям, оцінкою власної відповідальності й самоефективності у вирішенні різноманітних, часто складних життєвих ситуацій. Таким інтегральним системним утворенням є Я-концепція як сукупність усіх уявлень індивіда про себе, пов'язана з їх оцінкою. В структурі Я-концепції дослідники виокремлюють самоактуалізацію як природжену тенденцію до безперервного розгортання свого Я, необмеженого творчого потенціалу в різноманітних сферах життєдіяльності.

**Короткий огляд основних публікацій з теми.** Термін «самоактуалізація», введений К. Гольдштейном, активно розроблявся А. Маслоу і К. Роджерсом. А. Маслоу вбачав внутрішню суперечність у невідповідності реального рівня самоактуалізації індивіда його можливому рівню, внаслідок чого суб'єкт шукає нові способи поведінки, що дають змогу йому більше самоактуалізуватися [3]. К. Роджерс вибудував свою теорію в термінах самості, розглядаючи це поняття як взаємозамінне з «Я-концепцією», і визначив його як організований, послідовний концептуальний гештальт, що формується із сприйняття «Я», або «Мене» і сприймань взаємовідносин «Я» або «Мене» з іншими людьми або аспектами життя. «Я» – це те, якими ми хотіли б бути, тому одним із компонентів «Я» є «Я-ідеальне», тобто «Я», яке людина найбільше цінує і до якого прагне [6]. Г. Олпорт вважав, що ідеальне Я відображає цілі, які індивід пов'язує зі своїм майбутнім [4]. Багато авторів пов'язують ідеальне Я із засвоєнням культурних ідеалів, уявлень і норм поведінки, які стають особистими ідеалами завдяки механізмам соціального підкріплення, і властиві кожному індивіду. Дослідники вказують на те, що розбіжності між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» слугують важливим джерелом розвитку, однак суттєві протиріччя між ними можуть стати джерелом внутрішньо особистісних конфліктів і негативних переживань [1, 2].

Водночас, теоретико-методологічний аналіз феномену «Я-концепції» як наукової категорії засвідчує про складність та багатогранність її вивчення, що обумовлюється різними підходами науковців до розу-

міння її сутності, змісту, структури та методів дослідження (У. Джемс, А. Маслоу, К. Роджерс, Е. Еріксон, Е. Берн, Р. Бернс, Р. Ассаджолі, Дж. Келлі, З. Фрейд та ін.). Поняття Я-концепції розглядається в контексті загальної проблеми формування і розвитку особистості людини (Л. Анциферова, Л. Божович, І. Кон, В. Столін, І. Чеснокова та ін.) як продукт самосвідомості, результат соціалізації й соціально-психологічної адаптації особистості, а також як чинник детермінації поведінки. Грунтовно досліджуються компоненти та функції «Я-концепції», фактори, що впливають на її формування, особливості розвитку в різні вікові періоди [1, 2, 5].

Отже, **метою дослідження** є здійснення теоретико-емпіричного аналізу сформованості Я-концепції сучасних студентів та виявлення особливостей самоактуалізації осіб з різним рівнем зрілості Я-концепції.

**Методика та організація дослідження.** Вибірку дослідження склали студенти 4-5 курсів ( $n = 229$ ) різних спеціальностей Уманського державного педагогічного університету ім. П.Тичини. Застосовувались такі діагностичні методики: методика «САТ» А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної для визначення рівнів самоактуалізації особистості, а також тест-опитувальник особистісної зрілості (автор – Ю. Гільбух), який дає змогу констатувати особливості ставлення до власного «Я» (Я-концепція особистості) респондентів.

**Результати та їх обговорення.** Опрацювання емпіричного матеріалу за тестом-опитувальником особистісної зрілості дало змогу диференціювати вибірку на чотири окремих групи залежно від рівня зрілості Я-концепції респондентів (див. рис. 1).

Отже, до першої групи з дуже високими показниками рівня зрілості Я-концепції увійшли 5,24% респондентів; групу із високим рівнем зрілості Я-концепції склали 7,86% осіб; найбільшою за чисельністю виявилась група із задовільним рівнем розвитку ставлення до власного «Я» – 74,24% респондентів, незадовільний рівень особистісної зрілості зафіксовано у 12,66% студентів. Як бачимо, отримані результати демонструють нам диференціацію респондентів за рівнем впевненості в своїх можливостях, задоволеності здібностями, своїми знаннями та вміннями. Варто зауважити, що незадовільний рівень розвитку зрілості Я-концепції, який демонструє 12,66% діагностованих, детермінується низькою самооцінкою, деструктивною вимогливістю до себе, невпевненістю у собі,

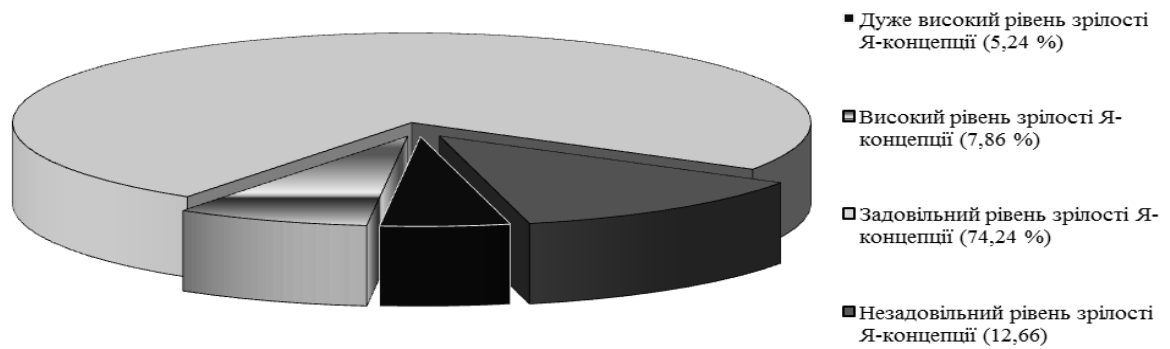


Рис. 1. Диференціація вираження рівнів зрілості Я-концепції студентської молоді

низьким рівнем розвитку мотивації досягнення тощо.

Подальша реалізація мети дослідження – визначення узагальнених самоактуалізаційних тенденцій студентської молоді відповідно до рівня зрілості їх Я-концепції, передбачала статистичний аналіз та узагальнення усього масиву даних, що відбувалось з

використанням комп'ютерного забезпечення SPSS для Windows версія 13.0. Насамперед, за допомогою непараметричного критерію Н-Краскела-Уоллеса було визначено шкали самоактуалізації, за якими статистично значущо відрізняються чотири групи респондентів. Отримані результати подано у табл. 1.

Таблиця 1. Результати обрахунку критерію Н – Краскела-Уоллеса за методикою CAT для груп студентів, диференційованих за рівнем розвитку Я-концепції<sup>(a,b)</sup>

Діагностична шкала	Хи-квадрат	ст.св.	Асимпт. знч.
Шкала компетентності в часі	7,741	3	.028**
Шкала підтримки	6,858	3	.109*
Шкала ціннісних орієнтацій	7,300	3	.061*
Шкала гнучкості поведінки	12,583	3	.003***
Шкала сенситивності до себе	13,596	3	.008***
Шкала спонтанності	13,679	3	.008***
Шкала самоповаги	7,927	3	.052**
Шкала самоприйняття	10,079	3	.021**
Шкала уявлення про природу людини	1,136	3	.768
Шкала синергії	9,988	3	.039**
Шкала прийняття агресії	1,694	3	.638
Шкала контактності	10,172	3	.016**
Шкала пізнавальних потреб	15,610	3	.007***
Шкала креативності	0,165	3	.983

Примітка: – а. критерій Краскела-Уоллеса; b. Групувальна змінна: рівень розвитку Я-концепції; – рівень достовірності: \* –  $p \leq 0,10$ ; \*\* –  $p \leq 0,05$ ; \*\*\* –  $p \leq 0,01$ .

Отже, застосування критерію Н-Краскела-Уоллеса дало змогу конкретизувати ті основні компоненти самоактуалізації особистості, за якими статистично значущо відрізняються студенти з різними рівнями розвитку Я-концепції. Відмінності відсутні лише за шкалами: уявлення про природу людини, прийняття агресії та креативність.

Наступним кроком дослідження особливостей самоактуалізаційних тенденцій як основи зрілості Я-концепції стала процедура факторизації (методом головних компонентів з варімакс-обертанням та нормалізацією Кайзера) масиву даних за усіма шкалами, що діагностували відмінності в самоактуалізації

студентської молоді. Результатом факторного аналізу стало визначення шести основних факторів, які описують понад 80% дисперсії усього масиву даних (див. табл.2).

Для виявлення відмінностей у рівнях вираження виокремлених факторів у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції було використано факторні оцінки за усіма шкалами з подальшим їх z-перетворенням. На підставі отриманих z-балів, які знаходяться в діапазоні від -3 Sig. до +3 Sig., ми можемо, фактично, визначити рівні вираження факторів в усіх групах, беручи до уваги той факт, що показники в діапазоні від -3 до -1 відповідають низькому рівню, показники

**Таблиця 2.** Факторна структура самоактуалізаційних тенденцій студентської молоді

Діагностичні шкали	Компонента					
	1	2	3	4	5	6
Шкала гнучкості поведінки	.827					
Шкала самоприйняття	.733					
Шкала підтримки	.634					
Шкала ціннісних орієнтацій		.832				
Шкала самоповаги		.822				
Шкала пізнавальних потреб			.845			
Шкала компетентності в часі			.571			
Шкала сенситивності до себе				.840		
Шкала синергії					.924	
Шкала контактності						.956

від -1 до +1 відповідають середньому рівню, а показники від +1 до +3 відповідають високому рівню вираження фактору. Результати порівняння відсоткових тенденцій розподілу низького та високого

рівнів вираження фактору (як найбільш інформативних для реалізації мети дослідження) серед представників усіх чотирьох груп подано у табл. 3-8.

**Таблиця 3.** Показники фактору «Відповідальне самоприйняття поведінки» у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції

Приналежність до групи	Фактор 1 «Відповідальне самоприйняття поведінки»	
	низький	високий
Дуже високий рівень	8,33	18,23
Високий рівень	16,66	22,22
Задовільний рівень	13,79	17,24
Незадовільний рівень	20	8,33

Згідно отриманих результатів ми можемо стверджувати, що високий рівень розвитку вказаного фактору властивий студентам з високим рівнем зрілості Я-концепції, а найнижчий рівень фактору – респондентам з незадовільним рівнем зрілості. Тобто, такі

самоактуалізаційні характеристики особистості як гнучкість поведінки, самоприйняття, опора на себе здійснюють визначальний вплив на поведінку осіб зі зрілою Я-концепцією.

**Таблиця 4.** Показники фактору «Ціннісні орієнтації» у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції

Приналежність до групи	Фактор 2 «Ціннісні орієнтації»	
	низький	високий
Дуже високий рівень	14,11	22,94
Високий рівень	25,00	16,67
Задовільний рівень	24,13	20,68
Незадовільний рівень	27,77	5,55

Як видно з таблиці, високий рівень сформованості ціннісних орієнтацій притаманний студентам з дуже високим рівнем розвитку Я-концепції, а низький рівень прояву вказаного фактору характеризує респондентів з незадовільним рівнем особистісної зрілості.

Саме тому ми можемо припустити, що деструктивність або непостійність ціннісних орієнтацій детермінує проблеми у формуванні самоповаги, яка водночас має істотне значення для творення і збереження зрілої Я-концепції.

**Таблиця 5.** Показники фактору «Організація саморозвитку» у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції

Приналежність до групи	Фактор 3 «Організація саморозвитку»	
	низький	високий
Дуже високий рівень	8,33 %	25,00 %
Високий рівень	22,22 %	22,22 %
Задовільний рівень	27,58 %	6,89 %
Незадовільний рівень	12,94 %	17,64 %

Як бачимо, високий рівень організації саморозвитку найбільш властивий респондентам з дуже

високим рівнем зрілості Я-концепції. Водночас, проблеми з організацією саморозвитку власної особистості

демонструють особи із задовільним рівнем зрілості ставлення до власного «Я», що дає нам підстави стверджувати про важливість саморозвитку в процесі досягнення максимального рівня зрілості Я-концепції.

**Таблиця 6.** Показники фактору «Сенситивність до себе» у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції

Приналежність до групи	Фактор 4 «Сенситивність до себе»	
	низький	високий
Дуже високий рівень	25	8,33
Високий рівень	11,11	16,66
Задовільний рівень	27,24	14,13
Незадовільний рівень	15,88	14,11

Отримані дані демонструють нам таку самоактуалізаційну тенденцію осіб з високим рівнем зрілості Я-концепції як сенситивність до себе, здатність до точного і глибокого аналізу власних відчуттів та переживань. Низькі значення фактору відповідають задовільному рівню особистісної зрілості. Отримані

дані засвідчують необхідність та важливість психологічної підтримки осіб із низьким рівнем зрілості Я-концепції щодо розвитку внутрішньої сенситивності та формування умінь конструктивно інтерпретувати власні переживання.

**Таблиця 7.** Показники фактору «Синергія» у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції

Приналежність до групи	Фактор 5 «Синергія»	
	низький	високий
Дуже високий рівень	16,67	50,00
Високий рівень	18,82	22,22
Задовільний рівень	10,34	17,24
Незадовільний рівень	27,77	15,88

Згідно отриманих результатів можемо стверджувати, що здатність до цілісного сприйняття світу і людей, вміння знаходити закономірні зв'язки у всіх явищах життя, осмислено пов'язувати суперечливі життєві явища та відчуття синергії найбільш притаманне особам з дуже високим рівнем зрілості Я-кон-

цепції, у той час як низькі показники цього фактору характеризують осіб з незадовільним рівнем особистісної зрілості. Отже, внутрішня синергія й цілісне сприйняття навколишнього оточення необхідні для формування та розвитку особистісної зрілості у ставленні до себе.

**Таблиця 8.** Показники фактору «Контактність» у студентів з різним рівнем зрілості Я-концепції

Приналежність до групи	Фактор 6 «Контактність»	
	низький	високий
Дуже високий рівень	0	11,76
Високий рівень	16,67	33,33
Задовільний рівень	27,58	10,34
Незадовільний рівень	15,88	0,00

Згідно отриманих результатів ми можемо стверджувати, що до тісних контактів з оточуючими найбільш схильні студенти з високим рівнем зрілості Я-концепції. Водночас, низькі показники контактності найбільше характеризують студентів із задовільним рівнем особистісної зрілості. Це може детерминуватися необхідністю та важливістю взаємодії особистості з оточуючим світом для формування конструктивного ставлення до власного цілісного «Я».

**Висновки.** Таким чином, «Я-концепція» – це складний за структурою образ, що містить сукупність уявлень особистості про себе разом з емоційно-оцінними компонентами цих уявлень. «Я-концепція» особистості формується в процесі життя людини на основі взаємодій з її психологічним оточенням і реалізує мотиваційно-регулятивну функцію в поведінці особистості. Внутрішня суперечність через невідповідність реального рівня самоактуалізації індивіда його можливому рівню може виступати дже-

релом розвитку і пошуку нових шляхів самореалізації, що сприятиме досягненню внутрішньої узгодженості особистості, внаслідок чого «Я-концепція» зазнає суттєвих позитивних змін через подолання зовнішніх і внутрішніх протиріч. Самоактуалізація передбачає опору на власні сили, наявність у людини самостійної, незалежної думки з основних життєвих питань. Це – процес постійного розвитку і практичної реалізації своїх можливостей. Це відмова від ілюзій, рятунок від неправильних уявлень про себе, що передбачає самоприйняття, самоконтроль і самоефективність. Водночас, незадоволення потреби в самоактуалізації часто призводить до загострення внутрішньо особистісного конфлікту, що спричиняє дисгармонію в уявленнях про себе, внаслідок чого формується негативна Я-концепція особистості. Виявлено, що студентам з високим рівнем зрілості Я-концепції притаманні такі самоактуалізаційні характеристики, як гнучкість поведінки, самоприйняття, опора на себе,

сформованість ціннісних орієнтацій, саморозвиток, сенситивність до себе, контактність. Отримані результати підтверджують тезу про взаємодетермінацію цих психічних явищ і дають змогу стверджувати, що

зрілість Я-концепції прямо пов'язана з рівнем самоактуалізації особистості, а потреба в самоактуалізації як головне мотиваційне спонукання людини полягає в підтримці та підвищенні цінності своєї «Я-концепції».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 421 с.
2. Джемс У. Психология / У. Джемс – М. : Педагогика, 1991. – 367 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. - СПб. Евразия, 2002. - 480 с.
4. Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Г. Олпорт – М.: Смысл, 2002. – 286 с.
5. Психология самосознания. Хрестоматия. – Самара : Бахрах-М, 2000. – 672 с.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Роджерс К. — М. : Изд. группа "Прогресс", "Универс", 1994. — 480 с.

#### REFERENCES

1. Burns R. Self-Concept Development and Education./ R. Burns– M. : Progress, 1986. – 421 p.
2. James W. Psychology/W.James - M.: Pedagogika, 1991. - 367 p.
3. Maslow A. Motivation and personality] / A. Maslow. - SPb. Evraziya, 2002. - 480 p.
4. Allport G. Becoming of Personality: Selected works / G. Allport– M.: Smyisl, 2002. - 286 p.
5. Psychology of consciousness. Reader. – Samara : Bahrah-M, 2000. – 672 p.
6. Rogers C. R. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy. / Rogers C. — M.: Publishing group "Progress", "Univers", 1994. — 480 p.

#### **Peculiarities of self-actualization of students with different levels of maturity of self-conception**

**Demchuk O. A.**

**Abstract.** The article is dedicated to investigation of self-actualization as a behavioral component in the structure of self-conception of a personality, who is observed as a product of self-consciousness and an important factor of determination of behavior of a human. It was analyzed the results of the study of peculiarities of self-actualization of students, revealed differences in indices of responsible self-perception, valuable orientation, self-development, self-sensitivity, synergy and sociability of students with different level of self-conception.

**Keywords:** *self-consciousness, self-conception, self-attitude, self-actualization, maturity of a personality.*

#### **Особенности самоактуализации студентов с разным уровнем зрелости Я-концепции**

**О. А. Демчук**

**Аннотация.** Статья посвящена рассмотрению самоактуализации как поведенческой компоненты в структуре Я-концепции личности, которая рассматривается как продукт самосознания и важный фактор детерминации поведения человека. Проанализированы результаты исследования особенностей самоактуализации студентов; выявлены различия в показателях ответственного самовосприятия, ценностных ориентаций, саморазвития, сенситивности к себе, синергии и контактности у студентов с различным уровнем зрелости Я-концепции.

**Ключевые слова:** *самосознание, Я-концепция, самоотношение, самоактуализация, зрелость личности.*

## Особливості емоційної сфери підлітків із серцево-судинними захворюваннями

М. С. Компанович

«ВНЗ» Міжрегіональна академія управління персоналом» Львівський інститут, м. Львів, Україна  
Corresponding author. E-mail: mari.kompanovuch@mail.ru

Paper received 15.10.16; Accepted for publication 21.10.16.

**Анотація.** У статті розглянуто особливості емоційної сфери та психологічні властивості підлітків із серцево-судинними захворюваннями в контексті психофізіологічних змін характерних для підліткового віку. Проаналізовано психосоматичний компонент захворювань серцево-судинної системи. Досліджено, що у підлітків із серцево-судинними захворюваннями вищий рівень прояву алекситимії, тривожності та нижчий рівень самооцінки у порівнянні із їхніми однолітками. Основну увагу звернено на те, що особливості емоційної сфери підлітків сприяють загостренню у них серцево-судинних захворювань.

**Ключові слова:** емоційна сфера, серцево-судинні захворювання, підлітковий вік, психосоматичний підхід, тривожність, страх, ворожість, агресивність, алекситимія.

**Вступ.** У підлітковому віці психологічні та соматичні співвідношення надзвичайно динамічні та мінливі. У сучасній діагностиці підліткових захворювань все частіше спостерігається тенденція до збільшення органічних дисфункцій, в основі яких лежить психо-емоційна дисгармонія астено-невротичного характеру (підвищена втомливість, дратівливість, плаксивість, головні болі, розлади сну, підвищення частоти серцебиття, зниження працездатності, неухважність та рухові розлади). Ця ситуація спричинена різноманітними факторами впливу на організм, як соціальних – навантаження на сферу пізнавальних процесів підлітка, навчання та соціальної адаптації, як наслідок втрата підлітком відчуття соціальної захищеності та стабільності, до міжособистісних можемо віднести антагоністичні стосунки між членами сім'ї, відсутність емоційної близькості, прояви жорстокості, як наслідок неповні сім'ї. Ці фактори загострюють індивідуальну вразливість підлітка, що зумовлює витіснення цих проблем із внутрішніх переживань у тілесні форми прояву.

**Короткий огляд публікацій з теми.** У дослідженнях вітчизняних та зарубіжних авторів таких як П. К. Анохін А. Г. Грецов, І. Б. Дерманова, Є. П. Ільїн, В. Г. Казанська, П. Лафренє, Ф. Райс, А. А. Реан, С. Л. Рубінштейн можемо спостерігати конкретизацію особливостей впливу емоцій на формування міжособистісних стосунків та продуктивність функціонування когнітивної сфери. Осмислення подвійності психічного та тілесного відреагування емоцій, простежується в працях П. Г. Бельського, В. Н. Нікольського, Л. С. Виготського, В. В. Зеньковського, В. П. Кащенко, Г. В. Мурашева, Г. Н. Сорохтіна, Ф. Шнерсона, П. О. Ефруссі, Ш. Блурела, К. Гроса, Ж. Піаже, Е. Клапарде, К. Е. Изарда, А. Ленгле. У результаті тривалого вивчення та досліджень було встановлено не лише позитивну, пристосувальну роль емоцій, а й негативне значення афекту, що проявляється тоді, коли вияв біологічно адекватної реакції на ситуацію неможливий. Дослідження А. І. Модіна засвідчують, що найбільш характерними причинами негативних емоцій у дітей та підлітків є: 1) зрив звичного стереотипу поведінки (зміна побуту або кола спілкування); 2) неправильна побудова режиму дня (неструктурованість або гіперструктурованість); 3) некоректні

способи виховання; 4) відсутність необхідних умов для відпочинку; 5) вкоріненість одноманітної афективної прихильності; 6) відсутність у дорослих більш-менш узгодженого ставлення до підлітка [5]. К. Хейзел виокремлює безліч причин стресу у підлітків, що призводить до психотравм, зниження настрою і захворювань, не лише психічних, але і соматичних. Власне негативні емоційні реакції у деяких підлітків можуть виявлятися у вигляді напруження, тривоги, непосидливості, страшних снів, невротичних звичок, труднощів в розмовній мові, відсутності апетиту, інфантильній поведінці, істеричних нападах, що досліджував Ю. А. Макаренко. Серед різних форм поведінки (негативного емоційного реагування), які віддзеркалюють недостатнє пристосування до середовища, І. С. Кон описує такі симптоми: раптові прояви безпідставної агресії, сильної тривоги, страху, депресії та байдужості, нерішучості, ворожого ставлення до оточуючих, докучливість іншим дітям та прагнення домінувати над ними, як спосіб повернути до себе увагу. Негативне реагування, як правило, спостерігається при адаптації до інших, менш сприятливим умов, зокрема у стаціонарах. Підлітки із серцево-судинними захворюваннями характеризуються низькою мотивацією, оскільки скарги надходять в основному на незначні суб'єктивні симптоми, особистісними факторами, що характеризуються конфліктом агресивності та залежності.

**Метою** є теоретично дослідити та емпірично проілюструвати особливості емоційної сфери підлітків із серцево-судинними захворюваннями, а також проаналізувати чинники які сприяють зміні емоційного стану підлітків в наслідок хвороби.

**Матеріали і методи.** Теоретико-методичну основу роботи становлять праці вітчизняних та закордонних дослідників, що присв'ячені особливостям емоційної сфери характерних для підліткового віку. При дослідженні застосовується методи аналізу та синтезу, спостереження, клінічне інтерв'ювання та психодіагностика (за методиками Дембо-Рубінштейн, Айзенка ЕРІ, малюнок людини, малюнок сім'ї та тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга) підлітків із серцево-судинними захворюваннями та контрольної групи досліджуваних, а також статистичне опрацювання результатів дослідження.

**Результати та їх обговорення.** Психічна сфера рівноправно з соматичною визначає функціонування серця і судин. Активність і спокій, сон або неспанья, душевна жвавість і збудження, виражені зовні або пригнічені почуття пов'язані з різними станами системи кровообігу. Незважаючи на те що зміни роботи серця в рівній мірі проявляються і при позитивних, і при негативних почуттях, патологічні порушення в серцево-судинній системі мають чіткий зв'язок зі страхом, гнівом, люттю, тугою і іншими негативними емоціями. Викид адреналіну при цьому викликає звуження судин, пришвидшення пульсу і посилене скорочення міокарда, що, в свою чергу, призводить до стану занепокоєння і страху. Якщо через зовнішні затримки або внутрішні гальмування вже підготовлена активізація кровообігу не реалізується, в ряді випадків при цьому в продовж тривалого часу може зберігатися збудження в очікуванні виконання дії.

Серце і судини беруть участь у всіх формах життєдіяльності, хоча в нормі людина цього не відчуває. При фізичних і психічних навантаженнях робота серця починає сприйматися у вигляді посиленого серцебиття або тахікардії. На відміну від моторики або дихання, діяльність серця і судин виключена з безпосереднього людського сприйняття. І тільки за певних межових станів та порушеннях серце сприймається відчуттями. Навіть у випадках тяжких порушень, зокрема при вроджених вадах серця, серцеві феномени суб'єктивно сприймаються лише на пізніх стадіях декомпенсації. Однак і в цих випадках виникає своєрідна невизначеність: серце та серцево-судинна система не піддається управлінню. Це почуття непевності вже містить у собі компонент страху. На цьому ґрунтується припущення про фобічний розвиток особистості.

Страх можна вважати фізіологічно зумовленим феноменом функціонування особистості. Походження страху має дві форми: як прямий наслідок психотравмуючого фактору та як пересторога про загрозу повторення травмуючої ситуації. Ф. Риман детермінує чотири ключові форми страху, які континуються із серцево-судинними дисфункціями у підлітковому віці: перша форма страху включає в себе прагнення особистості до самостійності та індивідуалізації. Підліток резервує колосальний потенціал включення у доросле життя з однієї сторони, але з іншої, як правило, ще не готовий сповна брати відповідальність за власні дії. Друга форма страху є домінантою прагнення до активної суспільної участі. Для підліткового віку ключовим є відчуття приналежності до певних соціальних рухів, як задоволення потреби у своїй значимості. Третя форма страху пов'язана із стабільністю та вкоріненістю «Я» особистості в навколишній світ. В сумбурі своїх емоцій та переживань підліток знаходиться на роздоріжжі виборів на користь дорослого життя і відповідальності за нього, та страхом втрати власного дитячого Я-образу, який контейнує у собі легкість та безпосередність. Четверта форма – страх інертності буття, що нівелює творчі можливості особистості, базальне прагнення до змін того, що вже пізнано. Підлітковий вік є вкрай сенситивним до змін у просторі, тому, що вони накладаються на особистісну вразливість у примірянні нових соціальних ролей.

Оскільки страх та тривожність відносяться до

внутрішніх, суб'єктивних станів особистості. Ч. Дарвін вивчаючи страх як фізіологічний феномен описував такі його детермінанти, як пришвидшене серцебиття та тремтіння, що є результатом активізації вегетативної нервової системи. На думку Ж. Готфруа з точки зору фізіології, тривожність не відрізняється від страху. Ф. Александер стверджував, що емоційна вразливість хворих серцево-судинними розладами проявляється у: стримуванні та приховуванні агресивних імпульсів, пов'язаних із тривожністю, чи їхнім витісненням, зокрема конфліктом між пасивно залежними нахилами і компенсаторними агресивними імпульсами, а також заздрістю і ворожими до інших через страх відштовхнутості [4].

Оскільки в більшості випадків чітко датувати початок захворювання зазвичай не є можливим, важко визначити й причини які його спричинили. Однак в якості наслідкових ситуацій описані внутрішні конфлікти [4]. Серцево-судинні розлади часто маніфестують тоді, коли особистість перебуває в ситуації хронічного напруженого очікування. Провокуючими чинниками часто бувають тривалі стани страху, брак часу і нагнітання напруження. Крім того, описуються ситуації, в яких є можливість розрядки ворожості і агресивності, але цього не відбувається в силу гальмування або педантичності. Численні дослідження демонструють, що при страхові, гніві й озлобленості підвищується артеріальний тиск і що хронічне емоційне перенапруження може призводити до стійких функціональних змін [6]. У хворих серцево-судинними розладами спостерігається невротична структура особистості з переважаючим нав'язливих станів, в результаті чого часто виникають внутрішні і зовнішні конфлікти, що ускладнює емоційне розслаблення [5].

Підлітки хворі на серцево-судинні розлади, як правило проявляють драгівливість стикаючись з проблемами. Зазвичай їм притаманна сумлінність у виконанні завдань, що виявляється у крайнощах поведінки з почуттям гіпервідповідальності посилюється почуття гніву, ворожості та агресивності, з часом потребується все більших зусиль для їх стримування. Так розвивається замкнуте коло, яке призводить до хронічного стану напруги. Характерна ситуація, провокує захворювання, є життєві конфлікти, які мобілізують ворожість та прагнення до самоствердження і одночасно створюють неможливість задоволення цієї потреби. У формуванні серцево-судинних захворювань у підлітків значну роль відіграє спосіб взаємодії в сім'ї, сім'я часто спостерігається як клінічна єдність, виходячи з системного бачення симптомів [4]. У кожній сім'ї між батьками і дітьми формуються правила, за якими регулюються конфлікти. Можлива і зворотна ситуація, коли витіснена зі свідомості установка на дію призводить до заміни напруги в системі кровообігу. Серце символічно пов'язується з любов'ю. Деякі кардіологи припускають, що іноді серце перетворюється на уособлення близької людини і на нього переносяться ті почуття, які з якихось причини не можуть бути виражені відкрито. Підлітки із серцево-судинними розладами бояться показати іншим своє невдоволення, тому ключову роль в патогенезі серцево-судинних захворювань посідає пригнічена ворожість [5].

З огляду на психосоматичний підхід особистості із серцево-судинними розладами характеризуються, як працьовиті товариські, з почуттям гіпервідповідальності. У зв'язку з чим у них виникають внутрішні і зовнішні конфлікти, від яких вони не можуть емоційно відсторонитися. Сором'язливість, хронічна пригніченість, агресивність складають маніфестні властивості особистості, які є ключовими у формуванні характерних реакцій витіснення потреб, що сприймаються як небезпечні. Маніфестні особливості сприйняття навколишнього світу і поведінки у багатьох хворих серцево-судинними розладами являє собою форму захисту від власних агресивних спонукань [2, 4]. З точки зору позитивної психотерапії, поряд з загальними, неспецифічними стрессорами існують специфічні, що викликають перенапружуючі ситуації. Вони залежать від засвоєних в процесі виховання психосоціальних норм, які в якості установок, очікувань і стилю поведінки тісно пов'язані з емоційним життям. Такі специфічні стресори слід розглядати як істотні екстракардіальні причини захворювань. В контексті психоаналітичного вчення невротична поведінка ідеологічно виправдовується прагненням до активності і допомоги оточуючим. Маніфестними рисами особистості із серцево-судинними захворюваннями є їх працьовитість і впорядкована поведінка, контактність, акуратність і сумлінність імпонують оточуючим. Проте вторинною стороною цих якостей у хворих серцево-судинними розладами у більшості випадків є не вербалізована агресія, честолюбство і прагнення до суперництва, що залишаються латентними.

Хворі підлітки схильні до того, щоб наполегливо захищати свій емоційний світ. І водночас вони уни-

кають протистояння, боротьби, суперечок і схильні до раціоналізації. Провокуючими напад для них є ситуації «спокуси», які близькі до емоційної самовіддачі, або до прихованої агресії, яка при загрозі вияву розряджається у вигляді нападу. Кардіофобія і функціональні порушення серцевого ритму – здатність реагувати на тривоги і конфлікти приймаючи все близько до серця (прагнення до близькості і захищеності). Існує зв'язок між серцевим ритмом і відчуттям страху. За допомогою вегетативної нервової системи серце прямо пов'язане з почуттями. Гормональним шляхом, через посилене виділення адреналіну, хвилювання і конфлікти також можуть призводити до підвищення артеріального тиску, частоти серцевих скорочень і, таким чином, до різноманітних неприємних відчуттів в ділянці серця. При відчутті сильних емоцій серце не залишається осторонь: як при любові і радості, так і при гніві, злості і страху. Страх може викликати пришвидшене серцебиття і біль, і, навпаки, біль змінює серцевий ритм можуть викликати страх. Обидва процеси підсилюють один одного і безконтрольно переходять в напад. Хворим сприймаються тільки фізіологічні кореляти страху, тобто соматичні симптоми і концентруючись на них страх, лежать в основі емоції, конфліктів і бажань. В наслідок клінічного інтерв'ювання підлітків із серцево-судинними захворюваннями можемо дійти висновку, що їм властиві окрім фіксованого діагнозу скарги на такі соматичні прояви: монотонний біль у серці, гострий серцевий спазм, головний біль, різке запаморочення, постійний дискомфорт у грудній клітці, відчуття тремору та затерпання у руках, тремор у всьому тілі. Див. рис. 1.

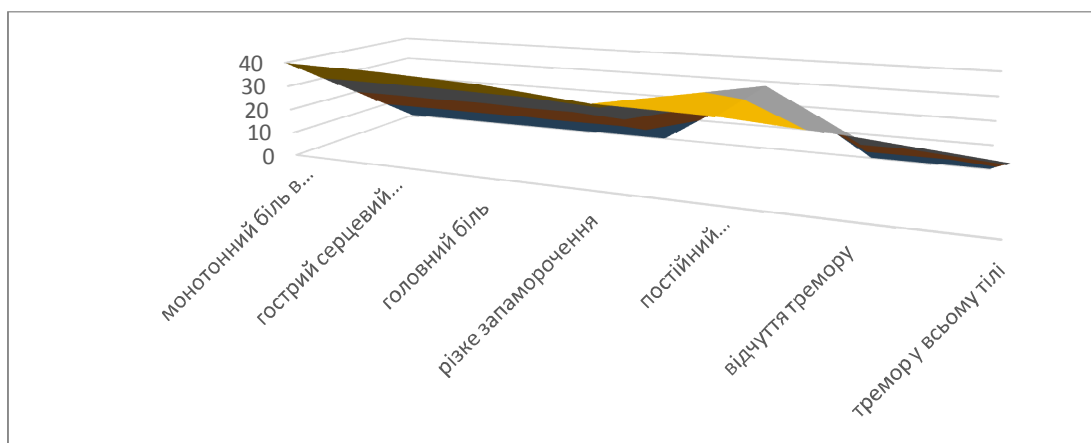


Рис. 1. Суміжні симптоми відхилень у соматичному розвитку підлітків із серцево-судинними захворюваннями

За результатами нашого дослідження підліткам із серцево-судинними захворюваннями властивий високий рівень схильності до депресій, такі ознаки як негативний емоційний фон, зміни мотиваційної сфери, когнітивних уявлень та загальної пасивності поведінки, різко знижується самооцінка. Що майже не спостерігається у їхніх здорових однолітків. Серед групи підлітків із серцево-судинними дисфункціями простежується закономірна тенденція уникнення сексуальної тематики, та погано сформована статевая самоідентифікація досліджуваних, у контрольній гру-

пі простежується зворотна ситуація у цих підлітків високий інтерес до сексуальної сфери та виражена статевая самовизначеність. Див. Рис. 2.

Серед досліджуваних підлітків із серцево-судинними захворюваннями та їхніх здорових однолітків виявлено, що підліткам із серцево-судинними розладами властива тривожність, негативізм, інтровертованість, алекситимія та інші риси які є предикатами проблем емоційної сфери, також ці підлітки виховуються у неповних сім'ях. Див. рис. 3.



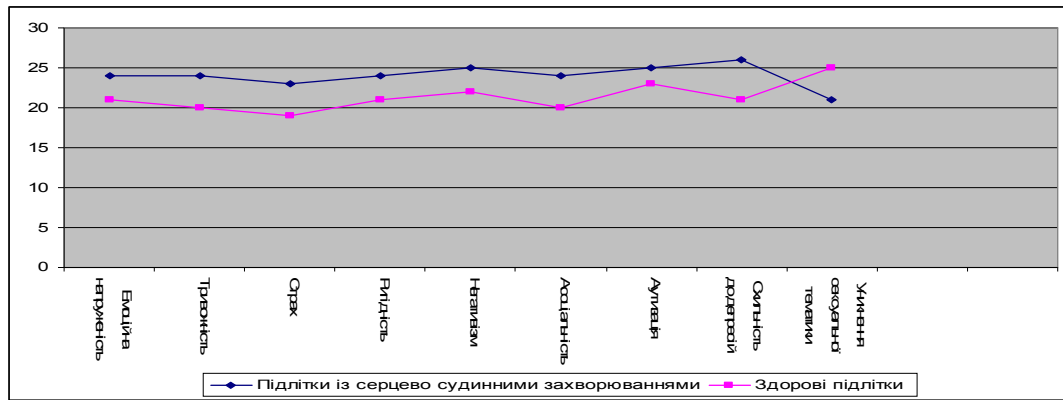


Рис. 2. Психологічні властивості підлітків із серцево-судинними захворюваннями та підлітків у яких відсутні серцево-судинні захворювання за методикою малюнок людини

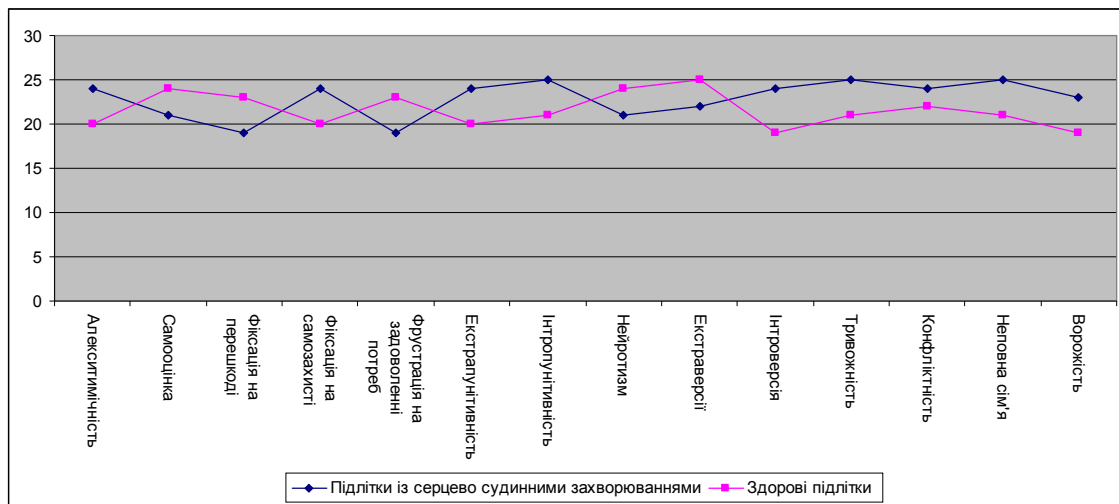


Рис. 3. Психологічні властивості підлітків із серцево-судинними захворюваннями та підлітків у яких відсутні серцево-судинні захворювання за методиками Дембо-Рубінштейн, Айзенка ЕРІ, малюнок сім'ї та тестом фрустраційних реакцій Розенцвейга

**Висновки.** Тож, можемо дійти висновку, що серцево-судинні захворювання у підлітковому віці мають у собі значний психосоматичний компонент, що ґрунтується на проблемах емоційного відреагування, та

проявляється як наслідок соціальної та сімейної дезадаптації підлітків і переходить в невротизовані прояви симптомів захворювання, які детермінують особливості соціальної поведінки підлітків.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. Вітенко І. С. Зміни психіки при соматичних розладах актуальна проблема медичної психології / І. С. Вітенко // Медична освіта. – 1999. – №1 – С. 48 – 50.
2. Изард К. Э. Психология эмоций / К. Э. Изард – СПб.: Питер, 2009. – 464 с. – (Серия «Мастера психологии»).
3. Лэнгле А. Эмоции и экзистенция. 2-е изд., стереотипное / А. Лэнгле / Пер. с нем. – Х.: Изд-во Гуманитарный Центр, 2011. – 208 – 211 с.
4. Рольник Г. И. Роль психологічного налаштування у розвитку серцево-судинних захворювань / Г. И. Рольник // Мед. аспекти здор. – 2011. – № 8. – С. 70 – 74.
5. Щеглова Л. В. О функциональных заболеваниях сердца у лиц молодого возраста / Л. В. Щеглова // Сов. медицина. – 1989. – № 11. – С. 58 – 61.
6. Czubalski K. Psychologiczne i psychosomatyczne aspekty chorób serca, [w:] Psychologia lekarska / K. Czubalski, M. Jarosz (red.), PZWL: Warszawa, 1988. – 452 – 459 с.

**REFERENCES**

1. Vitenko I. S. Changes in the physical mental disorders actual problem of medical psychology / I. S. Vitenko // Medical Education. – 1999. – №1 – S. 48 – 50.
2. Izard K. E. Psychology emotsiyyu / K. E. Izard – Spb.: Peter, 2009. – 464 s. – (Psychology Masters Series).
3. Langley A. Emotions and existential. 2nd ed., stereotyped / A. Langley / Trans. from. it. – H.: Publishing House of the Humanities Center, 2011. – 208 – 211 s.
4. Rolnyk G. I. Role in psychological setting of cardiovascular disease / G. I. Rolnyk // Med. Aspects healthy. – 2011. – № 8. – P. 70 – 74.
5. Shcheglova L. V. About Serce functional disorders in young adults / L.V. Shcheglova // Owls. medicine. – 1989. – № 11. – S. 58 – 61.
6. Czubalski K. Psychological and psychosomatic aspects of diseases of the heart, [in] Medical psychology / K. Czubalski, M. Jarosz (ed.), PZWL: Warsaw, 1988. – 452

### **Features of emotional sphere of teenagers with cardiovascular diseases**

**Компанович М. С.**

**Abstract.** The article discusses the features of the emotional sphere and psychological characteristics of adolescents with cardiovascular diseases in the context of physiological changes characteristic of adolescence. The analysis component psychosomatic diseases of the cardiovascular system. It's revealed that teenagers with cardiovascular diseases higher levels of display alexithymia, anxiety and lower self-esteem compared with their peers. The main attention is drawn to the fact that the characteristics of the emotional sphere of adolescents contribute to the aggravation they have cardiovascular disease.

**Keywords:** *emotional sphere, cardiovascular diseases, adolescence, psychosomatic approach anxiety, fear, hostility, aggressiveness, alexithymia.*

### **Особенности эмоциональной сферы подростков с сердечно-сосудистыми заболеваниями**

**М. С. Компанович**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности эмоциональной сферы и психологические свойства подростков с сердечно-сосудистыми заболеваниями в контексте психофизиологических изменений характерных для подросткового возраста. Проанализированы психосоматический компонент заболеваний сердечно-сосудистой системы. Доказано, что у подростков с сердечно-сосудистыми заболеваниями высокий уровень проявления алекситимии, тревожности и низкий уровень самооценки по сравнению с их сверстниками. Основное внимание обращено на то, что особенности эмоциональной сферы подростков способствуют обострению у них сердечно-сосудистых заболеваний.

**Ключевые слова:** *эмоциональная сфера, сердечно-сосудистые заболевания, подростковый возраст, психосоматический подход, тревожность, страх, враждебность, агрессивность, алекситимия.*

# Ірраціональні когнітивні установки в структурі тютюнової аддиктивної поведінки

В. О. Крамченкова

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна  
Corresponding author. E-mail: kramchenkova@ukr.net

Paper received 21.10.16; Accepted for publication 03.11.16.

**Анотація.** Стаття присвячена дослідженню ірраціональних когнітивних установок особистості із різним ритмом тютюнової аддиктивної поведінки. Показано, що при тютюнової аддиктивної поведінці особистість виявляє нижчий рівень раціональності мислення та більшу вираженість ірраціональних когнітивних установок. Виявлено специфічні мотиви тютюнової аддиктивної поведінки в залежності від аддиктивного ритму. Встановлено особливості взаємозв'язків мотивації тютюнопаління із ірраціональними когнітивними установками.

**Ключові слова:** тютюнова аддиктивна поведінка, ірраціональні когнітивні установки, аддиктивний ритм, мотивація.

**Вступ.** Проблема аддиктивної поведінки має високу соціальну значущість та інтенсивно розробляються в останні десятиліття у психології. Під терміном «аддиктивна поведінка» розуміється зловживання хімічними речовинами або видами активності з метою відходу від реальності шляхом штучної зміни психічного стану, яке призводить до негативних змін як в організмі людини, так і в її особистісно-поведінковій сфері. Одним з видів аддиктивної поведінки є тютюнова аддикція, що виникає в результаті тютюнопаління. Тютюнопаління є складним поведінковим актом, у виникненні і розвитку якого беруть участь як фізіологічні чинники, так і цілий комплекс соціальних і психологічних умов. Згідно концепції А. Елліса ірраціональні установки – це жорсткі емоційно-когнітивні зв'язки, які мають характер припису, вимоги, не відповідають реальності та фруструють особистість. Розглядаючи тютюнопаління як зовнішній прояв внутрішньо особистісного дисбалансу, аддикцію можна вважати компенсаторною активністю особистості для полегшення напруги, яка виникає внаслідок зіткнення реальності із ірраціональними переконаннями стосовно себе, інших і світу в цілому.

**Короткий огляд публікацій по темі дослідження.** Тютюнопаління як форма аддиктивної поведінки розглядалася у роботах І. Сосіна, Г. Андрух, В. Менделевич, Т. Воробйової, П. Волошина, В. Смирнова, А. Чучаліна Дослідження динаміки та психотерапії тютюнової залежності представлені роботами С. Даулінга, А. Маюрова, О. Сперанської [4; 5]. Психологічні аспекти тютюнопаління розглядаються у роботах Р. Каннингема, Г. Старшенбаум, А. Айвазової, мотивації паління та відмови від нього присвячені роботи Л. Шпилея, Г. Старшенбаум, В. Битенського профілактиці куріння присвячені дослідження В. Хрипович, А. Александров, Г. Масленикова А. Карпова, О. Винда, В. Довженко, О. Александрова, А. Сизанова та ін. [6]. Вплив ірраціональних когнітивних установок на поведінку людини глибоко і детально вивчається, підкреслюється значення когнітивних схем як поведінкових детермінант. Вивчення феномену ірраціональних установок та переконань займалися такі вчені як А. Бек, А. Елліс, А. Холмогорова, Н. Гаранян та ін. [3]. Проте не усі аспекти увійшли до круга інтересів дослідників, зокрема, зв'язок ірраціональних переконань та тютюнопаління є маловивчене явище, хоча актуальність цього проблемного простору не

викликає сумнівів.

**Мета** – виявити ірраціональні когнітивні установки особистості із різним ритмом тютюнової аддиктивної поведінки та встановити їх взаємозв'язки з мотивацією тютюнопаління.

**Матеріали і методи.** У дослідженні прийняли участь 288 випробуваних віком від 16 до 55 років, серед них 135 чоловіків та 153 жінки. Було сформовано 3 дослідницькі групи: 1 група – респонденти, які курять постійно (К, n = 97), 2 група – респонденти, які курять ситуативно (СК, n = 98) та 3 група – респонденти, які не курять (НК, n = 93). Дослідження тютюнової аддиктивної поведінки проводилося за допомогою методики Д. Хорна, яка призначена для діагностики шести типів тютюнової аддикції та дозволяє визначити переважаючі мотиви паління, а саме «стимуляція», «гра з сигаретою», «розслаблення», «підтримка», «ваблення», «рефлекс». Особливості ірраціональних установок особистості вивчалися за допомогою методики діагностики ірраціональних установок А. Елліса [1]. Основні шкали цієї методики відповідають 4 групам ірраціональних установок мислення: «катастрофізація», «повинність стосовно себе», «повинність стосовно інших» і «оцінна установка». Додаткові шкали: «фрустраційна толерантність та «раціональність мислення», дозволяють визначити рівень стресостійкості та загальну оцінку міри раціональності мислення. При інтерпретації результатів слід враховувати, що чим вище значення тестових показників за основними шкалами, тим менше вираженість відповідних ірраціональних установок. Статистична обробка даних проводилася із застосуванням параметричного аналізу (t-критерій Ст'юдента) та кореляційного аналізу за К. Пірсоном.

**Результати та їх обговорення** Від характеру установок і переконань, переважаючих у людини, багато в чому залежить успішність її функціонування, адаптації до проблем навколишнього світу, вірогідність появи емоційних і поведінкових проблем. З точки зору раціонально-емотивного підходу А. Елліса, негативні емоції і дисфункціональні поведінкові реакції, в тому числі саморуйнівна поведінка, зокрема тютюнопаління, є результатом невірних когнітивних переконань – ірраціональних установок. Ірраціональні установки, призводять до негативних емоцій (депресія, тривожність, гнів, відчуття провини), перешкоджають постановці мети і її досягненню, ведуть до непродук-

тивних форм поведінки та грають негативну роль в соціальній адаптації людини.

Як показують результати дослідження середні значення загальної раціональності мислення у досліджуваних всіх груп знаходяться у середньому діапазоні тестових показників, але респонденти, які не палять виявляють достовірно більший рівень раціональності (К – 133,81; СК – 132,73; НК – 149,03). Це свідчить, що у курців в цілому ірраціональні когнітивні установки більш узагальнені та менш гнучкі. Достовірні

відмінності показників у курців з різним аддиктивним ритмом по відношенню до респондентів, які не палять, встановлено за шкалами «катастрофізація», «оцінна установка» та «фрустраційна толерантність» (табл. 1). Тобто респонденти, які курять постійно або ситуативно виявляють більшу схильність сприймати негативні події життя, як нестерпні та перебільшувати їх значення, тенденцію отожднювати окремі риси, якості та вчинки людини із особистістю в цілому, а також більш низький рівень стресостійкості.

**Таблиця 1.** Показники ірраціональних когнітивних установок

Групи	Середні показники за шкалами (M ± m)				
	Катастрофізація	Повинність стосовно себе	Повинність стосовно інших	Оцінна установка	Фрустраційна толерантність
НК	37,99 ± 0,067	37,09 ± 0,066	35,94 ± 0,065	37,65 ± 0,066	37,01 ± 0,064
К	33,55 ± 0,032 <sup>1</sup>	35,02 ± 0,031	35,18 ± 0,031	31,82 ± 0,029 <sup>1</sup>	31,55 ± 0,028 <sup>1</sup>
СК	35,18 ± 0,061 <sup>1</sup>	32,29 ± 0,058 <sup>1,2</sup>	31,44 ± 0,057 <sup>1,2</sup>	33,56 ± 0,059 <sup>1</sup>	28,58 ± 0,055 <sup>1,2</sup>

**Примітка:** <sup>1</sup> – достовірність відмінностей (P < 0,05) по відношенню до групи НК; <sup>2</sup> – достовірність відмінностей (P < 0,05) по відношенню до групи Н

Аналіз результатів показує, що респонденти із різним аддиктивним ритмом також мають відмінності у показниках ірраціональних когнітивних установок, а саме за шкалами «повинність стосовно себе», «повинність стосовно інших» та «фрустраційна толерантність» (табл. 1). Респонденти, які палять ситуативно виявляють більшу схильність до пред'явлення завищених вимог до себе та інших, прагнення отримувати соціальне схвалення водночас із бажанням, щоб інші відповідали їх очікуванням. Знижений рівень фрустраційної толерантності респондентів, які курять ситуативно, проявляє схильність до переживання стресових станів у ситуаціях пов'язаних із неможливістю задоволення своїх потреб при наявних або уявних перешкодах. Паління є специфічною діяльністю, яку курець наділяє різними особистісними сенсами, та яка виконує компенсаторну і захисну функції, виступаючи засобом задоволення психологічних і соціогенних потреб особистості [2]. Когнітивна оцінка ситуації впливає на форму прояву стресу, визначаючи пове-

дінку і емоційний стан особистості. Таким чином, когнітивна оцінка ситуації, обумовлюючи емоційні стани і поведінку в цілому, є сполучною ланкою між сприйняттям стресової події та її подоланням за допомогою тютюнопаління. Отже, частотний аналіз ірраціональних когнітивних установок підтверджує, що тютюнопаління – захисна реакція особистості на труднощі, що перешкоджають задоволенню найбільш важливих потреб. Рушійними силами у мотивації тютюнопаління є чергування стимуляції і заспокоєння, що викликає нікотин, групові переживання курців, почуття єдності із бажаною групою, символізм куріння та його атрибутів, використання паління як комунікативного засобу та способу структурування часу, прагнення свободи від повсякденності.

В рамках дослідження передбачалося вивчення мотивації тютюнопаління у залежності від аддиктивного ритму. Встановлено, що мотиви куріння достовірно відрізняються у респондентів, які курять постійно та у респондентів, які курять ситуативно (табл. 2).

**Таблиця 2.** Мотивація тютюнопаління у залежності від аддиктивного ритму

Групи	Середні показники за шкалами (M ± m)					
	Стимуляція	Гра з сигаретою	Розслаблення	Підтримка	Ваблення	Рефлекс
К	11,34 ± 0,015	5,91 ± 0,013	7,14 ± 0,016	12,91 ± 0,016	10,43 ± 0,015	3,88 ± 0,012
СК	6,27 ± 0,025**	7,69 ± 0,028*	10,10 ± 0,032**	10,38 ± 0,33*	6,07 ± 0,025**	3,11 ± 0,018*

**Примітка:** \* – P < 0,05, \*\* – P < 0,01

В групі курців вищі показники мотивів стимуляції, підтримки, ваблення та рефлексорного (автоматичного) куріння. Респонденти, які курять ситуативно, виявляють більш високий рівень мотивації «гри з сигаретою», що проявляє псевдокультурні потреби, прагнення до соціального позерства та групової приналежності.

Частотний аналіз переважаючих мотивів тютюнопаління показує, що тютюнова аддиктивна поведінка курців характеризується більшою вмотивованістю прагненням до стимулюючого ефекту, подолання психоемоційної напруги та наявності тютюнової залежності (рис. 1). Респонденти, які курять ситуативно, реалізують у тютюнопалінні протилежні мотиви – з одного боку, велике значення має прагнення до релаксації, коли куріння пов'язане із комфортними умовами, зокрема ситуаціями спілкування та вечірки,

а з іншого – використання куріння, як підтримки при нервовому напруженні, засобу подолання негативних емоційних станів. Тютюнопаління є складним поведінковим актом, у виникненні і розвитку якого бере участь цілий комплекс соціальних і психологічних умов. Хоча нікотин відіграє певну роль у формуванні залежності, при тютюнової аддикції роль психологічних чинників в становленні пристрасті вища, ніж при будь-якій іншій хімічній аддикції. Проекція психологічного очікування, актуальних потреб і мотивів на психофізіологічний фон паління створює внутрішню картину, яку людина приписує дії нікотину. Саме цим пояснюється використання паління для задоволення різних, навіть протилежних потреб. При цьому з часом діапазон суб'єктивних причин паління розширюється.

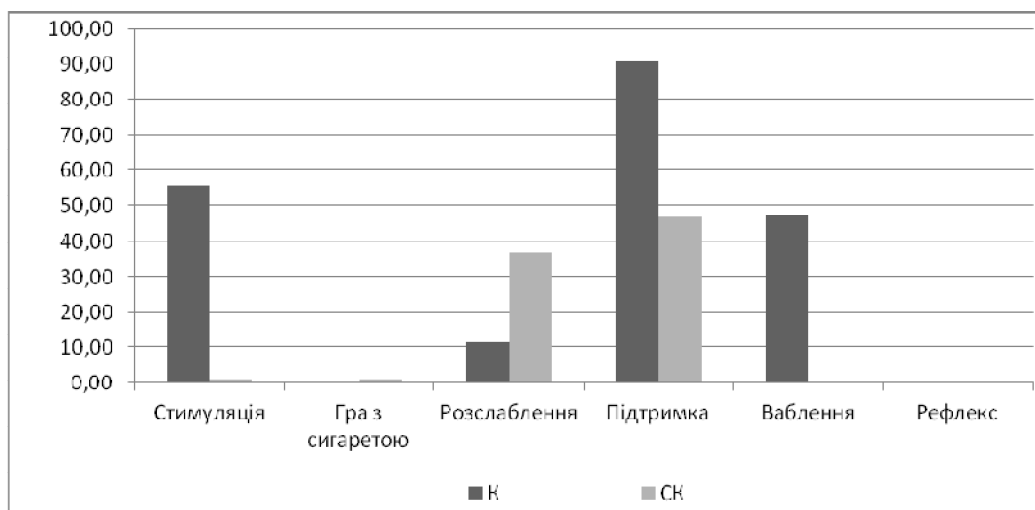


Рис. 1. Домінування мотивів тютюнопаління у курців з різним аддиктивним ритмом

Проведений у дослідженні кореляційний аналіз (табл. 3) дозволив встановити взаємозв'язки мотиву стимуляції із повинністю стосовно себе ( $r = -0,372$ , при  $p < 0,01$ ), мотиву підтримки із катастрофізацією ( $r = -0,352$ , при  $p < 0,01$ ), фрустраційною толерантніс-

тю ( $r = -0,312$ , при  $p < 0,01$ ) та загальною раціональністю мислення ( $r = -0,291$ , при  $p < 0,05$ ), мотиву ваблення із оцінною установкою ( $r = -0,297$ , при  $p < 0,05$ ) в групі курців.

Таблиця 3. Кореляційні зв'язки мотивації тютюнової аддиктивної поведінки та ірраціональних когнітивних установок курців

Когнітивні установки	Мотиви паління					
	Стимуляція	Гра з сигаретою	Розслаблення	Підтримка	Ваблення	Рефлекс
Катастрофізація	-0,104	0,042	-0,004	-0,352**	0,044	-0,221
Повинність стосовно себе	-0,372**	-0,160	-0,152	-0,164	-0,112	-0,178
Повинність стосовно інших	0,043	-0,120	-0,108	-0,180	-0,050	-0,090
Оцінна установка	0,002	-0,131	-0,039	0,007	-0,297*	-0,013
Фрустраційна толерантність	-0,094	-0,012	-0,115	-0,312**	0,051	-0,246
Загальна раціональність мислення	-0,136	-0,149	-0,194	-0,291*	-0,205	-0,180

Примітка: \* –  $P < 0,05$ ; \*\* –  $P < 0,01$ .

Ірраціональна когнітивна установка повинності стосовно себе – це переконання, що особистість повинна досягати успіху та отримувати схвалення від оточуючих, що може призводити до переживання тривоги, депресії та сумнівів у собі та власній цінності. За цих умов паління спрямоване на очікування стимулюючого ефекту задля подолання неможливості відповідати власним завищеним вимогам. Ірраціональні установки катастрофізації та низька фрустраційна толерантність пов'язані із палінням для очікуваного подолання невдоволеності, розчарування, гніву та відчаю у ситуаціях невдач та негативних життєвих подій. Наявність залежності від тютюну, що виявляється мотивом ваблення, пов'язана із ірраціо-

нальною генералізацією окремих рис особистості у сприйнятті та оцінці себе та інших. Це можна пояснити сформованою аддиктивною установкою, яка проявляється феноменами групового фаворитизму.

За результатами кореляційного аналізу в групі респондентів, які курять ситуативно (табл. 4), виявлено взаємозв'язки мотиву розслаблення із повинністю стосовно себе ( $r = -0,372$ , при  $p < 0,01$ ), повинністю стосовно інших ( $r = -0,252$ , при  $p < 0,05$ ) та загальною раціональністю мислення ( $r = -0,245$ , при  $p < 0,05$ ), мотиву підтримки із повинністю стосовно себе ( $r = -0,366$ , при  $p < 0,01$ ), фрустраційною толерантністю ( $r = -0,413$ , при  $p < 0,01$ ) та загальною раціональністю мислення ( $r = -0,261$ , при  $p < 0,05$ ).

Таблиця 4. Кореляційні зв'язки мотивації тютюнової аддиктивної поведінки та ірраціональних когнітивних установок респондентів, які курять ситуативно

Когнітивні установки	Мотиви паління					
	Стимуляція	Гра з сигаретою	Розслаблення	Підтримка	Ваблення	Рефлекс
Катастрофізація	-0,034	0,021	0,026	-0,097	0,207	-0,168
Повинність стосовно себе	0,139	-0,066	-0,316**	-0,366**	0,069	0,067
Повинність стосовно інших	0,042	-0,058	-0,252*	-0,011	-0,056	-0,066
Оцінна установка	0,119	-0,027	-0,001	-0,108	0,133	-0,010
Фрустраційна толерантність	-0,083	-0,006	0,034	-0,413**	-0,201	-0,082
Загальна раціональність мислення	0,126	-0,070	-0,245*	-0,261*	0,133	-0,090

Примітка: \* –  $P < 0,05$ ; \*\* –  $P < 0,01$ .

Очікування релаксаційного ефекту у групі респондентів, які курять, ситуативно, є відбитком ірраціонально завищених вимог як стосовно себе, так і стосовно оточуючих. Тобто у палінні «за компанію» виявляється прагнення особистості відповідати очікуванням інших та переконання, що оточуючі зобов'язані відповідати її вимогам. Ірраціональна когнітивна установка повинності стосовно себе та викликані нею негативні емоції невідповідності власним завищеним кореляють із реалізацією компенсаторної функції тютюнопаління, тобто неадаптивним копінгом. Низька фрустраційна толерантність, як і в групі респондентів, які курять постійно, пов'язана із палінням для подолання негативних емоцій у стресових ситуаціях.

**Висновки.** Встановлено, що при тютюнової аддиктивної поведінці особистість виявляє нижчий рівень раціональності мислення та більшу вираженість ірраціональних когнітивних установок. Незалежно від аддиктивного ритму респонденти виявляють більшу схильність сприймати негативні події життя, як нестерпні та перебільшувати їх значення, тенденцію ототожнювати окремі риси людини із особистістю в цілому, а також більш низький рівень стресостійкості ніж ти, що не палять. Респонденти, які палять ситуативно виявляють більшу схильність до пред'явлення завищених вимог до себе та інших, прагнення отри-

мувати соціальне схвалення водночас із бажанням, щоб інші відповідали їх очікуванням та знижений рівень фрустраційної толерантності. Аналіз ірраціональних когнітивних установок підтверджує, що тютюнопаління – захисна реакція особистості на труднощі, що перешкоджають задоволенню найбільш важливих потреб. Аналіз переважаючих мотивів тютюнопаління показує, що тютюнова аддиктивна поведінка курців характеризується більшою вмотивованістю прагненням до стимулюючого ефекту, подолання психоемоційної напруги та наявності тютюнової залежності. Респонденти, які курять ситуативно, реалізують у тютюнопалінні протилежні мотиви – прагнення до релаксації та використання куріння, як підтримки при нервовому напруженні. В групі курців встановлено кореляційні зв'язки мотиву стимуляції із повинністю стосовно себе, мотиву підтримки із катастрофізацією, фрустраційною толерантністю та загальною раціональністю мислення, мотиву ваблення із оцінною установкою. В групі респондентів, які курять ситуативно, виявлено взаємозв'язки мотиву розслаблення із повинністю стосовно себе, повинністю стосовно інших та загальною раціональністю мислення, мотиву підтримки із повинністю стосовно себе, фрустраційною толерантністю та загальною раціональністю мислення.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Каменюкин, А.Г., Ковпак, Д.В. Антистресс-тренинг. СПб.: «Питер». 2008. 205 с.
2. Крамченкова, В.О. Особливості адаптивно-захисних патернів особистості при тютюнопалінні в сім'ї // Педагогіка і психологія, 2013. 44. С. 211-223.
3. Никифоров, Г.С. Диагностика здоровья. СПб.: Речь. 2007. 950 с.
4. Сосін, І.К., Чуєв, Ю.Ф. Наркологія. Х.: Колегіум. 2014. 1500 с.
5. Сперанская, О.И. Табачная зависимость: перспективы исследования, диагностики, терапии. М.: ГЕОТАР-Медиа. 2011. 160 с.
6. Хриптович, В.А. Профилактика нарушений поведения в учреждениях образования. Минск: РИВШ. 2011. 250 с.

#### REFERENCES

1. Kamenjukin, A.G., Kovpak, D.V. Antistress-trening. Spb.: «Piter». 2008. 205 p.
2. Kramchenkova, V.O. The features of adaptive and protective personality patterns in smoking in the family // Pedagogika i psihologija, 2013. 44. P. 211-223.
3. Nikiforov, G.S. Diagnostics of health. Spb.: Rech'. 2007. 950 p.
4. Sosin, I.K., Chuev, Ju.F. Narcology. H.: Kolegium. 2014. 1500 p.
5. Speranskaja, O.I. Tobacco addiction: prospects of a research, diagnostics, therapy. M.: GEOTAR-Media. 2011. 160 p.
6. Hriptovich, V.A. Prophylaxis of disturbances of behavior in institutions of education. Minsk: RIVSh. 2011. 250 s.

#### Irrational cognitive attitude in the structure of the tobacco addictive behavior

Kramchenkova V.O.

**Abstract.** The article presents a study of irrational cognitive attitude of person with a different rhythm of the tobacco addictive behavior. It was shown that the person with the tobacco addictive behavior demonstrates a lower level of rational thinking and greater severity of irrational cognitive attitude. They were identified the specific motives of the tobacco addictive behavior depending on the addictive rhythm. It was established the features of the relationship of smoking with motivation irrational cognitive attitudes.

**Keywords:** tobacco addictive behavior, irrational cognitive attitude, addictive rhythm, motivation.

#### Иррациональные когнитивные установки в структуре табачного аддиктивного поведения

В. А. Крамченкова

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию иррациональных когнитивных установок личности с разным ритмом табачного аддиктивного поведения. Показано, что при табачном аддиктивном поведении личность выявляет более низкий уровень рациональности мышления и большую выраженность иррациональных когнитивных установок. Выявлены специфические мотивы табачного аддиктивного поведения в зависимости от аддиктивного ритма. Установлены особенности взаимосвязей мотивации табакокурения с иррациональными когнитивными установками.

**Ключевые слова:** табачное аддиктивное поведение, иррациональные когнитивные установки, аддиктивный ритм, мотивация.

# Стигматизованість психологічної допомоги серед студентської молоді України та Канади

М. І. Миколайчук

ВНЗ «Український католицький університет», м. Львів, Україна  
Corresponding author. E-mail: mykolaychuk@ucu.edu.ua

Paper received 14.10.16; Accepted for publication 21.10.16.

**Анотація.** В статті подано результати порівняльних досліджень серед студентської молоді України та Канади. Досліджено показник готовності звертатись за психологічною допомогою та психологічних бар'єрів. З'ясовано, що студенти в Україні мають вищу готовність звертатись з приводу суїцидальних думок, страху публічного виступу, складних стосунків в колективі, труднощів з плануванням часу та тривогою через встановлення близьких стосунків. Психологічна допомога в очах українських студентів є менш бажана через страх залежності, страх власних сильних емоцій, страх соціального осуду, що вимагає дестигматизації шляхом підвищення психологічної культури.

**Ключові слова.** Стигматизація, психологічна допомога, студентська молодь, психологічна культура.

**Постановка проблеми.** Студентський вік – вік кризового переходу з періоду юності до ранньої дорослості. Кризові переживання спричинені новими вимогами: входження в інший життєвий образ, прийняття суспільно значущих форм діяльності, самовизначення, індивідуалізація, прийняття певних обмежень, прояв ініціативи. Це стає викликом для цілісності змісту внутрішнього світу молоді людини. Статистика психічних розладів свідчить про їх маніфестацію чи загострення у щораз більшого відсотка молодих людей саме цього віку [2, 5]. Попередження психічних розладів у студентської молоді, сприяння гармонійному розв'язанню внутрішніх конфліктів і формуванню цілісного «Я» є важливим завданням психологічної науки та практики. Проте в останнє десятиліття в Україні не зважаючи на поширення пропозицій психологічної допомоги, створенням кризових центрів для молоді, університетських психологічних центрів, кількість звернень за фаховою допомогою з метою подолання емоційних чи особистісних проблем залишається вельми низькою.

Серед населення Америки кожен третій з десяти громадян у своєму житті звертався до психолога чи іншого фахівця сфери психічного здоров'я [6]. Натомість більшість росіян, згідно дослідження Ю. Левади [3], у вирішенні своїх психологічних проблем покладаються на власні сили, уникаючи звернень за спеціалізованою допомогою.

Психологи-практики зазначають, що за останні двадцять років зросла кількість осіб, які володіють базовими психологічними знаннями, активно підвищують власну емоційну та соціальну компетентність, читаючи фахову літературу, відвідуючи відповідні навчальні семінари та тренінги. Все ж готовність звертатись до психолога чи психотерапевта залишається низькою через стигматизованість такої допомоги та численні психологічні бар'єри.

**Мета дослідження.** Для того, щоб з'ясувати зміст та поширеність стигматизованості отримання психологічної допомоги у сучасної студентської молоді, а також актуальні психологічні труднощі та готовністю шукати відповідну допомогу ми провели порівняльне емпіричне дослідження студентської молоді України та Канади.

**Методи дослідження.** У нашому дослідженні взяло участь 58 осіб. З них – 33 студенти одного з

приватних християнських вузів м. Львова (Україна) – Українського католицького університету віком від 17 до 19 років за спеціальністю «Соціальна педагогіка». А також 25 студентів приватного університету Святої Марії, та Університету Калгарі у м. Калгарі (штат Альберта, Канада) віком 18-19 років за спеціальністю «Соціальні науки». Дослідження серед канадських студентів було проведено студенткою Українського католицького університету Діман І. в рамках кваліфікаційної роботи.

В дослідженні було використано авторські опитувальники у формі самозвіту "Наміри пошуку психологічної допомоги", а також адаптований опитувальник Вілсона К. перешкод у отриманні психологічної допомоги (ОППД) [7]. Студентів просили відповісти наскільки кожне з переконань може перешкодити їм в отриманні психологічної допомоги на шкалі 0 – 4, де 0 – "абсолютно не перешкодить", а 4 – "цілком перешкодить", наприклад: переконання, що втручання психолога в мій внутрішній світ може заподіяти більше шкоди, аніж принести користі; я переживаю, що психолог може видати те, що обіцяв тримати в таємниці; переконання, що від проблем треба відволікатися (через розваги, друзів, алкоголь, і т.д.), а не йти до психолога; переконання, що психологічні проблеми можна повністю вирішити в родині; переконання, що психолог як стороння людина не буде щиро турбуватися про мене, побоювання, що психолог мене осудить; занепокоєння потрапити в залежність від психолога; брак часу для того, щоб звертатись до психолога; брак досвіду психолога подібного до мого; висока вартість психологічної допомоги та ін.

**Результати дослідження і їх обговорення.** Порівнявши результати досліджень серед українських та канадських студентів, можемо засвідчити їх значущу відмінність. Наприклад, суттєва відмінність спостерігалась у відповідях про готовність звернення до психолога з суїцидальними думками: в Україні кількість молоді, яка б потребувала психологічної допомоги склала 54,9%, а в Канаді лише 24%. Ці результати ми можемо співставити з статистикою суїцидів, яка свідчить, що на 100 тисяч населення Канади, 12 людей здійснюють самогубство, а в Україні на ту ж кількість населення припадає 25 самогубств [4].

Канадійська молодь, у порівнянні з українською, не готова звернутися за допомогою до психолога зі страхом публічних виступів – 80,0%, в Україні – 27,9%; переживань, пов'язаних з сексуальною сферою життя – 68,0%, серед українських студентів – 37,3%; тривогою знайти кохану людину – 80,0%, в Україні – 39,5%; труднощами з доцільним плануванням часу 72,0%, серед українських студентів – 32,6%; складні стосунки в колективі 80,0%, в Україні – 25,3% ймовірно маючи нижчий показник у потребі вирішувати такі проблеми загалом.

Готовність звернутися за допомогою психолога з проблемою депресивного настрою, почуття самотності є подібною серед молодих людей обох країн. Частка респондентів з середнім та високим рівнем готовності в Канаді склала 36,0%, а в Україні 37,4%. Такі результати підтверджують сензитивність даного періоду до афективних навантажень, а відтак дефіцитарних проявів не залежно від соціального чи культурного середовища.

Середні результати готовності студентів звернутися до психолога щодо проблеми вживання психоактивних речовин теж мають доволі схожі показники: в українських студентів – 21,9%, в канадійських – 20,0%. Адже зловживання є типовим проявом проблемних способів емоційної регуляції, коморбідної з афективними розладами.

Серед канадійських студентів проблеми зі сном (36%) та з вагою тіла (16%), у порівнянні з українськими, мають вищий показник необхідності звернення за психологічною допомогою. Останнє можемо пов'язати з тим, що від 20 до 29% усього населення Канади страждає від ожиріння.

Невелика різниця спостерігається у такому показнику як труднощі знайти кохану людину (Україна – 45,1%, Канада – 36%) часто зумовлена кризовими переживаннями на шляху ідентифікації, формування, згідно психоаналітичної теорії, ще крихкого об'єкт-

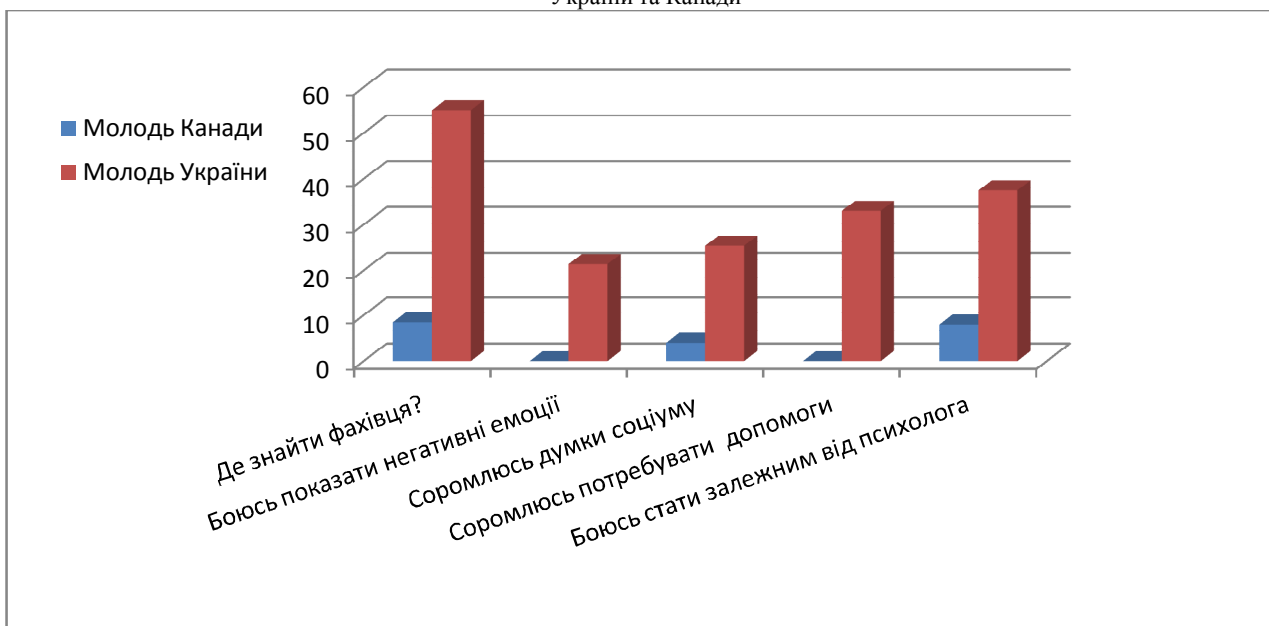
ного «Я», спрямованого, на відміну від нарцистичного на зовнішній світ, на зовнішні об'єкти, на здатність до децентрації і емпатичного ставлення до значущого іншого.

Практично протилежні результати спостерігались у ставленні до проблеми складних стосунків в колективі, де канадська молодь взагалі не вважає, що ці труднощі потребують психологічної допомоги, ймовірно маючи більші компетентності в галузі командотворення, на що робиться акцент в процесі академічного навчання. В Україні ж відсоток відповідей респондентів, що вважають, що така проблема вимагає втручання фахівця склав 36,9%.

Наступним кроком, був здійснений порівняльний аналіз бар'єрів, що стоять на шляху при зверненні до психолога. Загалом слід зазначити, що велику кількість перешкод, студентська молодь Канади взагалі не вважає завадою у зверненні до психолога. Відтак, занепокоєність потрапити в залежність від психолога (Канада – 8%, Україна 37,5%), переконання, що поради психолога нічим не відрізняються від порад подруги/друга (Канада – 4%, Україна 27,8%), думки, що мої проблеми не достатньо серйозні, щоб потребувати психологічної допомоги (Канада - 8%, Україна – 50, 4%) практично не є бар'єром для канадійців, проте серед української молоді виступають доволі значущими.

Суттєву різницю становили наступні показники психологічних бар'єрів: незнання хорошого психолога (Канада – 8%, Україна – 55, 6%), незручність, якщо психолог побачить мене в негативному емоційному стані (Канада – 0%, Україна – 21, 4%), побоювання, що інші можуть погано подумати про мене, якщо дізнаються, що я отримую психологічну допомогу (Канада – 4%, Україна – 25, 4%), сором, що інші дізнаються про те, що я потребує психологічної допомоги (Канада – 0%, Україна – 33, 5%). Ці дані проілюстровані за допомогою діаграми.

Діаграма 1. Порівняння показників бар'єрів до отримання психологічної допомоги серед студентської молоді України та Канади





Як видно з отриманого порівняльного аналізу, усі зазначені види бар'єрів є незначними для молоді Канади, у порівнянні з молоддю України. Це дає можливість стверджувати про те, що канадська студентська молодь має доволі вищий рівень культури психічного здоров'я, яку ми визначаємо як сукупність компетенцій у розпізнаванні власних психологічних (емоційних, особистісних тощо) проблем, актуалізації резервів психіки, застосуванні психологічних знань, адекватних навичок психологічної самопомоги та культури звернення за психологічною допомогою до фахівця. Також такі показники, як страх залежності, страх власних сильних емоцій, соціальна тривога, що є вищими в досліджуваних з України, є свідченням більшої емоційної незрілості, особистісної дезінтегрованості, що може відображати певні культурні патерни, або ж специфіку досліджуваної групи, що належить перевірити в наступних дослідженнях.

Однакові результати серед респондентів обох вибірок були за такими показниками бар'єрів: думка, що я слабка людина, бо сам не можу вирішити свої проблеми перешкодить звернутись до психолога (20% молодь Канади та 22% молодь України) та переконання, що психологічні проблеми можна повністю вирішити в родині перешкодить звернутись до психолога (30% молодь Канади та 32% молодь України). Зокрема останній бар'єр може бути зумовлений тим, що сімейне середовище залишається для студентської молоді України як ціннісне та ресурсне, як місце психологічної підтримки та репарації. В Канаді сім'я теж відіграє важливу роль. Прикладом цього виступає те, що студентська молодь Канади на відміну від студентів у США рідко їдуть на навчання далеко від рідного міста. Також ця країна вважається країною мігрантів, для яких традиційна сім'я є місцем збереження стабільності та ідентичності.

Одним з найвищих показників бар'єрів до отримання психологічної допомоги серед канадської молоді є переконання, що від проблем треба відволікатися, а не йти до психолога – 32%, що перевищує результат українських студентів (27,4%).

Висока вартість психологічної допомоги, як в української молоді (67,7%), так і в канадській (24%) стає перешкодою на шляху звернення до психолога. Проте, гострішою вона є серед української молоді, адже середня вартість консультацій у Львові становить 250 грн., у Канаді вартість прийому у психолога становить від 160 до 240 доларів за 50 хвилин. Це залежить від стажу, кваліфікованості та популярності консультацій певного психолога. Зважаючи на те, що в Канаді надання психологічної допомоги має довшу історію та триваліший період свого становлення, тому є більш популяризованим та доступним, ніж в Україні. Разом з тим, як для українських юнаків, так і для канадських, така сума є доволі значимою, а отже виступає одним із основних бар'єрів на шляху звернення до спеціаліста [1].

**Висновки.** Все сказане дає змогу зробити висновок, що студентська молодь Канади має набагато менше перешкод при пошуку психологічної допомоги, ніж українська. Основний вплив на це має культура психічного здоров'я, яка у канадійців є дещо вищою, більш якісна пропаганда психічного здоров'я, поширення методів психологічної допомоги, що мають високі показники доказової ефективності, що підвищує довіри до фахівця, засвоєння навичок психологічної самопомоги в академічному середовищі. Відтак можемо стверджувати, що попри схожі психологічні труднощі, що переживає молодь вищезазначених країн: афективні порушення, почуття самотності, переживання стосовно пошуку та формування близьких міжособистісних стосунків, проблемами, пов'язаними зі зловживанням психоактивними речовинами, розладами харчової поведінки рівень стигматизованості психологічної допомоги серед студентів Канади суттєво нижчий, у порівнянні з студентами України, а готовність до звернення за фаховою допомогою вищий. Це спонукає переймати технології з подолання стигматизації психологічної допомоги і Канаді, розширюючи програму психологічного просвітництва в академічному середовищі.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вотерс Б. Десять стереотипів психологічної допомоги [Електронний Ресурс] // Б. Вотерс. – Режим доступу : <http://www.psychologytoday.com/blog/design-your-path/201208/10-stereotypes-mental-health-professionals>. – Назва з екрана.
2. Гладощук О. Г. Психічне здоров'я студентської молоді як сучасна валеологічна проблема [Електронний ресурс] — Режим доступу. — URL: [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/ppmb/texts/2009\\_8/09gagmvp.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009_8/09gagmvp.pdf).
3. Социологический опрос показал, что большое количество россиян психологам предпочитает экстрасенсов и колдунов [Электронный ресурс] — Режим доступу. — URL: <http://believeinlove.3dn.ru/publ/30-1-0-4378>.
4. Статистика самоубийств среди молодежи и подростков [Электронный ресурс] — Режим доступа. — URL: <http://web4health.info/ru/answers/bipolar-suicide-statistics.htm>.
5. Хлівна О. Індивідуально - психологічні характеристики психічного здоров'я студентської молоді // Освіта регіону. Політологія. Психологія. Комунікації. – 2011. – №3. – С. 257 – 262.
6. Kitzrow M. A. The mental health needs of today's college students: challenges and recommendations // NASPA Journal. – 2003. – Vol. 41, № 1. – P. 167–181.
7. Wilson C. J., Rickwood D., Ciarrochi J., Deane F. Adolescent barriers to seeking professional psychological help for personal-emotional and suicidal problems // Conference Proceedings of the 9th Annual Conference for Suicide Prevention Australia, June 2002, Sydney [Електронний ресурс] — Режим доступу. — URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1539&context=hbspapers>

#### REFERENCES

1. Waters B. Ten stereotypes of psychological help // <http://www.psychologytoday.com/blog/design-your-path/201208/10-stereotypes-mental-health-professionals>
2. Gladyszchuk O. G. Students mental health as a modern valeological problem // [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/ppmb/texts/2009\\_8/09gagmvp.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2009_8/09gagmvp.pdf).

3. Sociological survey showed that a large number of Russian psychologists prefer to magicians // <http://believeinlove.3dn.ru/publ/30-1-0-4378>
4. Statistics of suicides among young people and adolescents // <http://web4health.info/ru/answers/bipolar-suicide-statistics.htm>
5. Hlivna O. Individually - psychological characteristics of students Mental Health // Region Education. Politology. Psychology. Communications. – 2011. – №3. – С. 257 – 262.
6. Kitzrow M. A. The mental health needs of today's college students: challenges and recommendations // NASPA Journal. – 2003. – Vol. 41, № 1. – P. 167–181.
7. Wilson C. J., Rickwood D., Ciarrochi J., Deane F. Adolescent barriers to seeking professional psychological help for personal-emotional and suicidal problems // Conference Proceedings of the 9th Annual Conference for Suicide Prevention Australia, June 2002, Sydney. — URL: <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1539&context=hbspapers>

### **The stigmatization of psychological help seeking among students of Ukraine and Canada**

**Mykolaychuk M. I.**

**Annotation.** The article presents the results of comparative studies among students of Ukraine and Canada of readiness to seek psychological assistance and psychological barriers. It was found that students in Ukraine have the highest willingness to handle with suicidal thoughts, fear of public speaking, difficult relations in the team, difficulties in planning time and anxiety for the establishment of a close relationship. Psychological help according to Ukrainian students is less desirable because of the fear of dependence, fear of their own strong emotions, fear of social censure, which requires destigmatization by increasing psychological culture.

**Keywords:** *Stigma, psychological support, students, psychological culture.*

### **Стигматизованность психологической помощи среди студенческой молодежи Украины и Канады**

**М. И. Мыколайчук**

**Аннотация.** В статье представлены результаты сравнительных исследований среди студенческой молодежи Украины и Канады. Исследованы показатели готовности обращаться за психологической помощью и психологических барьеров. Выяснено, что студенты в Украине имеют высшую готовность обращаться по поводу суицидальных мыслей, страха публичного выступления, сложных отношений в коллективе, трудности с планированием времени и тревогой за установление близких отношений. Психологическая помощь в глазах украинских студентов менее желательна из-за страха зависимости, страх собственных сильных эмоций, страх социального осуждения, что требует дестигматизации путем повышения психологической культуры.

**Ключевые слова:** *Стигматизация, психологическая помощь, студенческая молодежь, психологическая культура.*

## The essence of pedagogical technology of training of future teachers of humanities to application of cognitive barriers in professional activity

Kh. O. Serbinova

Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine

Paper received 01.11.16; Accepted for publication 10.11.16.

**Abstract.** The author examines the plot of the pedagogical technology of training of future teachers of humanities to application of cognitive barriers in professional activity which has next stages: motivation, procedural, obtaining of experience and reflexive.

**Keywords:** barrier, cognitive barrier, pedagogical technology, training of future teachers, a teacher of humanities.

**Introduction.** The complicated and contradictory processes, taking place in Ukraine, created new challenges for the educational system. The solution of which requires improving teachers' training. High requirements to the quality of professional and pedagogical teachers' training are defined in Ukrainian government documents "Law on General Secondary Education", "Law on Higher Education", State program "Teacher", the National Doctrine of Education of Ukraine in the XXI century, the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. The same requirements are described in the recommendations of the international community: DeSeCo (Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations), "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment", European Qualifications Framework, "A Memorandum on Lifelong Learning" etc.

The content of the leading educational researches and government documents emphasizes the need of creating the conditions, technologies and methods for the maximum self-identity of participations of educational process. However, as practice shows, there are circumstances that prevent the full manifestation of the individual, his/her self-fulfillment, self-expression and self-organization and activity in intellectual and practical spheres. Such circumstances are barriers that accompany the educational process [1, 3].

**A brief review of publications on the subject.** There are many views on the nature, essence, functions and types of barriers. Some researches intersect in their substantial parts; others have contradictions in the basic positions. Depending on the approach of understanding the essence of this phenomenon, scientists learn different aspects of barriers. Today, in pedagogical science the problem of pedagogical barrier has not yet fully investigated. However some directions of research are outlined:

- the following types of barriers in the pedagogical process are described: cognitive barriers (L. Gerashchenko, A. Domyreva, N. Marahovska, A. Pylypenko, N. Chernenko); barriers of teachers' professional activity (F. Vafin, I. Glazkova, N. Gorodetska, N. Zahumennyh, A. Markova, S. Nazmetdinova, M. Podymov, A. Safina, N. Chynkina); barriers of creative self-fulfillment of students (K. Karamova); barriers of communication (N. Volkova, O. Zalyubovska); barriers of learning activity (O. Barvenko, T. Verbytska, I. Glazkova, N. Gubarev, O. Gudymenko, N. Drozdov, N. Sopilko, O. Hudobina, N. Chernenko, N. Yakovleva); barriers of socialization (O. Yelnikova); barriers of professional self-identity (A. Massanov);

- scientists focus on the study of conditions of barriers

overcoming in the pedagogical process (T. Ver-bytska, A. Hudobina, L. Yaroslavska), they investigate methods and techniques, which are useful in barriers overcoming (N. Gubarev, N. Marahovska);

- researchers R. Shakurov, N. Chernenko consider a barrier as a source of development of a human personality. The improvement of a person is the result of barriers overcoming.

The problem of cognitive barriers is represented in the various fields of science and it is covered by many researchers. Barriers of cognitive activity as an obstacle in creative search were investigated by B. Kedrov. The problem of cognitive barriers as an integral part of the educational activity received further development in studies of A. Bakulin, L. Gerashchenko, A. Hormina, A. Korzhuyev, A. Domyreva, A. Pylypenko, A. Pinsky, N. Chernenko and others. N. Marahovska, D. Hamblin described the essence of cognitive barriers as difficulties in learning different subjects.

However, it should be noted that the problem of training teachers of humanities to usage of cognitive barriers in their professional activity has not almost covered yet. In our opinion, the question of the most appropriate application of cognitive barriers is still open – scientists have given general theoretical characteristics of this problem.

**The goal of the study is** to give theoretical substantiation of the essence of pedagogical technology, which provides training of future teachers of humanities to application of cognitive barriers in their professional activity.

**Materials and methods.** The reform of education in Ukraine is impossible without new researches in the field of the training of pedagogical specialists, because the specifics of the teacher's activity requires the saturation of his/her training with professional technologies that allow them to master the management process of education of the individual. Improving of the professional training of teachers is the purpose and the means of socio-economic and spiritual progress of society. The problem of training of future teachers, forming him/her as a socially active personality is widely covered in the psychological and pedagogical studies of modern scholars [5].

Based on scientific theoretical positions we can say that the readiness of future teachers in pedagogical activity isn't the innate quality of personality but the result of special training in high institution [7]. So, the readiness in application of cognitive barriers by the teachers is presented by structural components. The content of components is caused by the typology of cognitive barriers. In our research we define *the readiness*

*of future teachers in application of cognitive barriers in professional activity as an integrated, dynamic formation of a future teacher, the result of his/her training on the basis of theoretical knowledge (the essence of cognitive barriers, their types and functions); practical skills of artificial creation and overcoming of cognitive barriers; personal qualities (barrier resistance) that stimulate, motivate, regulate educational and professional activity by selecting the optimal strategy (creation or overcoming) of cognitive barriers in the pedagogical process.*

We believe that the formation of the readiness of future teachers in application of cognitive barriers is provided by the substantiation, development and the step-by-step implementation of the pedagogical technology, which is characterized by interdependent relationships between its elements. The purpose of this technology is to form the mentioned readiness.

Among the structural components of readiness we distinguish motivational, personal, cognitive, practical and reflective components.

The efficiency of the pedagogical technology depends on special conditions, such as pedagogical conditions for the forming the readiness of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity, which are considered as specially created circumstances of the process of training [7]. They are the *result of systematic and purposeful selection, construction, application elements of content, organizational forms, methods and means of education that make the training of future teachers of humanities successful.*

The effectiveness of the formation in future teachers of humanities the readiness in application of cognitive barriers in professional activity is providing by some *pedagogical conditions*: 1) stimulation future teachers of humanities to the educational and cognitive activity; 2) providing special structuring of educational material for future teachers about cognitive barriers and their application in professional activity; 3) ensuring obtaining of practical experience of effective application of cognitive barriers in educational process.

The first pedagogical conditions – *to stimulate future teachers of humanities to the educational and cognitive activity* – was based on the idea that the use of cognitive barriers provides the development of the students' interest to teaching; the motivation to apply cognitive barriers; the desire for success and professional growth; the awareness of the importance of formation of professional skills, including the application of cognitive barriers to educational activity.

The basis of the next condition of training of future teachers of humanities to application of cognitive barriers – *to provide special structuring of educational material for future teachers about cognitive barriers and their application in professional activity* – was the idea that the application of cognitive barriers involves firstly, knowledge of their essence, functions, types, reasons for existence; and secondly, knowledge of essence, main ideas and principles of the creating process of cognitive barriers in professional activity and awareness of the possibilities of their application in the educational process.

The third pedagogical condition – *to ensure obtaining of practical experience of effective application of cognitive barriers in educational process* – involves directly

improving the skills of the application of cognitive barriers to educational processes. The application of cognitive barriers in the educational process, we understood as such organization of lessons, which involves the technology of creation of barriers and active independent work of students to address them.

Thus, the implementation of these pedagogical conditions of the formation in future teachers of humanities the readiness in application of cognitive barriers in professional activity allows firstly, to create a motivational readiness for educational activity; secondly, students receive general and special professional knowledge that reflect the specifics of the application of cognitive barriers in the educational process; thirdly, to form professional skills, necessary for the effective application of cognitive barriers by the future teachers of humanities.

Formation of the researched readiness is carried out in following stages: motivational, procedural, stage of obtaining of experience, analytical and reflexive. These stages do not have hard limits, as it is impossible distinguish a single process, to determine its links binders, however, each component-stage requires appropriate contextual and organizational pedagogical content. Consider them in detail.

*Motivational stage* is the awareness of the importance and value of the application of cognitive barriers in professional activity, strengthening of positive motives for learning.

*Procedural stage* marks the formation of knowledge system and skills of future teachers of humanities in application of cognitive barriers.

*Stage of obtaining of experience* involves the development of practical skills, mobility of knowledge, using them in the process of applying of cognitive barriers, the ability to focus his/her activity on solving the basic challenges of education, manifested in cognitive activity and independence of students. At the stage of obtaining of experience future teachers of humanities acquire not only theoretical knowledge but also practical skills.

*Reflective stage* ensures the formation of reflexivity of future teachers of humanities as quality that lies in the ability to analyze their own professional activity and based on this analysis to change their activity. In addition, it should be noted that the reflection makes it possible to integrate all acquired knowledge and skills in a holistic personal readiness of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity [2].

Taking into consideration the binary nature of a barrier, we suggest two strategies: the strategy of creation and the strategy of overcoming of cognitive barriers.

We singled out the following tactics: forecasting, promotion, conduct, support, autotraining, co-operation, stimulation and developing tactic in the frame of the strategy of creation and overcoming. Each of tactics involves the usage of certain methods and techniques. The choice of tactics first of all depends on the heterogeneity of participants of the educational process, and also is determined by types of cognitive barriers and situations of the educational process.

**Results and discussion.** So barriers fulfill a special role in development of personality which can be seen as reaction to the obstacles that prevent life [6]. As well as educational activity at each stage of which there are

cognitive barriers – the parts of each structural component that block cognitive activity, prevent the full and creative expression of the individual, leading to general dissatisfaction with the learning process and low efficiency [4].

But, cognitive barrier also stimulates, encourages and increases the effectiveness of pupils' activity in the educational process through its overcoming (positive function) and it has the binary nature as well as the multi-functional character, so as a pedagogical tool of optimal complexity, it activates educational and cognitive activity of pupils and has a developmental impact on a person [2].

In addition, based on the definition, we can talk about the feasibility of its artificial creation in the education process for further overcoming that promotes activation and dynamism of learning activity.

The analysis of scientific sources and methodological materials allowed determining the condition of training of future teachers of humanities to application cognitive barriers in professional activity. The readiness in application of cognitive barriers in future teacher of humanities in professional activity is defined as a complex, dynamic quality of personality of pedagogue which is characterized by a certain level of formation and functioning in the unity of motivational, personal, cognitive, practical and reflective structural components and determines the level of readiness of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in

professional activity.

**Conclusions.** The defined theoretical propositions proved the importance of readiness of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity. It is considered that the effectiveness of formation of this readiness involves the step-by-step implementation of pedagogical technology of training. This technology has the following essential characteristics:

- it is based on the general didactic and specific principles;
- it depends on the pedagogical conditions;
- it is implemented through the tasks aimed at forming the structural components of the readiness;
- it is achieved through motivational, procedural, stage of obtaining of experience, analytical and reflexive stages involving appropriate strategies and tactics;
- it focuses on the criteria and indicators of levels of the readiness;
- it provides the result in formation in future teachers of humanities of readiness in application of cognitive barriers in professional activity.

Analysis of the research results and pedagogical experiment show positive impact of pedagogical conditions and effectiveness of the pedagogical technology of training of future teachers of humanities in application of cognitive barriers in professional activity.

#### REFERENCES

1. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DeSeCo). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program - OECD (Draft), 2002. - p. 8.
2. Glazkova I. Ya. Theoretical and Methodological Principles of Formation of Competence of Preventing and Overcoming Pedagogical Barriers in Future Teachers' Professional Training : Thesis for the Degree of Doctor of Pedagogical Sciences in Speciality 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education / Glazkova Irene. – Kharkiv, 2013. – 565 p.
3. Hutmacher W. Key Competences for Europe / W. Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. – 72 p.
4. Kedrov B. M. About Creativity in Science and Technology / Bonifatii M. Kedrov. – Moscow : Molodaya Gvardiya, 1987. – 192 p.
5. Pilipenko A. I. The Phenomenon of Psychological and Cognitive Barriers in Learning: the Experience of the Theoretical Research: Monograph / Andrew I. Pilipenko. – Kursk, 1995. – 103 p.
6. Shakurov R. Kh. Barrier as a Category and its Role in the Activity / Rafail Kh. Shakurov // Questions of Psychology. – 2001. – № 1. – P. 3–18.
7. Slastenina V. A. Pedagogy: Textbook. Allowance for Students of High Pedagogical Educational Institutes / under edition of V. A. Slastenina. – Moscow : Publishing Center "Academia", 2002. – 576 p.

**Суть педагогической технологии подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей к применению познавательных барьеров в профессиональной деятельности**

**К. А. Сербинова**

**Аннотация.** В статье автор рассматривает содержание педагогической технологии подготовки будущих учителей гуманитарных специальностей к применению познавательных барьеров в профессиональной деятельности, которая включает следующие этапы: мотивационно-ориентационный, содержательно-процессуальный, приобретения опыта и рефлексивный.

**Ключевые слова:** барьер, когнитивный барьер, педагогическая технология, подготовка будущих учителей, учитель гуманитарных дисциплин.

## Психологічні особливості адаптації першокурсників до навчання у ВНЗ у поліетнічному середовищі

Е. Т. Соломка

ДВНЗ «Ужгородський національний університет», м. Ужгород, Україна  
Corresponding author. E-mail: eduard\_ps@ukr.net

Paper received 17.10.16; Accepted for publication 28.10.16.

**Анотація.** В статті розглядаються деякі аспекти конкретних особливостей підготовки майбутніх психологів для успішної адаптації до навчання у ВНЗ та подальшої психологічної практики. Також малодослідженою є проблема особистісних чинників і внутрішніх мотивів успішної професійної адаптації студента-першокурсника, психолога-початківця. Таким чином, проблема нашого дослідження полягає в наявності суперечностей у системі підготовки психологів між змістом, формами підготовки та вимогами практичної діяльності з надання психологічної допомоги, що призводить до труднощів у процесі професійної адаптації практикуючого психолога. Вважаємо, що першопричина значної кількості проблем знаходиться ще на першому курсі, тобто на етапі адаптації до навчання у ВНЗ.

**Ключові слова:** Адаптація, соціально-психологічна адаптація, професіогенез, професійне самовизначення, професійне становлення, професійна підготовленість, професійна діяльність, поліетнічне середовище.

**Постановка проблеми та актуальність дослідження.** За останні двадцять років психологічна практика набула широкого соціального визнання і зараз вже неможливо уявити функціонування багатьох сфер суспільного виробництва, сфери послуг, освіти без участі психологів. Разом з тим з самого початку становлення в нашій країні практичної психології з'явилась велика кількість проблем, пов'язаних з підготовкою фахівців, здатних успішно працювати в галузі психологічної практики. Розвиток мережі психологічних послуг та недостатній досвід цільової підготовки спеціалістів цієї сфери створює протиріччя між необхідністю швидко і якісно готувати практикуючих психологів і застарілими технологіями навчання, зорієнтованими переважно на "продукування" психологів як дослідників або викладачів. Особливо актуально це тоді, коли йдеться про адаптацію студентів-першокурсників в умовах поліетнічного середовища, які, обрали професію практикуючого психолога чи соціального педагога.

**Аналіз стану наукової розробки проблеми** засвідчує існування вагомий бази досліджень з проблеми.

Проблемам адаптації студентів першого курсу – майбутніх практичних психологів присвячена значна кількість публікацій. Процес підготовки психологів-практиків у вузі розглядався у роботах Є. Ю. Альошиної, Л. С. Базілевської, В. Ю. Большакова, О. Ф. Бондаренка, Ф. Ю. Василюка, Ю. Н. Ємельянова, С. В. Кондратьєвої, В. Г. Панка, Л. А. Петровської, Н. В. Пророк, В. М. Роздобудько, Н. В. Скотної, Л. В. Уманець, Н. В. Чепелевої, І. М. Юсупова, Т. С. Яценко та ін.

Ними аналізувалися проблеми адаптації студентів-першокурсників до умов навчання, успішність оволодіння програмою підготовки, деякі технологічні питання підготовки фахівців, пропонувались різні моделі структури особистості початкуючого практикуючого психолога, досліджувались умови особистісного розвитку студента-першокурсника – майбутнього психолога-практика.

Проблема зумовлена ще й тим, що складність і неоднозначність професіогенезу психолога-практика виявляється вже на рівні його адаптації до професійної підготовки. Навіть у країнах, що мають установлені традиції навчання психологів і психотерапевтів,

значний досвід надання психологічної допомоги, численні кваліфіковані кадри викладачів, немає однозначності у поглядах на зміст та форми такої підготовки. Досі дискутується питання про те, чи треба ознайомлювати тих, хто навчається, з широким спектром підходів, чи краще обмежуватись поглибленим вивченням якогось одного напрямку психологічної допомоги (Дж. Браун, Д. Крістенсен). Також немає повної однастайності у бажаності застосування тих чи інших методів формування особистого досвіду студентів і слухачів. Наприклад, більшість авторів вважають обов'язковим проходження особистої психотерапії майбутнім практикуючим психологом чи психотерапевтом (І. Ялом, Р. Нельсон-Джоунс, Д. Кнайскерн, А. Гурмен), але є спеціалісти, які заперечують подібну практику, вважаючи її неефективною (С. Мінухін, Дж. Хейл). Усі вчені однастайні в тому, що адаптація на навчання психологічній професії є дуже важливим елементом успішної фахової діяльності у майбутньому.

Ми вважаємо, що головні концептуальні стрижні вирішення якісної підготовки психологів-практиків коріняться у проблемах адаптації до навчання на факультеті де здійснюється підготовка психолога, тобто ще на першому курсі.

Водночас тільки поодинокі дослідження торкалися проблеми конкретних особливостей підготовки майбутніх психологів для успішної адаптації до навчання у ВНЗ та подальшої психологічної практики (Н. В. Скотна).

Також малодослідженою є проблема особистісних чинників і внутрішніх мотивів успішної професійної адаптації студента-першокурсника, психолога-початківця.

**Мета дослідження** – визначення соціально-психологічних особливостей ефективної адаптації до навчання у ВНЗ студентів-першокурсників, тобто вирішення ними адаптаційних завдань психологічної практики на початкових етапах професіогенезу.

**Основна частина роботи.** Один з фундаментальних принципів науки, що відображає здатність організму активно пристосовуватися до навколишнього середовища як відомо, називається *принципом адаптації*. У різних галузях наукового світогляду

людини він остаточно утвердився завдяки еволюційному вченню Ч. Дарвіна, однак з плином часу суттєво видозмінилися напрямки і сутність його трактування.

У другій половині XIX ст. було розроблено поняття біологічної, а пізніше і психологічної *адаптації*, обґрунтовано її активний характер на противагу механістичній концепції простого урівноважування організму з середовищем. В кінці XIX ст. психологія починає вивчати пристосувальний характер відчуттів і поведінки людини, розкривати об'єктивні закономірності адаптації з метою свідомого керування нею.

Розвиток вчення про активно-пристосувальний характер психічних функцій відбувався у протистоянні між механіцизмом і прагматизмом.

Найрозповсюдженіше, „словникове” *трактування адаптації* у ключі нашого дослідження виводиться як *прилучення, пристосування індивіда до групових норм і соціальної групи, до окремого індивіда. При цьому виділяються специфічні процеси адаптації, які відбуваються на рівні індивіда або особистості, а не тільки організму. Соціально-психологічна адаптація особистості в групі забезпечується завдяки функціонуванню певної системи механізмів (рефлексії, емпатії, прийому соціального зворотного зв'язку тощо).*

У дослідженні Н. В. Скотної [8], йдеться про систему філософсько-психологічного осмислення адаптації особистості до соціуму. Аргументовано окреслюються основні концептуальні лінії самореалізації людини, яка значною мірою залежить від специфіки й успішності ранньої адаптації до довкілля. Аналізуються проблеми маргінальності, що виникають як амбівалентний стан під час адаптування до нового соціуму. Вчена стверджує необхідність залучення механізмів і принципів соціальної перцепції в процесі адаптації студентської молоді до життя і навчання в університеті.

Виходячи з концептуальних засад соціально-перцептивного підходу до проблеми адаптації студентів-першокурсників (Л. С. Базілевської, С. В. Кондратьєвої, В. М. Роздобудько, Н. В. Скотної та ін.), ми здійснили теоретичний огляд основних напрямків і моделей вивчення цього феномену в науковій психологічній літературі.

Щорічно у вищій навчальній закладі нашої країни на перші курси приходять тисячі випускників загальноосвітньої школи. Багато з цих першокурсників у школі працювали в різних предметних гуртках, вивчали факультативні курси за профілем обраного у вузі факультету, були учасниками і переможцями олімпіад, оглядів та конкурсів.

Та ось закінчився перший семестр. Успішність вчорашніх відмінників, у тому числі й медалістів, різко падає: в середньому на 1,1 бала. Таку картину можна спостерігати майже в усіх вузах. Не дивно, що в останні роки «проблема першокурсника» привертає все більшу увагу професорсько-викладацьких колективів, а також учених-педагогів, психологів, соціологів, часто розглядається на сторінках педагогічної преси, на наукових конференціях і симпозіумах [1; 3; 7; 9; 11].

Аналіз літературних джерел, вивчення досвіду багатьох вузів показують, що основною причиною низької успішності першокурсників є порушення загальнодидактичного принципу послідовності в нав-

чанні, тобто відсутність гнучкої зв'язуючої ланки, між шкільною і вузівською системами навчання [ 2; 4; 5 ].

Справді, в загальноосвітній школі навчальний матеріал викладається порівняно невеликими дозами, учень регулярно працює вдома, його роботу систематично контролює і перевіряє учитель. Як результат – нові знання нагромаджуються поступово, вивчене досить часто повторюється, підсумовується й узагальнюється. Інша справа в університеті. Тут лекція йде за лекцією, засвоєння студентом теоретичного матеріалу протягом семестру майже не контролюється. Колишній учень, а тепер першокурсник, по суті, залишений на самого себе, не може як слід використати цю самостійність: він або ж запускає заняття, вважаючи, що за кілька днів до екзаменів надолужить прогапане, або ж просто не вміє самостійно працювати, і його робота не дає очікуваних результатів. Тому озброєння студентів уміннями й навичками самостійної роботи постає як одна з головних педагогічних вимог до всіх без винятку викладачів вузів і передусім тих, що працюють з першокурсниками.

Зниженню успішності студентів першого курсу можна запобігти, запровадивши програмоване навчання. Ми погоджуємося з висновками В. В. Хубулашвілі [11], який доводить, що програмоване навчання у вузі слід розглядати як зв'язуючу ланку між школою і вузом. Адже вивчення нового матеріалу невеликими дозами («кроками»), частий і систематичний контроль за якістю його засвоєння дуже подібні до шкільної практики. При цьому забезпечується висока питома вага самостійної роботи над матеріалом, що є однією з необхідних умов успішного навчання у вузі.

На жаль, програмоване навчання з різних причин поки що не набрало масового характеру у вищій школі. Тому доцільно запровадити хоча б окремі його елементи на перших курсах.

Візьмемо, наприклад, вузівську лекцію. Жоден підручник, зрозуміло, не зможе замінити безпосереднього спілкування студентів з викладачем і того впливу, який справляють живе слово, звернене до молоді з кафедри, логіка викладу, система доказів, міркувань. Насамперед дуже важливим є відбір навчального матеріалу: кожна лекція має становити собою закінчене ціле, органічно входити до навчального процесу як його окрема ланка. На початку лекції треба повідомити студентам чітку програму роботи над даною темою, окремими її питаннями, вказати, що саме буде розглянуто на лекції, на практичних чи семінарських заняттях, а що залишиться для самостійного вивчення.

Даючи план лекції і літературу до неї (основні підручники і посібники, нові науково-популярні видання на дану тему), доцільно, принаймні в першому семестрі, вказувати розділи, параграфи і сторінки рекомендованої літератури. Добре, коли викладач також пояснить студентам, як опрацювати ті чи інші питання, передбачені для самостійного вивчення.

Однак все це не може замінити спеціального навчання першокурсників умінням і навичкам самостійної роботи. Останню слід обов'язково програмувати: повідомити мету, зміст, обсяг і вид та вказувати терміни виконання. Залежно від змісту і виду роботи, її складності, варто давати спочатку розгорнуті, а

згодом більш стислі інструктажі-поради. Очевидно, самостійні завдання слід починати з нескладних і невеликих тем, дедалі збільшуючи, ускладнюючи й урізноманітнюючи їх співрозмірно з потребами і можливостями студентів [ 12; 13].

Можливі різні види самостійної роботи першокурсників: вивчення певного питання чи теми; розв'язання тих або інших практичних питань, в тому числі на основі самостійно набутих знань; добір літератури з певного питання і стислий виклад її змісту; порівняння різних точок зору, різних трактувань одного й того ж явища, поняття чи факту. Застосування різних видів самостійної роботи сприяє активізації навчальної діяльності студентів, правильному розумінню ними виучуваного матеріалу, привчає їх застосовувати знання на практиці.

Завдання, звичайно, полягає не лише в інтенсифікації самостійної роботи першокурсників, а й в умілому керуванні нею. Першим кроком на шляху до цього вважається складання плану-графіку, в якому має бути чітко відображено зміст навчального процесу протягом семестру, вказано тижневі години, що виділяються на аудиторні заняття з кожного предмета, види цих занять, число годин необхідних студентові на самостійну роботу протягом тижня, час проведення модульних контрольних робіт, колоквиумів тощо. Такі навчальні плани-графіки, запроваджені в Одеському та Львівському політехнічних університетах, вводяться в практику і в Ужгородському національному університеті. Як свідчить досвід, система планування аудиторних занять і самостійної роботи привчає студентів регулярно працювати і майже виключає переобтяженість їх навчальними завданнями в окремі періоди семестрів [ 3; 4; 6].

Другим кроком на шляху до поліпшення організації й керівництва самостійною роботою першокурсників є деталізовані робочі програми. У них перелічено всі теми, підтеми і питання програми, подано літературу (3-6 назв) у певному порядку, починаючи з тих джерел, де відповідна тема викладена найповніше.

По-перше, якщо у студентів у процесі самостійного опрацювання матеріалу виникають якісь запитання, то відповіді на них вони можуть одержати заздалегідь, здебільшого на консультаціях, що їх викладачі проводять протягом семестру, а не безпосередньо перед екзаменом. У результаті підвищилась поточна успішність, і на сесії студенти показують кращі знання.

По-друге, за самостійною роботою студентів, її змістом та способами виконання викладачі можуть встановити регулярний і ефективний контроль протягом усього семестру, починаючи з перших днів навчання. Для цього їм треба продумати й методично обґрунтувати форми і методи контролю, встановити його періодичність.

Практика свідчить, що будь-який поточний контроль знань з таких предметів, як фізика, математика, не дає належного ефекту, оскільки не можна перевірити засвоєння студентами навіть окремих вивчених тем і розділів та взаємозв'язку між ними. А тому потрібний ще й так званий рубіжний контроль, який завершує вивчення логічно закінченої частини нової інформації, наприклад, певного розділу. Скажімо, протягом семестру можуть бути 2-3 такі

перевірки (не враховуючи заліку чи екзамену). З цією метою з успіхом практикуються письмові контрольні роботи. Це сьогодні набуло форми модульних контрольних робіт.

Дуже ефективним (і економним щодо часу) є безмашинний програмований (стандартизований) контроль, в якому застосовується одночасно і вибіркового метод, і метод конструювання відповіді. На перші 5-7 запитань контрольної картки для «рубіжного» контролю треба вибрати правильну відповідь із 3-4 запропонованих. Наступні 5-7 запитань (вони логічно пов'язані з попередніми) вимагають від студента сформулювати і коротко пояснити закон чи правило, дати визначення, написати і пояснити важливу формулу, зміст того чи іншого процесу, зробити графічну побудову тощо.

«Рубіжний» контроль за самостійною роботою студентів у поєднанні з поточним сприяє глибшому засвоєнню ними знань, розумінню взаємозв'язків між різними фактами, явищами, процесами. Про це свідчать результати екзаменів з предметів – значно зменшилася кількість незадовільних оцінок.

Серйозним недоліком лекційно-групового методу навчання у вузах є відсутність систематичного зворотного зв'язку між студентом і викладачем. Наслідком цього є те, що викладач не може завчасно виявити прогалини у знаннях студентів, оперативно ліквідувати їх. Інформація, одержувана при опитуванні окремих студентів під час лекції чи навіть практичних занять, є недостатньою.

Чимало викладачів для налагодження зворотного зв'язку і поточної перевірки знань використовуює різні технічні засоби і безмашинний програмований контроль. Наприклад, після закінчення викладу матеріалу лекції або теми за допомогою проекційної апаратури, на екрані, висвітлюється кадр з контрольними запитаннями і трьома-чотирма відповідями, з яких одна є правильною (звичайно пропонуються два варіанти). Студентам треба проаналізувати ці відповіді, вибрати правильну (на їх думку) і позначити її на своєму контрольному аркуші.

Практикують і таке. На екрані подаються тільки запитання, студенти ж мають відповіді на них записати. Після цього на екрані послідовно показуються 3-4 відповіді, але тривалість висвітлення кадру – всього 30 сек. Цей час достатній, щоб студент міг встановити автентичність своєї відповіді та відмітити її номер на контрольному аркуші. Наступний аналіз відповідей і допущених помилок дає змогу викладачеві встановити рівень засвоєння матеріалу студентами і внести відповідні корективи в свою роботу з ними протягом семестру, а не в кінці його, перед заліком чи екзаменом. Крім того, цей найпростіший, але систематичний контроль підвищує увагу студентів на лекції, активізує їх мислення, сприяє глибшому розумінню і усвідомленню нових знань.

Кілька зауважень щодо існуючої нині практики проведення екзаменів.

Насамперед зазначимо, що студентам на екзамені повинна бути надана можливість (юридична, бо фактично так робить чимало викладачів) користуватися довідниками, таблицями, складними схемами. Це позбавило б їх необхідності механічного запам'ятову-



вання значного обсягу допоміжного матеріалу. Тоді кожен з них міг би виявити творчий характер набутих знань, умінь і навичок, розуміння матеріалу (а не тільки його запам'ятовування), що найкраще відповідає реальним умовам майбутньої роботи спеціаліста з вищою освітою.

Не можна також не погодитися з думкою І. І. Тихонова [ 9 ], що повна оцінка знань з даного предмета на екзамені має стати функцією кількох змінних: оцінок, одержаних за практичні заняття, лабораторні роботи (передусім тоді, коли не передбачено окремого заліку), контрольні роботи, оцінки під час «рубіжних» перевірок та за відповіді на екзаменах. Деякі дані показують, що ефект від такого врахування дає в середньому +0,43 бала, причому підвищення екзаменаційної оцінки є результатом не тільки кращих відповідей на екзамені, але й вищих оцінок, виставлених під час поточних і «рубіжних» перевірок протягом семестру.

Про те, що враховуватимуться оцінки за поточну успішність, студентам було повідомлено на початку семестру, і це вони, вчорашні школярі, сприйняли як цілком закономірне явище.

Важливе значення у науково-психологічному дослідженні адаптації студентів-першокурсників є різнобічне вивчення соціально-психологічних проблем адаптації випускника сільської школи в університеті.

Сучасна українська держава постійно повинна проявляти турботу про сільську школу, що має важливе значення в здійсненні завдань реформування вітчизняної освіти та розвитку соціально-економічного і культурного будівництва з метою подолання істотних відмінностей між містом і селом. Перед педагогічною наукою стоїть актуальне завдання систематично допомагати сільським школярам повноцінно використовувати одержані знання. Але, як засвідчує ряд дослідників (Д. Е. Кондратенков, Р. Р. Гурова, В. І. Огризко та інші), не всі випускники сільських шкіл можуть ефективно використовувати одержані знання і під час вступу до вузів, і в процесі навчання. Стаючи студентами, вони зустрічаються з великими труднощами в процесі засвоєння вузівських програм, що є об'єктивною перешкодою в якісному поліпшенні підготовленості фахівця.

Випускники сільських шкіл найбільш охоче поповнюють ряди вчительських кадрів і виявляються більш пристосованими до сільського життя. Проте сільській школі особливо потрібні вчителі високої кваліфікації, оскільки віддаленість від центру, відсутність культурно-освітніх установ, специфіка роботи на селі позначатимуться на навчанні і вихованні учнів.

Підготовка висококваліфікованих кадрів для робо-

ти на селі починається на підготовчих відділеннях, покликаних забезпечити ширше залучення у вузи сільської молоді. На підготовчі відділення в педагогічні вузи зараховуються сільські випускники, що позитивно проявили себе у виробничій діяльності і що мають покликання до педагогічної праці. Вони повинні оволодіти певним рівнем знань по ряду навчальних дисциплін, які надалі вивчатимуться в інституті. Проте особливості викладання на підготовчому відділенні поки що широко не досліджувалися [13].

Повинен бути покладений принцип формування теоретичного узагальнення, а саме: подання учбового матеріалу за принципом сходження від абстрактного до конкретного; створення в учбовому процесі установки на з'ясування походження понять, що конституюють той або інший навчальний предмет, виявлення і засвоєння генетично схожих зв'язків учбового матеріалу.

Урахування всієї системи детермінант на рівні „випускник сільської школи – університет” пролиє суттєве і значне світло на специфіку адаптації сільських випускників, адже їхня адаптація дуже широка – від пристосування до навчання у ВНЗ до прилаштування до умов міського життя.

Проблема адаптації студентів-першокурсників до навчання у ВНЗ не вичерпується лише окресленим переліком, а є складною і багатогранною психолого-педагогічною проблемою.

**Висновок.** Нам видається, що можна зробити такі попередні висновки. Завдяки аналізу джерелознавчої бази з проблем адаптації особистості було виявлено, що унікальність процесу адаптації студентів-першокурсників, складність самого адаптаційного періоду невизначеність точних його причин, витоків і наслідків пояснюють той факт, що незважаючи на актуальність і глобальність проблеми ми маємо відносно незначну кількість суттєвих досліджень цього феномену.

Адаптація як складний соціально-психологічний феномен визнається вченими-психологами базовим, ключовим поняттям у всьому подальшому професіогенезі особистості.

Адаптація студентів-першокурсників, які, вступивши на соціально-гуманітарний факультет, обрали професію практикуючого психолога чи соціального педагога, відзначається низкою специфічних рис.

Труднощі зумовлені насамперед тим, що звикання, адаптація до навчання в університеті в них суттєво ускладнюється специфікою обраного фаху – психологією як однією з найскладніших наук сучасності.

Смислові переживання студентів-першокурсників є важливим чинником їхньої успішної/неуспішної адаптації до навчання в університеті й повинні враховуватися студентами старших курсів і викладачами.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бобнева М.И. Психологические проблемы развивающейся личности и проблемы адаптации.- М.: Политиздат, 1979.-210 с.
2. Гильбух Ю.3. Психодиагностика в школе. /Педагогика и психология.-1989.- №4.- С.23-31.
3. Головаха Е.И., Панина И.В. Психология человеческого взаимопонимания.- К.: Политиздат, 1989. - 189 с.
4. Изучение мотивации поведения детей и подростков. Сборник статей. под ред. Л.И. Божович. - М.: Педагогика, 1972. - 351 с.
5. Лаврович Р.А. Психосоциальная адаптация студентов. - М.: Знание, 1995. - 163 с.
6. Ломов Б.Ф. Проблемы общения в психологии. Психологические исследования общения. - М.: Просвещение, 1995. - 78 с.
7. Масгутова С.К. Основные проблемы адаптации студентов первого года обучения.- М.: Фолио, 1988. - 210 с.
8. Скотна Н.В. Самовизначення особистості // Наука і освіта.– 2004. - № 6-7. – С.277-280.

9. Тихонова И.И. Учителям высшей школы о психологии студента./ Под ред Г.Г.Аркелова.- М.: Высшая школа, 1990. - 303 с.
10. Фельдман В.М. Психология современного студента.- М.: Педагогика, 1997. - 236 с.
11. Хубулашвили В. В. Программированное обучение — связывающее звено между школьной и вузовской системами обучения.- М.:Факт., 2000. — 180 с.
12. Ющук М.Р. Організація самостійної роботи студентів молодших курсів. — К.: Освіта. 2002. — 210 с.
13. Ющук М.Р. Психологічна адаптація студентства.— К.: Освіта, 1999.- 150 с.

#### REFERENCES

1. Bobneva M.Y. Psikhologicheskiye problemy razvyvaiushcheisia lychnosty u problemy adaptatsyy.- M.: Polytyzdat, 1979.-210 s.
2. Hylbukh Iu.3. Psikhodyahnostyka v shkole. /Pedahohyka u psikhohohyia.-1989.- №4.- S.23-31.
3. Holovakha E.Y., Panyina Y.V. Psikhohohyia chelovecheskoho vzaymoponymanya.- K.: Polytyzdat, 1989. - 189 s.
4. Yzuchene motyvatsyy povedeniya detei u podrostkov. Sbornyk stattei. pod red. L.Y. Bozhovych. - M.: Pedahohyka, 1972. - 351 s.
5. Lavrovych R.A. Psikhosotsyalnaia adaptatsyia studentov. - M.: Znanye, 1995. - 163 s.
6. Lomov B.F. Problemy obshcheniya v psikhohohy. Psikhologicheskiye yssledovaniya obshcheniya. - M.: Prosveshchenye, 1995. - 78 s.
7. Mashustova S.K. Osnovnye problemy adaptatsyy studentov pervoho hoda obucheniya. - M.: Folyo, 1988. - 210 s.
8. Skotna N.V. Samovyznachennia osobystosti // Nauka i osvita.— 2004. - № 6-7. — S.277-280.
9. Tykhonova Y.Y. Uchyteliyam vysshei shkoly o psikhohohy studenta./ Pod red N.H.Arkelova.- M.: Vysshaia shkola, 1990. - 303 s.
10. Feldman V.M. Psikhohohyia sovremennoho studenta.- M.:Pedahohyka, 1997. - 236 s.
11. Khubulashvyly V. V. Prohrammyrovannoe obuchenye — svyazvaiushchee zveno mezhdu shkolnoi i vuzovskoi systemamy obucheniya.- M.:Fakt., 2000. — 180 s.
12. Yushchuk M.R. Orhanizatsiia samostiinoi roboty studentiv molodshykh kursiv. — K.: Osvita. 2002. — 210 s.
13. Yushchuk M.R. Psikhohohichna adaptatsiia studentstva.— K.: Osvita, 1999.- 150 s.

#### Psychological features of adaptation of first-year students to study in universities in multiethnic environment

Solomka E.

**Abstract.** The article discusses some aspects of the specific characteristics of training future psychologists for successful adaptation to training in high school and further psychological practice. Also less explored is the issue of personal motives and internal factors of successful professional adaptation of first-year students, budding psychologist. Thus, the problem of our research is the presence of contradictions in the system of psychologists between the content, forms and training requirements of practice to provide psychological help, which leads to difficulties in adapting professional practicing psychologist. We believe that the root cause of a number of problems is still a freshman, is the stage adaptation to training in high school.

**Keywords:** *Adaptation, social and psychological adaptation, profesiohenez, professional self-determination, professional development, professional training, professional activity, multiethnic environment.*

#### Психологические особенности адаптации первокурсников к обучению в вузе в полиэтнической среде

Э.Т. Соломка

**Аннотация.** В статье рассматриваются некоторые аспекты конкретных особенностей подготовки будущих психологов для успешной адаптации к обучению в вузе и последующей психологической практике. Также малоисследованной является проблема личностных факторов и внутренних мотивов успешной профессиональной адаптации студента-первокурсника, начинающего психолога. Таким образом, проблема нашего исследования заключается в наличии противоречий в системе подготовки психологов между содержанием, формами подготовки и требованиями практической деятельности по оказанию психологической помощи, что приводит к трудностям в процессе профессиональной адаптации практикующего психолога. Считаем, что первопричина значительного количества проблем находится еще на первом курсе, то есть на этапе адаптации к обучению в вузе.

**Ключевые слова:** *Адаптация, социально-психологическая адаптация, профессиогенез, профессиональное самоопределение, профессиональное становление, профессиональная подготовленность, профессиональная деятельность, полиэтническая среда.*

## To the problem of multi-parameter description of the style of making decisions

O. M. Svistula

Southern National Pedagogical University name Ushinski, Odessa, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: o.k.san@inbox.ru

Paper received 14.10.16; Accepted for publication 24.10.16.

**Abstract.** In the article the results of research study on the impact of personal properties style originality decision. Presents new empirical data showing the existence of a relationship between the level of readiness to risk and reflexivity and the parameters of the decision. Also conducted empirical research aimed at studying the individual degree of severity vigilance, avoidance, procrastination, overvigilance the person receiving solution. Stated meaningful connections between the riskiness and precipitancy, procrastination, assertiveness, dogmatism, spontaneity, adventurousness; reflexivity with farsightedness, procrastination, circumstantiality, assertiveness, independence; precipitancy positively correlated with farsightedness, assertiveness, independence, spontaneity, adventurousness negatively with such indicators as avoidance, procrastination; farsightedness correlated with circumstantiality, assertiveness, independence; rationality is positively correlated with circumstantiality and negatively correlated with assertiveness, independence; vigilance correlated with indicators: avoidance, overvigilance, spontaneity; procrastination correlated with overvigilance and negatively correlated with independence; thoroughness correlated with assertiveness. It is suggested for groups of characteristics that form the stylistic classification of building manifold a decisions on a variety of parameters. It has been shown that the combination of the psychological characteristics of the psychological essence of personality type prone to certain stylistic features, which provide decision-making. It sets the boundaries and range own individual reactions to the surrounding reality, which manifests itself in the individual style of activity. The observed indicators of a complex system of relationships under study that requires serious analysis and further research multilevel factors influence personal characteristics to decide.

**Keywords:** *reflexivity, risk, decision-making, procrastination, avoidance.*

**Formulation of the problem.** Human life – a chain of business and personal decision-making. Each of us during the day takes hundreds and throughout life – thousands and thousands of decisions. They define our lives. Therefore, the importance of studying the decision can not be overstated. Decision-making as an interdisciplinary scientific category is the object of study of many disciplines. If Social Sciences focuses mainly on the external (social, demographic, economic) assumptions decision-making, the psychology – the internal (regulatory, personal, motivational, cognitive). [1] One of the founders of the study was R. Lovental developing decision-making procedures J. Dzhanis and L. Mann offered to consider decisions as "hot cognitive process that takes place on a bright background emotional" To date, the investigation decision as integral mental process associated with the work A. Karpov and his disciples. [2]

During the decision-making process refers to a particular human activity, aimed at selecting the best options. The man who actually selects the best options, call the person who makes the decision. [4] There are many works devoted to the analysis of the procedural characteristics of decision-making, selection and description of its stages, different models of decision-making. However, not many studies on the issue of properties, qualities, traits, styles and strategies person decides. In the social sciences focusing on external preconditions decisions. But as the choice always bears the stamp of personality, which made him, psychology directs his scientific interest to his constituents internal (regulatory, motivational, emotional, cognitive). Also known differences between the people who make decisions, we have to deal with some constants, with the ever prominent traits of the one who decides. These constant features of the decision-makers, play a major role in determining the style of its implementation. And the task is to study the properties of the individual structures of decision-makers. Described in the literature level – "the decision as an action" and "decision-making as an integral mental process", recognized only partially sufficient to understand

and describe empirically established huge variety of types of decisions subject. One can only note that to date have not revealed the specifics of its unique structure, especially when the decision is transformed into an independent business. Trying researchers come closer to solving this problem before, practically significant results are not given. [3]

Making decision under uncertainty is always associated with risk and provides the ability to rely on its capacity and responsibility, which is also proactive control behavior, personal property regulation decisions.

**Hypothesis** – people with different individual – psychological characteristics that with a different attitude to the world, with varying degrees of activity, orientation, obladadayut its special style complex decision-making characteristics. And because the combination of the psychological characteristics of the psychological essence of personality, prone to certain stylistic features, which provide decision-making. It sets the boundaries and Range own individual reactions to the surrounding reality, which manifests itself in the individual resistance of the individual symptom.

**Research methods.** In order to study the specificity of the relationship between the indicated variables, we used the technique of "Multidimensionalnaya scale determination" (MShR) A.I. [5]

Statistical analysis was performed using the computer program SPSS 21.0 for Windows. We used quantitative (correlation) and quality (method of "aces" and "profiles") analysis of the data. Empirical research was organized at the State institution of medical unyversyta (c. Odessa). The sample made up of medical faculty students (90 persons aged 19 to 35 years).

Sannikov; "Determination of the level of reflexivity" A. V. Karpov; "Personal factors of decision-making" (LFR-25) T. Kornilova; "Melbourne questionnaire of decision-making" by L. Mann.

**Results of the research.** Using correlation analysis grouped the space defined signs and ascertained the relationship between them. Thus, quantitative analysis showed the presence of ambiguity relationships.

Between correlation and dependence represented indicators in Table 1.

**Table 1.**

	Str	DvR	Miz	Mpr	Msv	OsP	AsR	NzR	DgR	SpR	AvR
RkR	301			180			301		269	521	488
RfR		790		188		585	471	215			
StR		281	-138	-204			408	325		262	354
DvR						689	414	266			
Rac						328	-144	-240			
GkR			-330							-194	-371
Mbd			-239	-169				-311			
Miz				503	421					273	
Mpr					509			-217			
Msv							-301				
Osr							292				
AsR								279			

**Here and hereinafter:** a) describing the relations zeros and commas in performance correlations are omitted; b) Level significance \* -  $\rho \leq 0,05$ ; \*\* -  $\rho \leq 0,01$ .

Analysis of the table shows that between indicators techniques "Multidimensional scale determination" (MShR) A. I. Sannikov, "Personal factors of decision-making" (LFR-25) T. Kornilova and "Melbourne questionnaire of decision-making" by L. Mann, there are significant additional, positive and negative relationships.

RkR – the riskiness and Str – precipitancy (301), Mpr – procrastination (180), AsR – assertiveness (301), DgR – dogmatism (269), SpR – spontaneity (521), AvR – adventurousness (488);

RfR – reflexivity c DvR – farsightedness (790), Mpr – procrastination (188), OsR – circumstantiality (585), AsR – assertiveness (471), NzR – independence (215);

StR – precipitancy positively correlated with DvR – farsightedness (281), AsR – assertiveness (408), NzR – independence (325), SpR – spontaneity (262), AvR – adventurousness (354) negatively with such indicators as: Miz – avoidance (-138), Mpr – procrastination (-204);

DvR – farsightedness correlated with OsR – circumstantiality (689), AsR – assertiveness (-414), NzR – independence (266);

Rac – rationality is positively correlated with OsR – circumstantiality (328) and negatively correlated with AsR – assertiveness (-144), NzR – independence (-240);

Mbd – vigilance correlated with indicators: Miz – avoidance (503), Msv – overvigilance (421), SpR – spontaneity (273);

Mpr – procrastination correlated with Msv – overvigilance (509) and negatively correlated with NzR – independence (-217);

Osr – thoroughness correlated with AsR – assertiveness (279).

As a result of this work we have obtained personal profiles as a person with high value of riskiness, reflexivity and reflexivity and riskiness. The analysis indicates the presence profiles of individual differences in the study groups, as reflected in the specific configuration profiles, a peculiar combination of quantitative indicators studied in each of them.

Profiles of decision making parameters (as described in "Melbourne questionnaire of decision-making" by L. Mann.) Group, distinguished by high values of

reflexivity (RfR +) riskiness (RfR +), and the riskiness of reflexivity (RkR + RfR ).

It should be noted that with the help of correlation analysis the space defined signs and stated the fact of the relationship between the marked variables. In turn, the application of qualitative analysis and "asses" method allows the study group on specific grounds.

The first group (RfR +) were subjects with high values of reflexivity, the second group (RkR +) were subjects with high riskiness, the third group (RkR + RfR +) were subjects with high reflexivity and risk. This allowed in our sample to identify the most prominent representatives of which differ severity of reflexivity and risk and to explore the characteristics of their self-relation.

Reliably confirm the established differences allow statistical analysis using non-parametric Student's t-test is used to test the statistical hypothesis of the existence of differences between the two groups of data.

In the group (RfR +) with high reflexivity showed the highest level of procrastination, hyper-vigilance and avoidance. In the group (RkR +) with high riskiness showed low indicators of procrastination, overvigilance and avoidance. Group (RfR + RkR +) with high reflexivity and risk also showed indicators of procrastination, overvigilance and avoidance. All three groups of subjects showed a high significant for vigilance.

Such qualities as risk-taking, assertiveness linked with spontaneity, easily getting involved in adventures. They can also create a situation of burning periods, putting important things to the last critical moment, thereby increasing the risk of feeling.

People with high reflexivity differ foresight, reflection and analysis of parts, relying on its previous experience, which may lead to the postponement of decisions, but also show greater autonomy, independence and assertiveness as occupy the position of the observer, and see clearly its purpose, to which has been steadily going. Precipitance linked to assertiveness, spontaneity, a person who sees the situation in advance, far-sighted, he is willing to not look back, go forward, to be independent in their decisions. To act without delay, with the degree of risk and adventure. Such as the quality as farsightedness is a relationship with the thoroughness and independence assertiveness. Pro-

crastination correlated with overvigilance, with the desire to do everything at the highest level, to provide everything necessary to prepare and recheck everything again.

#### Conclusions:

1. Displaying a promising direction for further development of the theory of decision-making - the study of the ratio parameters of decision-making with other personality traits, including procrastination, vigilance and avoidance.

2. Presents new empirical data showing the existence of a relationship between the level of riskiness and the parameters of the decision, as well as the stylistic features of the implementation of decision-making in the professional activity of medical workers.

3. Established and interpreted laws not previously described the role of reflexivity in the structural organization of the individual qualities of the person receiving the decision.

#### LITERATURE

1. Мельников В.М. Введение в экспериментальной психологии личности: [Пособ. Для преподавателей.] / В. М. Мельников, Л. Т. Ямпольский. - М: Образование, 1985. С. 319-323.
2. Санникова О. П. Феноменология личности: Избранные психологические труды / Ольга Павловна Санникова. - Одесса: SMIL, 2003., С. - 256 р.
3. Санников А.И. Риск и locus контроля, как и личностные детерминанты принятия решений / А. И. Санникова // Наука и Образование. - 2014. - № 6 / CXXXIII. - С. 93-102
4. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений: [Учеб. Пособ.] / Т. В. Корнилов. - М: Аспект Пресс, 2003., С. 286-294.
5. Санников А. И. Психология жизни выбор личности: Монография / А. И. Санников. - Одесса: ВМВ, 2015., С. 314 - 318

#### REFERENCES

1. Melnikov V.M. Introduction to experimental psychology of personality: [Proc. Collec. to Listen at. PKI lecturers. ped. disciplines un-ing and ped. in-Comrade] / VM Melnikov, L. T. Yampolsky. - M.: Education, 1985. P.319-323
2. Sannikova O.P. Phenomenology of personality: Selected psychological works / Olga Pavlovna Sannikov. - Odessa: SMIL, 2003.P. - 256 p.
3. Sannikov A.I. Risk and locus of control as the personal determinants of the decision-making / AI Sannikov // Nauka i Osvita. - 2014. - № 6 / CXXXIII. - P. 93-102
4. Kornilova T.V. Risk Psychology and Decision-making: [Proc. Collec. for schools] / T. V. Kornilova. - M.: Aspekt Press, 2003. P. 286-294
5. Sannikov A.I. Psychology life choices personality: Monograph / A.I. Sannikov. - Odessa: WMW, 2015. P. 314 - 318

#### К проблеме многопараметрического описания стиля принятия решения

**О. М. Свиштула**

**Аннотация.** В статье приведены результаты исследования влияния личностных свойств на стилевое своеобразие принятия решений. Представлены новые эмпирические данные, показывающие существование зависимостей между уровнем готовности к риску и рефлексивности и параметрами принятия решения. Также проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение индивидуальной степени выраженности бдительность, избегания, прокрастинация, сверхбдительность у лица, принимающего решение. Констатированы значимые связи между: рискованность и стремительность, прокрастинация, ассертивность, догматичность, спонтанность, авантюризм; рефлексивность с дальновидность, прокрастинация, обстоятельность, ассертивность, независимость; стремительность положительно коррелирует с дальновидность, ассертивность, независимость, спонтанность, авантюризм и отрицательно с такими показателями как: избегание, прокрастинация; дальновидность коррелирует с обстоятельность, ассертивность, независимость; рациональность положительно коррелирует с обстоятельность и отрицательно коррелирует с ассертивность, независимость; бдительность коррелирует с показателями: избегание, сверхбдительность, спонтанность; прокрастинация коррелирует с сверхбдительность и отрицательно коррелирует с независимость; обстоятельность коррелирует с ассертивностью. Выдвинуто предположение о группах характеристик, которые формируют классификацию построения стилевое многообразия принятия решений по множеству параметров. Показано, что комбинация психологических характеристик составляет психологическую сущность типа личности, склонной к тем или иным стилевым характеристикам, которые обеспечивают принятие решений. Это задает границы и диапазон собственных реакций индивида на окружающую действительность, что и проявляется в индивидуальных стилях деятельности. Обнаружена сложная система взаимосвязей изучаемых явлений, что требует серьезного анализа и дальнейшего исследования многоуровневых факторов влияния личностных свойств на принятие решения.

**Ключевые слова:** рефлексивность, рискованность, принятие решений, прокрастинация, избегание.

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)