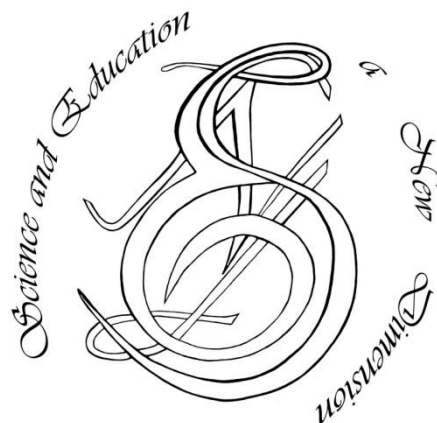


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



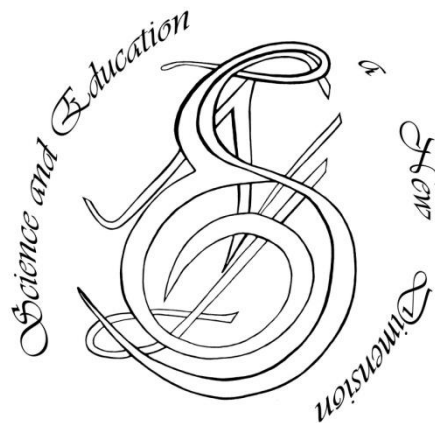
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(54), Issue 126, 2017

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, Odesa, 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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Didactic principles of inclusive education arrangement at higher educational institutions of Ukraine <i>Z. P. Vakum, K. V. Polgun</i>	7
Навчально-перцептивне завдання як форма організації сенсорного розвитку молодших школярів <i>I. A. Барбашова</i>	10
Шляхи ефективного навчання другої іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації <i>C. A. Ісаєнкоhttp</i>	14
Реализация логико-репродуктивной модели при формировании вычислительных умений в обучении математике <i>A. Д. Иванова-Неделчева, Н. Хр. Павлова</i>	17
Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства як педагогічна проблема <i>Н. С. Івасів</i>	21
Ключові напрямки виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі <i>I. O. Кучинська</i>	26
Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін <i>O. Ф. Мельник</i>	31
Експериментальна програма формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності <i>O. C. Шестобуз</i>	36
Метод проектів як спосіб формування англомовної соціокультурної компетентності студентів-сходознавців <i>Л. Г. Смовженко, Н. В. Сорокіна</i>	40
The Model of Students' Environmental Competence Formation in Pedagogical University <i>S. Sovgira, N. Dushechkina</i>	43
Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів в освітньому середовищі багатoproфільної школи <i>Н. А. Тарасенкова, I. B. Лов'янова, Н. П. Желєзняк, Б. Й. Окунєв</i>	47
Рівні методології у дослідженні проблеми розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (останньої чверті ХХ – початку ХХІ століття) <i>Н. С. Васиньова</i>	53
Рівні іншомовної комунікативної компетенції в оволодінні іноземною мовою учнями початкової школи <i>Н. I. Яценюк</i>	57
PSYCHOLOGY	61
Психологічні особливості подолання негативних наслідків професійного стресу <i>B. M. Корольчук</i>	61
Психіка людини у психоенергетичній концепції <i>M. Й. Варій</i>	65
Роль метакогнітивних здібностей у формуванні професійної компетентності юристів <i>I. B. Зошій</i>	72

PEDAGOGY

Didactic principles of inclusive education arrangement at higher educational institutions of Ukraine

Z. P. Bakum^a, K. V. Polgun^b

^a Kryvyi Rih National University, Kryvyi Rih, Ukraine

^b Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine

Paper received 18.03.17; Accepted for publication 10.04.17.

Abstract. It has been stated at the article that arrangement of inclusive education for student with special needs is based on introduction of systematic, individually-oriented and competency-based approaches. Specific didactic principles of inclusive education's arrangement have been stated. Educational methods, mostly corresponding to aforesaid principles were defined. Peculiarities of inclusive education forms were noted. Importance of informational and communicational tools, used while working with students, having special needs was highlighted.

Keywords: education, inclusive education, student with special needs, didactic system, higher educational institution.

Introduction. Development of modern high school education is to greater extent determined by its humanistic orientation. As per humanistic paradigm main education's value is the personality with its abilities and interests. For people with special needs it means that while getting education abilities of their physical health is no longer key and certainly not limiting factor any more.

Analysis of statistic data, presented in National Report On status of disabled people in Ukraine (dd. 2013) allows speaking of trend towards growing number of disabled people in higher educational institutions of Ukraine. One of the reasons for such growth is the exemption of certain privileges for people with disabilities while entering higher educational institutions. If within 2007/2008 academic year 12262 disabled students studied in higher educational institutions of I-IV accreditation levels, thus in 2012/2013 academic year their number used to be 1,5 time more (18825 disabled students). Hereby the problem of providing disabled people with the opportunities of higher education getting along with other nationals becomes more vital in Ukraine.

Scholars see the way of this problem solving in introduction of inclusive education – such educational system, ensuring realization of citizens' basic right for education owing to creation of proper learning conditions at general higher educational institutions [5; 8; 10].

Materials and methods. Inclusive education becomes more widely recognized as the most optimal and perspective model for disabled students studying [11]. Inclusive education is based on the ideology, excluding any discrimination and providing equal access to educational services for all people by creating recouping conditions for people having certain health problems. Each person is recognized as such to be respected in view of its uniqueness, availability of individually pertaining needs and abilities. Diversity is sustained and viewed as the resource of experience enlargement but not as a problem [2].

Effectiveness of inclusive education at higher institutions greatly depends on determination and awareness of key methodological approaches to such educational process arrangement. Thus A. Kukuev states that methodological approach means certain theoretical structure and is characterized by availability of the following features: basic concepts, used in educational practice; principle being assumptions of educational activities; techniques and methods of educational process [9, p. 8]. Various educational approaches are defined: systematic one, structural one, activity-based, holistic

one, creative one, subject-subject, differentiated, individual, person-centered, competency, axiological, communicative, situation-based, paradigmatic, socio cultural, etc.

Education at high school, being task-oriented, systematic and consistent process subjects to certain system of principles, adherence to which ensures its effectiveness. Educational principles are governing ideas, basic concepts, defining content, forms and methods of educational activities. Fundamental didactic principles in high school pedagogic are the following ones: scientific principle; systematic and system-based principle; principle of theory-practical combination; principle of education activeness and self-sufficiency; principle of education consciousness; principle of education's affordability; principle of strong knowledge, abilities and skills; principle of visual aids-based learning; principle of personalization and collective nature of education; principle of scientific and learning processes integrity [13, p. 86].

The method of training is a way of collated interconnected teacher-student activity, aimed at achieving high school goals. Pedagogic is aware of various methods of education classification. In particular, based on the knowledge source verbal, visual, practical methods are distinguished (D. Lordkipanidze, E. Holant, N. Verzilin, S. Chavdarov, etc.). Depending on didactic objectives teaching methods are split into those, aimed at knowledge getting, skills formation, application of acquired knowledge and skills, creative activities promotion, consolidation, validation of knowledge and skills (M. Danilov, B. Yesipov). Classification of teaching methods in terms of independent cognitive activity presumes explanatory-illustrative, reproductive, partially retrieval, research methods, method of problem-based material studying (I. Lerner and M. Skatkin). Y. Babanskii classifies teaching methods based on holistic approach.

The notion of form in relation to education is used in two cases – as teaching method and as form of educational activity arrangement. Thus, depending on the number of joint activity participants it falls under: individual one, matched one, group one, teacher-up-front one and team one. Under the scope of Tuning project huge amount of organizational forms, widely spread at high school has been analyzed. In particular, a lecture, seminars, practical and laboratory sessions, presentation session, consultation, workshop, students' individual, scientific and research activity, etc [14].

Success of learning process, effectiveness of various methods and approaches' application largely depends on appropriately chosen teaching aids. Teaching aids encom-

pass various teaching tools, used in the system of cognitive activity. Teaching aids include textbooks, handbooks, scientific, nonfiction books, methodological, reference literature, teaching materials, magazines, visual aids and training equipment, models, devices and tools (both drawing and measurement one). Thus, as Z. Slepkan (2005) states, teaching aids are used at high school to intensify and enhance teaching effectiveness from students' side. Meanwhile effectiveness of their usage depends not only on their performance excellence but largely on methodology of their application and teaching materials' content [13, p. 139].

Suggested article is based on the results of such research methods application:

- Examination and analysis of psychologically pedagogic and methodological sources in terms of inclusive education arrangement for disabled students;
- Method of synthesis, being the basis for specific didactic system formation, considering specific features of disabled students studying under inclusion conditions;
- Systematization and generalization of both theoretical and empirical data, related to disabled persons learning.

Results and discussion. Detailed study of inclusive education's nature, characteristics and peculiarities allows summing up that its arrangement shall be first of all based on following methodological approaches realization:

- Systematic (interpretation of learning process as didactic system, consisting of the following governing components as learning objective, content, methods, means and organizational forms);
- Person-centered (recognition of student as key player in learning process, student-oriented education, effort to ensure maximal disclosure of student's abilities, skills and creativity);
- Competency (formation of key and meaningful competencies, presuming development of students' readiness with regards to application of acquired knowledge to solve particular practical tasks in professional and everyday life as well as formation of corresponding motivation affirmations, core values, ethic opinions and beliefs, etc).

Analysis of scientific and pedagogic literature with regards to inclusive education implementation, systematic, person-centered and competency approaches application, detailed study of tutorial practical experience in working with disabled students enables summarization of specific inclusive principles while working with disabled students:

- Principle of education humanization (respect for human rights and freedoms, build-up of tolerant attitude and mutual understanding within learning environment, non-discrimination, recognition of every student's equal value);
- Principle of education's affordability (opportunities creation for learning materials getting in accessible for students formats, considering individual peculiarities of students, having health problems);
- Principle of education flexibility and openness (providing disabled student with the right to choose education forms, methods and tools, system of educational results monitoring, etc);
- Principle of consistency in objectives definition, selection of content, education forms, methods and tools choice;
- Principle of individualization and education differentiation;
- Principle of developmental environment (application of search-based, research and problem-based training methods, promoting activation of self-contained research activity of students);

- Principle of education's professional orientation (correspondence of training's content to students' future professional activity);

- Principle of innovation and scientific orientation (searching, examination and implementation of best examples of domestic and foreign educational practices, build-up of proper inclusive education methodological support base, analysis and monitoring of inclusive education outcomes, assessment of implemented technologies' effectiveness, etc).

The following methods largely correspond to above-defined principles of inclusive education arrangement for disabled students: research method, problem-based method, project-based method, cooperation-based method, case-study method, method of professional situation simulation. Detailed study of pedagogic researches in terms of inclusive education implementation, teaching of people, having health problems makes it possible to state that application of above-stated methods of education will be appropriate, considering the fact that they:

- Are primarily focused on development of student's personality, drawing attention to student's potential not to his disabilities;
- Promote self-contained scientific and educational activity of students;
- Provide opportunity for education individualization and differentiation, satisfying students' special needs;
- Improve students' communication skills and abilities, increasing the possibility of their successful socialization;
- Promote improvement of learning material acquisition, formation of highly professional individual, ensuring graduates' competitiveness at today's job market.

Specific form of inclusive education is application of remote learning elements. Necessity of remote interaction between teacher and student is firstly linked with students' health problems, regular medical treatment and examinations, resulting in classes' absence. The use of remote learning technologies promotes realization of individualization and education differentiation principles, allowing to structure individual-based learning path and ensuring flexibility of educational process for disabled students. In I. Delyk's opinion, implementation of remote learning presumes creation of special conditions that would allow to set off health problems for every disabled student, maximally bringing technical and technological educational means closer to his individual capabilities. Dealing with each category of students, depending on their physiological, psychological, intelligent peculiarities, abilities of computers usage, information perception and transmission capabilities, intensity of cognitive functions and teacher-student interaction capabilities has certain specific character [3, p. 32].

Information and communication technologies play key role in the arrangement of inclusive education at higher educational institutions. Thus, T. Hasselbring and C. Glaser note that tutor at lecture-hall is not always able to pay enough attention to each separate student, while information and communication technologies provide disabled students with the ability to equally participate in practical, searching, research and simulation activity, corresponding to their needs and abilities [6]. Research of B. Hemmings et al. states that the most effective way of working is in small groups of students, but it is not always economically beneficial for educational institution. That's why special sites are created for such students, containing e-books, accessible for additional examination or review [7].

One of the most complicated problems disabled students face with in course of education and further professional activity is the problem of information exchange. It has two sides: from one side providing students with accessible data, from other side – providing results of students' activity in widely adopted form. Afore-stated problem became more acute due to the increasing speed of information update, more stringent requirements for fresh data exchange. According to V. Shvetsov and M. Roshchina information technologies themselves are the tools that will provide reliable and prompt data exchange with other people [12, p. 212].

Education's affordability, in particular, for disabled people can be largely ensured by using adaptive informational technologies in educational process. It can be Braille display that will allow displaying information in the form of Braille point code, adapted mouse or keyboard, touch screen; software for text scoring from the monitor screen (JAWS, Virgo), voice recognition, scanning and symbols optical recognition, image zooming on the monitor (ZoomText) and so on.

The use of computer technologies with adaptive technologies-based software, access ensuring to global Internet-network greatly expands the capabilities of disabled students with regards to application of information resources, enhances interaction with other people via online chatting, etc. C. Dunn et al. state the need of so-called Universal Design Learning [4]. Universal Design Learning makes provisions for alternative methods of educational information's introduction to ensure its accessibility for all students. Significance of flexible information resources, having wide range

of their adaptation capabilities towards students' needs is also emphasized by L. Claiborne et al. [1].

Conclusion. Organization of inclusive education for students with disabilities in higher educational institutions is based on the implementation of the systematic, individually-oriented and competency approaches. The essence of such learning lays in the systematic nature of the educational process, its focus on the individual student, implementation of personalization and differentiation principles, building activity-based learning process. The forms, methods and technologies, used to teach students with special needs should help in formation of corresponding core and subjective competencies. Didactic principles of inclusive education for students with disabilities are the principle of education humanization, the principle of educational services' affordability, the principle of education flexibility and openness, consistency principle, the principle of individualization and differentiation, developmental environment principle, the principle of professionally-oriented education, innovation- and scientific-based principle. The following training methods greatly correspond to afore-said principles: research method of training, problem-based method, project-based method, cooperative learning method, case-study method, method of professional situations' simulation. While arranging inclusive education it will be useful to apply information and communication technologies making learning process for disabled students more flexible and individually-oriented and providing data accessibility, facilitating the perception of educational material, etc.

REFERENCES

1. Claiborne L. Supporting students with impairments in higher education: social inclusion or cold comfort? / L. Claiborne, S. Cornforth, A. Gibson & A. Smith // *International Journal of Inclusive Education*, 2011. – Vol. 15. – No. 5. – P. 513-527. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110903131747>
2. Cologon K. Inclusion in education: towards equality for students with disability/K. Cologon. – Macquarie University, 2013.– 58 p.
3. Delyk I. S. Arrangement of remote learning for students with special needs at higher educational institutions: abstract of scientific paper for getting degree Candidate of Education: 13.00.09 / I. S. Delyk. – Khmelnytskyi, 2011. – 226 p.
4. Dunn C. Assisting students with high-incidence disabilities to pursue careers in science, technology, engineering, and mathematics / C. Dunn, K. Rabren, S. Taylor & C. Dotson // *Intervention in School and Clinic*, 2012. – No. 48(1). – P. 47-54. – Access mode : <http://isc.sagepub.com/content/48/1/47>
5. Dyukov V. M. Theoretical and methodological principles of inclusive education: monography / V. M. Dyukov, L. A. Boydik, I. N. Semenov. – Saarbruecken (Germany): LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012. – 547 p.
6. Hasselbring T. Use of computer technology to help students with special needs / T. Hasselbring, C. Glaser // *The Future of Children*, 2000. – Vol. 10. – No. 2. – P. 102-122. – Access mode: <http://www.jstor.org/stable/1602691>
7. Hemmings B. Practice architectures of university inclusive education teaching in Australia / B. Hemmings, S. Kemmis & A. Reupert // *Professional Development in Education*, 2013. – Vol. 39. – No. 4. – P. 470-487. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2013.79629>
8. Kolupayeva A.A. Inclusive education: realias and perspectives: monography/A.A. Kolupayeva.–Kyiv: Sammit-Knyga, 2009.– 272p.
9. Kukuev A. I. Andragogical approach in Pedagogic: abstract of scientific paper for getting degree of Doctor of Education: 13.00.01 / A. I. Kukuev. – Rostov-on-Don, 2010. – 58 p.
10. Loreman T. Seven pillars of support for inclusive education: moving from “Why?” to “How?” / T. Loreman // *International journal of whole schooling*, 2007. – Vol. 3. – No. 2. – P. 22-38.
11. Ruijs N. Inclusive education and students without special educational needs / N. Ruijs, I. van der Veen & T. Peetsma // *Educational Research*, 2010. – Vol. 52. – No. 4. – P. 351-390. – Access mode: <http://dx.doi.org/10.1080/00131881.2010.524749>
12. Shvetsov V. I. Application of audio descriptive technologies while learning people with eye problems / V. I. Shvetsov, M. A. Roshchina // *Herald of NNGU (Nizhegorodskiy University)*, 2003. – Vol. 1(4). – P. 212-218.
13. Slepkan Z. I. Scientific principles of pedagogic process at higher school / Z. I. Slepkan. – Kyiv: Vyscha shkola, 2005. – 239 p.
14. Universities' Contribution to the Bologna Process. An Introduction. – Access mode : <http://www.unideusto.org/tuningeu/publications.html>

Дидактические основы организации инклюзивного обучения в высших учебных заведениях Украины

З. П. Бакум, Е. В. Польгун

Аннотация. В статье выяснено, что организация инклюзивного обучения студентов с ограниченными возможностями основывается на внедрении системного, личностно ориентированного и компетентностного подходов. Сформулированы специфические дидактические принципы организации инклюзивного обучения. Определены методы обучения, которые в наибольшей степени соответствуют указанным принципам. Отмечены особенности форм организации инклюзивного обучения. Подчеркнуто значение информационно-коммуникационных технологий в обучении студентов с особыми потребностями.

Ключевые слова: обучение, инклюзивное образование, студент с особыми потребностями, дидактическая система, высшее учебное заведение.

Навчально-перцептивне завдання як форма організації сенсорного розвитку молодших школярів

I. A. Барбашова

Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна

Paper received 23.03.17; Accepted for publication 02.04.17.

Анотація. У статті розкрито сутність навчально-перцептивного завдання як мінімальної процесуальної одиниці реалізації змісту сенсорного розвитку молодших школярів. Охарактеризовано внутрішню структуру, типологію, етапи реалізації навчально-перцептивних завдань. Обґрунтовано висновок про те, що навчально-перцептивні завдання, впроваджені у площину різних уроків і позаурочних занять, дозволять розробити гнучкі стратегії, тактики й алгоритми вдосконалення чуттєвої сфери учнів, піднести ступінь їхньої активності та самостійності в пізнанні дійсності.

Ключові слова: сенсорний розвиток, молодші школярі, навчально-перцептивне завдання, вправа, задача, запитання.

Постановка проблеми. Необхідність розв'язання завдань формування чуттєвої сфери учнів загальноосвітніх закладів I ступеня актуалізує вибір специфічної форми організації навчання перцепції. Складність означеної проблеми підсилює той факт, що сенсорний розвиток на сучасному етапі функціонування початкової школи самостійного статусу не має і організовується на поліпредметній основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психолого-педагогічних джерелах проблему навчання школярів за допомогою спеціальних завдань висвітлено у різних аспектах: визначено їхню структуру, типи, етапи здійснення (Г. Бельтюкова, В. Бейлінсон, Л. Добраєв, Д. Зуєв, Я. Кодлюк, І. Лернер, В. Онищук, А. Полякова, А. Сирогенко, А. Уман, М. Фьодорова, В. Цетлін та ін.). Концептуальні засади побудови дидактичної системи сенсорного розвитку, його зміст, загальні методи і форми відображено в авторських публікаціях, наприклад [1; 2; 3; 10], проте особливості навчально-перцептивних завдань для формування в молодших учнів процесів сприймання потребують додаткового вивчення.

Мета статі полягає в уточненні поняття “навчально-перцептивне завдання”, виявленні структурних компонентів, провідних типів, послідовних етапів реалізації навчально-перцептивних завдань.

Виклад основного матеріалу. Під час попереднього наукового аналізу [10] було встановлено, що в реалізації сенсорного розвитку молодших школярів є задіяним широке коло загальних форм і способів організації сприймання – уроків із більшості навчальних предметів загальноосвітніх закладів I ступеня, позаурочних занять – домашніх завдань, екскурсій, гуртків, консультацій, фронтальної, групової, парної, індивідуальної роботи. Однак, ці заняття та види пізнавальної діяльності учнів спрямовані, перш за все, на вирішення програмних завдань з окремих дисциплін і містять лише можливості імплементації до них сенсорно-розвивальних впливів, навіть, якщо спектр цих можливостей є досить широким. Усвідомлення даного факту спрямовує на пошуки тієї мінімальної процесуальної одиниці, яка б дозволяла враховувати специфіку та закономірності формування чуттєвих процесів і на засадах комплементарності могла бути включеною у процес цілісного початкового навчання.

У якості такої первинної одиниці доречно, на нашу думку, обрати *навчально-перцептивне завдання*. Розкриємо детально ті теоретичні передумови, із яких ми

виходили в обґрунтуванні означеного способу презентації сенсорно спрямованого матеріалу.

Оскільки в поняття “навчальне завдання” – родово стосовно вище названого – автори вкладають неоднаковий сенс, звернемося до довідкових джерел. Завдання трактується в них як визначений, запланований для виконання обсяг роботи, доручена справа [4, с. 175], а навчальне завдання – як вид доручення вчителя учням, що містить вимогу виконати певні навчальні дії (теоретичні та практичні) [6, с. 316]. На цій підставі під *навчально-перцептивним завданням будемо розуміти доручення вчителя учням щодо виконання перцептивних дій зі сприймання зовнішніх якостей предметів, явищ і процесів дійсності*. Посилаючись на умовиводи А. Умана [7, с. 7; 8, с. 140], розглядаємо аналізоване завдання як форму реалізації змісту сенсорного розвитку і як таке, що акумулює процес навчання перцепції в кожному окремому акті суб'єктної взаємодії: з одного боку, воно логічно завершує технологічний ланцюжок основних дидактичних елементів, із іншого – відбиває мету в її практичному втіленні, тобто є тісно пов'язаним з отриманням результатів, адекватних поставленим цілям.

У психолого-педагогічній літературі поширено думку про відсутність і, навіть, неможливість існування єдиної загальноновизнаної класифікації навчальних завдань, однак є наявними вимоги щодо їхнього впровадження в навчальний процес. Ці рекомендації мають загальнодидактичний характер, тому вважаємо їх цілком слушними і в аспекті нашого дослідження.

По-перше, візьмемо до уваги, що, зміст, обсяг і кількість навчально-перцептивних завдань визначаються закономірностями пізнання дійсності, логікою процесу навчання, цілями уроку або системи уроків, ходом роботи з окремих тем навчальної програми та необхідністю залучення допоміжних засобів засвоєння знань. По-друге, навчально-перцептивні завдання мають відповідати віковим і психологічним особливостям молодших школярів, вирізнятися новизною, різноманітністю, випереджальним характером (зорієнтованістю на досягнення не лише найближчих, а й віддалених цілей), носити ознаки системності. По-третє, аналізовані завдання можуть: передувати поясненню вчителя (попереднє обстеження предметів і явищ, властивості яких будуть вивчатися; повторення інформації, необхідної для розуміння пояснень педагога; читання нового матеріалу з теми, яку розкриватиме вчитель); бути заданими під час викладення

нової теми (зробити замальовки, креслення, змішати фарби, скласти звукову схему, обмацати поверхню); виконуватися після пояснення нового матеріалу, що сприятиме усвідомленню і закріпленню отриманих відомостей (порівняння та характеристика якостей об'єктів, що вивчаються; пошук відповідей на запитання, поставлені вчителем або самими учнями; формулювання висновків на основі зіставлення фактичних даних). По-четверте, для досягнення індивідуалізації сенсорного розвитку навчально-перцептивні завдання підлягають диференціюванню в різні способи: дітям, чуттєві процеси яких функціонують швидше, по закінченню виконання загального для всіх завдання доручаються додаткові; школярам пропонуються водночас три-чотири варіанти завдання, що різняться між собою за ступенем складності при однаковому змісті; учні, в яких спостерігається повільний темп засвоєння знань про зовнішні властивості об'єктів оточення, отримують завдання, що допоможуть ліквідувати прогалини та приступити в подальшому до виконання загальних для всього класу завдань, і навпаки, тим, хто виявляє підвищений інтерес до сенсорно спрямованої інформації, дають завдання, розраховані на поглиблення і розширення означених знань. По-п'яте, завдання, що розглядаються, зазвичай добирає педагог, проте вони можуть бути результатом ініціативи дітей, що свідчить про високий рівень їхньої пізнавальної активності.

Спираючись на думки вчених щодо узагальненої будови навчальних завдань [8, с. 75; 5, с. 175; 9], буде логічним виокремити у структурі навчально-перцептивного завдання такі компоненти: 1) пропозиція здійснити певну сенсорну дію – вимога знайти шуканий результат (мета завдання); 2) указівка на об'єкт, стосовно якого потрібно виконати цю дію – умова завдання (вихідні дані); 3) відношення між зазначеними вище факторами – умовою і вимогою, даним і шуканим, – що потенційно вміщує в себе спосіб досягнення необхідного результату (розв'язання завдання – пошук способу рішення; визначення операцій, які складають процес рішення; виконання цих операцій).

Пропозиція здійснити ту чи іншу дію висловлюється або в явній формі – спонукальним реченням (поди-

в'ється, послухайте, торкніться, накресліть, вимовте, заспівайте, порівняйте на дотик), – або у прихованій формі – питальним реченням, у якому завжди передбачено спонукування за типом “Дайте відповідь” (який це колір?, як називається ця форма?, цей звук голосний чи приголосний?, мелодія звучить у швидкому чи повільному темпі?, ця поверхня гладка чи шорстка?). Сама дія реалізується або як проста та включає в такому разі лише одну операцію, або як складна – містить деяку послідовність операцій.

Об'єкти, стосовно яких необхідно виконати дію, можуть бути матеріальними та матеріалізованими (предмети оточення або ілюстративні зображення, фішки, що моделюють артикуляційні властивості звуків мовлення, умовні позначення акустичних ознак музичних звуків); конкретними й абстрактними (колір і форма демонстрованого предмета або поняття “колір”, “теплі/холодні кольори”, “форма”, “площинні/об'ємні форми”); простими та складними (червоний або червоно-фіолетовий і червоно-оранжевий кольори, форма м'яча й автомобіля).

Відношення між умовою та вимогою виявляється в існуванні двоякого логічного зв'язку між ними. Із одного боку це взаємна єдність протиставлень відомого і невідомого, з іншого – шукане знаходиться в певній залежності від даного і така залежність зумовлює конкретний спосіб досягнення потрібного результату.

Установлення внутрішньої структури навчально-перцептивних завдань дозволяє звернутися до розгляду їхньої типології. Зasadничою в аналізі цієї проблеми обираємо позицію дослідників, які серед навчальних завдань виділяють вправи, задачі та запитання. Критерії розмежування зазначених типів навчальних завдань переконливо доводить А. Уман [8, с. 81], визнає їх справедливими і М. Федорова [9]. Провідними диференціальними ознаками вчені вважають такі: 1) структурно-компонентний склад; 2) форму вираження пропозиції або вимоги виконати дію; 3) підказування чи непідказування способу вирішення; 4) вид діяльності.

Таблиця 1. Співвідношення між типами навчальних завдань

Критерії диференціювання навчальних завдань	Типи навчальних завдань		
	Вправа	Задача	Запитання
Структурно-компонентний склад	пропозиція здійснити деяку дію; указівка на об'єкт, стосовно якого потрібно виконати задану дію; відношення між цими факторами, що потенційно вміщує спосіб досягнення необхідного результату		
Форма вираження пропозиції або вимоги виконати дію	спонукальна або питальна	питальна або спонукальна	питальна
Підказування чи непідказування способу вирішення	підказаний	не підказаний	підказаний або непідказаний
Вид діяльності	репродуктивна	творча	репродуктивна або творча

За першим критерієм типи навчальних завдань між собою не диференціюються, адже мають однакову структуру. Проте, саме компонентний склад відрізняє вправи, задачі та запитання від інших способів презентації матеріалу, що має бути вивчений, наприклад від теоретико-пізнавальних текстів. За другим крите-

рієм виразно виявляються відмінності запитання від інших видів завдань – воно задається питальним реченням, а вправа та задача припускають як питальну (приховану), так і спонукальну (явну) форму вираження вимоги здійснити дію. Третій критерій засвідчує виразні відмінності між вправою та задачею. У

вправі спосіб рішення підказаний, він може міститися в самому завданні, досвіді учня, засвоєваному матеріалі, виходити від учителя. Спосіб розв'язання задачі не підказаний, тому школярі мають відкрити його самостійно. У цьому випадку перед дитиною постає проблема, яка підлягає розв'язанню, а це, у свою чергу, передбачає знаходження способу рішення, закладеного в самій задачі, визначення того, які знання потрібно залучити, які операції та в якій послідовності необхідно здійснити над вихідними даними, щоб отримати шуканий результат. Запитання ж виступає в якості вправи чи задачі, оскільки для нього однаково властивий підказаний і не підказаний спосіб вирішення. За четвертим критерієм (витікає з попереднього) спостерігається аналогічна ситуація: вправа переважно спрямована на організацію репродуктивних операцій, задача – на виконання творчих дій, відповідь на запитання може бути наслідком здійснення репродуктивної чи творчої діяльності (табл. 4.1).

На підґрунті наведених міркувань автори стверджують, що навчальне завдання є більш загальною дефініцією стосовно вправи, задачі та запитання, але основними типами завдань визнають лише вправи і задачі, висуваючи припущення про неможливість надання такого ж статусу запитанням, адже за різних умов вони виявляють суперечливі ознаки та реалізуються або як запитання-вправи, або як запитання-задачі. Наслідуючи такий підхід у цілому, ми, тим не менш, є прихильниками іншої точки зору і розглядаємо запитання як самостійний тип завдання: воно має хоча й одну, проте лише йому притаманну ознаку – форму вираження вимоги здійснити певну дію. У цьому ми поділяємо думку Я. Кодлюк, яка радить не нехтувати терміном “запитання”, не розчиняти його у “вправах” і “задачах” [5, с. 174], оскільки саме запитання домінують у процесі початкового навчання.

Виходячи із цього, основними типами навчально-перцептивних завдань визнаємо вправи, задачі, запитання та розуміємо їх у таких значеннях: *вправа* – це

тип завдання, спосіб виконання якого полягає в багаторазовому виконанні операцій із обстеження зовнішніх якостей предметів і явищ дійсності, є цілком відомим і таким, що забезпечує репродуктивний характер чуттєвої діяльності молодших школярів; *задача* – це тип завдання з обстеження зовнішніх якостей предметів і явищ дійсності, спосіб виконання якого є невідомим і таким, що спрямований на пошук нових сенсорно спрямованих знань і операцій, забезпечує творчий характер чуттєвої діяльності учнів; *запитання* – це тип завдання, якому властива питальна форма вимоги щодо обстеження зовнішніх якостей предметів і явищ дійсності, відомий (або невідомий) спосіб виконання, що забезпечує репродуктивний (або творчий) характер чуттєвої діяльності учнів.

Орієнтуючись на типову схему реалізації навчального завдання [9], у логіці виконання досліджуваних завдань виокремимо низку послідовних етапів, а саме: перший – аналіз вимоги й умов завдання та відношення між ними; другий – пошук способу вирішення; третій – здійснення знайденого способу, тобто розв'язання завдання; четвертий – перевірка виконаного завдання; п'ятий – установлення того, за яких умов завдання виконано і має рішення, яка кількість можливих рішень існує в кожному окремому випадку та за яких умов завдання виконати не можна.

Висновки. Отже, навчально-перцептивні завдання, утілені у площину різних уроків і позаурочних занять, дозволять розробити гнучкі стратегії, тактики й алгоритми вдосконалення чуттєвої сфери учнів, піднести ступінь їхньої активності та самостійності в пізнанні дійсності. Перспективи подальших пошуків у напрямку дослідження пов'язані з розробкою системи навчально-перцептивних завдань, спрямованих на вдосконалення в учнів рівних видів сприймання, зокрема зорового (кольорового, просторового), слухового (фонематичного, музичного), дотикового (фізико-механічного, просторового).

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Барбашова І. А. Концептуальні засади побудови дидактичної системи сенсорного розвитку молодших школярів. *Молодь і ринок*. 2015. № 4 (123). С. 37–41.
- [2] Барбашова І. А. Організаційно-методичні засади зорового сенсорного розвитку молодших школярів. *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: Айлант, 2011. Вип. 58. Ч. 1. С. 44–50.
- [3] Барбашова І. А. Сенсорний розвиток молодших школярів: історія та сучасність. *Початкова школа*. 2014. № 9. С. 46–48.
- [4] Загнітко А. П., Щукіна І. А. Великий тлумачний словник. Сучасна українська мова. Донецьк: БАО, 2008. 704 с.
- [5] Кодлюк Я. П. Теорія і практика підручникотворення в початковій освіті: підруч. для магістрантів та студ. пед. ф-тів. К.: Наш час, 2006. 368 с.
- [6] Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т./гл. ред. В. В. Давыдов. М.: Большая российская энциклопедия, 1993–1999. Т. 1: А–Л. 1993. 608 с.
- [7] Уман А. И. Теория обучения: от единой к триединой дидактике. *Инновации в образовании*. 2007. № 4. С. 4–12.
- [8] Уман А. И. Технологический подход к обучению: теоретические основы: монография. М.: МГПУ; Орел: ОГУ, 1997. 208 с.
- [9] Федорова М. А. Учебное задание как средство формирования самостоятельной деятельности школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Белгород, 2002. 21 с.
- [10] Barbashova I. A. Forms of teaching primary school children perception. *Actual Problems of Science and Education APSE – 2017: The international conference, January 29th 2017, Budapest (Hungary)*. URL: <http://scaspee.com/all-materials/forms-of-teaching-primary-school-children-perception-i-a-barbashova> (дата звернення: 13.02.2017) [in Ukrainian].

REFERENCES

- [1] Barbashova I. The conceptual framework for create didactic system of primary school children's sensory development. *Molod' i rynek*. 2015. № 4 (123). S. 37–41.
- [2] Barbashova I. The organizational and methodological basis of elementary school pupils' visual sensory development. *Zbirnyk naukovykh prac'. Pedagogichni nauky*. Херсон: Ajlant, 2011. Vyp. 58. Ch. 1. S. 44–50.
- [3] Barbashova I. A. The sensory education of elementary school children: Past and Present. *Pochatkova shkola*. 2014. № 9. S. 46–48.

- [4] Zagnitko A. P., Shhukina I. A. Velykyj tlumachnyj slovnyk. Suchasna ukrajyns`ka mova. Donecz`k: BAO, 2008. 704 s.
- [5] Kodlyuk Ya. P. Teoriya i praktyka pidruchnykotvorennya v pochatkovij osviti: pidruch. dlya magistrantiv ta stud. ped. f-tiv. K.: Nash chas, 2006. 368 s.
- [6] Rossiyskaya pedagogicheskaya entsiklopediya: v 2 t./gl. red. V. V. Davydov. M.: Bol`shaya rossiyskaya entsiklopediya, 1993–1999. T. 1: A–L. 1993. 608 s.
- [7] Uman A. I. Teoriya obucheniya: ot edinoy k triedinoy did-aktike. *Innovatsii v obrazovanii*. 2007. № 4. S. 4–12.
- [8] Uman A. I. Tehnologicheskij podhod k obucheniyu: teoreticheskie osnovy: monografiya. M.: MGPU; Orel: OGU, 1997. 208 s.
- [9] Fedorova M. A. Uchebnoe zadanie kak sredstvo formirovaniya samostoyatel`noy deyatel`nosti shkol`nikov: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: spets. 13.00.01. Belgorod, 2002. 21 s.

The training perceptual task as a form of elementary school pupils' sensory development

I. A. Barbashova

Abstract. The article reveals the essence of teaching and perceptual tasks as the minimum procedural implementation unit content of elementary school pupils' sensory development. There were characterize the internal structure, typology, stages of the educational and perceptual tasks. The conclusion that the educational and perceptual tasks imposed on the plane different lessons and extracurricular activities, will allow to develop flexible strategies, tactics, algorithms improve the sensual sphere of pupils, increase their activity and independence in the knowledge of reality.

Keywords: *sensory development, elementary school pupils, teaching and perceptual task, exercise, quiz, question.*

Учебно-перцептивное задание как форма организации сенсорного развития младших школьников

И. А. Барбашова

Аннотация. В статье раскрыта сущность учебно-перцептивного задания как минимальной процессуальной единицы реализации содержания сенсорного развития младших школьников. Охарактеризованы внутренняя структура, типология, этапы реализации учебно-перцептивных заданий. Обоснован вывод о том, что учебно-перцептивные задания, введенные в плоскость разных уроков и внеурочных занятий, позволят разработать гибкие стратегии, тактики, алгоритмы совершенствования чувственной сферы учащихся, повысить степень их активности и самостоятельности в познании действительности.

Ключевые слова: *сенсорное развитие, младшие школьники, учебно-перцептивное задание, упражнение, задача, вопрос.*

Шляхи ефективного навчання другої іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації

С. А. Ісаєнко

Державний економіко-технологічний університет транспорту (Україна, м. Київ)
Corresponding author. E-mail: isaenko_SV@ukr.net

Paper received 22.03.17; Accepted for publication 02.04.17.

Анотація. Необхідність нових підходів до процесу навчання іноземних мов визначається сучасним етапом суспільно-економічного розвитку суспільства. Авторка вважає, що одним із головних завдань системи вищої професійної освіти є наразі формування професійної культури майбутніх фахівців. У статті зроблено спробу вказати деякі шляхи ефективного навчання другої іноземної мови, головним із яких, безперечно, є поєднання лінгвістичного досвіду студента і творчого підходу викладача до організації навчального процесу.

Ключові слова: процес навчання, іноземна мова, друга іноземна мова, міжкультурна комунікація, лінгвістичний досвід студента

Вступ. Сучасний етап розвитку суспільств демонструє чітку зорієнтованість на спілкування особистостей, під яким в освіті розуміють діалог різних культур. Спостерігається зсув проблем буття до полюсу культури, а в «розташуванні» духовних спектрів існує тенденція до зміщення і зближення культур, формується орієнтація соціуму на ідею взаєморозуміння і спілкування через епохи. Стрімке підвищення інтересу до вивчення іноземних мов в українському суспільстві було викликано розширенням міжнародних контактів громадян нашої держави, а також підвищенням «авторитету» володіння іноземною мовою у багатьох країнах – наших сусідах. Так, у Європі зміна ставлення молоді до вивчення іноземних мов відбулася ще у кінці минулого століття, що й ілюструється результатами опитувань, проведених серед молоді віком від 15 до 24 років у 12 країнах-членах Європейського Союзу в грудні 1999 року [1]. Більш ніж третина (61%) опитаних зазначили, що вважають уміння розмовляти хоча б однією іноземною мовою (а краще двома) конче необхідним для своєї майбутньої професійної діяльності в сучасному суспільстві. Більш ніж третина (35%) вважали це корисним. І тільки 3% респондентів мали сумніви в доцільності вивчення іноземних мов та 1% не мали власної думки щодо цього. Виділення Радою Європи компетенції «спілкування більш, ніж однією іноземною мовою», як складової «ключових» компетенцій для європейського рівня освіти [2, с. 5], а також виокремлення науковцями лінгвістичної і комунікативної компетенцій у якості необхідних складових підготовки студентів до успішної майбутньої професійної діяльності свідчать про те, що іноземна мова розглядається наразі ефективним засобом висококваліфікованої професійної діяльності та спілкування сучасного фахівця. Інтеграція системи вищої освіти України в світовий і європейський освітній простір зумовлює необхідність застосування у педагогічному процесі сучасних дидактичних концепцій, спрямованих на підготовку висококваліфікованих професіоналів і на розкриття їхнього творчого потенціалу. В Україні усвідомлення необхідності принципово нової якості підготовки спеціаліста до його майбутньої професійної діяльності знайшло своє втілення у Національній доктрині розвитку освіти у XXI столітті, де зазначається, що подальший «прогрес суспільства вже неможливий без прогресу людини» [3, с. 4], у Законі України «Про освіту», в якому завдання «всебічного розвитку людини як особистості та найвищої цінності суспільства» стоїть поруч із завданнями збагачення

«інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу» та «забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [4, с. 3] та в інших законодавчих актах.

Метою даної статті є аналіз існуючих у науковому обігу та висловлення власних поглядів на шляхи ефективного навчання другої іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації. Об'єктом нашого аналізу виступає змістове та операційне наповнення навчальної дисципліни «Друга іноземна мова» у немовних ВНЗ з урахуванням актуалізації проблем міжкультурного спілкування у світі (на прикладі іспанської мови як другої іноземної на основі вивчення англійської мови як першої іноземної). Предметом – визначення ефективних дидактичних умов навчання другої іноземної мови для підвищення якості професійної підготовки майбутнього фахівця.

Матеріали та методи. Загальновідомо, що культура здатна розвиватися у діалозі з іншими цілісними, замкненими «у собі» культурами. Слід зазначити, що діалог у культурі – це не діалог різних точок зору, це діалог культур мислення, форм осмислення і розуміння дійсності. Саме в діалозі культур відбувається аутодетермінація індивіда і формування потенційно-особливої і неповторної «культури» особистості. А основу такого спілкування, як вважає сучасна педагогіка вищої школи, повинна скласти переорієнтація навчального процесу з форми на функцію, із формування лінгвістичної компетенції на формування комунікативної і соціокультурної компетенцій.

Проблема організації навчального процесу з опанування змістом другої іноземної мови (ДІМ) у вищих навчальних закладах не знайшла, на наш погляд, широкого обговорення у методичній літературі. Як свідчить її вивчення, розробці проблеми організації навчального процесу з опанування змістом другої іноземної мови найбільше уваги приділила російська школа науковців-методистів (Р.Ю. Барсук, О.М. Бердичевський, В.О. Горіна, Н.В. Звягіна, Б.А. Лапідус, Г.В. Рогова, Г.О. Солдатов). Зазначені вище науковці розглядали процес навчання ДІМ у порівнянні з першою іноземною та рідною (російською) мовами, досліджували умови навчання, питання організації курсу з ДІМ та експериментували з формами побудови навчальних занять з метою підвищення їхньої ефективності. Однак вплив та перенесення індивідуального стилю вивчення першої іноземної мови (лінгвістичного досвіду) на процес опанування другою іноземною мовою, його

особливостей на фоні діалогу культур залишаються ще недостатньо висвітленими у сучасних науково-теоретичних і узагальнюючо-практичних дослідженнях. У методиці викладання іноземної мови розглядалися питання викладання німецької мови як другої іноземної на базі англійської (Б.С. Лебединська, М.І. Реутов, Н.С. Форкун). Існування цілої низки зіставних досліджень цих мов пояснюється типологічною та історичною спорідненістю їхніх мовних систем. Наш аналіз свідчить, що нагальні проблеми методики викладання (організації навчального процесу) іспанської мови як другої іноземної мови на базі англійської не знайшли свого висвітлення у сучасному науково-теоретичному доробку педагогів вищої школи.

Ми дотримуємося думки, що організація та управління навчальним процесом з ДІМ представляє собою синтез науки, мистецтва та досвіду. В цьому контексті поняття «наука» виступає як конгломерат методики навчання другої іноземної мови, лінгвістики, психології та педагогіки. «Мистецтво» розглядається як творчий аспект-управління, творчість викладача та культура його спілкування. «Досвід» проявляється у практичному спрямуванні спільної праці викладача і студента на досягнення якомога вищого результату.

В.М. Богородицька пропонує дві принципово різні схеми навчання другої іноземної мови: 1) навчання без урахування лінгвістичного досвіду; 2) навчання з урахуванням лінгвістичного досвіду [5]. Використання лінгвістичного досвіду студента, на думку вченої, при вивченні другої іноземної мови пов'язане із загальною проблемою співвідношення мов у свідомості людини.

На наш погляд, для успішного навчання другої іноземної мови необхідне максимальне використання лінгвістичного досвіду студентів як рідномовного, так і досвід вивчення першої іноземної мови. Наявність такого досвіду, майстерне та творче його використання дозволяє створити широкий фон для зіставлення (і кращого розуміння) певних мовних явищ (граматичних і лексичних). Тому вивчення проблеми використання попереднього лінгвістичного досвіду студентів для організації навчального процесу з другої іноземної мови є, на нашу думку, актуальним. Так, у загальній практиці викладання другої іноземної мови у ВНЗ навчання словотвірних моделей усе ще залишається одним із периферійних видів навчальної діяльності, хоча ця аудиторія підготовлена до такої роботи як жодна інша. Наш досвід роботи з ДІМ показує, що продумана робота зі словотвірними моделями може суттєво сприяти успішності опанування другої іноземної мови. Студентів, які вивчають ДІМ, характеризує високий рівень лінгвістичних знань та досвіду. Вони вміють працювати і з текстом, і з окремою лексичною одиницею. Завдяки власному досвіду опанування першої іноземної мови в них розвинуто смислову та мовну здогадку. Необхідність роботи над лексикою та обмеженість навчальних годин вимагають обов'язкового відбору словотвірних моделей для початкового етапу навчання другої іноземної мови.

Як відомо, ефективність навчання граматики другої іноземної мови також залежить від правильного відбору матеріалу. Принципи відбору активного граматичного мінімуму для другої іноземної мови в методиці вже розроблено. Граматичний мінімум, як зазначає В.О. Горіна, має охоплювати (включати) всі значення відібраних мовних явищ, які необхідні мовцю для ре-

льних ситуацій спілкування [6; 7]. При навчанні граматики другої іноземної мови необхідно враховувати як позитивний, так і негативний вплив першої ІМ та рідної мови. Ось чому, на наш погляд, важливою передумовою успішного оволодіння ДІМ є зіставний аналіз мов та виділення спільних чи відмінних моментів та таких, які частково не збігаються, у цих мовних системах.

На наше переконання, основною метою вивчення другої іноземної мови має стати оволодіння іншомовною культурою, яка є складовою частиною світової культури і, трансформуючись через соціально-культурний та національно-специфічний аспекти культури, стає індивідуальною та особистісно-специфічною. Іншими словами, метою вивчення другої іноземної мови є оволодіння культурою другої іноземної мови у зіставленні з культурою рідної мови та першої іноземної мови. Мета курсу навчальної дисципліни «Друга іноземна мова» визначає зміст навчання і наперед відбір культурологічного матеріалу через: 1) визначення основних функцій буття та сфер дійсності у зіставленні національних культур; 2) зіставний аналіз семантичного поля, граматичних структур для реалізації в курсі другої іноземної мови діалогу культур.

Вирішення цих питань визначає також характер допоміжних засобів навчання, ефективність застосування яких у більшості випадків залежить від урахування рівня розвитку індивідуально-психологічних характеристик студентів, функціонування чи нефункціонування їхнього мислення, оперативної пам'яті, прогнозування, а також від перенесення індивідуального стилю вивчення першої іноземної мови на ДІМ. Визначення мети навчання ДІМ як оволодіння іншомовною культурою охоплює психологічний, соціальний, педагогічний, методичний аспекти і сприяє комплексному розв'язанню виховних завдань, що відображено в культурі спілкування, позитивному ставленні до культури народу, мова якого вивчається, і вихованні толерантності, колективізму як основних рис характеру. Реалізація цього блоку завдань здійснюється через уміння викладача творчо організувати навчальний процес, його педагогічний досвід, культуру спілкування та творчий аспект навчальної діяльності.

З метою переходу до інноваційних форм навчання виникає необхідність «інтегративних курсів» міжфункціонального характеру, які передбачають інтеграцію дисциплін, що працюють на домінуючу ідею, в єдиний комплекс. Такий підхід обумовлено зростанням інтересу до системного мислення і необхідністю вчити студента розглядати проблему комплексно. Б.А. Лапідус підкреслював, що теоретичний курс ДІМ повинен бути зіставним, і зіставлення слід проводити як з рідною мовою, так і з першою іноземною мовою. «Якщо зіставлення з рідною мовою безпосередньо готує до викладацької діяльності, то зіставлення з першою іноземною мовою дає можливість краще усвідомити об'єкт, тобто другу іноземну мову» [8, с. 162] (*переклад наш – І.С.*). Автор підкреслює (і ми повністю поділяємо його точку зору), що на початку курсу слід подавати короткий вступ до історії мови, який повинен допомогти студентам усвідомити сучасні закономірності та особливості мови, тенденції майбутнього розвитку, а також зв'язки ДІМ з першою іноземною мовою. Навчальний матеріал з фонетики та граматики слід подавати у зіставному плані з відповідними методичними поясненнями, ви-

сновками та рекомендаціями. У навчальному матеріалі з лексикології необхідно давати короткий огляд словотворення, етимологічну характеристику лексики та огляд лексикографії мови [8]. Студент, отримуючи нову інформацію з курсу, зіставляє її з отриманою інформацією з першої іноземної мови, порівнює окремі мовні явища, визначає спільні та відмінні риси і синтезує отриману інформацію в єдиний блок, який у перспективі знаходить відображення у практичній діяльності і переростає у набутий досвід. Великі зміни у навчальну діяльність приносять нові інформаційні технології, робота з інтернет-мережею. Остання сприяє передачі знань, створює умови для прямої комунікації між викладачем і студентом, а також контролю знань за допомогою комп'ютера.

Висновки. У даній статті проаналізовано теоретичний доробок і узагальнено практичний досвід викладання другої іноземної мови з урахуванням актуалізації проблем міжкультурного спілкування у світі (на прикладі іспанської мови як другої іноземної на основі вивчення англійської мови як першої іноземної). Ефективними дидактичними умовами реалізації освітньо-виховного потенціалу іноземної мови у контексті міжкультурної комунікації визначено спрямування на-

вчально-пізнавальної діяльності студентів на формування міжкультурної і соціокультурної компетенцій за допомогою змісту зазначеної навчальної дисципліни, засобів адекватного граматико-стилістичного оформлення думки, опанування словотвірними моделями як другої іноземної мови, так і першої іноземної мови разом із зіставним аналізом словотвірних можливостей рідної мови. Перспективи подальшого дослідження проблеми формування у студентів здатності до здійснення ефективної міжкультурної комунікації ми бачимо у розробці нових і розвитку існуючих прийомів опанування змісту навчальної дисципліни ДІМ на основі зіставлення і подальшого аналізу функціональних особливостей іншомовної і рідномовної терміносистем різних полів професійної діяльності.

Нові концепції та методи інноваційного навчання вимагають також нової якості кваліфікації викладача. Наразі викладач не повинен виступати лише в ролі автономного джерела знань, а сприяти, допомагати навчальному процесу, в якому засвоєння знань, формування навичок, умінь і світогляду здійснюється у навчальній групі на базі взаємодії студентів і творення їхньої здатності до міжкультурної комунікації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Les jeunes Européens en 1999, Commission of the European Communities [E. source]. – Mode of access : <http://www.cafs.se/source.php/87544/ProgramICCKonf.pdf>. – Title from screen.
2. Language – a Key Competence for Europe [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.cafs.se/source.php/67514/ProgramICCKonf.pdf>. – Title from screen.
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К., 2002. – 24 с.
4. Закон України «Про освіту»: За станом на 8 груд. 2006 р. / Верхов. Рада України. – Офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2006. – 38, [2] с. – (Закони України).
5. Богородицкая В.Н. Обучение второму иностранному языку в вузе (на материале видо-временных форм английского глагола): Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 1974. – 21 с.
6. Горина В.А. Принципы отбора активного грамматического минимума для второго иностранного языка // Сб. науч. трудов по методике преподавания иностранных языков. – М., 1974. – № 80. – С. 21-29.
7. Горина В.А. Основные проблемы методики обучения грамматике второго иностранного языка. – М., 1976. – 118с.
8. Лapidус Б.А. Обучение второму иностранному языку как специальности. – М.: Высшая школа, 1980. – 198 с.

REFERENCES

3. Natsional'na doktryna rozvytku osvity Ukrainy u XXI stolitti [National doctrine of education development of Ukraine in the XXI century]. – К., 2002. – 24 s.
4. Zakon Ukrainy "Pro osvitu": Za stanom na 8 hrud. 2006 r. [Law of Ukraine "About Education" / By the state on 8 December 2006] / Verkhov. Rada Ukrainy. – Ofits. vyd. – К.: Parlam. vyd-vo, 2006. – 38, [2] s. – (Zakony Ukrainy).
5. Bogoroditskaya V.N. Obucheniye vtoromu inostrannomu yazyku v vuze (na materiale vido-vremennykh form angliyskogo glagola): Avtoref. dis. ... cand. ped. nauk [Teaching a second foreign language in higher educational establishment (on the material of aspect-tense forms of English verb): Autoref. of the dissertation on ... Candidate of Pedagogical sciences]. – М., 1974. – 21 s.
6. Gorina V.A. Printsipy otbora aktivnogo grammaticheskogo minimum dlya vtorogo inostrannogo yazyka [Principles to select active grammar minimum for a second foreign language] // Sb. nauch. trudov po metodike prepodavaniya inostrannykh yazykov. – М., 1974. – № 80. – S. 21-29.
7. Gorina V.A. Osnovnye problemy metodiki obucheniya grammatike vtorogo inostrannogo yazyka [Basic problems on methodology of teaching grammar of a second foreign language]. – М., 1976. – 118 s.
8. Lapidus B.A. Obucheniye vtoromu inostrannomu yazyku kak spetsyalnosti [Teaching a second foreign language as a specialty]. – М.: Vysshaya shkola, 1980. – 198 s.

Ways to teach efficiently a second foreign language in the cross-cultural communication context

S. A. Isaenko

Abstract. The necessity of new approaches to organizing the process of teaching foreign languages is determined by the social-economic development of the society. The author considers the work aimed at future specialists' personality forming to be one of the main tasks of the higher professional education system. In the present article an attempt to indicate some of the ways to successful mastering of a foreign language is made. The author considers the combination of the linguistic experience of the students and the professional skills of the teacher to be the most important of them.

Keywords: process of teaching, foreign language, second foreign language, cross-cultural communication, linguistic experience of a student

Пути эффективного обучения второму иностранному языку в контексте межкультурной коммуникации

С. А. Исаенко

Аннотация. Необходимость новых подходов к организации процесса обучения иностранным языкам определяется социально-экономическим развитием общества. Автор считает, что одной из главных задач системы высшего профессионального образования является формирование профессиональной культуры будущих специалистов. В данной статье делается попытка указать некоторые пути успешного обучения второму иностранному языку, главным из которых, несомненно, является соединение лингвистического опыта студентов и творческого подхода преподавателя к организации учебного процесса.

Ключевые слова: процесс обучения, иностранный язык, второй иностранный язык, межкультурная коммуникация, лингвистический опыт студента

Реализация логико-репродуктивной модели при формировании вычислительных умений в обучении математике

А. Д. Иванова-Неделчева, Н. Хр. Павлова*

СШ «Сава Доброплодный», ШУ «Епископ Константин Преславский»

*Corresponding author. E-mail n.pavlova@shu.bg

Paper received 22.02.17; Accepted for publication 03.03.17.

Эта статья осуществляется с помощью фонда Научных исследований ШУ «Епископа Константина Преславского» – № РД-08-105/06.02.2017

Аннотация. Данная статья показывает суть логико-репродуктивной модели в обучении математике. Показана реализация этой модели с помощью использования информационных технологий и в частности Kinect и динамического математического софтуера. Описан проведенный эксперимент и даны основные данные и выводы.

Ключевые слова: образовательная модель, Kinect, математика, образовательные методы

Наступило время, когда школа должна предложить школьникам стратегию обработки информации для того, чтобы развивать мышление и интеллект. Бесцельное воспроизведение алгоритмов не приводит к достижению цели. Современные школьники хотят знать почему они изучают данную материю и где она им будет нужна в реальной жизни. Уже все понимают, что традиционные подходы должны сопутствоваться эмоциональной ноткой и делать из обучения праздник. Современные технологии являются мощным инструментом на пути достижения этой цели. При чем они могут использоваться в обучении практически всех учебных предметов.

В направлении использования технологий проведено много исследований. Можем подчеркнуть несколько основных направлений. В [13, 16] показаны возможности использовать технологии для подготовки урока, в [7, 8, 11, 15] даны варианты использования конкретных технологий в обучении математике. В [1, 2, 6, 10] поставлен вопрос и даны решения внедрения исследовательского подхода в обучение математике и естественным наукам. В повышении эмоциональной стороны обучения и повышения эффективности эмоциональной интеллигентности мы останавливаемся на опыт, представленный в [2, 4, 9, 14]. Большую популярность набирает система JumpMath, основанная именно на положительной эмоции в обучении, и мы считаем, что важно использовать опыт данной методики.

Целью данной статьи показать суть логико-репродуктивной модели и одну ее реализацию с помощью информационных технологий, при формировании вычислительных умений в обучении математике.

Современный образ жизни не дает нам возможность остановиться обучаться. Любому человеку постоянно приходится учиться новому – пользоваться новыми устройствами, говорить на иностранных языках, осваивать профессии, которые даже не существовали лет десять тому назад. Наше мнение что способность самообучаться очень важна. Она заложена в разной степени в отдельных людях, но ответственность за ее развитие берет школа. Изучая разные подходы, мы пришли к

выводу, что обучение следует строить, используя модель, показанную на Рис. 1.

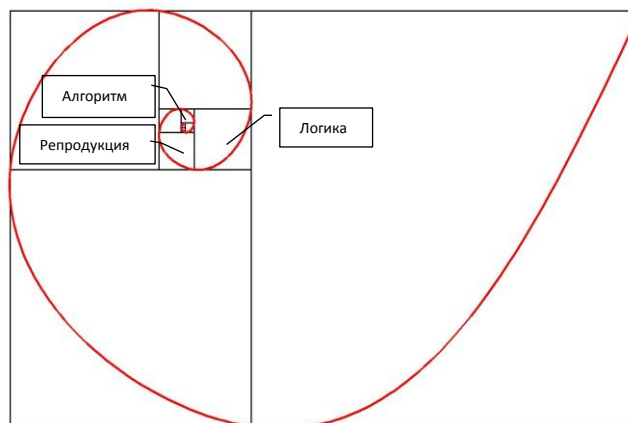


Рис. 1. Логико-репродуктивная модель в обучении

Наша идея состоит в том, что соотношение между временем нужным ознакомлением с новым алгоритмом и репродуктивной работе с ним, и приложением его в практику должно следовать золотому сечению. Гипотеза о золотом сечении выявилась на основании методики – сугестопедия [12], которая пользуется в обучении иностранным языкам. Чем глубже мы заходим в данную материю, тем солиднее основа, на которую мы наступаем. Если объединить спирали всех областей жизни получится модель, подобная фракталу. Ознакомление с алгоритмами и их репродукция в обучении математике имеет свои стабильные традиции поэтому мы не будем углубляться на эту тему в данной статье. Тут мы подчеркнем логический элемент модели – тот момент, когда знание находит свою приложимость, осознается полностью и остается надолго в памяти и возможностях человека. Основной инструмент, который является объектом этой статье – это информационные технологии.

Для проведения логической части обучения мы использовали Kinect и динамический математический софтуер. Устройство Kinect имеет следующие дидактико-технологические характеристики:

1. Активное дидактическое средство. Учителя и школьники могут взаимодействовать с конкретным дидактическим содержанием с помощью движения тела, жестов и команд. Для этого пропадает необходимость сидеть и работать с клавиатурой или мышью.

2. Многопотребительский интерфейс. Kinect может использоваться несколькими потребителями одновременно. Таким образом школьники могут работать самостоятельно, работать в команде или соревноваться.

3. Универсален инструмент. Собирает 3D информацию. Создает новую модель интеракции, которая предполагает эффективнее использовать разные типы интеллигентности.

4. Средство программирования. Школьники узнают основные принципы программирования современных объектно-ориентированных языков.

Чтоб проверить эффективность логикорепродуктивной модели и потенциал Kinect в осуществлении логического этапа обучения, мы провели педагогический эксперимент с школьниками Средней школы „Сава Доброплодный“. Данные школьники обучаются в классах с профилем по искусствам, где особенно важно создать условия, в которых школьникам будет интересно и приятно изучать математику. Известно, что использование интерактивных инструментов в обучении еще в начальной школе значительно повышает продуктивные результаты. Конечно большое влияние оказывает интерес к математике и мотивацию к высокому результату. Например, если школьнику математика интересна, и он сам хочет все понять, то задача учителя намного легче – он сможет классическим путем, не используя особый хардуер, софтвер или интерактивные методы достичь высоких результатов. К сожалению, такая ситуация случается довольно редко в современной школе. По данным [5] интерес к математике и природным наукам падает головокружительно.

Для проверки модели мы использовали следующую методологию:

- Формулировка ожидаемых результатов по отдельным темам.
- Формулировка критериев достижения эффективного обучения – участие в математических соревнованиях.
- Формулировка показателей достижения результатов – баллы, полученные в отдельных математических соревнованиях.

Исследование было проведено следующими этапами:

I. Мы разработали учебную программу подготовки к математическим соревнованиям для 5-ого класса. Начало эксперимента – сентябрь, а конец месяц июнь.

II. Объем выборки составляет 24 школьников. Из них мы формировали 2 группы (А и Б) по 12 человек с одинаковым уровнем подготовки и мотивации к работе. Для выравнивания групп были использованы результаты школьников из их участия в соревнованиях в 4-ом классе для 6 человек в одной и другой группе. Другие 6 человек в каждой группе были подобраны на основании своих отметок в обязательной математической подготовке в 4 классе

III. Далее обучение в отдельных группах следовало программу из первого пункта, но в группе А мы использовали только традиционные методы обучения, а в группе Б – к традиционным методам мы добавили использование Kinect и динамический математический софтвер.

IV. Все время мы наблюдали эмоциональное отношение к занятиям, мотивацию к работе, желание справляться с нестандартными заданиями и т.д.

V. Анализ результатов, полученных от участия в соревнованиях.

VI. Получение выводов.

VII. Отслеживание последующего развития участников в обучении.

Анализ результатов:

В группе А мы использовали белую доску, чертежные инструменты и традиционными способами наблюдали и воспроизводили новые алгоритмы. В конце обучения результаты показали, что: сформированы вычислительные умения, школьники справляются с несложными традиционными задачами, но трудно преодолевают нестандартные математические ситуации. Легко теряют мотивацию научиться чему-то новому. Из 12 школьников, только 4 решили участвовать в математических соревнованиях.

В группе Б мы использовали Kinect, Elica Cubix Editor, Elica Scissors, Geo Gebra. Хронограмма занятия разделяла время между ознакомлением с алгоритмом, репродуктивным задачам и логическим этапом следуя модели из Рис.1. Мы сразу заметили серьезный интерес к математике не только у школьников с интересом к математике, но и у тех „кто думает, что не любит математику“. Школьники приняли обучение как развлечение и тем самым успели без особых усилий раскрыть свой потенциал. В этой группе школьники получили прочные знания и имели желание их показать, участвуя в олимпиадах и соревнованиях. В этой группе 8 человек решили участвовать в математических турнирах. В конце обучения результаты показали, что: сформированы вычислительные умения, школьники умеют извлекать информацию и находить самим логику в конкретном действии, находя зависимости. Справляются с нестандартными задачами, используя исследовательские подходы.

Анализ результатов - Рис. 2 показал, что динамический софтвер в комбинации с Kinect повышает на 16-17% эффективность обучения и влияет на логическое развитие школьников. Данная модель обучения дает учителю возможность сфокусировать свое внимание на творческой стороне математики. На Рис. 2 (наименования турниров показаны в оригинале на болгарском языке) показаны результаты по трем соревнованиям в периоде проведения исследования Осенний турнир “Черноризец Храбрый, Математический турнир „Иван Салабашев“ для 5-ого и 6-ого класса, но школьники не остановились только на этом. Далее у них есть ряд призовых мест не только в болгарских, но и в международных турнирах, как IMC, PMWC, IMB, KIMC, MITE и многие другие.

Эксперимент дает основание к следующим выводам:

- Школьникам важно уделять больше времени исследованию и приложению алгоритма, чем решению репродуктивных задач. Время этих деятельности соотносится в золотом сечении.
- Школьникам приятно и весело изучать математику используя Kinect – прыгая и разводя руки в стороны они без усилий осваивают и осознают алгоритмы.

- Используя информационно-коммуникационные технологии в обучении математике, школьники осваивают новые технологии и видят их вклад в решении конкретных проблем, а не только в качестве игр.
- Интерактивный подход обязателен в работе с современными школьниками.

Учебная программа:

МЕСЯЦ	ТЕМА	ОСОБЕННОСТИ И ОЖИДАЕМЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ
сентябрь	1. Простые способы подсчета геометрических фигур; куб, состоящий из единичных кубиков.	Развитие навыков мышления и воображения учащихся.
октябрь	2. Развертки стандартных и нестандартных фигур.	Формируются умения решать задачи на периметры, чертить сложные геометрические чертежи. Формируются исследовательские умения и навыки.
октябрь	3. Хитрые подсчеты: гауссовы суммы; подсчет собираемых и множителей в выражениях с многоточием; рациональные возможности группирования; свойства.	Формируются умения вычислительной технике и рационального подсчета.
ноябрь	4. Делимость чисел: определение типа и состава числа, используя признаки и свойства. Нахождение делителей и кратных.	Школьники находят связи между величинами. Формируются умения решать несложные задачи на делимость репродуктивно.
ноябрь	5. Действия с десятичными дробями: вычисление числовых выражений; таблицы; графики; магические квадраты; открытие закономерностей. Приложение десятичных дробей в практические задачи.	Формируются умения вычислительной технике.
ноябрь	6. Числовые ряды.	Нахождение закономерностей и правил. Использование исследовательских умений.
ноябрь	Подготовка к соревнованиям.	
декабрь	7. Квадратная сетка. Построение суммы и разности отрезков. Площадь и периметр треугольника и четырехугольника. Фигуры с равной площадью.	Формируются умения анализировать и синтезировать данные. Использование исследовательских умений.
январь	8. Обыкновенные дроби. Часть числа – процент. Вычислительные задачи с рекуррентными суммами и произведениями.	Формируются умения сравнения и исследования зависимостей.
февраль	Подготовка к соревнованиям.	
март	9. Графы и рукопожатия. Чертим фигуры, не поднимая карандаша.	Формируются умения нахождения компонентов взаимосвязей. Решение нестандартных задач.
апрель	10. Текстовые задачи: логические и на движение.	Формируются умения строить математическую модель.
апрель	11. Обработка на данных: анализируем и создаем графики, таблицы, масштаб.	Формируются умения обрабатывать и анализировать данные. Работа с дополнительной литературой.
апрель	Подготовка к соревнованиям.	
май	12. Разрезания	Формируются умения анализировать и синтезировать.
май	13. Математические игры. Ребусы.	Формируются умения анализировать и синтезировать.

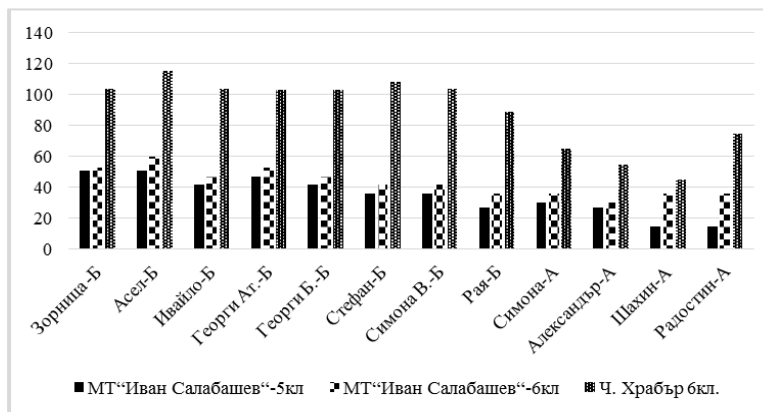


Рис. 2. Результаты соревнований

Очень важно организовать логико-репродуктивное обучение, основанное на использовании современных технологий еще с ранних лет (8-9 возраста). Используя

спиральный подход, школьники с легкостью смогут за годы в школе построить стабильный фундамент на дальнейший путь во взрослую жизнь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bogner, F., & Sotiriou, S. (2010). Project Proposal: The Pathway to Inquiry Based Science Teaching. Athens: Project proposal.
2. Hannula, M., Attitude towards mathematics: emotions, expectations and values, Educational Studies in Mathematics, 2002
3. Kenderov, P., Sendova, E., Towards enhancing the inquiry based mathematics education. In: Re-Designing Institutional Policies and Practices to Enhance the Quality of Education through Innovative Use of Digital Technologies - Unesco International Workshop Sofia, State University of Library studies and Information technologies 2012. pp. 56-70
4. Research Reports about JUMP Math, https://jumpmath.org/jump/en/research_reports, 19.02.2017 г.
5. Rocard, M., Csermely, P., Jorde, D., Lenzen, D., Walberg-Henriksson, H., & Hemmoet, V. (2007). Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
6. Rodger W. Bybee, Leslie W. Trowbridge, Janet Carlson Powell: Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy (9th Edition). ISBN -13: 978-0-13-230450-4.
7. Toncheva, N. (2011). Google SketchUp as a Tool of Computer Assisted Learning in Different Subjects, Journal of International Scientific Publication: Education, Researches & Development, 9 (2), 142-155
8. Дафчева В., Петрова З., Кинект в класната стая, сп. Образовние и технологии 3/2012, стр. 193
9. Каракашева, Л. За положителните емоции в обучението по математика, Годишник на ШУ "Епископ Константин Преславски", Том XX D, Университетско издателство "Еп. К. Преславски", Шумен, 2016, стр.522-526
10. Кендеров, П, Сендова, Е. и колектив. Изследователски подход в образованието по математика, <http://www.math.bas.bg/omi/docs/FiboBook-Final-v4.pdf> , 19.02.2017 г.
11. Лазаров, Б., Иванова-Неделчева, А., Развитие на определящата поведението среда чрез образователната програма "Черноризец Храбър", Образование и технологии, Брой 6, 2015, стр.229-237
12. Лозанов Г., „Сугестопедия – Десугестивно обучение“, Изд. „Св.Климент Охридски“, София,2005
13. Павлова, Н., Харизанов, Кр., Технологии за описание на урок в обучението по математика, информатика и информационни технологии, УИ "Епископ Константин Преславски", Шумен, 2015,155 с.
14. Сендова, М. и колектив, Как да развиваме умения на 21-ви век в час?, Позитив К.,София, 2016
15. Тончева, Н., Софтуерни технологии за създаване на дидактически материали в обучението по математика, Университетско издателство „Епископ КонстантинПреславски“, Шумен, 2011
16. Харизанов, Кр., Конструктивистки подходи в организацията и провеждането на електронно обучение, Дисертация, Шумен, 2016

REFERENCES

8. Dafcheva V., H. Petrova, Kinect in classroom. Educatin and Technology Journal 3/2012, pp. 193
9. Karakasheva L. For positive emotions in teaching mathematics Almanac of ShU "Bishop Konstantin of Preslav" Tom XX D, University Publishing House " Bishop Konstantin Preslavski ", Shumen, 2016, pp.522-526
10. Kenderov, P Sendova, E. et al. Research approach in mathematical education, <http://www.math.bas.bg/omi/docs/FiboBook-Final-v4.pdf> , 19.02.2017 г.
11. Lazarov B. Ivanova-Nedelcheva, A. Development of defining behavior through environment education program "Free University" Education and Technology, Number 6, 2015, str.229-237
12. G. Lozanov, "Suggestopedia - Desuggestive training" Ed. "St. Kliment Ohridski", Sofia, 2005
13. Pavlova, N. Harizanov Kr., Technologies for describing the lesson in mathematics, informatics and IT training, University Publishing House "Bishop Konstantin Preslavski", Shumen, 2015
14. Sendova, M. et al, How to develop the 21st century skills in a school hour?, Positive K, Sofia, 2016
15. Tontcheva, N., Software technologies to create teaching materials in the teaching of mathematics, University Publishing House "Bishop Konstantin Preslavski", Shumen, 2011
16. Harizanov Kr., Constructivist approaches in the organization and implementation of e-learning Dissertation, Shumen, 2016

The implementation of logical and reproductive patterns in the formation of math calculation skills

A. D. Ivanova-Angelova, N. Hr. Pavlova

Abstract. This article reveals the essence of logical and reproductive patterns in teaching mathematics. It is shown that the implementation of this model through the use of information technology. The Kinect and dynamic mathematical software are used in offered approach. The experiment is described and given the main findings and conclusions.

Keywords: training model, Kinect, mathematics, educational methods

Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства як педагогічна проблема

Н. С. Івасів

Львівський національний університет імені Івана Франка, Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: natalie-i@ukr.net

Paper received 19.03.17; Accepted for publication 02.04.17.

Анотація. Проведений аналіз показав, що професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства повинна базуватися на принципах неперервності освіти, професіоналізації, гуманізації, гнучкості навчальних курсів та програм та підготовці, що опирається на інтегровані знання з професійно-орієнтованих дисциплін, іноземної мови та інформаційних технологій. Уточнено ключові поняття: професійно-орієнтована іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства, іншомовна професійна компетентність студентів та готовність майбутніх фахівців з туризмознавства до професійного іншомовного спілкування.

Ключові слова: іноземна мова, професійна підготовка студентів, фахівці з туризмознавства, компетентність.

Вступ. Професійна підготовка – це цілеспрямований процес навчання реальних і потенційних працівників професійним знанням та вмінням з метою набуття навичок, необхідних для виконання професійних функцій. Цьому сприяють різні форми здобуття професійної освіти – навчання у вищих і спеціалізованих навчальних закладах освіти, стажування на курсах підвищення кваліфікації, удосконалення професійної майстерності на виробництві. Потреби інноваційної вітчизняної економіки вимагають змін в освіті і професійній підготовці. Для того, щоб людина могла оновлювати знання і підвищувати рівень своєї освіти, необхідний для майбутньої професійної діяльності, потрібно створити систему, за якої випускники мали б можливість періодично повертатись у систему вищої освіти. Концепція «безперервної освіти», яку прийняли в 1996 р. міністри освіти країн Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), враховує нове бачення політики у сфері освіти та професійної підготовки як опори для розвитку на основі знань, умінь та навичок [15].

Динаміка розвитку вищої професійної освіти, модернізація системи освіти в Україні виявляють наявність протиріч між підвищеними вимогами суспільства до рівня володіння іноземними мовами сучасними фахівцями з туризмознавства і недостатньою розробкою теоретичних основ і практики підготовки таких спеціалістів в умовах скорочення аудиторних занять з іноземної мови у ВНЗ. Ці протиріччя обумовили проблему іншомовної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства. Розв'язання проблеми потребує пошуку форм, засобів, методів професійної іншомовної підготовки студентів і створення моделі навчання іноземної мови, яка знімає згадані протиріччя і дозволить забезпечити високий рівень якості мовної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму.

Короткий огляд публікацій за темою. Проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців розглядалися в працях Н. Ничкало [9], В. Семиченко [11]. Актуальність та сутність досліджень щодо особливостей підготовки кадрів для туристичної сфери за кордоном та в Україні доводили В. Федорченко [14], Л. Кнодель [8], О. Баглай [2], Т. Сокол [12], Л. Сакун [10], Н. Хмілярчук [16] та ін. Вони висвітлювали проблеми, що склалися в даному напрямку, обґрунтовували важливість фундаментальної туристичної освіти;

вивчали теоретичні засади кадрового забезпечення сфери туризму. Питанню професійно-орієнтованого навчання іноземної мови у немовному ВНЗ присвячене дослідження Н. Сури [13]. Окремими аспектами іншомовної підготовки фахівців туристичної індустрії займалися М. Галицька [4], Н. Ізорія [7], М. Вчєрашня [3], О. Даніліна [5], О. Алілуйко [1], Т. Сфремцева [6].

Метою статті є узагальнене визначення стану дослідження проблеми професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства вітчизняними і закордонними науковцями та уточнення ключових понять дослідження.

Основними методами роботи, які використовувались у даному дослідженні, є аналіз, класифікація, узагальнення та систематизація науково-теоретичного матеріалу.

Дослідження проблеми. Професійна підготовка за педагогічною літературою є процес формування сукупності фахових знань, умінь і навичок, атрибутів, трудового досвіду й норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності [9].

У сучасній психолого-педагогічній літературі існує декілька підходів до визначення сутності професійної підготовки. Психологи розглядають її як засіб приросту індивідуального потенціалу особистості, розвитку резервних сил, пізнавальної і творчої активності на основі оволодіння загальнонауковими та професійно-значущими знаннями, вміннями й навичками. Представники педагогічної науки вбачають сутність такої підготовки у набутті людиною професійної освіти, що є результатом засвоєння інтелектуальних знань, умінь та формування необхідних особистісних професійних якостей. Аналіз професійної підготовки, проведений В. Семиченко, розглядає її у трьох аспектах: як процес, в ході якого відбувається професійне становлення майбутніх фахівців; як мету і результат діяльності навчального закладу; як сенс включення студента у навчально-виховну діяльність [11].

В умовах соціально-економічних змін в Україні перед вищою освітою стоїть завдання – підготовка мобільних, творчих, компетентних, успішних, конкурентоздатних спеціалістів. Сучасний етап розвитку суспільства висуває досить високі вимоги, як до особистісних, так і до професійних якостей майбутніх випускників ВНЗ, де провідну роль відіграє особистісна

складова. У своїх психолого-педагогічних розвідках сучасні дослідники підкреслюють, що процес передачі знань, формування умінь, навичок, компетентностей із соціальної комунікації, повинен бути провідним завданням професійної підготовки майбутніх фахівців.

Ми підтримуємо висновки Л. Кнодель про те, що при формуванні національних систем туристичної освіти необхідно враховувати такі загальні закономірності: неперервність туристичної освіти, гнучкість навчальних курсів та програм, мобільність студентів, поєднання науковості навчання з практичною реалізацією цих досягнень, локальні особливості, пов'язані з культурними, соціальними, політичними та економічними ситуаціями в країні навчання [8]. Також ми поділяємо думку Т. Сокол про те, що однією із актуальних завдань сучасної професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери туризму є необхідність формування світоглядної концепції спеціаліста, в рамках якої закладаються основи професійного, економічного і логіко-інформаційного мислення, накопичуються необхідні знання, виробляються навички та вміння [12]. Н. Хмілярчук зосереджує дослідження на практичній підготовці майбутніх менеджерів туристичної сфери – навчальній практиці, що має інтегрований характер та опирається на інтегровані знання з професійно орієнтованих дисциплін, іноземних мов та інформаційних технологій [16].

Існує три аспекти підготовки фахівців, що важливі для будь-якої сфери туризму. А саме: фундаментальне навчання (теоретичні знання), яке відповідає за отримання знань згідно навчальному плану спеціальності; технічне навчання (практичні знання), яке відточує майстерність і розробляє навички, необхідні для даної спеціалізації; особисті здібності (психологія і самовдосконалення), що відображають особисті якості фахівця [10, с. 32].

На думку науковця В. Федорченко, професійна підготовка фахівців для сфери туризму має включати такі компоненти як пізнавальний, функціональний, діяльнісний, особистісний. При цьому: пізнавальний компонент відображає зміст професійної підготовки фахівців сфери туризму; функціональний - професійну підготовку фахівців сфери туризму до виконання професійних функцій; діяльнісний - професійну підготовку майбутніх фахівців сфери туризму до здійснення різних видів професійної діяльності в умовах реального виробництва; особистісний – формування особистості фахівця сфери туризму, його особистісних якостей та професійної культури [14].

Неперервна туристська освіта має базуватися на гуманістичній філософії й забезпечувати особистісно-орієнтовану та професійно спрямовану освітньо-виховну діяльність, сприяти розкриттю творчого потенціалу суб'єктів педагогічного процесу, забезпечувати туристським галузь України конкурентоспроможними фахівцями за всіма спеціалізаціями згідно з суспільними потребами. Її функціонування спрямоване на підготовку фахівців, здатних до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та самореалізації упродовж життя, зорієнтоване на постійне спілкування з туристами різних національних і культурних традицій, релігійних переконань та на

гнучкість, мобільність, врахування потреб ринку праці, особливостей предмету і продукту праці в туризмі, наступність, випереджувальний підхід в освітньо-виховній діяльності навчальних закладів туристського профілю [14].

Враховуючи процеси Європейської інтеграції, які відбуваються в нашій країні, актуалізується важливість вивчення іноземної мови фахівцями різних галузей, що робить іншомовну підготовку студентів неможливою спеціальностей одним із найважливіших компонентів вищої освіти. Адаже комунікація іноземними мовами розглядається членами Європейської комісії, Ради Європи та Європейського парламенту як одна з ключових компетенцій, що формуються у процесі навчання. Беззаперечним є і той факт, що без володіння іноземними мовами майбутньому фахівцю неможливо реалізувати свою соціальну та професійну мобільність.

Зростання попиту на послуги туризму, приплив туристів до об'єктів туристичної діяльності зумовлюють необхідність володіння майбутніми фахівцями сфери туризму іноземними мовами. Роль мови зростає особливо в нинішніх умовах глобальної інтеграції бізнесу. Україна стає важливим партнером на міжнародній арені туризму. Згадані чинники формують нову парадигму іншомовного сегменту професійної підготовки цих фахівців, спрямовану на формування у них іноземної професійно-комунікативної компетентності – інтегрованої професійної якості, що охоплює знання, уміння, навички, професійно значущі властивості, що забезпечують ефективне виконання професійних функцій і ролей у процесі іншомовного спілкування.

Питанням підготовки і професійного становлення майбутніх фахівців туристичної сфери, професійної іноземної підготовки майбутніх фахівців сфери туризму присвячено ряд ґрунтовних досліджень зарубіжних і вітчизняних вчених. Увага науковців зосереджується на модернізації підходів щодо професійно-комунікативної іноземної підготовки, формування іноземної професійної компетентності, володіння якою дає змогу майбутньому спеціалісту ефективно здійснювати міжкультурну й міжособистісну комунікацію. Крім того, вільне спілкування іноземною мовою забезпечує можливості для створення ділових, професійних і культурних контактів, сприяє підвищенню загального культурно-професійного рівня розвитку особистості.

Н. Сура, досліджуючи можливості професійної орієнтації у практиці навчання іноземних мов, наголошує, що останнім часом у практиці викладання іноземних мов у вищій школі відзначається посилення тенденції до навчання професійно-орієнтованого аспекту іноземної комунікації. Ретроспективний аналіз досягнень педагогічної теорії та практика підтверджує, що принцип професіоналізації має значні резерви підвищення ефективності навчання іноземної мови [13].

М. Вчєрашня розглядає комунікативний тренінг як форму організації професійно-орієнтованого іноземного навчання спеціалістів туристичної індустрії [3]. Н. Ізорія розкриває сутність поняття іноземної компетенції майбутнього спеціаліста сфери туризму. Науковець стверджує, що іноземна компетенція є

якісною характеристикою особистості спеціаліста, яка включає сукупність науково-теоретичних знань і практичних умінь та навичок у сфері здійснення іншомовної професійної діяльності. Рівень сформованості іншомовної компетенції спеціаліста сфери туризму визначає здатність і готовність фахівця здійснювати професійну діяльність іноземною мовою [7]. У своїй праці О. Даніліна досліджує проблему формування професійно-орієнтованої іншомовної компетенції на основі компетентісно-модульної організації навчання англійської мови бакалаврів напрямку підготовки "Туризм" [5]. О. Алілуйко довела доцільність формування комунікативної компетентності менеджерів туризму засобами іноземної мови. Поняття "комунікативна компетентність" розглядається науковцем як обмін інформацією, спілкування між суб'єктами професійної діяльності, а також знання, досвід, форми взаємодії між учасниками заходів туризму, які здійснюються за допомогою мови та специфічних інформаційних технологій [1].

О. Баглай трактує готовність майбутнього фахівця міжнародного туризму до міжкультурного спілкування як складову загальної професійної готовності, складне професійно-особистісне утворення, сформоване на основі особистісно-психологічних і діяльнісних аспектів професійної діяльності [2]. Ми підтримуємо думку М. Галицької, яка розглядає поняття "готовність до іншомовного спілкування у майбутніх фахівців сфери туризму" як інтегративну професійну характеристику особистості, що визначає рівень професіоналізму майбутнього фахівця щодо його іншомовної комунікативної компетенції та включає потреби, мотиви, психологічні якості, предметні та інтелектуальні знання, уміння й навички, які дозволяють успішно використовувати іноземну мову для виконання професійних завдань [4].

У науковій розвідці Т. Єфремцевої сформульовані вимоги до змісту мовної підготовки, які включають послідовність програм, їх відповідність міжнародному рівню і кваліфікаційним вимогам, професійну та лінгвокраїнознавчу компетенцію, автентичність мовного матеріалу [6].

Результати та їх обговорення. Узагальнюючи викладений матеріал, зазначимо, що теоретичними доробками вчених є визначення сутнісних характеристик іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців для сфери туризму (неперервність освіти, гнучкість навчальних курсів та програм, відповідність міжнародному рівню і кваліфікаційним вимогам, поєднання науковості навчання з практичною реалізацією, цілісність педагогічного процесу, що базується на принципі професіоналізації і гуманізації та спрямований на формування іншомовної професійної компетентності студентів). Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови розглядається як навчання, що в центр уваги ставить потреби студентів у вивченні іноземної мови з орієнтацією на особливості майбутньої професії, спеціальності. Таке навчання передбачає професійне спрямування не лише змісту навчальних матеріалів, але й практичної діяльності, включаючи формування професійних навичок. Іншомовна професійна підготовка ще на стадії навчання дозволяє підвищити рівень підготовки з фахових предметів за

рахунок вивчення закордонного досвіду та практик в туристичній індустрії. Тобто іншомовна професійна підготовка – не лише кінцева мета підготовки майбутніх фахівців, але і дієвий інструмент цієї підготовки.

Професійно-орієнтована іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства спрямована на: *взаємодію* викладачів і студентів у процесі навчання іноземної мови, що є джерелом інтенсивного саморозвитку студентів; *інтеграцію* процесів оволодіння професійно-орієнтованою іноземною мовою з розвитком особистісних якостей студентів, знанням культури країни носіїв мови, що вивчається та набуттям спеціальних навичок, які базуються на професійних і лінгвістичних знаннях; *мотивацію* навчання студентів; *індивідуалізацію* іншомовної підготовки студентів; *впровадження* інформаційно-комунікаційних технологій; *використання* міжпредметних зв'язків, автентичних матеріалів та моделювання комунікативних ситуацій, наближених до реальних; *орієнтацію* навчального процесу на активну самостійну роботу, що формує автономію студентів, створює умови для їхнього самовираження та саморозвитку.

Проведене дослідження дало змогу уточнити поняття професійно-орієнтована іншомовна підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства, яку розглядаємо як комплексний, цілеспрямований, інтегрований з фаховими предметами процес навчання іноземної мови професійного спрямування, який скерований на формування іншомовної професійної компетентності студентів.

У рамках нашого дослідження ми розглядаємо іншомовну професійну компетентність студентів як здатність майбутнього фахівця з туризмознавства до професійної та загальної міжкультурної комунікації в полікультурному просторі в умовах міжнародної мобільності та інтеграції.

Проаналізувавши поняття "готовність майбутніх фахівців до іншомовного спілкування", сформульовані різними дослідниками, ми схилиємось до визначення, запропонованого М. Галицькою, та адаптували його до нашого дослідження. Готовність майбутніх фахівців з туризмознавства до професійного іншомовного спілкування ми розуміємо як особливу інтегративну професійно-особистісну характеристику, що визначає рівень професіоналізму майбутнього фахівця з туризмознавства щодо його іншомовної комунікативної компетенції та включає потреби, мотиви, психологічні якості, предметні та інтелектуальні знання, уміння й навички, які дають змогу здійснювати професійну іншомовну комунікативну діяльність та необхідні для виконання професійних завдань.

Практична мета професійно-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства полягає у досягненні студентами такого рівня іншомовної професійної компетентності, який дозволить їм використовувати іноземну мову у своїй професійній діяльності на рівні міжнародних стандартів.

Висновки. Проведений аналіз праць вітчизняних і закордонних науковців показав, що професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства повинна базуватися на принципах неперервності освіти, професіоналізації, гуманізації, гнучкості навчальних курсів та програм, автономності та мобільно-

сті студентів, на поєднанні науковості навчання з практичною реалізацією цих досягнень та підготовці, що опирається на особистісно-орієнтовану та професійно спрямовану освітньо-виховну діяльність, інтегровані знання, уміння, навички з професійно орієнтованих дисциплін, іноземної мови та інформаційних технологій і повинна скеровуватись на формування іншомовної професійної компетентності та готовності майбутніх фахівців з туризмознавства до професійного іншомовного спілкування.

Уточнено ключові поняття: професійно-

орієнтована іншомовна підготовка майбутніх фахівців з туризмознавства, іншомовна професійна компетентність студентів та готовність майбутніх фахівців з туризмознавства до професійного іншомовного спілкування.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розкриття змісту вказаних ключових понять, зокрема організаційних аспектів професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з туризмознавства у вищих навчальних закладах України та змістового компоненту цієї підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алилуйко Е. А. Формирование коммуникативной компетентности менеджеров туризма в процессе изучения иностранного языка: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 /Е. А. Алилуйко. – Москва, 2000 – 25 с.
2. Баглай О. І. Формування готовності майбутніх фахівців міжнародного туризму до міжкультурного спілкування у професійній підготовці: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 /О. І. Баглай, Інститут професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. – Київ, 2013. – 22 с.
3. Вчерашняя М. А. Коммуникативный тренинг как форма организации профессионально-ориентированного иноязычного обучения специалистов индустрии туризма: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08 /М. А. Вчерашняя, Рос. гос. ун-т, Нижегородский гос. пед. ун-т. – Калининград: Изд-во Рос. гос. ун-та, 2010. – 24 с.
4. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 /М. М. Галицька, нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – Київ, 2007 – 22 с.
5. Данилина Е. А. Обучение студентов вуза английскому языку на основе компетентностно-модульной организации учебного процесса: направление подготовки "Туризм", бакалавриат : автореферат дис. ... кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 /Е. А. Данилина, Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова. – Нижний Новгород, 2013 – 28 с.
6. Ефремцева Т. Н. Проектирование содержания обучения иностранному языку в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 /Т. Н. Ефремцева. – Москва, 2000. – 28 с.
7. Изория Н. М. Формирование иноязычной компетенции будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств: автореф. дис. ... на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 /Н. М. Изория, Московский гос. ун-т культуры и искусств. – Москва, 2008. – 25 с.
8. Кнодель Л. В. Теория і практика підготовки фахівців сфери туризму в країнах-членах Всесвітньої туристської організації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 /Л. В. Кнодель. – Тернопіль: Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка, 2007. – 40 с.
9. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект /Н. Г. Ничкало //Матеріали Міжнародної наукової конференції «Творча особистість у системі неперервної професійної освіти» /За ред. С. О. Сисоєвої і О. Г. Романовського. – Харків: ХДПУ, 2000. – С.54-80.
10. Сакун Л. В. Теорія і практика підготовки фахівців сфери туризму в розвинених країнах світу: Монографія /Л. В. Сакун. – К.: МАУП, 2004. – 399 с.
11. Семиченко В. А. Концепция целостности и ее реализация в профессиональной подготовке будущих учителей: дис.... докт. псих. наук: спец. 19.00.07 /В. А. Семиченко. – К., 1992. – 432с.
12. Сокол Т. Г. Педагогічні аспекти створення моделі спеціаліста туристичного менеджменту та науково-методичного забезпечення його підготовки /Т. Г. Сокол //Вісник Черкаського Національного університету імені Богдана Хмельницького. – 2008. – Вип. 137. – С.57–60.
13. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно-орієнтованого спілкування іноземною мовою: автореф. дис. ... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 /Н. А. Сура; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ, 2005. – 20 с.
14. Федорченко В. К. Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.04 /В. К. Федорченко, Ін-т педагогіки та психології проф. освіти. – К., 2005. – 47 с.
15. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы /Пер. с англ. – М.: Весь мир, 2003. – 232 с.
16. Хмілярчук Н. С. Педагогічні умови організації навчальної практики майбутніх менеджерів туристичної сфери: автореф. дис... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 /Н. С. Хмілярчук, Вінниц. держ. пед. ун-т ім. М. Коцюбинського. – Вінниця, 2007. – 20 с.

REFERENCES

1. Aliluiiko Ye. A. Forming of tourism managers' communicative competence in process of foreign language studying: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.08, Moscow, 2000, 25 p.
2. Baglay O. I. Formation of readiness of future international tourism specialists to intercultural communication in professional training: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.04, Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, 2013, 22 p.
3. Vcherashniaia M. A. Communicative training as a form of organization of professionally-oriented foreign language learning the tourism industry specialists: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.08, Kaliningrad, 2010, 24 p.
4. Galytska M. M. Forming of readiness to foreign language communication among students of higher educational establishments of tourist sphere: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.04, The Mihailo Dragomanov National Pedagogical University, Kyiv, 2007, 22 p.
5. Danilina Ye. A. The process of foreign language teaching the students of university on the basis of competence and module organization of educational process: area of training "Tourism", bachelor's degree: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.02, N. A. Dobroliubov State Univ. of Linguistics, Nizhnii Novgorod, 2013, 28 p.
6. Yefremtseva T. N. Foreign language teaching content projection in system of constant professional education: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.08, Moscow, 2000, 28 p.
7. Izoriia N. M. Foreign language competence forming of future

- specialists in field of tourism in higher educational establishments of culture and art: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.08, Moscow State Univ. of Culture and Art, Moscow, 2000, 25 p.
8. Knodel L. V. Theory and practice of training the specialists of tourism sphere in the member-states of World Tourism Organization: Abstract of D.Sci. thesis in pedagogy, speciality 13.00.04, V. Hnatiuk National Pedagogical University of Ternopil, 2007, 40 p.
 9. Nychkalo N. H. Continuing professional education: international aspect /Materials from International scientific conference "Creative personality in the system of continuing professional education", KhSPU, Kharkiv, 2000, P.54-80
 10. Sakun. K. V. Theory and practice of training of specialists in the sphere of tourism in the advanced countries: Monograph, MAUP, Kyiv, 2004, 399 p.
 11. Semichenko V. A. Integrity conception and its implementation in professional training of future teachers: D.Sci. thesis in psychology, speciality 19.00.07, Kyiv, 1992, 432 p.
 12. Sokol T. G. Pedagogical aspects of creating the model of tourist management specialist and scientific and methodical basis of his training /Herald of the Bohdan Khmelnytskyi National University of Cherkasy, 2008, Is. 137, P.57-60
 13. Sura N. A. The process of teaching the students of university the professional-oriented communication in foreign language: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.04, Luhansk National Pedagogical University named after Taras Shevchenko, Luhansk, 2005, 20 p.
 14. Fedorchenko V.K. Theoretical and methodical grounds of training specialists for the sphere of tourism: Abstract of D.Sci. thesis in pedagogy, speciality 13.00.04, Institute of Pedagogy and Psychology of Professional Education, Kyiv, 2005, 47 p.
 15. Forming of society based on knowledge. New goals of higher school, "Ves mir", Moscow, 2003, 232 p.
 16. Khmilyarchuk N. S. The pedagogical bases for the organization of educational training of international tourism managers: Abstract of PhD thesis in pedagogy, speciality 13.00.04, Vinnytsya state pedagogical university named after Mykhaylo Kotsyubynskyi, Vinnytsya, 2007, 20 p.

Foreign language professional training of future tourism science specialists as a pedagogic problem

N. S. Ivasiv

Abstract. Carried out analysis has shown that foreign language professional training of future tourism specialists should be based on the principles of continuous education, professionalization, humanization and preparation based on personally-targeted and professional-oriented educational and pedagogical activity, integrated knowledge of professional-oriented disciplines, foreign language and information technologies. Specified key notions: professional-oriented foreign language training of future tourism specialists, students' professional foreign language competence and readiness to professional foreign language communication among future tourism specialists.

Keywords: *foreign language, students' professional training, tourism specialists, competence.*

Профессиональная иноязычная подготовка будущих специалистов по туризмведению как педагогическая проблема

Н. С. Ивасив

Аннотация. Проведенный анализ показал, что профессиональная иноязычная подготовка будущих специалистов по туризмведению должна базироваться на принципах непрерывности образования, профессионализации, гуманизации, гибкости учебных курсов, программ и подготовке, которая опирается на интегрированные знания по профессионально-ориентированных дисциплинах, иностранному языку и информационных технологиях. Уточнены ключевые понятия: профессионально-ориентированная иноязычная подготовка будущих специалистов по туризмведению, иноязычная профессиональная компетентность студентов, готовность будущих специалистов по туризмведению к профессиональному иноязычному общению.

Ключевые слова: *иностраный язык, профессиональная подготовка студентов, специалисты по туризмведению, компетентность.*

Ключові напрямки виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі

І. О. Кучинська

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, кабінет 422, кафедра педагогіки дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти та управління навчальним закладом
Corresponding autor. E-mail: kaf_pedagog@kpmu.edu.ua

Paper received 16.02.17; Accepted for publication 25.02.16.

Анотація. У статті висвітлюються пріоритетні напрямки змісту виховного процесу у сучасному ВНЗ. Підкреслюється, що національно-патріотичні та громадянсько-демократичні орієнтири виховної діяльності в умовах сьогодення є найдоцільнішими та своєчасними. Акцентується увага педагогічної громадськості на важливості забезпечення високого рівня освіченості і вихованості свідомого громадянина – патріота, здатного до засвоєння досягнень світової культури з урахуванням загальнонаціональних, етнічних особливостей, до участі у забезпеченні соціально-економічного розвитку країни.

Ключові слова: пріоритети, ціннісні орієнтири, напрямки виховання, вища школа.

Вступ. Проблематика ключових напрямків змісту виховного процесу у сучасному ВНЗ безперечно носить актуальний й своєчасний характер. Сьогодні, коли на окремих окупованих територіях Донбасу і Криму педагоги стали носіями чужої нам виховної культури, виховна ідеологія дітей і молоді розглядається ними у контексті ціннісних національно-патріотичних й громадянських орієнтирів суверенної держави (Росії – РФ) першочерговим постає питання визначення ключових, домінуючих напрямів виховного процесу вищої школи України, як завдань *стратегічного характеру*.

Короткий огляд публікацій по темі. Зауважимо, формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця вимагає здійснення цілеспрямованої виховної роботи в різних напрямках: моральному, правовому, антинаркогенному, екологічному, трудовому, патріотичному, національному, громадянському, економічному, естетичному, фізичному та ін. Реалізація змісту і завдань кожного з означених напрямів, як підкреслюють вчені І. Бех, О. Сухомлинська, М. Євтух, П. Вербицька, О. Вишневський, М. Боришевський, П. Гнатенко, Т. Потапчук, К. Чорна та ін. передбачає врахування специфіки майбутньої професійної діяльності фахівців, необхідних для цього людських, громадянських і професійних якостей. У суспільстві, яке заново переживає після революційних подій 2014 р. формування громадянського сприймання себе, держави, свого місця у процесі будувannya демократичних відносин студентська молодь (громадянський потенціал країни) безперечно, враховуючи сьогоденні реалії повинна формуватись і виховуватись у атмосфері громадянських та національно-патріотичних ціннісних орієнтирів тієї країни громадянами якої власно вони і є. Зауважимо, *патріотичний, національний й громадянський* напрямки виховної діяльності у сучасній вищій школі є пріоритетними й найактуальнішими, адже саме від цих ціннісних орієнтирів буде залежати світоглядне формування студентської молоді, їх свідомий вибір значущих для себе й держави завдань і що особливо важливо, вирішення їх у площині громадської, суспільної *відповідальності* за долю держави.

Мета статті: висвітлити пріоритетні напрямки змісту виховного процесу у сучасному вищому навчальному закладі.

Матеріали та методи. В процесі дослідження було використано аналіз філософсько-педагогічної літератури, класифікацію та систематизацію теоретичних даних, теоретичне моделювання ключових напрямків змісту виховного процесу у ВНЗ, що дало змогу систематизувати теоретичний матеріал з теми дослідження.

Результати та їх обговорення. Сьогодні, як ніколи необхідно акцентувати увагу педагогічної громадськості на забезпеченні високого рівня освіченості і вихованості свідомого громадянина України, здатного до засвоєння досягнень світової культури з урахуванням загальнонаціональних, регіональних та етнічних особливостей, до участі у забезпеченні соціально-економічного розвитку України. Вважаємо за доцільне підкреслити, надзвичайно важливо, щоб об'єднання різних етносів і регіонів України, задля національного відродження, побудови й вдосконалення суверенної правової держави і громадянського суспільства здійснювалось саме на базі *демократичних цінностей*, які в свою чергу мають лежати в основі патріотичного й громадянського виховання студентської молоді. Переконані, серед *головних завдань* сьогодення постають: виховання патріотизму і національної самосвідомості, любові до свого народу, до України, що виявляється у турботі про благо народу, у сприянні становленню й утвердженню України як незалежної, правової, демократичної, суверенної держави; утвердження високих ідеалів гуманістичної культури і демократичних взаємовідносин людей, захист гідності і честі своєї Батьківщини; створення гуманного і демократичного виховного середовища; сприяння становленню особистості в усіх її демократичних, гуманістичних, інтелектуальних і культурних проявах; розвиток самосвідомості, навчання проектування й реалізації особистісного життєвого вибору; формування демократичних і гуманістичних життєвих принципів і пріоритетів особистості українця; формування толерантного ставлення до інших культур і традицій; усвідомлення взаємозв'язку між ідеями індивідуальної свободи, прав людини та її громадянською відповідальністю; формування соціальної активності і професійної компетентності особистості на основі таких соціальних умінь: готовність до участі у процесах державотворення, здатність до спільного життя і співпраці в громадянському суспільстві, гото-

вність взяти на себе відповідальність; здатність розв'язувати конфлікти відповідно до демократичних принципів, здатність до самостійного життєвого вибору на основі гуманістичних цінностей; формування працелюбності особистості, відповідальності за свої дії; формування політичної та правової культури засобами, громадянської освіти, яка дає знання про політичні системи і владу на всіх рівнях суспільного життя, про закони та законодавчі системи; виховання поваги до Конституції України, законодавства, державної мови, розвиток критичного мислення, що забезпечує здатність усвідомлювати та відстоювати особисту позицію в тих чи інших питаннях, уміння знаходити нові ідеї та критично аналізувати проблеми, брати участь у дебатах, уміння переосмислювати дії та аргументи, передбачати можливі наслідки дій та вчинків; уміння визначати форми та способи своєї участі в житті суспільства; спілкуватися з демократичними інститутами, органами влади, захищати і підтримувати закони та права людини, бути обізнаним зі способами соціального захисту; визнання й забезпечення в реальному житті прав людини як гуманістичної цінності та єдиної норми всіх людей без будь-яких дискримінацій, на чому будується відкрите, демократичне, громадянське суспільство; готовність в будь-яку хвилину стати на захист національної держави

Україна; закріплення в масовій свідомості громадян історично притаманних українському народові високих моральних цінностей, спрямованих на засвоєння кращих зразків вітчизняної та світової духовної спадщини; підтримка національних родинних цінностей в забезпеченні добробуту; запобігання поширенню інформації, яка містить елементи жорстокості, бездуховності, насильства, порнографії, пропагує тютюнопаління, наркоманію, пияцтво, антисоціальну поведінку; впровадження в суспільну свідомість переваг здорового способу життя, формування національного культу соціально активної, фізично здорової, духовно багатой, можливої особистості; переконання у важливості всебічного гартування заради захисту національних цінностей, нації, громадянина Держави України.

Провідні ідеї сучасного виховання, як констатують педагоги С.М. Мартиненко, Л.Л. Хоружа, знайшли своє відображення у вигляді виховних завдань, які передбачають виконання людиною трьох соціально-суспільних функцій: громадянина, працівника, сім'янина.

Виходячи з вже зазначеного, на сучасному етапі розвитку українського суспільства доцільно виокремити такі ключові напрямки змісту виховного процесу (див. рис. 1)

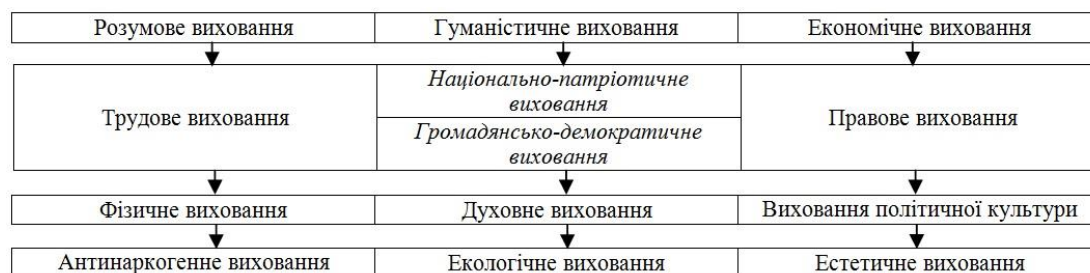


Рис. 1. Ключові напрямки змісту виховного процесу у ВНЗ

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу педагогічної громадськості на важливості продовжити втілення концепції громадянського виховання як процесу оволодіння особистістю системою національних і загальнолюдських цінностей, формування патріотизму, відповідальності за долю нації, Держави, розвитку психологічної готовності та практичної здатності людини служити інтересам Держави, вносити власний вклад у реалізацію національної ідеї; вдосконалити роботу по програмі “Громадянське виховання та самовиховання особистості”. Необхідно активізувати рух студентської молоді за збереження і примноження традицій Українського народу; сприяти міжнародному студентському обміну, а особливо надавати практичну допомогу учасникам проєктів міжнародного молодіжного співробітництва. Працюючи з сучасною студентською молоддю педагогам важливо підтримувати від природи притаманне в людині прагнення до добра, правди і краси шляхом формування системи абсолютно вічних моральних цінностей, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (доброта, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та ін.). З метою забезпечення державної правової політики, формування правового світогляду студентства конче необхідне продовження правової освіти та виховання молоді;

здійснювати заходи щодо профілактики правопорушень, правової і психологічної підтримки студентів, які потрапили в складні соціальні умови. На наш погляд, в умовах сьогодення доцільно продовжувати проведення всеукраїнських олімпіад, конкурсів з правових знань серед студентської молоді; започаткувати міжнародний конкурс “Правова Україна” в якій би приймали участь студенти не тільки юридичних університетів, але й також і інших спеціалізацій. Переконані це дало б можливість формування не тільки правової культури нашої молоді, але й також усвідомлення ціннісної значущості правового світогляду загалом. Вважаємо за доцільне акцентувати увагу і на актуальності питання прищеплення студентам культури розумової праці, удосконалення інтелектуальної сфери і здібностей людини; розвитку соціальних почуттів (колективізму, господаря, відповідальності, обов'язку та дисципліни), виховання діловитості, підприємливості. Неможливо обійти поза увагою й питання *військово-патріотичного* виховання молоді. Багато у цьому аспекті роблять кафедри військової підготовки. Доцільним та своєчасним в умовах сьогодення буде належне забезпечення проведення акцій “Герої вічно живі”, “Кіборги – сучасні герої України”, “Україна в серці могому” та ін., на честь загиблих українців, що боронили свою державу від загарбників в

різні історичні часи та в період сучасності. Кожен юнак повинен розуміти, що його головний обов'язок перед державою – це її захист та процвітання. Кожна молода людина повинна відчувати потребу й здатність бути захисником національних інтересів вітчизни, бути духовно збагаченою та фізично здоровою особистістю. У контексті цих завдань необхідно формувати у студентів високих моральних, вольових і фізичних якостей, готовності до високопродуктивної праці, сприяння всебічного розвитку організму, підтримання усвідомлення необхідності регулярно займатися фізичною культурою і спортом; озброєння молодих людей знаннями про згубний вплив вживання тютюну, алкоголю, наркотиків на організм людини і її діяльність; формування у студентів психологічних гальм, які б утримували їх від уживання шкідливих речовин; прищеплення непримиренності до їх вживання ровесниками, проведення відповідної виховної роботи. Сьогодні ми прагнемо сформувати особистість фізично здоровою, духовно багатою, патріотично спрямованою, реалістично мислячою здатною до вирішення тих завдань які ставить перед нею суспільство, країна тощо.

Готуючи студентів як майбутню інтелігенцію до її культурно-виховної функції в суспільстві, необхідно створити сприятливі умови формування їх високої культури. Виховання майбутніх спеціалістів повинно передбачати використання духовно-культурного потенціалу всіх навчальних дисциплін, які вивчаються у ВНЗ. Кожен семінар чи лекція безперечно має естетичний потенціал. Цьому слугують і творчий підхід до розв'язання пізнавального завдання, виразність слова викладача та студентів, відбір та оформлення наочного і роздавального матеріалу. Доцільно акцентувати увагу на важливості вивчати і поширювати в навчальних закладах досвід організації та проведення народних свят, обрядів, ритуалів та їх сучасних інтерпретацій; значущим є цілісний підхід до засвоєння студентами національної культури: вивчення історії, оволодіння естетичним багатством мови, увага до краси рідного краю. Безперечно, з найсильніших факторів стихійного естетичного впливу в системі естетичного виховання молоді є природа, мальовнича краса рідного краю, Батьківщини в цілому. Прагнення зробити свій край кращим, захист середовища від забруднення, раціональне використання природних ресурсів, забезпечення населення екологічно чистими продуктами є також важливими факторами у процесі формування екологічно-громадянських ціннісних орієнтирів. Це в свою чергу дає можливість орієнтувати студентство на безпосередню участь у природоохоронній роботі; формування свідомої позиції щодо довкілля; розуміння природи як унікальної цінності та джерела матеріальних і духовних сил людини.

Зауважимо, реалії сучасного політичного життя країни не залишаються поза увагою студентської молоді, яка приймає в ній активну участь. Тому формування політичної культури є одним з ключових завдань виховної діяльності у вищій школі. Вважаємо за доцільне підкреслити, що *політична культура* – це соціально обумовлений рівень розвитку особистості у сфері суспільно-політичної діяльності. Безперечно, політично вихована людина відрізняється політични-

ми поглядами і переконаннями, такими якостями, як громадянська зрілість, ідейна спрямованість особистості, відповідальність, політична грамотність та громадянський обов'язок. Нагадаємо, що *громадянськість* – це, духовно-моральна цінність, світоглядно-психологічна характеристика людини, що зумовлена її державною самоідентифікацією, усвідомленням належності до конкретної країни. Політична культура, як складна особистісна освіта, дає можливість громадянину розвиватися у контексті державотворчих інтересів. Зазначимо, що політична культура має багатокомпонентну структуру. А саме:

– мотиви суспільно-політичної діяльності (політичні інтереси, політична допитливість, інтерес до суспільної роботи, організаторські здібності);

– політичні знання (знання філософії, законів суспільного розвитку; знання про природу, структуру політичної влади і державних органів; знання історії, політичного життя й основ економіки, знання поточної політики);

– політичні переконання (сплав ідейно-політичних знань і почуттів, що базується на єдності історичної пам'яті, політичного кругозору, політичної інформованості і позитивної спрямованості емоційної сфери особистості);

– політичне мислення (уміння дати оцінку політичним подіям, фактам, явищам; аналіз причин цих явищ і подій; уміння оцінити політичну ситуацію; вести політичну дискусію і прогнозувати її результат);

– політична активність (участь у суспільному житті країни; усвідомлення і реалізація цивільних прав та обов'язків; наявність навичок суспільно-політичної діяльності; готовність до захисту Батьківщини);

– політичний самоконтроль (співвіднесення свого способу життя з нормами суспільства; здатність контролювати об'єктивність політичних поглядів; політична принциповість, тобто відповідність поведінки політичним принципам).

У цьому контексті безперечно доцільним буде акцентування уваги на своєчасності та актуальності саме ідейно-політичного виховання нашого студентства.

Зазначимо, що ідейно-політичне виховання студентської молоді в умовах сьогодення повинно розглядатися враховуючи (див. рис. 2):

- 1.) мотиви (національні, суспільно-політичні);
- 2.) потреби (моральні, громадянські, соціально-економічні);
- 3.) ціннісні орієнтири (культура соціально-політичних стосунків, державність, захист прав і свобод та ін.);
- 4.) завдання виховання (формування політичного мислення, суспільної діяльності та ін.);
- 5.) умови виховної діяльності (ідейна спрямованість цілей діяльності та ін.);
- 6.) форми і методи виховної роботи (диспути, бесіди, лекції, гуртки, конкурси, вікторини та ін.).

Підкреслимо, що *ідейно-політичне виховання* студентської молоді, це безумовно цілеспрямований процес формування ідейних поглядів і переконань, потреб і мотивів суспільно-політичної діяльності, соціальної зрілості і активності. Воно покликано забезпечити високий рівень політичної культури особистості. У процесі ідейно-політичного виховання ак-

цент робиться на окремих його аспектах. Так, одні звертають більше уваги на освітньо-інформаційний бік, інші – на мотиваційний, але не завжди належна

увага приділяється формуванню політичного мислення, виробленню переконань, розвитку волі і рис характеру.

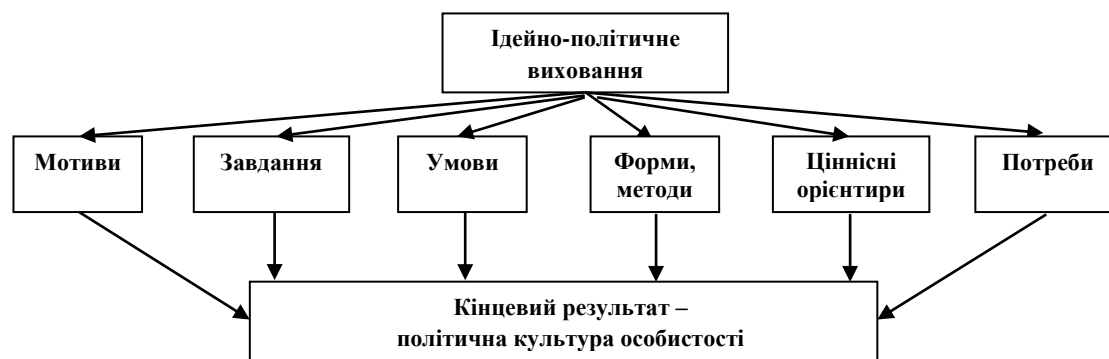


Рис. 2. Ключові аспекти ідейно-політичного виховання особистості

Сучасне студентство потребує розширеного аналізу ключових політичних подій (не тільки у межах власної держави, але й за кордоном), які впливають на формування громадянської позиції молоді. У зв'язку з цим гостро постає проблема визначення й обґрунтування завдань ідейно-політичного виховання. До яких відносять:

- формування соціально-ціннісних орієнтирів; мотивів суспільно-політичної діяльності;
- розвиток активної соціальної позиції;
- вироблення ідейно-політичних поглядів і переконань;
- формування культури політичного мислення;
- уміння аналізувати власну діяльність; самоконтроль.

Зауважимо, що безперечно кожний історичний період висвітлює певну ідеологію, ціннісні орієнтири, мотиви і потреби виховної діяльності. Сучасним науковцям, розглядаючи виховну спадщину минулого необхідно акцентувати увагу на тих ідеях виховання, які і в умовах сьогодення можуть стати у нагоді щодо справи формування політичної культури молодого покоління. Але, цілком очевидно, що ці ідеї формування політичної культури молоді повинні розглядатися у контексті громадянських, демократичних, патріотичних ціннісних орієнтирів, національних інтересів держави.

Як зазначає академік І. Д. Бех (“Виховання особистості”) нині перед вищою школою стоїть дилема: або “штампування” функціонерів, або розвинена особистість. Від вибору у цій ситуації залежить місце і місія

вищої освіти в суспільстві: в першому випадку вища освіта плестиметься позаду суспільства, у другому – забезпечуватиме його розвиток. Цей вибір і визначає спрямованість реформи вищої освіти. Вважаємо за доцільне, у цьому аспекті підкреслити і роль педагога, який повинен, на наш погляд:

- вміти жити в реальному світі, об’єктивно сприймати факти і працювати з ними; долаючи прагнення сховатися за систему власних психологічних захистів;
- орієнтуватися у будь-якій ситуації на сутнісні аспекти, визначати її психолого-педагогічні основи, передбачати прямі й опосередковані наслідки кожного свого рішення і вчинку, об’єднувати окремі події в насичені єдиним змістом системи;
- на вдаватися до демагогічних гасел, не підмінити справу словами, а робити її надійно, з повною віддачею;
- бути патріотом своєї країни, дбати про її інтереси, прагнути виховати достойних особистостей.

Висновки. Сьогодні, ми повинні усвідомити, що саме Державність, Духовність, Громадянськість і Патріотичність є ключовими ціннісними орієнтирами у процесі виховання студентської молоді – потенціалу країни. Прагнення сучасної педагогічної громади акцентувати увагу на ключових напрямках змісту виховного процесу у вищій школі України (національно-патріотичного, громадянсько-демократичного, військового, духовного, правового, ідейно-політичного) безперечно займає одне із важливих стратегічних завдань сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Наук. Видання / І. Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – 280 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І. Д. Бех – К.: Либідь, 2003. – 344 с.
3. Боришевський М. Виховання громадянської свідомості особистості / М. Боришевський // Пед. газ. – 2001. – № 5 (83), травень. – С. 5.
4. Вербицька П. Громадянське виховання молоді в добу демократичного оновлення України / П. Вербицька // Пед. пошук. – 2000. – № 1. – С. 11–15.
5. Вишневський О. Сучасне українське виховання (система цінностей) / О. Вишневський. – Львів. – 1999. – 15 с.
6. Кремень В. Г. Національна освіта як соціокультурне явище / В. Г. Кремень // Освіта і наука України: шляхи модернізації: (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003. – С. 20–34.
7. Кучинська І. О. Громадянське виховання в Україні: минулий досвід та сучасні потреби: навчальний посібник / І. О. Кучинська. – Кам’янець-Подільський: видавець ПП Зволейко Д. Г., 2015. – 112 с.
8. Мартиненко С. М. Загальна педагогіка: Навч. посіб. / С. М. Мартиненко, Л. Л. Хоружа. – К.: МАУП, 2002. – 176 с.
9. Чорна К. Основні проблеми та напрями виховання молодого громадянина незалежної України / К. Чорна // Нові технології виховання: Зб. наук. ст. – К., 1995. – С. 28–32.

REFERENCES

1. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti: U 2 kn. Kn. 1: Osobystisno-orientovany pidkhd: teoretyko-tekhnologichni zasady: Nauk. Vydannya / I. D. Bekh. – K. : Lybid', 2003. – 280 s.
2. Bekh I. D. Vykhovannya osobystosti: U 2 kn. Kn. 2 : Osobystisno-orientovany pidkhd : naukovo-praktychni zasady / I. D. Bekh – K. : Lybid', 2003. – 344 s.
3. Boryshevs'kyy M. Vykhovannya hromadyans'koyi svidomosti osobystosti / M. Boryshevs'kyy // Ped. haz. – 2001. – # 5 (83), traven'. – S. 5.
4. Verbyts'ka P. Hromadyans'ke vykhovannya molodi v dobu demokratychnoho onovlennya Ukrainy / P. Verbyts'ka // Ped. poshuk. – 2000. – # 1. – S. 11–15.
5. Vyshnevs'kyy O. Suchasne ukraïns'ke vykhovannya (systema tsinnostey) / O. Vyshnevs'kyy. – L'viv. –1999. – 15 s.
6. Kremen' V. H. Natsional'na osvita yak sotsiokul'turne ya-vyshche / V. H. Kremen' // Osvita i nauka Ukrainy: shlyakhy modernizatsiyi: (Fakty, rozdumy, perspektyvy). – K. : Hramota, 2003. – S. 20–34.
7. Kuchyns'ka I. O. Hromadyans'ke vykhovannya v Ukraini : mynulyy dosvid ta suchasni potreby : navchal'nyy posibnyk / I. O. Kuchyns'ka. – Kam"yanets'-Podil's'kyy : vydavets' PP Zvoleyko D. H., 2015. – 112 s.
8. Martynenko S. M. Zahal'na pedahohika: Navch. posib./ S. M. Martynenko, L. L. Khoruzha. – K. : MAUP, 2002. – 176 s.
9. Chorna K. Osnovni problemy ta napryamy vykhovannya molodoho hromadyanyna nezalezhnoyi Ukrainy / K. Chorna // Novi tekhnolohiyi vykhovannya : Zb. nauk. st. – K., 1995. – S. 28–32.

Key areas of educational process in modern higher education

I. O. Kuchyns'ka

Abstract. The article highlights the priorities of educational activities in the modern university. It is emphasized that the national-patriotic and civil and democratic direction of educational activity in the conditions of the present time are the most appropriate and timely. The attention of the teaching community on the importance of ensuring a high level of education and training of conscious citizen - patriot capable of mastering the achievements of world culture based on national, ethnic characteristics to participate in the provision of socio-economic development of the country. Actualizes the spiritual, ethical, aesthetic, legal, military, patriotic, ideological and political, healthy lifestyle, environmental, economic trends education of youth in the conditions of modern realities. Underlined the priority of national, democratic, social, civic, government, political, moral, and patriotic of values in the process of formation of outlook of modern student's youth of Ukraine.

Keywords: *priorities, values, education trends, high school.*

Ключевые направления воспитательного процесса в современном вузе

И. А. Кучинская

Аннотация. В статье освещаются приоритетные направления содержания воспитательного процесса в современном ВУЗе. Подчеркивается, что национально-патриотические и гражданско-демократические ориентиры воспитательной деятельности в условиях настоящего времени являются самыми целесообразными и своевременными. Акцентируется внимание педагогической общественности на важности обеспечения высокого уровня образованности и воспитанности сознательного гражданина - патриота, способного к усвоению достижений мировой культуры с учетом общенациональных, этнических особенностей к участию в обеспечении социально-экономического развития страны.

Ключевые слова: *приоритеты, ценностные ориентиры, направления воспитания, высшая школа.*

Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін

О. Ф. Мельник

Житомирський університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна
Corresponding author. E-mail: oksana.melnyk1971@mail.ru

Paper received 22.03.17; Accepted for publication 02.03.17.

Анотація. У статті розкрито термінологічне тлумачення поняття «педагогічні умови» та здійснено аналіз співвідношення понять «умова», «чинник», «фактор». Педагогічні умови розглядаються як комплекс внутрішніх та зовнішніх факторів (чинників), що зумовлюють процес формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції та забезпечують найбільш ефективний його перебіг. Описано методику проведення факторного аналізу для визначення найбільш впливових педагогічних умов-факторів. Такими умовами-факторами визначено: 1) забезпечення мотивації до навчальної діяльності; 2) модернізація професійної освіти; 3) професійне спрямування фундаментальних дисциплін; 4) оптимальне співвідношення загально-освітньої та фахової підготовки.

Ключові слова: педагогічні умови, фактор, чинник, професійна компетентність, факторний аналіз.

Вступ. У сучасних ринкових умовах господарювання відбулися глобальні зміни у структурі та особливостях функціонування закладів ресторанного господарства та підприємств харчової промисловості у напрямку посилення інноваційних процесів, спрямованістю до євроінтеграції, міжнародного співробітництва. Подальший розвиток харчової промисловості та громадського харчування в Україні тісно пов'язаний з широким впровадженням нових типів підприємств, сучасних технологій виробництва харчових продуктів, формуванням нових напрямів кулінарії, поглибленням спеціалізації ресторанів, розширенням мереж європейських та світових готельно-ресторанних комплексів, удосконаленням форм праці та впровадження досягнень науково-технічного прогресу.

Все це потребує підготовки фахівців широкого профілю з глибоким і різноманітним діапазоном знань, професійно компетентних, конкурентоспроможних спеціалістів, здатних науково та творчо мислити та орієнтуватися у своїй практичній діяльності, приймати правильні, іноді нестандартні, рішення в тій чи іншій виробничій ситуації, здатних працювати в команді, постійно самовдосконалюватись, готових до інновацій та креативу, таких фахівців, які зможуть в стислі терміни вивести Україну на позиції розвинутих країн світу.

Таким чином, перед професійними закладами освіти постає завдання підвищення якості підготовки фахівців. Якість освіти та ефективність підготовки майбутніх фахівців з виробництва харчової продукції буде залежати від певних умов, які будуть створені в освітньому середовищі навчального закладу. Визначення, осмислення та впровадження найбільш оптимальних умов підготовки спеціалістів – важливе завдання професійної школи. Сучасні дидактичні принципи системності, фундаменталізації, політехнізму, професійного спрямування вимагають розглядати професійну підготовку майбутнього спеціаліста як комплексну педагогічну проблему. З огляду на це, в систему умов повинні бути включені чинники, які забезпечують реалізацію педагогічних інновацій не лише під час вивчення фахових дисциплін, а й під час вивчення фундаментальних та соціально-економічних дисциплін.

Короткий огляд публікацій по темі. Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчує, що вивченню

та обґрунтуванню умов в навчальному процесі приділено достатньо уваги (А. Алексюк, О. Белкін, Р. Гурова, О. Дерев'яно, О. Дурманенко, А. Зубко, Я. Карлінська, Л. Маслак, В. Манько, О. Романовська, Н. Тверезовська, Л. Філіпова). Виявленням педагогічних умов за допомогою методу факторного аналізу займалися О. Адаменко, С. Архіпова, І. Бойчук, А. Греков, Н. Кузьміна, Є. Мамчур, Л. Панченко, А. Федоров, Т. Шроль, В. Щирба. Проте визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін ще не було темою окремого дослідження.

Метою цієї статті є визначення педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін за допомогою математичного статистичного методу – факторного аналізу.

Мета передбачає виконання наступних **завдань**: 1) тлумачення та співвідношення змістовної сутності понять: «педагогічна умова», «чинник», «фактор»; 2) вивчення методики проведення факторного аналізу; 3) визначення найбільш впливових педагогічних умов формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін.

Матеріали і методи: 1) наукова література та словники; опитувальник для визначення вагомості умов-факторів за 10-бальною шкалою; програма SPSS – Statistica для обробки даних; 2) аналіз та узагальнення науково-педагогічної літератури, словників; факторний аналіз, вторинне групування; графічна та діаграмна інтерпретація даних.

Результати та їх обговорення. Створення належних педагогічних умов в навчальному закладі є запорукою якісної та ефективної підготовки майбутніх фахівців. Саме тому багато науковців дослідженню педагогічних умов надають першочергове значення. У науковій літературі наведені різні тлумачення понятійної категорії «педагогічні умови». Більшість науковців трактують це поняття як сукупність зовнішніх та внутрішніх обставин, форм, методів організації та матеріально-технічних можливостей здійснення навчального процесу (О. Дерев'яно, О. Зимовець, Я. Карлінська, Л.

Маслак, О. Романовська); А. Литвин, розглядає педагогічні умови як комплекс спеціально спроектованих генеральних чинників впливу на зовнішні та внутрішні обставини навчально-виховного процесу й особистісні параметри всіх його учасників [7, с. 56]; Р. Маслюк – як цілеспрямовано організоване викладачем педагогічне середовище, система педагогічних засобів, комплекс педагогічних взаємодій [8, с. 69].

Актуальним для нашого дослідження є визначення наведене С. Іць, яка зазначила, що педагогічні умови – це комплекс внутрішніх та зовнішніх факторів, що зумовлюють підвищення рівня професійної підготовки майбутніх спеціалістів [5, с. 9]. Інші науковці також використовують поняття фактор або чинник як умову, наближуючи, таким чином, наведені терміни за змістовною сутністю. Як сукупність різнопланових факторів (компонентів), необхідних і достатніх для виникнення, функціонування та зміни певної освітньої системи, визначає педагогічні умови Ю. Юцевич [13, с. 47]. Н. Болюбаш педагогічні умови трактує як сукупність взаємопов'язаних факторів, які необхідні для ціленаправленого процесу формування професійної компетентності з метою формування ключових та базових компетенцій [1]. О. Остряньська визначає педагогічні умови як сукупність сприятливих, педагогічно доцільних внутрішніх і зовнішніх факторів, обставин та чинників, які забезпечують ефективність процесу формування професійних умінь майбутніх учителів гуманітарних дисциплін [12, с. 11].

Змістова подібність понять «умова», «чинник» та «фактор» відображена і в сучасних тлумачних словниках: 1) фактор – умова, рушійна сила будь-якого процесу, явища, чинник [3, с. 1314]; 2) чинник – умова, рушійна сила, причина будь-якого процесу, що визначає його характер або одну з основних рис; фактор [3, с. 1378]; 3) фактор – суттєва обставина в якомусь процесі, явищі [11, с. 692]; 4) умова – обставина, від якої що-небудь залежить [11, с. 750, 8, с. 1710].

Спираючись на результати аналізу науково-педагогічної літератури та словників *педагогічні умови* в контексті нашого дослідження визначаємо як *комплекс внутрішніх та зовнішніх факторів (чинників), що зумовлюють процес формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції та забезпечують найбільш ефективний його перебіг*.

Виявлення, обґрунтування та реалізація факторів (умов), які суттєво впливають на процес формування професійної компетентності, є досить відповідальним і складним. Визначити вагомий чисельний перелік факторів не є складною задачею, а виявлення тих обставин, які важливі саме для спеціалістів вузької спеціалізації вимагає ретельності та максимально можливої точності дослідження. Саме тому ми звернулись до методу факторного аналізу – «одного з найкращих існуючих нині інструментів дослідження» [4, с. 76]. Мета факторного аналізу – сконцентрувати вихідну інформацію, представлену у вигляді масиву даних, виразивши якомога більшу кількість ознак через якомога меншу кількість містких характеристик. При цьому вважається, що найбільш місткі характеристики і будуть найсуттєвішими. Саме ці узагальнені місткі характеристики й називаються **факторами** [6, с. 44].

Для виявлення найбільш впливових факторів (чин-

ників), які сприяють якісній та ефективній професійній підготовці техніків-технологів виробництва харчової продукції під час вивчення природничих дисциплін ми визначили перелік різнопланових умов та провели опитування серед викладачів та майстрів фахових та фундаментальних дисциплін Житомирського торговельно-економічного коледжу та Житомирського кооперативного коледжу бізнесу і права, роботодавців (керівників та співробітників баз практик, закладів ресторанного господарства міста) – всього 67 осіб. Нами було запропоновано 40 факторів (чинників), які потрібно оцінити за важливістю та значимістю за 10 бальною шкалою. Наведемо перелік визначених нами факторів: наявність пізнавального інтересу до обраної професії, забезпечення мотивації до майбутньої професійної діяльності, зацікавленість процесом пізнання, родинні традиції, можливість працевлаштування, модернізація змісту професійної освіти, розробка навчально-методичних комплексів з природничих дисциплін, розробка електронного контенту з природничих дисциплін, наявність сучасних технічних засобів навчання, оптимальне співвідношення загально-освітньої та фахової підготовки, інтеграція природничих та фахових дисциплін, дотримання послідовності в чергуванні різноманітних форм вивчення дисципліни, технічна грамотність викладача, систематичне підвищення кваліфікації викладачів, професійне спрямування природничих дисциплін, застосування активних та інтерактивних методів навчання, індивідуалізація та диференціація навчання, можливість відтворення на заняттях наближених до професійних ситуацій, наближення змісту природничих дисциплін до реальної сучасної практичної діяльності, методична підтримка викладачів, наявність в достатній кількості професійно-спрямованих посібників та підручників, впровадження у програму підготовки спецкурсу «Харчова хімія», оптимально організований розклад занять, наявність програмного забезпечення, можливість застосувати набуті знання з природничих дисциплін на базах практик, тісна співпраця з роботодавцями, належний рівень профорієнтаційної роботи, рівень довузівської підготовки студента, систематичність контролю знань, впровадження сучасних технологій навчання, різноманітність форм та методів контролю, інтелектуальні здібності та схильність до обраної спеціальності, особистісні якості та професіоналізм викладача, наявність сучасно обладнаних хімічних лабораторій, умови проживання студента, мікроклімат у навчальній групі, співпраця та співробітництво у системі «викладач-студент», вміння вчитись, міжособистісні стосунки в колективі навчального закладу, систематична співпраця між викладачами природничих та фахових дисциплін.

Після проведеного анкетування нами було використано програму SPSS – Statistica для обробки отриманих результатів. З цією метою сформовано матрицю вихідних даних по кожному фактору. Для кожного анкетного запитання визначено середнє значення в балах, середнє квадратичне відхилення та коефіцієнт варіації у %.

Факторами називається сукупність незалежних величин, які зумовлюють вплив на даний процес. В даному випадку для обробки результатів анкетування під факторами ми розуміємо кожне окреме запитання в

анкеті, оскільки усі вони є незалежними між собою і повністю розкривають зміст поставлених в роботі завдань. Сутність факторного аналізу вимагає вибрати із більшої кількості факторів меншу так, щоб виділені фактори найтісніше корелювали між собою, тобто мали найтісніший зв'язок. Методика проведення даного аналізу передбачає також формування навколо цих найбільш важливих факторів типових груп [2, с.368-375].

На практиці проведення факторного аналізу ґрунтується на здійсненні класифікації об'єктів дослідження за допомогою численних обчислювальних процедур. В результаті цього утворюються «факторні групи» або типові групи дуже схожих між собою об'єктів. На відміну від інших методів, цей вид аналізу дає можливість класифікувати об'єкти за однією ознакою, якою виступає в нашому випадку середній бал фактора в анкетуванні. Громіздкі та досить складні розрахунки значно спрощуються з використання спеціальних статистичних програм. На першому кроці процедури факторного аналізу визначається кореляційна матриця, де по кожному фактору визначаються кореляційні коефіцієнти Пірсона між ними. Далі власні значення сортуються в порядку зменшення, для чого відбирається стільки типових груп, скільки є власних значень змінних, більших за одиницю. На останньому кроці будується факторне навантаження по кожній типовій групі, що виступає коефіцієнтами кореляції між даними змінними, прокладеними в основу групування та вибраними факторами.

Результати проведених розрахунків свідчать, що найбільш доцільним є розподіл визначених факторів на

11 груп. Обернена кореляційна матриця компонентів дає підстави виділити по кожному фактору номер групи шляхом вибору найвищого коефіцієнта кореляції Пірсона із застосуванням методу обертання з нормалізацією Кайзера. Кожна виділена група має одну головну компоненту і декілька інших факторів, скупчених біля неї, які надалі нами об'єднано у 4 типових групи. Виходячи із чисельного значення отриманих результатів виділені групи отримали назву:

- I-ша типова група факторів має найменший середній бал за результатами анкетування 4,2 бали, куди респонденти віднесли усі найменш істотні, на їх погляд, фактори;
- II-га типова група факторів з балом анкетування на рівні середнього значення 4,4 бали, до неї опитувані включили достатні чинники, які мають середній вплив на якість освітнього процесу;
- III-я типова група факторів з середнім балом анкетування, близьким до високого значення 4,6 бали, куди увійшли факторні змінні із високим впливом на результати освітніх послуг;
- IV-га типова група з найвищим середнім значенням балу анкетування 4,8 балів, де опитувані особи вибрали найбільш впливові та важливі фактори.

По кожній типовій групі визначено, окрім робочого показника, відносну та накопичену частоту, величину загальної і накопиченої дисперсії, а також відсоток накопиченої дисперсії у загальній, що формує статистичний ряд розподілу факторів відповідно величині середнього балу оцінювання в анкетуванні (табл 1).

Таблиця 1. Статистичний ряд розподілу факторів за величиною середнього балу оцінювання

№ з/п типової групи	Кількість факторів	Середній бал анкетування	Відносна частота, %	Накопичена частота, %	Величина дисперсії %	Накопичена дисперсія %	Накопичений % від загальної дисперсії
I	16	4,2	40,0	40,0	34,9	34,9	40,5
II	12	4,4	30,0	70,0	27,6	62,5	72,5
III	7	4,6	17,5	87,5	15,0	77,5	89,9
IV	5	4,8	12,5	100,0	8,7	86,2	100,0
Разом (у середньому)	40	4,4	100	-	86,2	-	-

За результатами проведених розрахунків видно, що найбільшу частоту має перша типова група, куди потрапило 16 факторних ознак, величина дисперсії для якої становить 34,9% загального варіювання досліджуваних показників. На другому місці за чисельністю факторних ознак та відносною частотою є 2-га типова група, куди увійшло 12 факторів та відсоток дисперсії для якої становить 27,6%. Найменшою за своєю чисельністю факторів та відповідно і значенням дисперсії є четверта типова група із 5-ма факторними змінними та відповідно дисперсією 8,7%. Відсоткові значення відносної частоти по кожній типовій групі показано на рис 1.

Статистична програма також виділила такі головні компоненти в кожній типовій групі: 1) фактор 2 (f2) – забезпечення мотивації до майбутньої професії – увійшов до 4-ї типової групи, середній бал за результатами анкетування становить 8,3 бали; 2) фактор 6 (f6) – модернізація змісту професійної освіти став визначальним у 1-й типовій групі, де середній бал анкетування був 8,2 бали; 3) фактор 10 (f10) – оптимальне співвідношення загально-освітньої та фахової підготовки

відноситься до 3-ї типової групи, середній бал анкетування становить 8,6 бали; 4) фактор 15 (f15) – професійне спрямування природних дисциплін став головним компонентом у 2-й типовій групі з балом у анкетуванні 8,0 бали.

Розподіл факторів анкетування та їх середніх балів показано на рис 2. З нього видно, що найбільш високо оціненими респондентами в проведеному анкетуванні виступають саме вище перелічені фактори.

Таким чином, проведений факторний аналіз дає всі підстави виокремити із усієї сукупності чинників найбільш впливові, вагомі та будувати навколо них подальше дослідження. За допомогою методу вторинного групування [10, с.102-105] навколо чотирьох визначених факторів доцільно об'єднати інші фактори, які будуть розширювати їх структуру та доповнювати змістовну сутність. Значення середнього балу таких факторів не повинно бути меншим за 4,5. В основу вторинної класифікації покладено ознаку функціональної сутності чинника. Відповідно до визначеної ознаки відкоректуємо назви факторів та визначимо їх структуру.

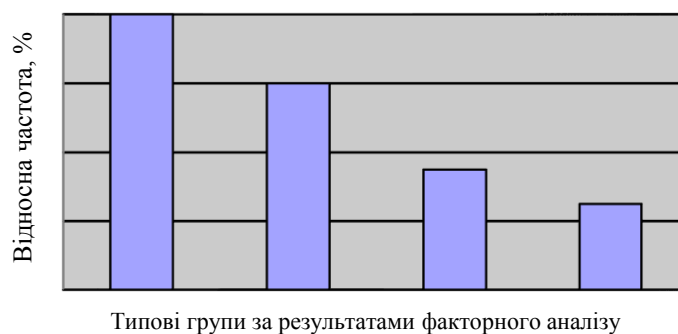


Рис. 1. Розподіл відносних частот по типових групах за результатами факторного аналізу

Перший фактор буде мати назву – *фактор мотивації до навчальної діяльності*. Структуру фактору визначають складові: наявність пізнавального інтересу до обраної професії (6,4), зацікавленість процесом пізнан-

ня (4,7), забезпечення мотивації до майбутньої професійної діяльності (8,3). Зміст фактору визначається позитивним ставленням до процесу навчання в цілому та до майбутньої професійної діяльності.

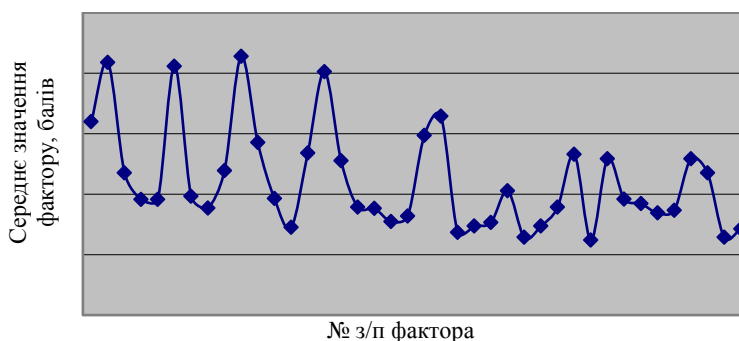


Рис. 2. Ряд розподілу факторів за їх середніми значеннями

Другий фактор назвемо – *модернізація професійної освіти*. Відповідно до проведеного аналізу найбільш суттєвими складовими цього фактору будуть наступні: застосування активних та інтерактивних методів навчання (5,1), впровадження сучасних технологій навчання (5,3), співпраця та співробітництво в системі «викладач»-«студент» (5,2), наявність сучасних технічних засобів (4,8), модернізація змісту професійної освіти (8,2).

Третій фактор – *професійного спрямування фундаментальних дисциплін*. Його структуру утворюють наступні чинники: професійне спрямування природничих дисциплін (8,0), інтеграція природничих та фахових дисциплін (5,7), наявність в достатній кількості професійно спрямованих підручників та посібників (5,9), впровадження в програму підготовки спецкурсу «Харчова хімія» (6,6).

Четвертий фактор – *оптимальне співвідношення загально-освітньої та фахової підготовки* (8,6) має просту структуру. Зміст фактору полягає в дотриманні такої організації навчально-виховного процесу, яка б забезпечувала взаємообумовленість та взаємозалежність визначених складових; сприяла належному рівню професійної підготовки і в той же час розвитку загально-культурного рівня студентів, загальної ерудиції, універсальних умінь та практичних навичок.

Таким чином, завдяки факторному аналізу ми виділили фактори, які впливають на якісну підготовку майбутніх спеціалістів з виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін. Таких ви-

значальних факторів є чотири, три з яких мають складну структуру.

Проведене дослідження підтвердило висунуту гіпотезу щодо визначення педагогічних умов, які ми розглядаємо як основні фактори, що впливають на формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін. Такими умовами-факторами визначено: 1) забезпечення мотивації до навчальної діяльності; 2) модернізація професійної освіти; 3) професійне спрямування фундаментальних дисциплін; 4) оптимальне співвідношення загально-освітньої та фахової підготовки.

Висновок. Дотримання визначених педагогічних умов-факторів забезпечить належний рівень професійної підготовки спеціалістів; сприятиме активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, їх самостійності, професійного інтересу; допоможе викладачам модернізувати власну педагогічну діяльність, направлени на підвищення рівня ефективності засвоєння матеріалу, а також сприятиме удосконаленню міжособистісних стосунків між усіма учасниками навчально-виховного процесу.

Перспективи подальших досліджень будуть полягати у розробці та впровадженні в навчальний процес експериментальної технології формування професійної компетентності майбутніх техніків-технологів виробництва харчової продукції в процесі вивчення природничих дисциплін з урахуванням визначених педагогічних умов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Болюбаш Н. М. Фактори та умови формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інформаційного середовища Moodle [Електронний ресурс] / Н. М. Болюбаш // Інформаційні технології і засоби навчання. –

2010. – № 3 (17). – Режим доступу: <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/em17/content/10bnmtno.htm>.
2. Бююль А. SPSS: Искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: пер. с англ./ А. Бююль, П. Цефель. – М.: Торгово-издательский дом «Dia Soft», 2005. – 603 с.
 3. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [авт.-уклад. Бусел В.Т.] – К.: Ірпінь: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.
 4. Дубасенюк О.А. Дослідження факторної структури процесу оволодіння виховною майстерністю педагогів в роботі з учнівською молоддю. / О. А. Дубасенюк // Проблеми освіти. – 2015. – № 85. – 237 с.
 5. Іць С. В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами медіаосвіти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / С. В. Іць. – Житомир, 2014. – 20 с.
 6. Климчук В.О. Факторний аналіз: використання у психологічних дослідженнях // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – №8. – С. 43-48.
 7. Литвин А. В. Методологічні засади поняття «педагогічні умови» / А. В. Литвин, О. В. Мацейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 43-63.
 8. Longman dictionary of contemporary English / [director, Della Summers] / – Set in Nimrod by Letterpart, UK, 2003. – 1950 p.
 9. Маслюк Р. В. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх учителів фізичного виховання / Р. В. Маслюк // Проблеми підготовки сучасного вчителя. – 2013. – № 8(2). – С. 68-76.
 10. Мармоза Т. А. Теорія статистики [текст] підручник / А.Т. Мармоза. – 2-е вид. перероб. та доп. – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 592 с.
 11. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 57000 слов / [под ред. чл.-корр. АН СССР Шведовой Н. Ю., 2-е изд, стереотип] – М.: Рус. яз., 1988. – 750 с.
 12. Острианська О. А. Формування комплексних педагогічних умінь у майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О. А. Острианська. – Харків, 2002. – 20 с.
 13. Юцевич Ю. Е. Педагогическое обоснование содержания вокальной подготовки учащихся педучилищ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. Е. Юцевич. – К., 1985. – 230 с.

REFERENCES

1. Boliubash N. M. Faktory ta umovy formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnix ekonomistiv zasobamy informatsiinoho seredovyshcha Moodle [Elektronnyi resurs] / N. M. Boliubash // Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. – 2010. – № 3 (17). – Available at <http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/em17/content/10bnmtno.htm>
2. Biuiul A. SPSS: Iskusstvo obrabotki informatsyi. Analiz statisticheskikh dannyykh i vosstanovlenie skrytykh zakonomernostei: per. s anhl./ A. Biuiul, P. Tsefel. – M.: Torhovozdatelskii dom «Dia Soft», 2005. – 603 p.
3. Velykyi tлумачnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy / [avt.-uklad. Busel V.T.] – K.: Irpin: VTF «Perun», 2004. – 1440 p.
4. Dubaseniuk O.A. Doslidzhennia faktornoї struktury protsesu ovolodinnia vykhovnoїu maїsternistiu pedahohiv v roboti z uchnivskoiu moloddu. / O. A. Dubaseniuk // Problemy osvity. – 2015. – № 85. – 237 p.
5. Its S. V. Pedahohichni umovy formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia inozemnoi movy zasobamy mediaosvity: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / S. V. Its. – Zhytomyr, 2014. – 20 p.
6. Klymchuk V.O. Faktorni analiz: vykorystannia u psykholohichnykh doslidzhenniakh // Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota. – 2006. – №8. – pp. 43-48.
7. Lytvyn A. V. Metodolohichni zasady poniattia «pedahohichni umovy» / A. V. Lytvyn, O. V. Matseiko // Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity. – 2013. – № 4. – pp. 43-63.
8. Longman dictionary of contemporary English / [director, Della Summers] / – Set in Nimrod by Letterpart, UK, 2003. – 1950 p.
9. Masliuk R.V. Pedahohichni umovy profesiinoi pidhotovky maibutnix uchyteliv fizychnoho vykhovannia/R.V. Masliuk// Problemy pidhotovky suchasnoho vchytelia.–2013.–№8(2).–pp.68-76.
10. Marmoza T.A. Teoriia statystyky [tekst] pidruchnyk / A.T. Marmoza. – 2-e vyd. pererob. ta dop. – K.: «Tsentr uchbovoi literatury», 2013. – 592 p.
11. Ozhehov S. Y. Slovar russkoho yazyka: ok. 57000 slov / [pod red. chl.-korr. AN SSSR Shvedovoi N. Yu., 2-e izd, stereotip] – M.: Rus. yaz., 1988. – 750 p.
12. Ostrianska O. A. Formuvannia kompleksnykh pedahohichnykh umin u maibutnix uchyteliv pochatkovykh klasiv : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets. 13.00.04 «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» / O. A. Ostrianska. – Kharkiv, 2002. – 20 p.
13. Yutsevich Yu. E. Pedahohicheskoe obosnovanie soderzhaniia vokalnoi podhotovki uchashchikhsia peduchilishch : dys. kand. ped. nauk : 13.00.01 / Yu. E. Yutsevich. – K., 1985. – 230 p.

Pedagogical conditions of professional competence formation of future technicians and technologists while studying natural disciplines

O. F. Melnyk

Abstract. The article determines terminological interpretation of the concept "teaching conditions" and analyzes the relationship between the concepts of "condition", "component", "factor". Pedagogical conditions are considered as a complex of internal and external factors (components) that contribute to the professional competence formation of future technicians and technologists of food production and ensure it's the most effective procedure. The method of factor analysis to determine the most influential pedagogical conditions-factors was described. Were defined such conditions-factors as: 1) providing motivation for learning activities; 2) modernization of vocational education; 3) professional direction of basic disciplines; 4) the optimal correlation of general education and professional training.

Keywords: pedagogical conditions, component, factor, professional competence, factor analysis.

Условия формирования профессиональной компетентности будущих техников-технологов производства пищевой продукции в процессе изучения естественных дисциплин

О. Ф. Мельник

Аннотация. В статье раскрыто терминологическое толкование понятия «педагогические условия», а также проведен анализ соотношения понятий «условие», «фактор». Педагогические условия рассматриваются как комплекс внутренних и внешних факторов, которые обуславливают процесс формирования профессиональной компетентности будущих техников-технологов производства пищевой продукции и обеспечивают наиболее эффективное его протекание. Описано методику проведения факторного анализа для определения наиболее значимых педагогических условий-факторов. Такими условиями-факторами определено: 1) обеспечение мотивации к учебной деятельности; 2) модернизация профессионального образования; 3) профессиональная направленность фундаментальных дисциплин; 4) оптимальное соотношение общеобразовательной и специальной подготовки.

Ключевые слова: педагогические условия, фактор, профессиональная компетентность, факторный анализ.

Експериментальна програма формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності

О. С. Шестобуз

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

Paper received 11.03.17; Accepted for publication 20.03.17.

Анотація. Стаття присвячена проблемі формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності. Розкрито особливості реалізації експериментальної програми формування культури спілкування учнів початкових класів з однолітками у позакласній діяльності. Обґрунтовано організаційні форми, методи, прийоми, засоби формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: культура спілкування, експериментальна програма, організаційні форми, методи, прийоми, засоби.

Вступ. Модернізація сучасної системи освіти в контексті європейських рішень сприяють значному зростанню соціальних контактів, у які включається особистість. У цьому зв'язку актуальності набуває проблема виховання особистості з високим рівнем комунікабельності і гуманістичної спрямованості, що зумовлює необхідність формування культури спілкування школярів з однолітками ще в початковій ланці освіти. Оскільки саме в цей віковий період відбуваються істотні зрушення в розумовому розвитку і духовному зростанні дітей.

Короткий огляд публікацій з теми. Актуальними стосовно вивчення культури спілкування молодших школярів як умови становлення гуманних взаємин з однолітками, уміння підростаючої особистості узгоджувати власну поведінку в процесі взаємодії у позакласній діяльності є дослідження І. Бужиної, А. Глушенка, В. Горєєвої, Т. Калечиц, З. Кейліної, Б. Кобзаря, Г. Лаврентьєвої, В. Мухіної, М. Ночевника, К. Платонова, Ф. Хміля та ін.

Мета статті полягає в розкритті особливостей реалізації експериментальної програми формування культури спілкування молодших школярів з однолітками у позакласній діяльності.

Матеріали та методи. Для проведення експериментальної роботи з формування культури спілкування молодших школярів з однолітками в позакласній діяльності одним із завдань було – розробити й апробувати програму оптимізації цього процесу. За психологічним словником, оптимізація – приведення до найбільшої відповідності [34, с. 223]; організація навчально-виховного процесу, за якої при мінімальних затратах часу педагогів і школярів забезпечується досягнення результатів, максимально можливих у даних умовах [241, с. 234]. Відповідно до педагогічного словника, оптимізація процесу виховання – це забезпечення цілісного циклу виховного процесу, що включає діагностування рівня вихованості учня та формулювання мети, планування й організацію діяльності, контроль і регулювання діяльності та відносин, аналіз виховних результатів [69, с. 239]. Отож, під оптимізацією процесу формування культури спілкування молодших школярів з однолітками в позакласній діяльності розуміємо вибір найбільш оптимальних і доцільних умов формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку з однолітками під час позакласної діяльності.

Реалізація програми формування культури спілкування молодших школярів з однолітками в позакласній діяльності здійснювалася в три етапи: підготовчий, основний і завершальний, які забезпечували ефективну організацію позакласної діяльності, спрямовану на до-

сягнення прогнозованого результату. *Підготовчий етап* передбачав діагностику сформованості культури спілкування молодших школярів відповідно до визначених критеріїв і показників; проведення пропедевтичної роботи з вчителями-класоводами, вихователями груп продовженого дня, педагогами-організаторами; планування власної практичної роботи, метою якої був вибір форм, методів і засобів виховної роботи; створення сприятливого психологічного мікроклімату під час позакласної діяльності, який визначався гуманними відносинами, доброзичливою взаємодією та спілкуванням дітей між собою.

На *основному етапі* здійснювалося впровадження в позакласну діяльність дітей молодшого шкільного віку навчально-виховного курсу “Абетка культури спілкування”, програма якого включала зміст, форми, методи, що сприяли формуванню культури спілкування з однолітками. Засвоєння молодшими школярами правил культури спілкування поступово ускладнювалося, збагачуючись новими поняттями, нормами, вимогами та враховуючи вікові особливості. Для вироблення здатності до рефлексії й об'єктивної самооцінки учнями початкових класів ефективним був шлях від моделюючих ситуацій спілкування до реальних, що забезпечували: інсценізації творів дитячої художньої літератури, імпровізовані розповіді віршів і казок, ігри-драматизації, бесіда з елементами самооцінки та ін. Забезпечення активності молодших школярів у спілкуванні з однолітками відбувалося за допомогою створення та використання виховуючих ситуацій, організації діалогів, розігрування сенок тощо. Залучення дітей молодшого шкільного віку до різноманітних видів діяльності, зокрема, ігрової, пізнавальної та інших, що є значимими для самореалізації, здійснювалося шляхом використання дидактичних, сюжетно-рольових, рухливих ігор і вправ; застосування інформаційних видів роботи з молодшими школярами; творчих завдань; конкурсів; розв'язування моральних, проблемно-ситуативних задач, розгадування кросвордів, “зашифрованих” слів тощо.

На *завершальному етапі* реалізації програми формування культури спілкування молодших школярів з однолітками узагальнювалися знання й уявлення респондентів про культуру спілкування, закріплювалися відповідні вміння та навички. Особлива увага зосереджувалася на застосуванні інноваційних методів роботи з учнями, а саме: інтерактивних методів, презентацій, брейн-рингу, ігрових технологій, творчих робіт у групах та ін., які сприяли неординарному вирішенню ситуацій взаємодії з однолітками. Усі форми роботи в рамках експериментальної програми побудовані на

діалозі, суб'єкт-суб'єктній взаємодії “учень – учень”, спільній діяльності, що сприяло подоланню учасниками діалогу світоглядних проблем.

Експериментальна програма формування культури спілкування молодших школярів з однолітками в позакласній діяльності застосовувалася в роботі з дітьми експериментальних груп як цілісний процес діяльності учнів, враховуючи їхні вікові й індивідуальні особливості, відповідала потребам та мотивам поведінки дітей молодшого шкільного віку. Завдання експериментальної частини дослідження (навчити учнів розуміти себе, що підвищить рівень їх самоконтролю, емоційного стану під час спілкування; виховати інтерес до спілкування з однолітками, розвинути почуття розуміння та співпереживання іншим, сформувати терпимість до думки співбесідника; виробити в дітей позитивні риси характеру, які сприяють кращому взаєморозумінню у процесі спілкування) виконувалися у перебігу освоєння змісту навчально-виховного курсу “Абетка культури спілкування”, особливостями якого було залучення молодших школярів до процесу формування культури спілкування з однолітками в позакласній діяльності.

“Абетка культури спілкування” – це практичний курс формування в дітей молодшого шкільного віку основ культури спілкування з однолітками. Відповідно до його змісту в процесі розвитку вмінь і навичок з культури спілкування значна увага приділялася формуванню особистісних якостей школярів, їхнім почуттям, емоціям, що надзвичайно актуально на сучасному етапі розвитку суспільства, а також на формування шанобливого ставлення до себе та однолітків, терпимості до думки співбесідника, вміння в разі необхідності піти на компроміс тощо. Впровадження курсу сприяло оволодінню дітьми засобами культури спілкування, усвідомленню ними того, що між знаннями, почуттями та поведінкою у процесі спілкуванні існує тісний зв'язок, що емоційні проблеми пов'язані не тільки з певними ситуаціями, але і з їхнім сприйманням і розумінням. Значущу роль у формуванні культури спілкування відіграє добре розвинене мовлення – засіб людського спілкування. Виховними досягненнями (показниками ефективності) впровадження навчально-виховного курсу визначені: уміння та навички підтримки та збереження міжособистісної злагоди; здатність враховувати думку ровесників; уміння оцінювати власні вчинки та вчинки однолітків і висловлювати оцінні судження; запобігання виникненню й мирне вирішення конфліктів. Важливим було й усвідомлення молодшими школярами вагомості оволодіння якостями культури спілкування, а саме: ввічливості, тактовності, товариськості, чуйності, взаємодопомоги, співпереживання, поваги до особистості тощо.

Зміст курсу “Абетка культури спілкування” спрямований на ознайомлення дітей з правилами культури спілкування, які існують у суспільстві, на вироблення такої манери поведінки, без якої спілкування з іншими дітьми буде утруднене. Кожна дитина мала навчитися розуміти або хоча б відчувати, що вона живе серед ровесників, причому кожний її вчинок та бажання відображається на них. Школярам були запропоновані різні види завдань, які містили моделювання різних ситуацій, оволодіння дітьми способами культури спілкування з однолітками, навчання ввічливості, тактовності, стриманості в безпосередньому спілкуванні один з одним, розвиток організаторських здібностей у грі.

Зокрема: сюжетно-рольові ігри з розвитку навичок культури спілкування в умовах позакласної діяльності (“Задзвонив телефон”, “Звуковий лист”, “Інтерв'ю”, “Зустрічаємо гостей”, “Мандрівка по місту ввічливих”, “Чарівні слова”, “Хто більше знає ввічливих слів”); ігри на розвиток доброго та уважного ставлення один до одного у процесі спілкування (“Подарунки один одному”, “Уроки казки”, “Незнайко та його друзі”, “День народження” тощо); ігри-конкурси з програвання казок (“Наша кіностудія”, “Конкурс мультфільмів”, “Моя улюблена казка”).

Суть гри як засобу оволодіння мистецтвом культури спілкування полягає в тому, що поставлене комунікативне завдання реалізується партнерами в процесі імпровізованого розігрування певної ситуації, де вони виконують ролі окремих персонажів. При цьому одна й та ж ситуація звичайно програвється кілька разів, щоб діти могли виступати в різних ролях і запропонувати свої варіанти поведінки, проаналізувати доцільність та життєвість поведінки кожного учасника. Учні експериментальних груп під час позакласних занять брали участь у таких видах ігор: дидактична гра “Оціни вчинок” (з висновками про те, що товаришеві потрібно допомагати та у скрутній ситуації треба прийти на допомогу); ігри “Чемно-нечемно”, “Хто більше пригадає слів”; ігрові вправи “Складаємо абетку гарних слів”, “Як краще розмовляти”, “Послухай і розкажи іншому”; “Віночок побажань”, “Усмішка по колу”, “Подаруй радість”, “Добре слово”; гра-коло “Ввічливо-неввічливо”; гра-пантоміма “Весела розмова”; рольова гра “Я школярик”; рухливі ігри “Запрошення на порожній стілець”, “Слухай звуки”; розминка “Побажання”; конкурс мирилок та ін.

Темами виховних занять, які проведені з учнями початкових класів з культури спілкування, були: “Культура спілкування”, “Вузлик спілкування – контакт”, “Правила спілкування для хлопчиків і дівчаток”, “Про міміку і жести”, “Людина серед людей”, “Уникнення конфліктів між людьми” та ін. Кожна частина заняття виконувала низку завдань, важливих для формування культури спілкування, зокрема: вчити дітей бути ввічливими, тактовними, доброзичливими, дотримуватися правил етикету; розвивати комунікативні здібності, жестикуляцію та міміку, розширювати словниковий запас тощо.

Для формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку ефективним був шлях від змодельованих ситуацій спілкування до реальних. Основна роль у процесі роботи над мовленням відводилася читанню, обговоренню й інсценізації творів дитячої художньої літератури, а саме: віршів “За що ж хвалять?” (В. Марсюк), “Бабуся підвела”, “Товариська допомога” (І. Кульська), “Товариші” (М. Пригара), “Гарна пам'ять” (А. Костецький), “Що це означає – не дружити” (О. Сенатович), “Татова порада” (Л. Коломієць), “Хороше словечко”; “Людина починається з добра” (Л. Забашта); оповідань “Образливе слово”, “Усмішка”, “Найголовніше – змусити себе відчувати”, “Бо я – людина”, “Чому дідусь такий добрий сьогодні” (за В. Сухомлинським); “Справжні товариші” (за О. Донченком); “Загублені рукавички” (за В. Комар); розповідей “Про двох дівчаток”, “Друзі”.

Саме через них молодші школярі засвоювали багатство рідної мови, оволодівали виразними засобами, використовували різноманітні інтонації, які відобража-

ли характер і вчинки героїв, намагалися говорити чітко. У звертанні велику роль відігравали інтонаційні особливості, які проявлялися в теплоті та повазі, а не у формі категоричного наказу. Виконання певних ролей вимагало відтворення учнями необхідного тексту, заучування певних літературних виразів, що ефективно впливало на розвиток культури мовлення.

Програмою передбачалася і ґрунтовна робота над прислів'ями та приказками про: ввічливість (З другом говори ввічливо: від грубого слова близький стає чужим. Якщо ввічливо попросиш, завжди дадуть. Лагідне слово – що ясний день); дружбу (Ненадійний друг гірше відвертого ворога. Друг пізнається в біді. Найбільша з наук – дружба. У дружби немає меж. Сонце зігріває повітря, друг – душу. Друзі – дзеркало один для одного); скромність (Син скромний – батько щасливий); доброту (Добро добром згадують. Добрий піклується про людей, поганий – про себе. Людський дорожча за багатство); силу слова (Щире слово – половина щастя. Говори щирі слова – будеш безсмертним); вихованість, правила поведінки (Життя дано людині на добрі справи. Шануй людей, і тебе шануватимуть. Ввічливих і лагідних скрізь шанують. Не одяг прикрашає людину, а її добрі справи).

Крім того, ми пропонували учням експериментальних груп мовленнєві зразки, що супроводжувалися чітким відтворенням відповідними жестами та мімікою, за допомогою яких здійснювалося моделювання та спільне програвання мовленнєвої та немовленнєвої поведінки в певній ситуації спілкування. У такій ситуації кожна дитина вступала в мовленнєве спілкування. На закріплення отриманих умінь і навичок у змодельованих ситуаціях були спрямовані: дидактичні ігри “Гості”, “Спілкування в магазині”; імпровізовані розповіді віршів “Друзі” (за В. Юрченко), “Жахливі слова”; інсценізація оповідань “Чуйний хлопчик” (за Ю. Єрмоловим), “Просто дідусь” (за В. Сухомлинським); читання казок “Добре слово”, “Як важко бути людиною” (за В. Сухомлинським) та бесіди за їх змістом; обговорення літературних творів; складання розповідей за картинками.

Зважаючи на те, що дітям молодшого шкільного віку властива інтуїтивна здатність вловлювати емоційний стан однолітків, у цей період важливо сприяти розвитку у школярів товариськості, емпатії, співчуття, доброти та ін. Для співпереживання й уміння проявляти адекватні реакції на емоції ровесників дітям потрібний досвід спільного переживання своїх емоцій та емоцій партнера по спілкуванню. Зазначеному сприяли: розігрування сцен “Зустріч друзів”, “Про Петрика і Вову”; ігрова ситуація “Ми розбили склянку з часом” (за О. Сенатовичем); читання віршів “Балакуха”, “Вихвалялка”, “Вередуля”, “Забіяка”; розучування пісень “Якщо хочеш друзів мать”, “Посміхнись”, “Пісня про друзів”; проведення бесід (“Ваші добрі вчинки”, “Мої думки” тощо); інсценування (“Будь завжди ввічливим”, “Ми йдемо до школи”, “Створи друзям радість добрими справами”, “Мої однолітки”); перегляд кінофрагментів, у змісті яких передбачено дотримання норм і правил ввічливості; вправи, які спрямовані на розвиток мовлення як інструмента спілкування та показника культури особистості. Структура виховних занять сприяла полегшенню включення дітей в ігрові ситуації та утриманню їхньої уваги. Кожна ігрова вправа включала завдання на прояв думок, емоцій, по-

чуттів і рухів дитини для того, щоб вона вчилася культурі спілкування з однолітками. Крім того, через послідовність вправ відображався сюжетно-рольовий зміст гри.

З певною віковою групою молодших школярів змінювалася тематика ігор і складність завдань в ігрових ситуаціях: для першокласників цікавими були ігри “Влови слово”, “Хвалити і сварити треба, друже, вміти”; учнів 2-го класу більше захопили ігри “Хто я?”, “Вгадай чарівні слова”, “Стоп – червоне світло”, “Чемно-нечемно”; дітей 3-го класу зацікавили ігри “Чарівний клубочок”, “Хто швидше?”, “Чарівні окуляри”, “Ми ввічливі діти”; для учнів 4-го класу більш захоплюючими були ігри “Визнач людські чесноти”, “Добрі професії” та ін.

Формування в молодших школярів емоційно-ціннісного та поведінкового компонентів культури спілкування здійснювалося засобом гри-драматизації казок “Лисичка і Журавель”, “В гостях у Баби Яги”, “Червона Шапочка”, “Гуси-лебеді” та ін. Персонажами ігор були самі діти, які від виконуваних ролей отримували задоволення, інтерес, здійснювали захоплююче пізнання казкового світу, але при цьому неодмінно навчалися володіти собою та спілкуватися з ровесниками. Ми намагалися зацікавити їх, не змушували, участь школярів у грі була добровільною. Елементами гри були спеціальні вправи, які були спрямовані на розвиток культури спілкування, емоцій, поведінки в різних сферах взаємодії. Захоплюючим для дітей було створення казкових ситуацій. Учні мандрували казковим містом Ввічливих, зокрема: вулицею Привітних, провулком Грубості, площею Дружних; подорожували країною Ввічливості та Доброти із зупинками: “Словник чемної людини”, “Місто вихованих людей”, “Світлофор ввічливості”; розгадували таємниці дерева Мудрості з країни Ввічливості; створювали квітку “Добра” з пелюсток-долоньок; поринали у хвилинки фантазії тощо.

Окрім ігрових, широко застосовувалися інформаційні види роботи з молодшими школярами. Зокрема, діти зверталися до Довідкового бюро, цікавилися думкою Науковця відносно тлумачення таких слів, як: спілкування, культура, ввічливість, вихованість, тактовність, комплімент, конфлікт тощо; виконували практичну роботу за таблицями: “Комплімент” (добір компліментів), “Бесіда. Дискусія. Суперечка” (пошук відмінностей у поняттях); ознайомлювалися з висловами видатних людей про культуру спілкування (Арістотеля, Сенеки, А. Сент-Екзюпері, В. Сухомлинського, лорда Честерфілда та ін.); брали участь у курсі “Чи знаєш ти ввічливі слова?”; розгадували кросворди; були залучені до групових робіт “Риси характеру ввічливої людини”, “Такт і тактовність”, “Позитивні риси людини”; зверталися до народних джерел; створювали фотовітрини “Вони спілкуються культурно”, “Як не слід спілкуватися”; вивчали твердження про дружбу; розв’язували моральні задачі та ін.

Робота спрямована на засвоєння молодшими школярами правил ввічливості поступово ускладнювалася, збагачуючись новими поняттями, нормами, вимогами. Так, у 1-му класі учні ознайомлювалися з темами: “Відкриваємо скриньку добрих справ”, “Чарівне місто ввічливих людей”, “Магічні слова”, “У коло запросимо друзів” та ін. У 2-му класі опрацьовувалися такі теми: “Вони спілкуються культурно”, “Навчися правильно та

культурно поводитися”, “Школа Ввічливих наук” тощо. У 3-му класі тематика була більш складною – “Секрети спілкування”, “Будь скромним”, “Учись культурно говорити”, “Мобілочка”, “Ввічлива людина завжди уважна до тих, хто її оточує” та ін. У 4-му класі пропонувалися такі теми, як “Вихована людина”, “Золоте правило ввічливості”, “Створіть друзям радість добрими справами”, “Як навчитися стримуватись”, “Будь доброзичливим словом і дією” тощо. Вагомим у нашому дослідженні було використання традиційних методів, зокрема: розповіді, пояснення (слів привітання), бесіди (“Правила ввічливості”, “Як треба слухати”, “Правильне вітання”, “Ти і твої друзі”, “Як ти говориш”, “Хто може бути зразком ввічливості, скромності, тактовності, стриманості”, “Чий приклад варто наслідувати”) та ін.

У позакласній діяльності під час виховних бесід, годин спілкування, занять з молодшими школярами використовувалися інтерактивні методи і прийоми: “Мікрофон”, “Карусель”, “Симуляції”, “Позначки”; складання асоціативного куща “Вихованість”; творча робота в групах “Реклама одного з правил перебування серед однолітків”; технологія “Два-чотири – усі разом”; тест “Хвилинка для роздумів” (на виявлення рівня вихованості особистості); брейн-ринг “Запитання з чарівного фартушка”; творча робота “Дерево життя” та ін., що сприяло ґрунтовнішому засвоєнню знань з культури спілкування, неординарному вирішенню ситуацій взаємодії з однолітками.

Заняття-тренінги надавали допомогу учням у глибокому пізнанні іншого й самого себе. Зворотний зв’язок між учасниками дозволяв кожному побачити власне віддзеркалення в очах ровесників, одержати інформацію про те, як сприймається його поведінка в певній ситуації, зрозуміти обмеженість власних засобів спілкування, їх недосконалість, а також побачити позитивні сторони своєї особистості. Зокрема, закріпленню окресленого під час тренінгу “Правила спілкування” сприяли: ігри “Словник ввічливих слів”, “Замок Феї Ввічливості”; вправи “Замок Веселих Смішинок”, “За-

мок Ввічливого Лицаря”; конкурс компліментів; написання короткого послання одноліткам тощо. Крім того, проведення занять-тренінгів “Вчимося культурі спілкування” було спрямоване на навчання учнів бути ввічливими, дотримуватися правил етикету, розвивати мислення, жестикуляцію та міміку, збагачувати словниковий запас (“У країні ввічливості”); на закріплення набутих знань і вмінь з культури спілкування, розвиток комунікативних здібностей, спостережливості, пам’яті (“Де живуть чарівні слова?”); на розвиток уваги, слухової пам’яті; виховання чуйності, доброзичливості, поваги (“Слухати і чути”).

У процесі формування культури спілкування контролюючими вміннями, за допомогою яких регулюються різні сфери життєдіяльності дітей, є: уміння сприймати, розуміти та диференціювати емоційні стани однолітків; співпереживати (приймати позицію партнера по спілкуванню та повноцінно прожити й відчувати його емоційний стан); уміння відповідати почуттям (у відповідь на емоційний стан товариша проявити такі почуття, які принесуть задоволення учасникам спілкування). Зазначені вміння впливають на поведінку молодших школярів серед ровесників.

Висновки. Таким чином, у процесі реалізації експериментальної програми формування культури спілкування молодших школярів з однолітками в позакласній діяльності доцільним було використання таких організаційних форм, а саме: виховні заняття, позакласні заходи, години спілкування, конкурси, зустрічі, заняття-тренінги, свята, вікторини та ін. Також, системність здійснення виховного впливу забезпечувалася застосуванням різноманітних методів, прийомів і засобів формування культури спілкування дітей молодшого шкільного віку, як-от: ігрові вправи та ситуації; ігри-конкурси з програванням казок, віршів і пісень; розв’язування моральних задач; рухливі ігри; конкурси; робота в групах; розігрування сценок з опорою на оволодіння невербальними засобами культури спілкування тощо.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Бродовська В.Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів : Словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. – К. : ВД “Професіонал”, 2007. – 512 с.
- [2] Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
- [3] Психологічна енциклопедія / Автор-упоряд. О. М. Степанов. – К. : Академвидав, 2006. – 424 с.

REFERENCES

- [1] Brodovsky J.B. Explanatory Dictionary of the Russian-Ukrainian psychological terms: Dictionary / V.J. Brodovsky, V.A. Grushevskii, I.P. Patrick. – K.: Professional, 2007. – 512 p.
- [2] S. Goncharenko Ukrainian Pedagogical dictionary / S. Goncharenko. – K.: Lybid, 1997. – 376 p.
- [3] Psychological Encyclopedia / Author-compilation. A. Stepanov. – K.: Akademvydav, 2006. – 424 p.

The experimental program is creating a culture of communication younger pupils with their peers in extracurricular activities

O. S. Shestobuz

Abstract. This article is devoted to the problem of creating a culture of communication younger pupils with their peers in extracurricular activities. The features of the implementation of the pilot program creating a culture of communication of primary school pupils with their peers in extracurricular activities. Grounded organizational forms, methods, techniques, means creating a culture of communication of children of primary school age.

Keywords: culture of communication, experimental program, organizational forms, methods, techniques, tools.

Экспериментальная программа формирования культуры общения младших школьников со сверстниками во внеклассной деятельности

O. C. Шестобуз

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования культуры общения младших школьников со сверстниками во внеклассной деятельности. Раскрыты особенности реализации экспериментальной программы формирования культуры общения учащихся начальных классов со сверстниками во внеклассной деятельности. Обоснованно организационные формы, методы, приемы, средства формирования культуры общения детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: культура общения, экспериментальная программа, организационные формы, методы, приемы, средства.

Метод проектів як спосіб формування англомовної соціокультурної компетентності студентів-сходознавців

Л. Г. Смовженко*, Н. В. Сорокіна

Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: smovzhen@yandex.ru

Paper received 13.03.17; Accepted for publication 20.03.17.

Анотація. У статті розглядається метод проектів як спосіб формування англомовної соціокультурної компетентності студентів-сходознавців. Наведено приклади класифікації, типології та етапів проектної роботи.

Ключові слова: проект, проектна робота, типологія проектів, студенти-сходознавці, тематика проектів.

Вступ. Домінантною ознакою розвитку сучасного освітнього простору є зростання ролі міжкультурної іншомовної комунікації між представниками різних країн від міждержавного до міжособистісного неформального спілкування. Беззаперечним є той факт, що з метою досягнення взаєморозуміння партнери у міжкультурній іншомовній комунікації повинні враховувати специфіку країни, їхню культуру, спосіб формування та формування думок, менталітет, особливості паралінгвістичної поведінки тощо. Саме тому, формування міжкультурної комунікативної компетентності у сукупності всіх її складових, включаючи, окрім мовної та мовленнєвої соціокультурну компетентність, проголошено метою навчання іноземної мови на європейському освітньому просторі [3].

Короткий огляд публікацій по темі. Виклад основного матеріалу. Підтвердженням цього є теоретичні та практичні доробки І.П.Бондаренка, О.В.Бир-юк, Є.М.Верецагіна, В.Г.Костомарова, О.В. Асадчих, К.К.Комісарова, М.Л.Писанко, В.В.Сафонова, Н.В.Склярєнко, О.Б.Тарнопольського, С.Г.Термінасова, Г.Д. Томахіна, Л.П. Яценко, М. Вугам, С. Kramersch, G. Neuner, J. Zorru, які у своїх дослідженнях розвивали та деталізували соціокультурний напрямок методики навчання іноземних мов на різних етапах та в різних типах навчальних закладів.

Одним з показників готовності студента до міжкультурної комунікації є сформованість його соціокультурної компетентності. Особливо гостро постає питання про зміст соціокультурної компетентності студентів-сходознавців, які вивчають другу мову – англійську. Когнітивна складова соціокультурної компетентності студента-сходознавця дозволяє виділити: - *academic knowledge* (знання, які студент отримує під час навчання та отримання освіти); - *empirical knowledge* (знання, здобуті студентом через власний досвід); - *private knowledge* (знання ціннісних орієнтирів, притаманних певним соціальним групам різних країн, як то: релігія, табу, історична спадщина, особливості розвитку, фонові знання тощо). В реальному житті синтез цих трьох «знань» охоплює повсякденне життя; умови та стандарти проживання; етикетну поведінку; стосунки між людьми, систему цінностей, поглядів, ставлень; політику, релігію, гумор, мистецтво; екстралінгвістичну поведінку носіїв мови; соціалізацію стандартів спілкування та поведінки у суспільстві. Стосовно формування соціокультурної компетентності студентів-сходознавців ці вміння дають можливість вдало та ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію англійською мовою фахового спрямування, спираючись на усвідомлення схожості та відмінностей рідної та східної культур, виступати посередником між анг-

лійською, рідною та східною культурою, максимально уникаючи можливих непорозумінь та конфліктів.

Завдання формування соціокультурної англомовної компетентності є одним з пріоритетних протягом усіх років підготовки студентів-сходознавців в Інституті філології Київського Національного університету імені Тараса Шевченка, оскільки англійська мова є фахом (Україна, спеціальність «Східна мова та література, Англійська мова»), та, згідно з програмою, є конкретизованою для кожного з років навчання. Так, на першому курсі студенти-сходознавці починають ознайомлення з соціокультурними характеристиками життя країн Сходу; на другому вони набувають глибшого усвідомлення історичного, соціального та культурного контексту життя у країнах Сходу; на третьому та четвертому курсах відбувається систематизація та розвиток отриманих знань, навичок та вмінь [6; 7].

Пошук нових парадигм у підготовці студентів-сходознавців зумовлений необхідністю формування професіоналів, здатних до самоосвіти, саморозвитку та самовдосконалення. Вченими вже зроблені певні кроки щодо забезпечення досягнення поставлених цілей, що стимулюють високу мотивацію групової, самостійної та індивідуальної роботи студентів-сходознавців, забезпечують її сучасний та актуальний зміст, можливість творчої реалізації власних здібностей, а також наочної презентації власних досягнень у колективі ровесників. Освітньою технологією, яка задовольняє зазначеним вимогам, сьогодні вважається метод проектів. Він знайшов досить поширене використання у навчанні іноземних мов (Е.Г. Арванітопуло, Н.І. Боринець, Е.В. Бурцева, Н.І.Годованець, І.В.Дубко, О.В.Кіршова, О.О.Косогова, А.В.Конише-ва, В.В. Копилова, С.В. Купрікова, Н.М. Сергєєва, Л.Новикова, Я.В. Тараскіна).

Аналіз методичної літератури виявляє наявність різних трактувань терміну «проект»: метод проектів (Є. Полат, W. Kilpatrick), проектна методика (Е.Г. Арванітопуло), проектна робота (D. Fried-Booth, T. Hutchinson), проектна технологія (Н.Ф. Коряковцева), проектне навчання (project-based learning) (S.Peterson, R.A. Myer), проектний підхід (project approach) (D. Diffily), проектно-орієнтований підхід (project-oriented approach) (G. Carter, H. Thomas). Так, Є. Полат розглядає метод проектів як спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися реальним, практичним результатом; а, отже, проект направлений на розвиток самостійного мислення, вирішення проблем, використовуючи знання з різних областей, прогнозування результатів та наслідків різних варіантів рішення [5, с. 3–4]. За визначенням Н.Ф. Коряковцевої, проект-

на технологія – одна з технологій у навчанні, яка оснований на моделюванні соціальної взаємодії малої групи в навчальному процесі, іншими словами, взаємодія в процесі навчання та навчання в системі соціальної взаємодії, протягом якої ті, хто навчаються, виконують різні соціальні ролі і готуються їх виконувати в процесі вирішення проблемних задач в ситуаціях реальної взаємодії [4, с. 125]. Е. Г. Арванітопуло, окреслюючи поняття метод проектів, визначає його як комплекс вправ або завдань, які передбачають організовану, тривалу значущу для студентів самостійну дослідну діяльність іноземною мовою, яка виконується як в аудиторії, так і в поза аудиторний час [1, с. 4].

Метою статті є представити шляхи використання методу проектів у підготовці студентів-сходознавців, а саме: 1) пред’явлення вміння використовувати досвід, що був одержаний в процесі вивчення східної та англійської мов; 2) імплементація зацікавленості до предмету дослідження; 3) демонстрація власного рівня володіння англійської мови; 4) особиста відповідальність тих, хто навчається за прогрес у навчанні; 5) розвиток самостійного мислення з метою використання набутих знань, навичок та вмінь на практиці; 6) розкриття індивідуальності кожного студента-сходознавця; б) самостійні чи групові пошуково-інформаційні вміння студента-сходознавця. Реалізація поставленої мети у підготовці студентів-сходознавців змусила нас класифікувати проекти за такими критеріями:

- за характером домінуючої діяльності в проекті (дослідницький, творчий, інформаційний);
- за характером керованості проектом (з відкритим чи прихованим керуванням);
- за ступенем реалізації міжпредметних зв’язків (східна мова та англійська мова) (проект одної теми, міжпредметний проект);

- за кількістю учасників проекту (груповий, індивідуальний, парний, проект з парною домінантою);
- за строком виконання (середньої тривалості, короткотривалий, довготривалий).

Матеріали та методи. Перегляд компонентів англійської соціокультурної компетентності студентів-сходознавців Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка призвів до уточнення типологію проектів, що застосовуються у навчанні мов. В основу типології нами було покладено типізацію, зокрема, за характером кінцевого мовленнєвого продукту (лінгвокраїнознавчі, літературознавчі, інформаційні, рольові, дослідні, творчі, практично орієнтовані, фаховоорієнтовані тощо).

Результати та їх обговорення. Дослідивши питання використання методу проектів, ми дійшли висновків, що пошуково-прикладну діяльність студентів-сходознавців бажано проводити в межах таких етапів: 1) підготовчий (вибір теми (підтеми), дослідження та збір інформації (обговорення планів роботи, планування кінцевого продукту, обговорення макетів проектів); 2) власне проектування (підготовка готового продукту, презентація); 3) оцінювання (обговорення та оцінка результатів) [8, с. 55].

Проілюструємо зміст пошуково-дослідницької діяльності студентів-сходознавців прикладами. Відповідно до Програми [6; 7] та змісту соціокультурної компетентності нами було обрано таку тематику проектної роботи для студентів-сходознавців другого року навчання: “Magical places of the East”; “Art & Painting”; “Dreams & Reality”; “Architecture of the East”; “Religion”; “Government: The right answer quiz”; “History of the East”; “The modern life of the East”; “Tips for travelers”.

Так, наприклад, студенти-японісти здійснюють добір теми (підтеми) в межах наступної тематики (таблиця 1):

Таблиця 1. Тематика проектної роботи студентів-японістів (2 рік навчання)

Project	Topics
“Magical places of the East” (Japan)	Himeji Castle, Kiyomizu-dera, Great Buddha of Kamakura, Todaiji Temple, Tokyo Imperial Palace, Mount Fuji, Golden Pavilion, Hiroshima, Kyoto
“Art & Painting”	Japanese Traditional Art: Pottery and Sculpture, Bonsai, Ikebana, Origami, Japanese Calligraphy, Ink Art Painting, Japanese Art, Mini Painting, Butterfly Art, Butterfly Painting, Insect Art Painting, Gift Art, Japanese Martial Arts
“Dreams & Reality”	Landscape and Environment, City, Town & Countryside, Population, Statistics, Gazetteer of Place-names
“Architecture of the East” (Japan)	Interior design of Japan, Landscape architecture in Japan, Gardens and parks in Japan, Artificial islands of Japan, Maishima
“Religion”	Shinto Traditions, Japanese Buddhist Traditions, Christianity, Role of Women
“History of the East”	Historical Survey, Biographies of Historical Figures, Warrior History, Warrior Ethics, Martial Arts and Weaponry, Armor, Helmets & Shields, Fortifications, Warrior Ranks and Hierarchy, Wars and Battles
“The modern life of the East” (Japan)	The People, Language, Education, Music, Fashion
“Government: The right answer quiz”	Imperial and Military Rule, Structure of the Imperial Court, Structure of the Shogunates, Law, Crime & Punishment
“Tips for travelers”	Tokyo Metropolitan Government Building, Akihabara, Tokyo Tower, Shibuya Pedestrian Crossing, Shinjuku Gyoen National Garden, Meiji Shrine, Sensoji Temple

За такого розподілу тематики проектної роботи роль викладача англійської мови ми вбачаємо в якості «a controller», «a prompter», «a resource» та «a tutor»; на етапі збору інформації корисним є залучення викладачів-носіїв японської мови в ролі «a participant» та «a resource». Інтегрована робота викладача англійської та японської мов, особливо на підготовчому етапі, дає можливість студенту отримати чіткі інструкції щодо змісту процесу та результату своєї роботи, зорієнтуватися в джерелах додаткової інформації тощо.

Проектною методикою передбачено, що кінцеві ре-

зультати обговорюються та оцінюються самими учасниками проектних груп, проте більш об’єктивні та виважені критерії оцінювання на сьогоднішній день може використати лише викладач [2]. З цією метою нами було розроблено «Паспорт Проекту» та «Лист оцінювання проекту» [2]. Тому, до переліку ролей та функцій викладача у проекті додамо функцію «a controller». Можемо також припустити, що ступінь керованості з боку викладача значно зменшується під час фіксації студентами-сходознавцями власних спостережень та ставлень до варіативних соціокультурних фактів та явищ, адже цей

вид роботи є суто індивідуальним. Її виконання, однак, не закінчується виставленням формальної оцінки у кількості балів, викладач повинен прокоментувати усе, що було зроблено студентами, пояснити, чому завдячується успіх або неуспіх, надати рекомендацій щодо покращення роботи студентів у майбутньому (заповнюється викладачем «After Project List #1» та заповнюється студентом «After Project List #2»):

Таблиця 2. After Project List

Name of student _____, group _____
1/ The brand new for me was/were.....
2/ I have never heard about.....
3/ The best thing I was impressed
4/ The worst thing I was impressed
5/ Now I can.....
6/ I would like
7/ I am ready
8/ My next step is

Мовленнєва комунікація в межах групових і індивідуальних проєктів здійснюється в усній та письмовій формі, та, відповідно, з використанням аудіювання (під час сприйняття автентичного англійського мовлення акторів відео сюжетів, виступів); переглядове і ознайомлювальне читання додаткових текстових матеріалів, що містять соціокультурну інформацію; підготовлене та непідготовлене монологічне/діалогічне мовлення; усне полілогічне мовлення; письмо, яке виступає і як допоміжний засіб навчання (фіксування власних спос-

тережень, дотатків), так і як цільове вміння. Зважаючи на «відносно гнучкий» або «гнучкий» характер управління діяльністю студентів-сходознавців на етапі підготовки кінцевого продукту передбачаємо вільний вибір студентами форм усного мовлення – монологу, діалогу або полілогу – у представленні власне проєкту. З огляду на паралельне формування в студентів умінь в усіх видах мовленнєвої діяльності, через оволодіння якими виявляється їхня готовність до міжкультурної комунікації, формуємо принцип взаємопов'язаного навчання студентів-сходознавців усіх видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують ефективне міжкультурне спілкування.

Висновки. Отже, під час використання методу проєктів з метою формування соціокультурної компетентності студентів-сходознавців ми керувалися такими принципами, як: тісний зв'язку тематики проєкту з професійним життям та потребами студентів-сходознавців; інтеграцію індивідуальної та групової діяльності студентів-сходознавців в роботу із соціокультурними носіями інформації; обумовленості ступеня автономії студентів завданнями кожного з етапів проєкту; взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, що забезпечують ефективне міжкультурне спілкування. **Перспективою подальшого дослідження** вважаємо створення електронної бази проєктів для студентів-сходознавців Інституту філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка в межах програмної тематики.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арванітопуло Е. Г. Проектна методика навчання англійської мови на старшому ступені ліцею: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02/Елла Георгіївна Арванітопуло.–К.,2006. – 289 с.
 2. Асадчих О.В., Смовженко Л.Г. Вчимо японську самостійно 自分で学ぶ日本語/Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів.–К.:Видавничий дім «КІТ», 2010. – 227 с.
 3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання/наук. ред. С. Ю. Ніколаєва.–К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
 4. Коряковцева Н. Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык / Н. Ф. Коряковцева. – М.: Аркти, 2002. – 176 с.
 5. Полат Е. Метод проєктів на уроках іноземного мови /

Е. Полат//Иностранные Языки в Школе. –2010.–№2. – С.3–10.
 6. Смовженко Л.Г. Програма курсу «Загальноєвропейський курс англійської мови» (відділення сходознавства, 1 рік навчання). – К.: ВПЦ «Київський університет», 2016.– 45 с.
 7. Смовженко Л.Г. Програма курсу «Англійська мова та переклад» (відділення сходознавства, 2 рік навчання). – К.: ВПЦ «Київський університет», 2016. – 40 с.
 8. Сорокіна Н.В., Смовженко Л.Г. Технологічні етапи використання мультимедійних навчальних презентацій у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх філологів Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (44), Issue: 92, 2016. – p. 54-57 www.seanewdim.com

REFERENCES

1. Arvanitopulo E.G. The project work of English learning stages: 13.00.02 / Ella Georgievna Arvanitopulo. – K., 2006. – 289 p.
 2. Asadchih O.V., Smovzhenko L.G. Learn Japanese yourself 自分で学ぶ日本語 / – K.: «KIT», 2010. – 227 p.
 3. General European recommendation for languages learning: teaching, learning, testing/S.Y.Nikolayeva. – K.: Lenvit, 2003.– 273 p.
 4. Korakovtseva N.F. Modern methods of organizing individual work in learning foreign languages / N.F. Korakovtseva. – M.: Arkte, 2002. – 176 p.
 5. Polat E. Project work in English classes / Polat E. // Foreign Languages in school. – 2010. –№2. – P. 3–10.

6. Smovzhenko L.G. Course program “General European English Language” (the Oriental Department, 1st year). – K.: «Kyiv University», 2016. – 45 p.
 7. Smovzhenko L.G. Course program “English Language and Translation” (the Oriental Department, 2nd year). – K.: «Kyiv University», 2016. – 40 p.
 8. Sorokina N., Smovzhenko L. Technological stages of using multimedia learning presentations in the process of future philologists’ professional foreign preparation / Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IV (44), Issue: 92, 2016. – p. 54-57 www.seanewdim.com

The method of projects as the aim of Japanese-students English Sociocultural Competence forming

L. G. Smovzhenko, N. V. Sorokina

Abstract. The article deals with the problem of using the method of projects as the aim of Japanese-students English Sociocultural Competence forming. The examples of classification, types and project work stages are given.

Keywords: project, project work, project types, Japanese-students, projects topics.

Метод проєктів як спосіб формування англійської соціокультурної компетентності студентів-востоковедів

Л. Г. Смовженко, Н. В. Сорокіна

Аннотация. В статье рассматривается метод проєктів як спосіб формування англійської соціокультурної компетентності студентів-востоковедів. Приведены примеры классификации, типологии и этапы проєктной работы.

Ключевые слова: проєкт, проєктная работа, типология проєктів, студенты-востоковеды, тематика проєктів.

The Model of Students' Environmental Competence Formation in Pedagogical University

S. Sovgira*, N. Dushechkina

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University
*Corresponding author. E-mail: SovgiraSV@yandex.ua

Paper received 21.03.17; Accepted for publication 02.03.17.

Abstract. The main requirements for models in general had been revealed in the article. It was stated that the model is the result of modeling, the ideal example of this process, the achievement of its goal. We understand the modeling of the process of forming the environmental competence of students as the process of identifying typical tasks of future environmental and professional activity and their further transformation into educational and practical tasks. In the process of modeling, the logic construction had been followed on the basis of system integration of the content of environmental and vocational education components, and also taking into account the objective sequence of stages of personal and professional development of a specialist. It was grounded that the model of formation of the students' environmental competence in a pedagogical university includes the target, content, technological and productive units, and is characterized by the availability to implement philosophical, methodological, professional-prognostic (acmeological) and design-technological functions. The target unit includes the goals and objectives of forming the environmental competence of students in the conditions of a pedagogical university, which are closely interrelated with the projected outcome of the process being studied. The content unit includes the content of the educational process and the successive stages of integration of environmental and vocational education. The technological unit includes didactic principles, forms, methods and technologies of students' environmental competence formation. The result of the proposed model is the formed environmental competence of students in the conditions of a pedagogical university. It is stated that the main components of the model interact through feedback mechanisms.

Keywords: model, formation of environmental competence, pedagogical university, modeling process.

Current pedagogical researches try to project and test the model of environmental education, the competent models of vocational education, the formation of professional competence, the ecologic culture of the students.

Some researchers (A. Kolonkova, N. Kurylenko, N. Pustovit, O. Prutsakova, L. Rudenko, L. Tytarenko, V. Sharko [7, 8, 9]) paid much attention to the problem of formation of environmental competence of future professionals. Scientists believe that environmental competence is manifested in a systematic decision-making to incorporate environmental impacts of ones own activities, exercising some influence on the environment. The basis of environmental competence is environmental knowledge, and experience of practical activity in the environment.

In the interpretation of environmental and occupational competence and eco-oriented activities we rely on monographic studies of A. Ivashchenko, V. Panov, and A. Gagarin [5], where the environmental competence is the quality of the professional competence of a specialist, organizing its ability and willingness to eco-oriented professional activity. We understand eco-oriented professional activity as the activity with eco-practical, environmental, and nature protection goal. The inclusion of the individual into eco-oriented activity is the main factor of environmental education, which allows to use environmental, educational and psychological principles and laws of environmental competence formation of an individual.

The aim of the article is to model the process of forming the environmental competence of pedagogical university students.

According to Yu. Gryshaieva, modeling is a theoretical method based on a generalization, abstraction and idealization of the studied processes. The modeling result is the model which is the analogous to reality, the perfect construction of studied process that has the potential to optimize the object of modeling [3, p.122].

According to O. Novikov, the model is a "subsidiary object selected or converted for educational purposes, and

provides new information about the main subject" [6, p. 89].

Thus, the model is the result of the modeling, an ideal example of this process, which achieves its goal. Modeling of the process of formation of environmental competence of students is the process of identifying common tasks for future environmental and professional activities and their subsequent transformation into educational and practical tasks. During the modeling process we can follow the construction of the logic of the process based on system integration of content of environmental and vocational education components, as well as the objective sequence of stages of personal and professional development of a specialist.

Let us consider the basic requirements that apply to models in general.

The researcher O. Novikov noted that the first requirement to the created model is its inherentism. It is "sufficient degree of consistency between the created model and environment. The model should be consistent with the cultural environment where it is going to function not as a foreign element, but as a natural part" [6, p. 89]. The second requirement is a simplicity of model and the third requirement is its adequacy. Adequacy of the model is aimed at achieving the set of goals in accordance with the criteria and indicators.

Nowadays, there is no single position on universal approaches to educational activities modeling. This is, in our opinion, especially connected with the complexity of modeling object with different factors of personal-centered educational system, with the creative nature of educational activities.

The model of formation of environmental competence of students in educational institutions include targeted, content, technological and efficient units, and is characterized by the capacity to perform philosophical and methodological, professional and prognostic (acmeological) and design-technological functions.

The target unit includes goal and objectives of formation of environmental competence of students in educational institutions, which are closely connected with the projected result of the studied process.

Meaningful unit of the model includes the content of the educational process and the successive stages of the integration of environmental and vocational education. The process of the formation of environmental competence of students lies in a consisted formation of environmental focusing of a personality, her professionally significant qualities that define specific environmental and occupational activity, formation of acmeological invariants of professionalism. It is expressed in a complex of educational modules and programs that are integrated into the process of training. In the frameworks of model's content implementation the following educational programs have been used: "General Ecology", "Ecosystemology", "Ecology of Plants and Animals", "Human Ecology" and the program for extracurricular activities "Environmental Competence of an Individual in Professional Teaching Activity" aimed at environmentalizing of the content of training specialists through projecting of the activity results of professional training (system of comprehensive, general and professional competencies); creation of an ecological educational environment, which is a technology for enriching and expanding the creative potential educational opportunities that student self-selecting and mastering projects their individual educational space (teaching design taking into account the environmental aspect of professional activity, participation in the student scientific society, independent choice of topics and technologies perform creative tasks ecological, etc.). It is also aimed at the creation of an ecological educational environment, that is the enrichment technology and expands the creative potential of the educational opportunities where students can choose and project his own individual educational space (educational projecting taking into account the environmental aspect of professional activity, participation in the student scientific society work etc.). The content of the process of formation of environmental competence of students of pedagogical universities was made based on the formed attitudes about the phenomenon of environmental competence of an individual, its structural and functional components: environmental philosophy, systems of vocational-oriented environmental knowledge, readiness for environmental and occupational activity and environmentally professional reflection.

According to the model of environmental competence of students in educational institutions the stages of integration of environmental and professional education include:

1) acculturation is the process of convergence (in a different sense), compromise, stability, which is the process of initial convergence of environmental and professional education components and creation the components of environmental competence (ideological and motivational, cognitive-reflective, active and practical) as a result of interpenetration of cultural aspects of their content. The result is the formation of environmental and professional focusing of an individual.

Environmental and professional focusing of an individual is the initial qualitative result of environmental and

vocational education (primary convergence of ideological and motivational, cognitive-reflective, active and practical components as a result of its environmentalization). This stage of integration is characterized by the following indices of personal and professional development of a specialist:

- accumulation of environmental knowledge, the need for self-realization through environmental and occupational activities (integration of cognitive-reflective component);

- desire for further training in the field of environmental education (integration of ideological and motivational component);

- ability and readiness for innovative, individual project environmental activity (integration of activity-practical component);

2) co-adaptation is universal and mutual adaptation of objects to conditions that have been changed. It is the process of an individual's adapting the received as a result of acculturation, social and cultural experience to the general education tasks of training. The result of co-adaptation stage is the development of professionally important personality traits that are defined by specificity of environmental and professional activities.

Professionally important (significant) personality traits are certain dynamic properties of an individual, mental and psychomotor properties (expressed by the level of development of relevant processes) and physical qualities that meet the requirements to a man in terms of a certain profession and contribute to the successful mastering of this profession. Professionally important (significant) personality traits is a major factor of professional competence. They characterize certain abilities, and also organically included into their structure, developing in the process of learning and activity [4].

3) synergy is a new emergent quality of system interaction, which is a process and result of updating the values of ecological culture in professional activities. The result of the stage is the formation of acmeological invariants of professionalism (environmental and occupational self-organizing, environmental and occupational self-regulation, environmental and occupational self-development) of future specialist of teaching areas.

Acmeological invariants of professionalism characterize the high level of development of environmental competence of a personality. They are also the qualities and skills (competencies) of a specialist, providing high productivity and stability of environmental and occupational activities.

According to A. Derkach and V. Zazykin [1], acmeological invariants of professionalism, in the general sense, are the main characteristics, quality and professional skills, providing high efficiency and stability of the activity, regardless of its content and specificity. Acmeological invariants of professionalism can also occur in the interior motives that provide targeted development, consistent implementation of creative personality. Scientists distinguish the following types of professional acmeological invariants: a) general acmeological invariants, i.e., do not depend on the specificity of activities and common to all professionals (developed anticipation, high levels of self-regulation, the ability to make effective decisions, high creativity, strong and adequate motivation of achieve-

ments); b) special or specific acmeological invariants that reflect the content and requirements of the relevant professional activities (e.g, high communication skills, stress resistance, etc.).

Acmeological invariants of professionalism are the quality characteristics of professionalism itself in the general sense, as the environmental aspects in the modern world acquire generally global character, defining the indices of the effectiveness of any professional activity without exception.

Technological unit of the model includes the grounding of didactic principles of the process of environmental competence formation of students in educational institutions. Taking into consideration the mandatory compliance of general didactic principles (the training and developmental education; link between training and life; regularity and consistency of training, etc.) in the implementation of the content and mechanisms of conceptual model implementation. The work also includes didactic principles concerning the subject of research: environmental and occupational mobility, culture targeting, project-based approach, modeling of professional activity.

Analyzing the technological principles listed above we come to the conclusion about the necessity of personality-oriented focusing of the pedagogical process, the subjective perception of the student’s individual the relevance of educational interaction implementation to meet the criteria of educational technology. However, according to P. Schedrovyytskyi, the above mentioned technological principles of the educational process providing should be added by the reflection and “subject involvement in the decision making process” [10, p. 467].

A famous scientist Yu. Gryshaieva adds the following principles to specific didactic principles of environmental

competence formation of an individual during the contents and mechanisms of conceptual model implementation: environmental and occupational mobility, economic feasibility, culture targeting of environmental education, regional studies principle, interdisciplinary environmental knowledge, providing modular nature of environmental education, its organization based on ecosystem cognitive model, organization of subjective integration process, modeling of environmental and occupational activity [3, p.186].

Technological unit of the model includes methods and technologies of environmental competence formation. We think the most appropriate teaching methods division into three main groups (by Yu. Babanskyi) are: methods of organization and implementation of teaching activity, methods of stimulating and motivation of educational activities, methods of control and self-control for educational activities effectiveness.

Based on the objective tendencies of modern higher education modernization associated with the transition to a competency-oriented model, it is clear that the methodological approaches and technological methods should be aimed at acquiring all types of activities. It makes possible quick rebuilding and adaptation to new conditions in future professional practice. Therefore, forefront of the educational process includes such teaching methods that reflect the personality and activity of pedagogical interaction (in our opinion, projecting and research methods), and methods of problem-modular training based on information and communication educational technologies: problem, concentrated, modular, context, project-based learning, gaming technology, developing training technologies (table 1).

Table 1. Methods and technologies of formation of environmental competence of students in pedagogical university

Components	Aim of environmental competence formation	The most effective methods	The most effective technologies
1. Ideologically-value	Values formation	Method of moral values priority; methods of creating a favorable atmosphere, establishing communication; methods of mental activities, methods of exchange activities; method of interactive game	Problem training
	Ideology formation		Game training; developing training
2. Cognitive-reflexive	Formation of the base of environmental knowledge	independent work of students; problem-deductive search	concentrated training; differentiated training
	Formation of consistency of ecological thinking	problem-deductive search; methods of intellectual activity	modular training; differentiated training
	Formation of ability for reflection and self-development	Methods of reflection organizing	Active (comprehensive) training
3. Activity-practical	Formation of a system of environmental skills, technology for interaction with nature	Methods of environmental activity organizing; methods of creating a favorable atmosphere, establishing communication	Developing training; game training; educational projecting
	Formation of experience of emotional and volitional attitude in solving environmental problems on a personal level	Problem-search practices; learning through collaboration; method of interactive game	Context training; differentiated training; educational projecting

Technological unit of the model includes the forms environmental education: lectures, discussions, lectures, conferences, research environmental workshops, student scientific society etc..

In particular, in terms of student scientific ecological society the following forms of educational interaction are implemented: the planned meeting at least once a month;

thematic meetings in the form of “round tables”; organizing and conducting of scientific conferences; preparation of publications of student research articles; participation in environmental competitions, olympiads; preparation and conducting of environmental events, and holidays.

New requirements for educational institution graduate based primarily on practically oriented preparation, so the

methods, forms and technologies used in the educational process should ensure the "inclusion" of the student in the relevant activities. It will ensure the experience gaining, the formation of practical skills and personal attitudes to future professional activity.

Effective unit of the model includes such components as: ideological and motivational, cognitive-reflective, active and practical.

Layered differentiation of the results of environmental competence formation is based on a system of appropriate criteria and indicators: 1) formation of environmental and occupational orientation of the person, whose parameters are: the need for self-realization through environmental and occupational activities; the desire for self-development in the field of environmental education; ability and commitment to innovative, independent project environmental and occupational activity; availability of environmental awareness; 2) formation of professionally significant qualities that are defined by the specificity of environmental and occupational activity, which indicators are: humanity (including empathy); anticipation as the results of environmental and occupational activities; creativity; high motivation of achievement; responsibility for the results of environmental and occupational activities; 3) formation of acmeological invariants of professionalism which main indicators are: environmental and occupational self-development; environmental and occupational self-regulation; environmental and occupational self-organization.

During the theoretical modeling we defined such levels of environmental competence of students of pedagogical universities (high, medium, low) and the corresponding

types (eco-centric formed type, nature-centric formed type and anthropocentric formed type).

The result of the proposed model is formed environmental competence of students in pedagogical university. Model as a perfect sample of standard allows to compare actual results to reach the planned formation of environmental competence with a high level, according to available professionogram. It is confirmed in the works of O. Anisimov, and S. Hlazachev: "Model is needed to focus in rearrangements of specialists' readiness for professional activities and orientation in restructuring of educational mechanism. But this procedure requires "ideal" image of a specialist who does not create new and overcomes the existing environmental problems" [2, p. 8].

Therefore, we have developed a model of environmental competence of students in pedagogical university, which includes targeted, content, technological and efficient units and is characterized by the capacity to perform philosophical and methodological, professional and prognostic (acmeological) and projecting and technological functions. Targeted unit includes goals and objectives of formation of environmental competence of students in pedagogical university, which are closely linked with the projected result of the studied process, a content unit is the content of the educational process and the successive stages of the integration of environmental and occupational education, technology unit is didactic principles, forms, methods and technologies of environmental competence of students. The result of the proposed model is the formed environmental competence in pedagogical university students. The main components of the model interact via feedback mechanisms.

REFERENCES

1. Akmeology : Textbook / A. Derkach, V. Zazykin. - SPb. : Peter, 2003. - 256 p.
2. Anisimov O. S/ Model aspects of the formation of ecological culture of the person / O.S. Anisimov S.N. Glazachev // Bulletin of the State University of Management, 2001. - №16. - P. 4-9.
3. Grishaeva Y. M. Concept of formation of ecological and professional competence of students of a liberal arts college : Dis. ... The doctor ped. Sciences: 13.00.08 / Julia M. Grishaeva. - Moscow, 2014. - 374 c.
4. Dushkov B. A. Collegiate Dictionary: Labor psychology, management, engineering psychology and ergonomics / Dushkov B.A., Korolev A.V., Smirnov B.A. [Electronic resource]. - 2005. - URL: <http://vocabulary.ru/dictionary/896>
5. Ivashchenko A. V. Ekologoorientirovanoe world personality: Monograph / A. Ivashchenko V. Panov, A. Gagarin. - Moscow : People's Friendship University, 2008. - 422 p.
6. Novikov A. M. Methodology Education / A. M. Novikov / Second Edition. - M. : "EGVES", 2006. - 488 p.
7. Titarenko L. Formuvannya ekologichnoi kompetentnosti studentiv biologichnih spetsialnostey universitetu : Abstract. Dis. on zdotuttya Sciences. Candidate stage. ped. Sciences : spec. 13.00.07 "Teoriya that technique viovannya" / L.M. Titarenko. - K., 2007. - 20 p.
8. Formuvannya ekologichnoi kompetentnosti shkolyariv: science method. posib. / [N. A. Pustovit, O. L. Prutsakova, L. D. Rudenko, O. Kolonkova]. - K. : Pedagogichna Dumka, 2008. - 64 p.
9. Sharko V. D. Viktoristannya informatsiynih tehnologiy in protsesi formuvannya ekologichnoi kompetentnosti uchniv the lessons fiziki / Sharko V.D., Kurylenko N.V. // Informatsiyni tehnologii in osviti. - 2011. - № 10. - S. 41-49.
10. Schedrovitsky G. P. Thinking. Understanding. Reflection: Monograph / G. Schedrovitsky. - M., 2005. - 800 p.

Реалізація індивідуальних освітніх траєкторій учнів в освітньому середовищі багатoproфільної школи

Н. А. Тарасенкова^{1*}, І. В. Лов'янова², Н. П. Желєзняк³, Б. Й. Окунєв³

¹ Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна,

² Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, Україна,

³ Черкаська загальноосвітня школа I-III ступенів № 15

Черкаської міської ради Черкаської області, Черкаси, Україна

*Corresponding authors. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 29.01.17; Accepted for publication 10.02.17.

Анотація. У статті висвітлено досвід роботи Черкаської ЗОШ № 15 щодо реалізації профільного навчання старшокласників та побудови індивідуальних освітніх траєкторій учнів багатoproфільної школи. Описано компоненти структурно-функціональної моделі організації навчально-виховного процесу, основу якої визначає розгалужена й спеціально створена система динамічних груп учнів та курсів за вибором, яка сприяє задоволенню власних освітніх потреб школярів у профільній школі.

Ключові слова: загальноосвітня школа, профільне навчання, індивідуальна освітня траєкторія, освітнє середовище, динамічні групи, курси за вибором

Вступ. Кінець минулого й початок XXI століття ознаменувалися появою нових освітніх підходів, спрямованих на розвиток індивідуальних здібностей школяра. Основна ідея оновлення полягає у тому, що освіта має стати більш індивідуальною, функціональною й ефективною. Важливою й актуальною залишається проблема організації профільного навчання.

Стратегічні напрями державної політики у сфері освіти визначено у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [6], законах України «Про освіту» [3], «Про загальну середню освіту» [4], проекті оновленого Типового навчального плану старшої школи [8], де зазначено, що профільне навчання в старшій школі спрямоване на завершення здобуття повної загальної середньої освіти на основі якомога повнішого розвитку нахилів і здібностей учнів, задоволення їхніх пізнавальних інтересів та освітніх потреб, зумовлених орієнтацією на майбутню професію та подальшими життєвими планами. Саме такий підхід передбачає розробку індивідуальної освітньої траєкторії розвитку для кожної дитини.

Короткий огляд публікацій із теми. Важливим кроком у розв'язанні проблеми, що розглядається, стали праці В. Гузєєва, С. Рягіна, О. Савченко, де розкриваються особливості проектування змісту профільного навчання в старшій школі на основі введення Державного стандарту; С. Гончаренка, Ю. Мальованого, В. Орлова, А. Хуторського, у ких висвітлюються теоретико-методичні питання профільного навчання; М. Бурди, Г. Дорофєєва, А. Пінського, що розкривають співвідношення базової і профільної підготовки. Психологічним передумовам профільного навчання та особливостям індивідуального розвитку школярів присвячені праці Л. Божович, В. Давидова, Л. Занкова, С. Максименка, В. Моляка, С. Рубінштейна. Проблема проектування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, різні її аспекти розглядали у своїх роботах Ю. Бабанський, О. Воронцов, А. Кирсанов, Т. Ковальова, М. Махмутов, К. Олександрова, Г. Прозументова, Е. Рабунський, Н. Рибалкіна, Н. Суртаєва, О. Тубельський, А. Хуторський, І. Якиманська, С. Ямбург та ін.

Аналіз праць цих та інших учених [9; 11] свідчить про доцільність створення розгалуженої та різномірної системи навчання і виховання, яка б задовольняла сучасні освітні потреби. Найбільш сприятливі умови для реалізації зазначеного можуть бути створені у багатoproфільній школі, коли спеціальним чином організовується допрофільна підготовка, а на етапі профільного навчання реалізується динамічна його модель, коли всім учням надається можливість вільно обирати напрям підготовки, дисципліни спеціалізації та обсяг їх поглибленого вивчення.

У даному аспекті проблема організації профільного навчання в школі залишається малодослідженою. Перед навчальними закладами постає завдання сформулювати середовище, де освіта, яку отримують діти, була б спрямована на створення комплексу умов для самореалізації та соціалізації учнів, формування в них адекватних сучасному рівню інформаційної культури знань, належного ступеня мобільності, різноманітних форм активності при збереженні цілісності особистості та гуманістичних ціннісних орієнтацій, створення такої форми організації навчально-виховного процесу, яка зорієнтована на розвиток здібностей учнів через різні види діяльності, передусім практичної, створення сприятливих умов для розвитку та постійного нарощування творчого потенціалу учнів.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та описати реалізацію структурно-функціональної моделі організації навчально-виховного процесу в багатoproфільній школі, яка передбачає створення умов для побудови індивідуальної освітньої траєкторії учня, його максимальної самореалізації, формування стійких морально-духовних засад, активної громадянської позиції, високої культури.

Матеріали і методи. За останні роки проведено багато заходів щодо реформування освіти, підвищення її якості, доступності та конкурентоспроможності. Модернізовано зміст та вдосконалено організацію всіх ланок освіти, затверджено оновлений Державний стандарт початкової загальної освіти та Державний стандарт базової й повної загальної середньої освіти [2], розроблено нові навчальні програми та створено нові підручники, започатковано організацію інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потре-

бами, запроваджено профільне навчання в старшій школі, удосконалюється зовнішнє незалежне оцінювання навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів, триває забезпечення загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладів сучасними навчальними комп'ютерними комплексами, підключення їх до мережі Інтернет.

Якість профілізації може й має забезпечуватися за рахунок урахування всіх індивідуальних особливостей, інтересів та потреб учнів, дидактично виважених змін у цілях, змісті, структурі, формах навчально-виховного процесу та моделювання простору профільного навчання шляхом узгодження взаємодії внутрішньошкільних та зовнішніх форм його організації.

Профільне навчання реалізується в основному шляхом створення класів певного профілю. Переваги такої системи в тому, що більш повно враховуються інтереси, нахили й здібності учнів, створюються умови для навчання старшокласників згідно з їхніми життєвими планами. До профільних класів набираються діти, зацікавлені вивчати поглиблено певний предмет, а отже, підвищується ефективність навчання. Зростає також ефективність уроку в профільному класі, тому що нові цілі зумовлюють необхідність підвищення кваліфікації вчителя, поліпшення навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення навчального процесу.

Позитивно оцінюючи традиційну форму профілізації в цілому, варто звернути увагу на її недоліки:

- як правило, школа може запропонувати своїм учням від одного до трьох профілів навчання, які відповідають потребам не всіх старшокласників;

- унаслідок об'єктивних причин відбулося зменшення кількості класів й учнів у школі. Це призвело до того, що кількість учнів, які бажають і спроможні опанувати програму певного профілю, недостатня для відкриття відповідного профільного класу;

- не варто забувати, що значна кількість старшокласників остаточно не визначилась у виборі подальшої професійної діяльності. Трапляється, що учень не зумів адекватно оцінити свої можливості й здібності, тому не може навчатися успішно, а змінити профіль у 10-11-их класах складно – тож чи буде навчання такого учня продуктивним?

- не всіх учнів улаштовує те, що окремі предмети вивчаються поглиблено, а інші – на рівні стандарту. У профільних класах учням обмежено можливість більш якісної підготовки з інших предметів, необхідної для успішного проходження ЗНО. Традиційна профілізація реально здійснює диференціацію, проте не дозволяє дитині вибудувати індивідуальну траєкторію навчання. Наприклад, немає типового навчального плану, у якому можна було б поєднувати поглиблене вивчення англійської мови й природничо-математичних дисциплін;

- по закінченню 9-го класу учень змушений обирати новий колектив, проте не всі школярі сприймають такі зміни безболісно: руйнуються налагоджені зв'язки, не кожен може швидко адаптуватися в новому колективі;

- якщо школа через якісь причини не має можливості відкрити певний профіль, то учні, які будують свої життєві плани саме в цьому напрямі, змушені

змінювати не тільки клас, але й школу, що також не завжди має позитивні наслідки.

Тож, як бачимо, існуюча система організації профільного навчання має як позитивні, так і негативні сторони. Тому форми реалізації профільного навчання повинні удосконалюватися.

Педагогічним колективом Черкаської ЗОШ № 15 протягом 2008-2013 років проводилася дослідно-експериментальна робота за темою: «*Модель профільної школи як навчально-виховне середовище розвитку й саморозвитку особистості учнів*» (наказ Міністерства освіти й науки України від 13.05.2008 № 403 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 м. Черкаси»).

Метою експерименту стала апробація сучасних теоретико-методологічних положень щодо дослідження можливих шляхів упровадження профільного навчання.

Педагогічним колективом школи було розроблено, теоретично обґрунтовано та апробовано структурно-функціональну модель організації навчально-виховного процесу в профільній школі, яка передбачає створення умов для побудови індивідуальної траєкторії навчання й розвитку кожної дитини, її максимальної самореалізації, формування стійких морально-духовних засад, активної громадянської позиції, високої культури [10]. Основу моделі визначає така форма організації профільного навчання, що включає розгалужену й спеціально побудовану систему динамічних груп учнів та курсів за вибором, яка у поєднанні з вивченням старшокласниками загальноосвітніх предметів інваріантної частини навчальних планів створює більш сприятливі умови для задоволення кожним учнем власних освітніх потреб.

Модель багатопрофільного навчання у ЗОШ № 15 (рис. 1) складається з кількох компонентів.

1. Базовий компонент – кожен старшокласник у складі свого класу вивчає непрофільні предмети інваріантної частини навчального плану на рівні стандарту.

2. Другий компонент моделі передбачає вибір старшокласниками **профільних предметів**. Визначені предмети вивчаються у профільній групі, яку обирають учні однієї паралелі класів певного напрямку профілізації.

3. Предмети, які є профільними для частини учнів, не є профільними для інших. Тому для таких учнів створюються динамічні групи для вивчення цих предметів.

4. Кожен старшокласник обирає **два курси за вибором**, які разом з обраним напрямом профілізації остаточно формують персональний профіль навчання. Один із цих курсів поглиблює знання з предмета інваріантного складника навчального плану. Причому елективний курс може не збігатися з обраним напрямом навчання. Другий – це курс загальнокультурного спрямування. Серед таких курсів – „Основи психології”, „Золота підкова Черкащини”, „Майбутній офіцер”, „Основи журналістики”, „Основи театрального мистецтва” тощо. Необхідність введення таких курсів ми вбачаємо в потребі будь-якої людини, навіть най-

кращого, захопленого навчанням учня, тимчасово змінити діяльність, переключитися.

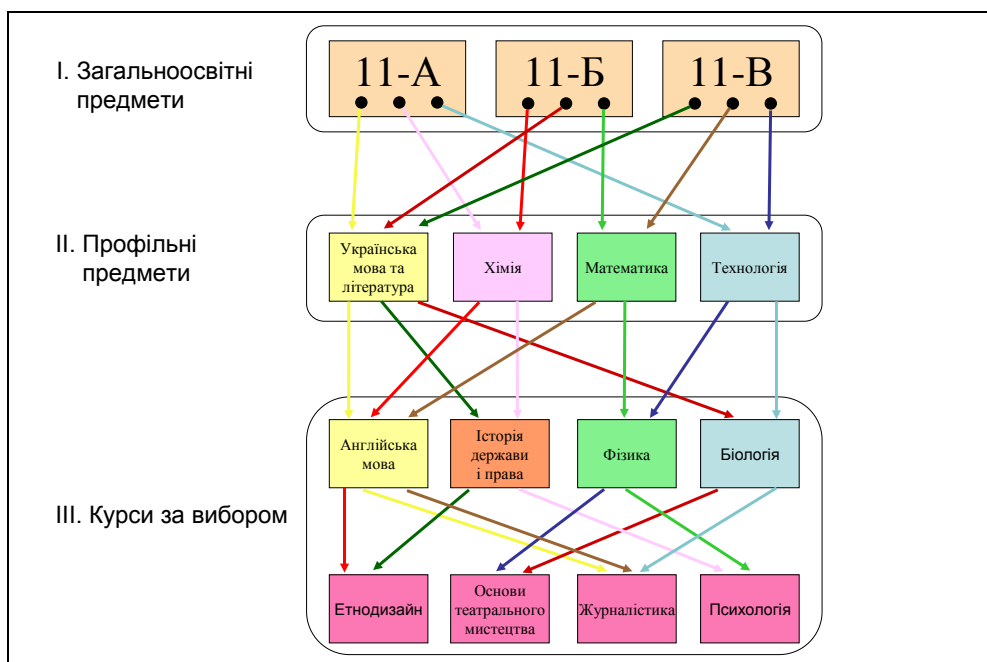


Рис. 1. Структура організації профільного навчання у ЗОШ № 15

Така структура профільного навчання має свої переваги: учневі не визначають профіль, а він має можливість самостійно свідомо обрати його. Завдання ж школи – створити сприятливі умови для саморозвитку, самоствердження, самореалізації особистості, умови, за яких дитина зможе проявити не лише інтелектуальну компетентність, а й соціальну.

За обраної структури профільного навчання суттєвих змін зазнав розклад уроків. Загальноосвітні (не-профільні) предмети учні вивчають традиційно у складі свого класу (див. рис. 2, урок 1). Для вивчення

профільних предметів школярі об'єднуються в динамічні групи (на рис. 2 – 11-У, 11-М, 11-Х на другому уроці). При вивченні предметів, які є профільними для одних учнів але не є профільними для інших, можуть створюватися об'єднані групи (на рис. 2 – 11-МХ на третьому уроці). Для занять курсів за вибором також організуються відповідні динамічні групи (на рис. 2 – це п'ятий і шостий уроки). Допрофільна підготовка у 8-9 класах здійснюється аналогічно (на рис. 2 – урок 7).

№ з/п	Предмет	Вівторок						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Українська мова		11-У	11-МХ				
2	Українська література			11-У				
3	Іноземна мова	11-А				11-С		
4	Зарубіжна література							
5	Історія					11-С		8-С
6	Художня культура							
7	Математика		11-М					8-С
8	Біологія							8-С
9	Екологія				11-Х			
10	Фізика					11-С		8-С
11	Хімія		11-Х		11-УМ			8-С
12	Інформатика	11-Б						
13	Психологія						11-К	
14	Журналістика						11-К	
15	Кулінарія						11-К	

Рис. 2. Фрагмент розкладу уроків

Результати та їх обговорення. Проблема побудови індивідуальних освітніх траєкторій учнів багатпрофільної школи залишається актуальною і в теоретичному, і в практичному аспектах. Тому наукові й практичні студії за темою «Модель профільної школи як навчально-виховне середовище розвитку й саморозвитку особистості учнів» (2008-2013 рр.) колективом Черкаської ЗОШ № 15 продовжено на новий термін і для проведення дослідно експериментальної ро-

боти за темою «Організаційно-педагогічні умови забезпечення реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів багатпрофільної школи в умовах упровадження нових державних стандартів освіти» відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 05.11.2014 року № 1267 «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітньої школи I-III ступенів № 15 Черкаської міської ради Черкаської області». Експеримент має на меті теоре-

тично обґрунтувати, побудувати та апробувати індивідуальні освітні траєкторії учнів багатопрофільної школи, які дозволять їм максимально самореалізуватися, сприятимуть формуванню стійких морально-духовних засад, активної громадянської позиції, високої культури в умовах упровадження нових державних стандартів освіти.

Протягом організаційно-підготовчого та діагностико-концептуального етапів дослідно-експериментальної роботи педагогічним колективом було вивчено та проаналізовано педагогічний досвід із теми дослідження [1, 5, 7]. Це дало змогу дійти теоретичних узагальнень щодо: обґрунтування теоретико-концептуальних засад побудови індивідуальних освітніх траєкторій учнів багатопрофільної школи; розроблення функціональної моделі профільної школи в умовах упровадження нових державних стандартів освіти, компетентісно орієнтованої предметної моделі старшокласника багатопрофільної школи, технології проектування й реалізації індивідуальних освітніх траєкторій учнів у процесі навчання; здійснення діагностики освітніх потреб школярів, їхніх індивідуальних можливостей та інтересів; планування психологічного супроводу профільного навчання.

Відтак, під *індивідуальною освітньою траєкторією* розуміємо персональний шлях реалізації особистісного потенціалу кожного учня в освіті, який забезпечує: опанування учнями змісту стандартів освіти; усіляке сприяння розвитку індивідуальних здібностей учня; засвоєння програм з шкільних дисциплін групами учнів, які мають високий рівень навченості; професійне самовизначення; створення необхідної основи для продовження освіти в професійній сфері.

Основні особливості індивідуальної освітньої траєкторії:

- 1) урахування індивідуальних особливостей та інтересів (запитів) обдарованої дитини;
- 2) активна участь учня у визначенні змісту та форм роботи;
- 3) можливість розширення та поглиблення програмного матеріалу;
- 4) гнучкість програми (на основі проміжної діагностики та самодіагностики);
- 5) розвиток ключових компетентностей (комунікативної, інформаційної, пізнавальної, самоосвітньої);
- 6) самоактуалізація та саморозвиток особистості учня;
- 7) зміна ролі вчителя (учитель - супроводжувач, тьютор, консультант, координатор);
- 8) супровід особистісного розвитку дитини.

Побудова і проходження індивідуальної освітньої траєкторії передбачають спільну діяльність вчителя і учнів.

Індивідуальна освітня траєкторія учня: а) створюється на основі навчального плану; б) розробляється самим учнем за підтримки класного керівника, адміністрації, батьків, психолога; в) включає: мету й завдання навчання; базові навчальні предмети; факультативи; курси за вибором; платні послуги; індивідуальні консультації; форми та методи вивчення навчального матеріалу; вибір додаткових освітніх ресурсів, які надають освітні установи міста; творчі, дослідницькі роботи, проекти; результати освітньої діяльності,

термін їх реалізації; громадську діяльність у навчальному закладі та поза його межами тощо.

Суб'єктами діяльності виступають учитель та учень в парах: учень – класний керівник; учень – учитель-предметник; учень – психолог. Особливе місце відведено батькам, які вносять свої корективи після попереднього обговорення з класним керівником, психологом, вчителями-предметниками.

Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії учня у процесі профільного навчання передбачає побудову індивідуального освітнього маршруту, який включає:

- вивчення предметів базового рівня;
- вивчення предметів за обраним профілем (внутрішня профілізація);
- організацію самоосвітньої діяльності за індивідуальним планом;
- створення індивідуальних творчих робіт, участь в олімпіадах, конкурсах, конкурсах-захистах робіт МАН;
- організацію діяльності у межах Літньої школи;
- проектування діяльності, пов'язаної з майбутньою професією (доуніверситетська підготовка).

Створення індивідуальної освітньої траєкторії перетворює учня з пасивного „сприймача” готових знань на партнера педагогів у процесі власного розвитку, адже школяр, котрий бере активну участь у розробці освітньої траєкторії, зростає передусім у власних очах, відчуває себе успішним. А це, у свою чергу, допомагає підвищенню самоповаги, активізує інтерес дитини до нових знань, сприяє інтелектуальному розвитку та самостійності.

Для забезпечення траєкторії особистісного розвитку кожного учня необхідні:

- співпраця початкової, основної та старшої школи й батьків;
- заохочення: виявлення й розвиток природних здібностей, талантів, бажань та мрій учнів у будь-якій галузі.

У кожному віковому періоді школяра необхідно виділяти ті засоби, які визначатимуть індивідуальність. А щоб вибір індивідуальної освітньої траєкторії був свідомим, то дітей треба готувати до здійснення цього вибору вже на першому ступені навчання. Ми пропонуємо у **1-4 класах**, крім загальноосвітньої підготовки, запроваджувати додаткові компоненти, які сприяють розвитку особистості: формувати навички культури спілкування, розвивати творчі здібності учнів, їхні природні задатки, зміцнювати фізичне здоров'я, формувати інтереси, проводити загальнокультурну підготовку. У **5-7 класах** це: загальноосвітня підготовка, знайомство з основами наук, вивчення й розвиток здібностей та нахилів учнів, їхніх інтересів і можливостей, формування навичок дослідницької діяльності, естетична підготовка, психолого-педагогічні рекомендації для навчання у 8-9 класах. На етапі **допрофільної підготовки** здійснюється профільне самовизначення через інформаційну роботу, діагностику, курси за вибором, профконсультування. Досліджуються здібності, інтереси та потреби учнів із метою визначення взаємозв'язку типу особистості й сфери професійної діяльності, на основі аналізу матеріалів діагностики учням надається інформація про рівень навченості, психолого-

педагогічні особливості, рекомендації вчителів-предметників, проводиться цілеспрямована робота з метою свідомого вибору групи предметів для вивчення на профільному рівні, курсів за вибором і способів подальшої освіти.

У паралелі **10-11 класів** індивідуальна освітня траєкторія учнів складається з обов'язкової, варіативної та організаційної частин. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії учня профільної школи здійснюється через профільне навчання відповідно до функціональної моделі; допомогу вчителів при визначенні мети й завдань; виявлення труднощів й індивідуальних особливостей та підбір засобів, які забезпечують покращення результатів і досягнень учнів у навчанні; психологічний супровід; пізнавальну діяльність, пов'язану з професійним самовизначенням; профорієнтаційну роботу, позакласну та позашкільну діяльність, спрямовану на соціалізацію особистості; ігрову діяльність у рамках виховної роботи школи; додаткову освітню діяльність поза межами школи; педагогічну підтримку учнів (учитель – тьютор, консультант, модератор), спрямовану на розвиток самоуправління власною навчальною діяльністю; партнерську форму організації навчального процесу, яка сприяє становленню суб'єктної позиції учнів та передбачає формування інтелектуальних, моральних, естетичних, етичних цінностей, пошуку істини в атмосфері толерантності й довіри; демонстрування особистих освітніх продуктів та їх колективне обговорення.

Таким чином, за умов упровадження схарактеризованої вище організації навчально-виховного процесу школа III ступеня, яка налічує 2-3 класи в паралелі, перетворюється в багатпрофільний навчальний заклад. При цьому долаються недоліки традиційної системи профільного навчання:

– процес навчання стає більш демократичним, учень має реальне право вибору предметів для погли-

бленого вивчення, враховуючи перспективи проходження ЗНО; рівня вивчення кожного із загальноосвітніх предметів; учителя, який викладає той чи інший курс за вибором;

– учень має реальне право змінити обраний профіль, якщо в нього виникне така потреба, при цьому немає необхідності переходити до іншого класу;

– обрана школою структура профільного навчання дозволяє учням перейти на III ступінь навчання, не залишаючи свого класу, не руйнуючи усталені взаємини між членами колективу;

– кожен учень має змогу самореалізуватися в обраному напрямі, здобувши в такий спосіб повагу однокласників;

– запропонована форма профілізації старшої школи позитивно впливає на діяльність учителя: комплектуються групи учнів, об'єднаних за інтересами, цілями, навчальними можливостями; з'являється можливість реалізувати себе як педагога-професіонала, навчаючи учнів на більш високому рівні.

Висновки. Апробована педагогічним колективом Черкаської ЗОШ № 15 в ході дослідно-експериментальної роботи структурно-функціональна модель організації навчально-виховного процесу, основу якої визначає спеціально створена розгалужена система динамічних груп учнів та курсів за вибором, створює більш сприятливі умови для задоволення кожним учнем індивідуальних освітніх потреб. За такої організації учень будь-якого напрямку профілізації має право вибору власної освітньої траєкторії, що сприяє формуванню внутрішньої мотивації та активізації навчальної діяльності, пов'язаної з професійним самовизначенням, розвитку та реалізації особистісного творчого потенціалу. Це, своєю чергою, визначає перспективи подальших досліджень у напрямі ґрунтовного аналізу змісту освіти у старшій профільній школі та визначення відповідних форм, методів і засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гаркович О. Реалізація індивідуальної освітньої траєкторії старших школярів в умовах профільного навчання. – Режим доступу: bubook.net/.../39-realizaciya-individualnoyi-osvitnoyi-trayektoriyi-starshix-shkolyariv-v-umovax-profilnogo-navchannya.html
2. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>
3. Закон України «Про освіту» / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
4. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>
5. Лов'янова І. В. Професійно спрямоване навчання математики у профільній школі: теоретичний аспект: монографія / І. В. Лов'янова. – Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2014. – 354 с.
6. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25.06.2013 № 344 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
7. Окунев Борис. Поширюємо досвід / Борис Окунев, Надія Железняк // Директор школи. – 2011. – № 36. – С. 10-16.
8. Проект Типового навчального плану / [Електронний ресурс]. – Режим доступу: mon.gov.ua/.../proponuemo-povacziyi-ta-zaprosuemo-do-ob/
9. Профільне навчання: теорія і практика / За ред. Липової Л. А. – К.: ВВП «Компас», 2007. – 192с.
10. Тарасенкова Н. А. Організація навчально-виховного процесу в багатпрофільній школі: монографія / Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко, І. В. Лов'янова, А. Й. Жгир та ін. – Черкаси: Пономаренко, 2013. – 268 с.
11. Хуторський А. Індивідуальна освітня траєкторія / А. Хуторський [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/school/theory/2287/print>

REFERENCES

1. Harkovych A. Implementation of individual educational trajectories of older students in terms of profile education. – Access mode: bubook.net/.../39-realizaciya-individualnoyi-osvitnoyi-trayektoriyi-starshix-shkolyariv-v-umovax-profilnogo-navchannya.html
2. State standard of basic and secondary education [Electronic resource]. – Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011>
3. The Law of Ukraine "On Education" / [electronic resource]. – Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>.

4. The Law of Ukraine "On General Secondary Education" / [electronic resource]. – Access mode: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/651-14>.
5. Lovianova I.V. Professionally directed teaching mathematics at profile school: theoretical aspect: Monograph / I.V. Lovianova. – Cherkasy: Publisher Chabanenko, 2014. – 354 p.
6. National Strategy for Development of Education in Ukraine for the period until 2021, approved by Decree of the President of Ukraine of 25.06.2013 number 344 / [electronic resource]. – Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
7. Okunev Boris. Extends experience / Boris Okunev, Nadii Zheleznyak // School Director. – 2011. – № 36. – P. 10-16.
8. Draft Standard Curriculum / [electronic resource]. – Access mode: mon.gov.ua/.../proponuemo-novacziyi-ta-zaproshuemo-do-ob/
9. Profile Education: Theory and Practice / Ed. Lypovoyi L.A. – K. : GDP "Compass", 2007. – 192 p.
10. Tarasenkova N.A. Organization of educational process in multidisciplinary school: Monograph / N.A.Tarasenkova, I.A.Akulenko, I.V.Lov'yanova, A.J.Zhhyr and others. – Cherkasy: Ponomarenko, 2013. – 268 p.
11. Khutorskoi A. Individual educational trajectory / A. Khutorskoi [electronic resource]. – Access mode: <http://osvita.ua/school/theory/2287/print>

Implementation of individual educational trajectories of pupils in educational environment of multiprofile school

N. A. Tarasenkova, I. V. Lovianova, N. P. Zheleznyak, B. J. Okunev

Summary. This article represents the experience of the Cherkasy secondary school №15 in implementation of profile education of senior students and creation of individual educational trajectories of multi –profile school pupils. It describes the components of the structurally-functional model of organization of the educational process, which basis is determined by specially created ramified system of dynamic students groups and elective courses, which helps students to fulfil their personal educational needs.

Keywords: *secondary school, profile education, individual educational trajectory, educational environment, dynamic groups, elective courses*

Реализация индивидуальных образовательных траекторий учащихся в образовательной среде многопрофильной школы

Н. А. Тарасенкова, И. В. Ловьянова, Н. П. Железняк, Б. И. Окунев

Аннотация. В статье представлен опыт работы Черкасской общеобразовательной школы №15 по реализации профильного обучения старшекласников и построению индивидуальных образовательных траекторий учащихся многопрофильной школы. Описаны компоненты структурно-функциональной модели организации учебно-воспитательного процесса, основу которой определяет специально созданная разветвленная система динамических групп школьников и курсов по выбору, которая способствует удовлетворению личных образовательных потребностей учащихся.

Ключевые слова: *общеобразовательная школа, профильное обучение, индивидуальная образовательная траектория, образовательная среда, динамические группы, курсы по выбору*

Рівні методології у дослідженні проблеми розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (останньої чверті XX – початку XXI століття)

Н. С. Васиньова

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка»
кафедра публічної служби та управління навчальними й соціальними закладами, м. Старобільськ, Україна
Corresponding author. E-mail: ned1235@mail.ru

Paper received 24.03.17; Accepted for publication 05.04.17.

Анотація. У статті на підставі аналізу та узагальнення праць учених визначено сутність поняття «методологія», систематизовано завдання (функції) методології педагогічного дослідження. Основною ідеєю статті є аналіз і систематизація структури методологічних основ науки, яка складається з чотирьох рівнів методології. Названий аспект розкривається на прикладі конкретної наукової проблеми, пов'язаної з розвитком теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття). Практичне значення дослідження полягає в тому, що представлений фактологічний матеріал, висновки можуть слугувати підставою для визначення подальших напрямів науково-педагогічних досліджень у галузі теорії та практики управління освітніми установами.

Ключові слова: методологія, методологія наукового дослідження, рівні методології, розвиток теорії управління, вищі навчальні заклади.

Вступ. Ефективність розвитку як усієї педагогічної науки, так і ефективність проведення окремого педагогічного дослідження залежить від рівня розвитку й цілісності всіх рівнів методології педагогіки. Розробка методології – це обґрунтування проекту майбутнього педагогічного дослідження. Обґрунтована й реалізована методологія дозволяє досліднику отримати нове наукове знання [1, с. 91]. Теорія управління вищими навчальними закладами є складним і багатогранним явищем. Головними вимогами до оцінки стану розвитку теорії управління є комплексний характер, систематичність, орієнтованість у майбутнє, наукова обґрунтованість. Усвідомлення сутності досягнень того часу, аналіз причин зміни пріоритетів управління, виявлення тенденцій розвитку зазначеного історичного періоду є не тільки важливим, але й необхідним для вирішення завдань удосконалення управління вищою освітою, забезпечення її якості та інтенсивного розвитку.

Важливою складовою педагогічної науки й практики є управління педагогічними системами, їх постійне реформування й удосконалення, але будь-яке нововведення повинно враховувати попередні досягнення. По-перше, щоб не повторювати вже зроблених помилок, по-друге, – не йти хибним шляхом. У цьому сенсі доцільним є аналіз і узагальнення проблеми розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні на різних історичних етапах. Таким чином, для забезпечення глибокого й об'єктивного аналізу означеної проблеми ключовим завданням є розробка наукового інструментарію.

Актуальність вирішення зазначеної проблеми зумовлюється тим, що в педагогічній науці значна увага приділяється розробці загальних проблем методології історико-педагогічних досліджень, окремим аспектам історії розвитку теорії управління, але комплексне вирішення цієї проблеми ще не знайшло свого висвітлення. У зв'язку з цим нам необхідно вирішити такі завдання:

1. Розглянути систему методів, використовуваних в історико-педагогічних дослідженнях.

2. Підібрати оптимальні методи дослідження для вирішення поставленої проблеми та систематизувати їх.

Короткий огляд публікацій з теми. Методологія дослідження широко представлена багатьма українськими та зарубіжними вченими. Фахівцям відомі роботи В. Загвязинського, А. Новікова, І. Пригожина, М. Скаткіна, Е. Юдіна, у яких розглянуто загальні проблеми методології, питання філософії та системного підходу. Наукові праці О. Адаменко, А. Антонової, Ю. Бабанського, Л. Ваховського, В. Краєвського, В. Курила, В. Сластьоніна, О. Сухомлинської, В. Ортинського, Є. Хрикова, О. Шевченко присвячені обґрунтуванню методологічних підходів в історико-педагогічних дослідженнях.

Метою статті є обґрунтування методологічних засад дослідження проблеми розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті XX – початку XXI століття.

Матеріали й методи відповідають поставленим завданням та меті, передбачають використання загальнонаукових теоретичних методів і підходів (опис, аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, узагальнення), а також контент-аналізу наукових публікацій.

Результати та їх обговорення. Принциповим для визначення методологічних засад нашого дослідження є тлумачення сутності поняття «методологія». Існує досить багато відповідей на питання про те, що таке методологія. Отже, виникає потреба в уточненні раціонального змісту поняття. Залежно від рівня розгляду методологію розуміють по-різному. У науковій літературі простежується неоднозначність визначення цього поняття (у вузькому й широкому сенсі). Отже, у широкому розумінні методологія – це:

- сукупність найбільш загальних, насамперед світоглядних принципів у їх застосуванні до вирішення складних теоретичних та практичних завдань, це світоглядна позиція дослідника [2];

- система принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності; філософське вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу [3].

У вузькому трактуванні методологію слід розуміти як:

- теорію про принципи, форми й способи конкретної науково-дослідної діяльності [3];
- вчення про методи наукового дослідження [4, с. 74 – 82];
- вчення про метод, наука про побудову людської діяльності [5];
- науку про найбільш загальні шляхи пізнання дійсності. Вона являє собою в цілому філософське знання, що містить знання про найбільш загальні закономірності буття, відношення буття і свідомості, природи й сутності людини [6, с. 389];
- вчення про методи пізнання, які обґрунтовують вихідні принципи та способи їх конкретного використання у пізнавальній і практичній діяльності [7].

У психолого-педагогічних дослідженнях учені вказують на такі аспекти методології:

- 1) орієнтація на всебічне розкриття об'єктивної діалектики суперечливого розвитку процесу (явища) з допомогою категорій і знаків [8];
- 2) світоглядне тлумачення (інтерпретація) основ і результатів дослідження [9, с. 25];
- 3) сукупність цілей, підходів, пріоритетів, принципів побудови, форм і методів дослідження [10];
- 4) сукупність пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження, які застосовуються в певній науковій галузі та вчення про методи пізнання і перетворення дійсності [11].

На основі узагальнення існуючих тлумачень визначаємо методологію як систему загальних умов (передумов), закономірностей і принципів побудови науково-пізнавальної діяльності.

З огляду на викладене вище слід зазначити, що уявлення про походження методології дає можливість визначити її цілі та основні характеристики. При побудові методології дослідження історії розвитку теорії управління вищими навчальними закладами важливо визначити основні її функції. Учені в процесі тлумачення методології педагогіки конкретизують її завдання (функції):

1. Забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у педагогічній науці (В. Гмурман).
2. Виокремлює способи отримання знань, які відображають педагогічну дійсність, що постійно змінюється (М. Данилов).
3. Оптимізує хід наукового дослідження з погляду одержання нового знання; регулює використання методів, засобів і прийомів у процесі пізнання і практики; узагальнює результати наукового пізнання в різних формах знання; формує загальні принципи й методи наукового дослідження (А. Прокопенко).
4. Спрямовує і зумовлює основний шлях, за допомогою якого досягається конкретна науково досліджувана мета (П. Коппін).
5. Допомогає введенню нової інформації у фонд теорії педагогіки (Ф. Корольов).
6. Визначає вихідні положення й способи наукового пізнання (закономірності розвитку науки; окремих явищ педагогічної діяльності; допомагає у формуванні апріорних й апостеріорних підходів до організації науково-дослідної діяльності; орієнтує дослідника на

визначення вихідних положень і сприяння в проектуванні конкретних освітніх проблем, що досліджуються (П. Сікорський).

7. Забезпечує всебічне отримання інформації про досліджуваний процес або явище; створює систему інформації, що спирається на об'єктивні факти й логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання (М. Скаткін).

Зазначені завдання (функції) методології дозволяють зробити висновок про те, що методологія педагогіки – це концептуальне обґрунтування мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної й систематизованої інформації про педагогічні процеси та явища. Справедливою є думка Є. Хрикова, який зазначає, що методологія педагогічного дослідження дозволяє досліднику вирішити три завдання: 1. Визначити, що буде робити дослідник – які джерела вивчати, які емпіричні факти збирати, яку експериментальну систему впроваджувати. 2. Обґрунтувати, чому він буде це робити (це зумовлюють методологічні принципи, які обирає учений). 3. Визначити, як він це буде робити – які методи й методики він буде використовувати.

Як показав аналіз наукової літератури – методологія педагогіки накопичила справді науковий потенціал, розробила систему нормативного, інструментального знання про форми та способи зв'язку педагогічної науки з практикою та з іншими науками. Це означає, що без методологічних знань неможливо обґрунтовано, грамотно провести педагогічне дослідження.

Предмет нашого дослідження містить складне та багатогранне явище, на яке впливають різні чинники, тому здійснення його аналізу неможливо без залучення широкого спектра знань не тільки педагогіки та управління, але й суміжних галузей – філософії, історії, соціології. Дослідження розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні передбачає врахування її особливостей, специфіку та вимагає застосування міждисциплінарної теоретико-методологічної бази. Необхідним є розглянути систему методів, що застосовуються в педагогічних дослідженнях, підібрати найбільш оптимальні для вирішення поставленої проблеми, а також систематизувати та надати шляхи застосування кожного з них.

Отже, методологічні принципи є засобом наукової діяльності, спрямованою на розгляд об'єкта у визначених межах його пізнання. Тому використання методологічних підходів до дослідження проблеми розвитку теорії управління вищими навчальними закладами дозволяє: набути нові знання, логічні засоби вивчення дійсності, яка постійно розвивається; розробити обґрунтовану систему критеріїв аналізу та оцінки, що дозволяє побачити рівень розвитку теорії управління, з'ясувати основні тенденції розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні означеного періоду. Зазначимо, що про розвиток теорії управління вищими навчальними закладами свідчать певні фактори: розробка управлінської термінології; поява нових ідей і теорій; наукове обґрунтування концепцій, теорій управління; світове визнання її теоретичних досягнень; розробка багатоваріантних шляхів вирішення управлінських проблем; розвиток технологій педагогічних досліджень, зв'язок досліджень

з потребами практики; зростання числа управлінських видань, комплексних колективних тем дослідження, кількості вчених, спеціалізованих рад із захисту дисертацій; відповідність теорії управління вищим навчальним закладом в Україні прогресивним світовим тенденціям. Отже, якість результатів дослідження зазначеної проблеми залежить від правильно застосованих засобів та методів пізнавальної діяльності, від методологічних основ дослідження – наукового інструментарію.

Для побудови моделі наукового дослідження з історичної тематики та вивчення з різних сторін розви-

тку певної проблеми ми будемо спиратися на структуру методологічних основ науки, яка складається з чотирьох рівнів методології – філософський, рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження, рівень конкретно-наукової методології, методики й техніки дослідження [12, с. 64 – 68]. Визначені нами методологічні основи дослідження проблеми розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті XX – початку XXI століття систематизовано в табл. 1.2.

Рівні методології	Методологічні засади
Філософський рівень	<ul style="list-style-type: none"> • діалектика; • теорія пізнання
Рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження	<ul style="list-style-type: none"> • системний підхід; • парадигмальний підхід
Конкретно-науковий рівень	<ul style="list-style-type: none"> • підхід до визначення видів та кількість джерел; • підходи в тлумаченні внутрішніх та зовнішніх чинників, що впливають на розвиток педагогічної теорії та практики; • принцип руху дослідження від наративу (опису) до аналізу, від аналізу до прогнозування розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні; • принципи, закони та закономірності розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні; • теоретичні засади взаємозв'язку історії педагогіки та сучасності
Технологічний рівень (методики й техніки дослідження)	<ul style="list-style-type: none"> • методи збору, узагальнення та систематизація інформації; • метод понятійно-термінологічного аналізу; • контент-аналіз, монографічний і вибірковий методи; • генетичний метод; • порівняльно-історичний метод

Таблиця 1.2. Методологічні засади дослідження проблеми розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні (остання чверть XX – початок XXI століття)

Таким чином, реалізація методології дослідження передбачає визначення етапів, завдань, технологій дослідницької діяльності. На орієнтаційному етапі доречно провести аналіз тематики публікацій, цілей статей, характеристик їх авторів і напрацювання методології подальшого змістовного аналізу. На другому – проаналізувати зміст публікацій з розробленої методології. Методологічні основи дослідження визначають його стратегію. Якість і достовірність отриманих результатів значною мірою залежить від технологічної реалізації цієї стратегії – від формування бази джерел та методики її вивчення. Розглянуті методологічні основи дослідження дозволяють отримати нове знання в науці й досягти мети нашого дослідження.

Висновки. Уся сукупність запропонованих методологічних підходів аналізу історії розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті XX – початку XXI століття становить цілісну чотирирівневу модель: філософський

рівень методології, рівень загальнонаукових принципів і форм дослідження, конкретно-науковий рівень і технологічний рівень (методики й техніки дослідження). Таким чином, ефективність розвитку як усієї педагогічної науки, так і ефективність проведення окремого педагогічного дослідження розвитку теорії управління вищими навчальними закладами залежить від рівня розвитку, визначення сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження, правильного їх використання й цілісності всіх рівнів його методології. Поданий матеріал не претендує на повноту й завершеність у розробці методології дослідження до аналізу розвитку теорії управління вищими навчальними закладами. Перспективи подальшого дослідження полягають у роз'ясненні, обґрунтуванні шляхів використання методів дослідження й застосування розроблених теоретико-методологічних основ пізнавальної діяльності при аналізі розвитку теорії управління вищими навчальними закладами в Україні останньої чверті XX – початку XXI століття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Методологічні засади педагогічного дослідження : моногр. / авт. кол. : Є. М. Хриков, О. В. Адаменко, В. С. Курило та ін. ; за заг. ред. В. С. Курило, Є. М. Хрикова ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 248 с.
2. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1986. – 151 с.
3. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
4. Макаев В. В. К вопросу о методологии педагогического исследования / В. В. Макаев // Технология развития педагогического творчества. – Пятигорск, 1994. – С. 74 – 82.
5. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень ; Акад. пед. наук України. – К. : Юрінком інтер, 2008. – 1040 с.

6. Российская педагогическая энциклопедия / [под ред. В. П. Мануйлова] – М. : Большая рос. энцикл., 1993. – 1376 с.
7. Рузавин Г. И. Методология научного познания : учеб. пособие для вузов. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2009. – 287 с.
8. Ортинский В. Л. Методика і методи педагогічного дослідження / В. Л. Ортинський // Педагогіка вищої школи : навч. посібник для студ. ВНЗ. – К., 2009. – С. 40 – 53.
9. Чуприна Н. В. Методологія сучасних наукових досліджень : [навч. посібник] / Н. В. Чуприна. – К. : КНУТД, 2009. – 246 с.
10. Гетманцева Н. Д. Методологія наукових досліджень : навч. посібник для магістерських програм „Менеджмент корпорацій (АТ)” та „Менеджмент малого бізнесу” / Н. Д. Гетманцева. – К. : КНЕУ, 2009. – 516, [4] с.
11. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 374 с.
12. Юдин Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. – М. : Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

REFERENCES

1. Methodological bases of pedagogical research: monograph / auth. coll.: E. M. Hrykov, O. V. Adamenko, V. S. Kurylo and oth. ; under gen. ed. V. S. Kurylo, E. M. Hrykov; State inst. „Luhan. nat. un-ty named after Taras Schevchenko ”. – Luhansk : Edition SI „LNU named after Taras Schevchenko”, 2013. – 248 p.
2. Skatkyn M. N. Methodology and methodic of pedagogical researches / M. N. Skatkyn. – M. : Pedagogy, 1986. – 151 p.
3. Kraevskij V. V. Methodology and methodic of pedagogics: manual for teachers-researchers / V. V. Kraevskij. – Cheboksary : Publ. Chuvash, un-ty, 2001. – 244 p.
4. Makaev V. V. To the question about methodology of pedagogical research / V. V. Makaev // Technology of pedagogical creativity development. – Pyatigorsk, 1994. – P. 74 – 82.
5. Encyclopedia of education / main ed. V. H. Kremen ; Acad. of ped. sc. of Ukraine. – K. : Urincom inter, 2008. – 1040 p.
6. Russian pedagogical encyclopedia / [under V. P. Manuylov ed.] – M. : Big Russ. encycl., 1993. – 1376 p.
7. Ruzavin G. I. Methodology of scientific cognition: textbook for high schools. – M. : UNITY –DANA, 2009. – 287 p.
8. Ortynski V. L. Methodology and methods of pedagogical research/ V. L. Ortynsky // Higher school Pedagogics : a manual for university students. – K., 2009. – P. 40 – 53.
9. Chuprina N. V. Methodology of modern scientific research : [textbook] / N. V. Chuprina. – K. : KNUTD, 2009. – 246 p.
10. Hetmantseva N. D. Methodology of scientific research: textbook for master’s programs „ Management of corporations (SC)” and „ Management of small business” / N. D. Hetmantseva.– K. : KNEU, 2009. – 516, [4] p.
11. Honcharenko S. U. Ukrainian pedagogical dictionary / S. U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 374 p.
12. Yudin E. G. the Methodology of science. Consistency. Activity / E. G. Yudin. – M. : Editorial URSS, 1997. – 444 p.

Уровни методологии в исследовании проблемы развития теории управления высшими учебными заведениями (последней четверти XX – начала XXI века) в Украине

Н. С. Васинёва

Аннотация. В статье на основании анализа и обобщения работ ученых определена сущность понятия «методология», систематизированы задачи (функции) методологии педагогического исследования. Основной идеей статьи является анализ и систематизация структуры методологических основ науки, которая состоит из четырех уровней методологии. Названный аспект раскрывается на примере конкретной научной проблемы, связанной с развитием теории управления высшими учебными заведениями в Украине (последняя четверть XX – начало XXI века). Практическое значение исследования заключается в том, что представленный фактологический материал, выводы могут служить основанием для определения дальнейших направлений научно-педагогических исследований в области теории и практики управления образовательными учреждениями.

Ключевые слова: методология, методология научного исследования, уровни методологии, развитие теории управления, высшие учебные заведения.

Methodology levels in the study of problems of higher education institutions’ management theory development in Ukraine (the last quarter of the XX century - the beginning of the XXI century)

N. S. Vasinoyva

Abstract. On the basis of summarizing the works of the scientists the essence of the concept of «methodology» is determined, the tasks (functions) of pedagogical research methodology are systematized in the article. The main idea of the article is the analysis and systematization of the methodological science foundations’ structure, which consists of four methodological levels. This aspect is revealed on the example of a specific scientific problem associated with the higher education institutions’ management theory development in Ukraine (the last quarter of the XX century – the beginning of the XXI century). The practical significance of the study is that the presented factual material, conclusions can serve as the basis for determining the further directions of scientific and pedagogical research in the field of theory and practice of educational institutions management.

Keywords: methodology, methodology of scientific research, the levels of methodology, the development of the theory of management, higher education institutions.

Рівні іншомовної комунікативної компетенції в оволодінні іноземною мовою учнями початкової школи

Н. І. Яценюк

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка
Corresponding author. E-mail: yaz_nadya@ukr.net

Paper received 08.03.17; Accepted for publication 15.03.17.

Анотація. У статті йдеться про рівні іншомовної комунікативної компетенції, зокрема зроблено акцент на найнижчому рівні в оволодінні іноземною мовою А1. Він отримав назву «рівень відкриття». Розглядаються підходи щодо виділення проміжних рівнів елементарної іншомовної комунікативної компетенції А1: на початковій стадії засвоєння іноземної мови виділено рівень А1.1 з підрівнями А1.1.1, та А1.1.2; на реорганізаційній стадії – А1.2 з підрівнями А1.2.1 та А1.2.2 та їх характеристика.

Ключові слова: *іншомовна комунікативна компетенція, молодші школярі, рівень, компоненти компетенції.*

Вступ. У початкових класах навчання іноземних мов ґрунтується на інструктивному, описовому, розповідному, пояснювальному мовленні вчителя з використанням гри на основі комунікативно спрямованої навчальної діяльності. Учні швидко накопичують комунікативний досвід користування іноземною мовою з акцентом на рецептивно-аудитивному рівні.

У процесі ігрової, комунікативно спрямованої навчальної діяльності, яка базується на візуальній інформації, відбувається формування слуховимовних, графічних, орфографічних навичок та комунікативних умінь учнів.

Короткий огляд публікацій по темі. Удосконалення навчання іноземної мови учнів початкової школи було предметом спеціальних досліджень низки вітчизняних (М. Аріян, О. Бігич, А. Гергель, Н. Жеренко, О. Коломінова, О. Петренко, В. Редько, С. Роман) і зарубіжних (І. Бім, Н. Гальсакова, І. Верещагіна, Г. Вороніна, І. Захарченко, І. Зимня, О. Ленська, Г. Рогова, В. Філатов, М. Шепер; L. Cameron, K. Hellwig, B. Kahl, A. Kubanek-Herman, U. Karbe, W. Maier, M. Pelz, та ін.) учених.

Психологи і методисти (С. Роман, Т. Шкваріна) природними видами мовленнєвої діяльності дітей молодшого шкільного віку (особливо 1-го року навчання) вважають усні [8; 10]. Вони стверджують, що діти цього віку краще слухають і говорять, ніж читають та пишуть. У подальшому навчанні іноземної мови школярі вдосконалюють вміння говорити під впливом читання і письма.

Мета: проаналізувати підходи до виділення проміжних рівнів, основних компонентів іншомовної комунікативної компетенції та визначити основні складові, що мають бути враховані при побудові сучасних навчальних програм та підручників іноземної мови.

На думку психолінгвістів, засвоєння іноземної мови на початковому етапі є центральним. Науковці, які протягом двадцяти років проводили експериментальні дослідження розвитку мовлення та спілкування дітей віком до семи років, зазначають, що його темп і терміни залежать від наявного досвіду сприйняття учнем розбірливого, зверненого до нього мовлення дорослого; емоційного контакту, під час якого школяр спостерігає за діяльністю педагога і отримує при цьому зразки для наслідування [2]. На думку дослідників, внутрішнє і зовнішнє мовлення дітей виникають внаслідок слухання мовлення інших і його внутрішнього

повторення. Наступним етапом засвоєння іноземної мови, на думку психолінгвістів, є оволодіння школярами лексичними одиницями, що активізує процеси узагальнення мови. Характерним для цього етапу є робота з текстами, реченнями, словами; аналіз і пошук правил (учні виводять правило самостійно).

Матеріали і методи. Відповідно до «Навчальної програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов 1–4 класи» [5] основною метою вивчення іноземної мови у початковій школі є формування в молодших школярів іншомовної комунікативної компетенції на елементарному рівні А1. Окремі науковці зазначають, що компетентності неможливо навчити у прямому розумінні цього слова; вона виражає здатність учня накопичувати, інтегрувати знання, вміння і досвід у вирішенні навчальних та життєвих проблем так, що вони стають продуктом соціального досвіду школяра [2].

Результати дослідження та їх обговорення. Л. Мітіна вважає, що компетентність охоплює знання, вміння, навички, способи і прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку особистості [4].

У Західноєвропейських Рекомендаціях з мовної освіти виділено шість основних рівнів іншомовної комунікативної компетенції А1, А2, В1, В2, С1, С2, з яких А1 вважається найнижчим в оволодінні іноземною мовою [3]. Він отримав назву «рівень відкриття». Особа, яка оволоділа рівнем А1, може спілкуватися за допомогою простих засобів мовлення у знайомих ситуаціях. Автори ЗЄР виділяють віхи навчання іноземної мови молодших школярів, які передують рівневі А1, оскільки, за їх словами, необхідно створити проміжні рівні або підрівні вивчення іноземної мови у початковій школі.

Визначення проміжних рівнів є методично виправданим, адже, як зазначає російська дослідниця І. Бім, «чим більше розчленовано представлені у програмі й у підручнику кінцеві та проміжні цілі, тим простіше здійснювати керування навчанням» [1, с. 47]. Вона визначає три рівні сформованості іншомовної комунікативної компетенції (відповідно до рівнів володіння мовою): початковий, рівень елементарної комунікативної компетенції та рівень достатньої комунікативної компетенції. Виходячи із зазначеного, головною ідеєю при відборі змісту навчального матеріалу виступає орієнтація на комунікацію та особливості учнів (вра-

хування їх очікувань, інтересів і всього спектру комунікативних потреб).

О. Паршикова виділяє такі проміжні рівні елементарної іншомовної комунікативної компетенції А1 [7]: на початковій стадії засвоєння іноземної мови виділено рівень А1.1 з підрівнями А1.1.1, та А1.1.2; на реорганізаційній стадії – А1.2 з підрівнями А1.2.1 та А1.2.2 (див. рис. 1.).

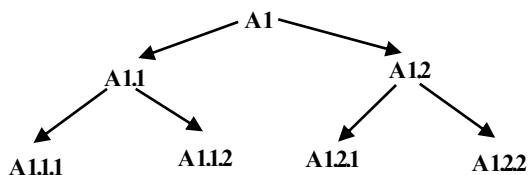


Рис. 1. Проміжні рівні елементарної іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів.

Більш детальний поділ рівнів на підрівні, вважає О. Паршикова, передбачає точніше оцінювання прогресу в навчанні іноземної мови молодших школярів. Основою для виділення рівнів і підрівнів елементарної іншомовної комунікативної компетенції у початковій школі та визначення результативності навчання є усвідомлене оволодіння учнями способами навчальної діяльності.

На рівні А1.1 формування вмій іншомовного спілкування та розвиток іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів значною мірою залежать від взаємодії з учителем як організатором предметно-комунікативної діяльності, який мотивує іншомовне спілкування учнів і реалізує його змістову основу. Педагог організовує предметну діяльність, демонструє учням зразки мовленнєвих дій, що мотивують участь в іншомовному спілкуванні. Цей тип спілкування формується у перші півтора-два роки навчання в початковій школі. Його можна віднести до двох виділених рівнів – рівня слова і словосполучення та рівня речення (А. Лурія). Форма спілкування, що домінує на цьому рівні, – усна (діалог).

Для підрівня А1.1.1 характерне наслідування, імітація і розуміння лексичних одиниць та мовленнєвих зразків, їх засвоєння і репродукування без змін. Його основне призначення – опанувати найпростішими мовленнєвими операціями – доповненням, підстановкою, заміщенням. На цьому етапі методисти рекомендують учителям давати слухати молодшим школярам одні й ті ж тексти по кілька разів, тому що з кожним разом вони будуть отримувати більше інформації, яку розуміють.

Підрівень А1.1.2 теж характеризується наслідуванням і репродукуванням засвоєних мовленнєвих зразків, але з уже незначними змінами. Цьому етапові властиве узагальнення, наслідування та продукування висловлювань за рахунок синтаксичної реорганізації знайомих мовленнєвих зразків та за аналогією.

А1.2.1 передбачає узагальнення та продукування висловлювань молодшими школярами за рахунок морфологічної реорганізації уже знайомих лексичних одиниць та за аналогією. На рівні А1.2.2, який є завершальним, учні вчать самостійно будувати речення, розпізнавати граматичні ознаки, порівнювати їх, аналізувати й узагальнювати. Основою виконання зазначених дій школярів є підручник. Рівень А1.2 іншомо-

вної комунікативної компетенції відрізняється від рівня А1.1 більш творчим характером мовленнєвих дій; роль учителя також є провідною.

Після сприйняття дитиною певної кількості іншомовного матеріалу в її свідомості відбуваються процеси сортування й організації цього матеріалу, що свідчить про інтуїтивне засвоєння молодшими школярами іноземної мови. Саме на цьому етапі появляються двослівні речення, хоча граMATика ще не усвідомлюється дітьми до кінця (випадкова й нефункціональна). У цей період учні спілкуються за допомогою завчених мовленнєвих блоків, які засвоєні в певній формі, що не передбачає застосування граматичних конструкцій.

Для побудови підручника з іноземної мови, спрямованого на розвиток комунікативної компетенції учнів, велике значення має виділення проміжних рівнів оволодіння мовою. Визначну роль у розробці цієї проблеми відіграла Рада Європи. Вона виділила «порогові рівні», як відображення того, що повинен уміти учень з іноземної мови, які його потреби і як варто їх вирішувати.

Загальноєвропейський підхід до зазначеної проблеми знаходить підтримку в Україні. С. Ніколаєва виділяє такі компоненти комунікативної компетенції: мовна, мовленнєва, соціокультурна [6]. Дослідниця вважає, що названі вище компетенції включають, у свою чергу, цілий ряд інших компетенцій (див. рис. 1.2).

Мовна компетенція охоплює мовні знання (лексичні, фонетичні, граматичні) та відповідні навички; мовленнєва – чотири види компетенцій (в аудіюванні, говорінні, читанні та письмі); соціокультурна компетенція складається з країнознавчої – знання про культуру країни, мова якої вивчається, та лінгвокраїнознавчої, яка передбачає володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, тощо) поведінки носіїв мови в певних ситуаціях спілкування.

Поглиблює розуміння зазначеного феномена відомий дослідник Н. Шанський у праці «Что значит знать язык и владеть им?» «Мовленнєва компетенція дає можливість учню спілкуватися іноземною мовою, а також знання про систему мови; країнознавча компетенція стосовно застосування її до школи включає факти про реалії, побут, звичаї і традиції народу, мова якого вивчається» [9, с. 134].

Ми вважаємо, що неможливо набути мовленнєвих умінь без оволодіння фонетичним, лексичним та граматичним матеріалом. Але лише знання мовного матеріалу не забезпечує формування мовленнєвих умінь; необхідні ще й навички володіння цим матеріалом (мовленнєві навички є складовою частиною мовленнєвих умінь).

Окремі зі згаданих вище іншомовних компетенцій С. Ніколаєва деталізує більш конкретно. Так, наприклад, компетенція у говорінні, на думку дослідниці, охоплює компетенцію в діалогічному мовленні та компетенцію в монологічному мовленні. Лексична компетенція передбачає лексичні знання і мовленнєві лексичні навички, граматична – граматичні знання та мовленнєві граматичні навички, фонетична – фонетичні знання та мовленнєві слухо-вимовні навички [6].

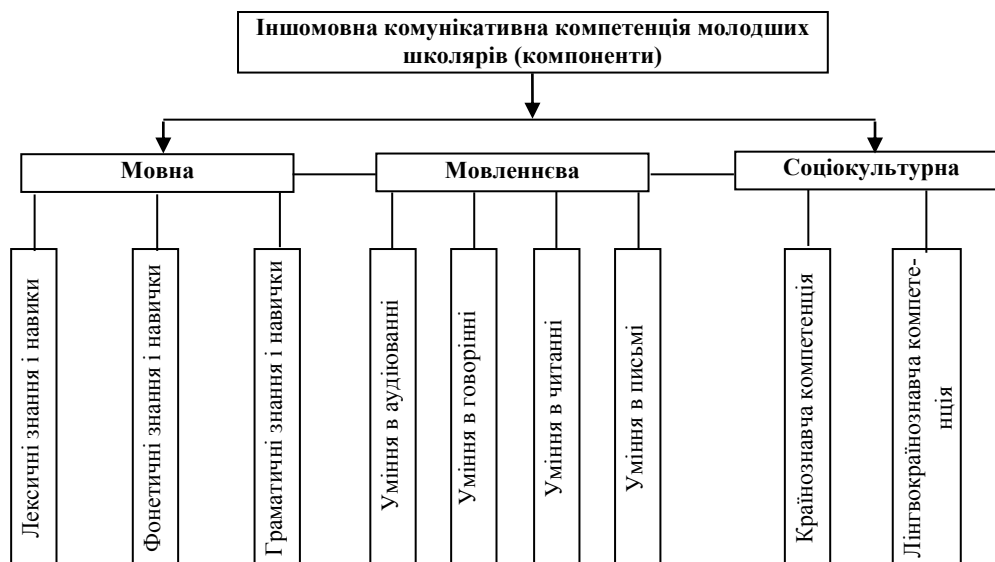


Рис. 1. 2. Структура іншомовної комунікативної компетенції молодших школярів

Крім зазначених вище компетенцій, учням необхідно володіти знаннями про культуру, звичаї, традиції народу, мова якого вивчається. У структурі комунікативної компетенції вчені виділяють соціокультурну. Соціокультурний компонент передбачає набуття школярами знань та досвіду про країну, мова якої вивчається, і дає можливість стати учасником міжкультурної комунікації. Ця компетенція складається із країнознавчої та лінгвокраїнознавчої компетенцій.

Країнознавча компетенція передбачає засвоєння знань про культуру країни, мова якої вивчається (знання історії, географії, державного устрою, особливостей побуту, традицій народу). Під лінгвокраїнознавчою компетенцією учені розуміють володіння особливостями мовленнєвої та немовленнєвої (міміка, жести, що супроводжують висловлювання) поведінки при спілкуванні носіїв мови у певних ситуаціях. Ця

компетенція не може бути сформована в молодших школярів повною мірою, але уже на цьому етапі педагог має у доступній формі ознайомлювати дітей із окремими моментами культури, звичаїв і традицій народу, мова якого вивчається.

Висновки: таким чином, аналізуючи проміжні рівні іншомовної комунікативної компетенції та принципи комунікативного підходу, ми дійшли висновку, що програми і підручники, націлені на розвиток комунікативних здібностей, повинні враховувати, окрім зазначених компонентів, ще два – соціокультурну компетенцію як певну міру ознайомлення із соціокультурним контекстом, в якому використовується іноземна мова, та соціальну – бажання взаємодіяти з іншими, впевненість у собі, а також уміння поставити себе на місце іншого і справитися із ситуаціями, що виникають при спілкуванні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблема школьного учебника / И. Л. Бим. — М.: Русский язык, 1977. — 287 с.
2. Голованова Н. Ф. Общая педагогика: учебное пособие для вузов [текст] / Н. Ф. Голованова. — СПб: Речь, 2005. — 317 с.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. — К, Ленвіт. — 2003. — 273 с.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина. — М., 1998. — 204 с.
5. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: 1–4 класи. — К. Освіта, 2012. — 93 с.
6. Ніколаєва С. Ю. Кредитно-модульна організація вивчення курсу / Софія Юрїївна Ніколаєва // Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах — К.: Ленвіт, 2006. — С. 3–4.
7. Паршикова О. О. Теоретичні основи навчання іноземної мови учнів початкової загальноосвітньої школи: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02. «Теорія і методика навчання: Германські мови» / О. О. Паршикова. — К., 2010. — 469 с.
8. Роман С. В. Методична підготовка студентів до реалізації дослідної діяльності вчителя іноземної мови у початковій школі / Світлана Володимирівна Роман // Іноземні мови: науково-методичний журнал / засн. Київський національний лінгвістичний університет; 1995. — 2007. — № 3. — С. 23–26.
9. Шанский Н. М., Резниченко И. Л., Кудрявцева Т. С. и др. Что значит знать язык и владеть им / под ред. Н. М. Шанского. — Л.: Просвещение, 1989. — 192 с.
10. Шкваріна Т. М. Методика навчання іноземної мови дошкільників / Т. М. Шкваріна. — К.: Освіта України, 2007. — 298 с.

REFERENCES

1. Bim I.L. Methods of teaching foreign languages as a science and a problem of school textbook (schoolbook) / I.L. Bim // Metodyka navchannya inozemnykh mov yak nauka i problemy shkilnoho pidruchnyka — M.: Russian language, 1977. — 287 p.
2. Golovanova N.F. General Pedagogy: Textbook for High Schools / N.F. Golovanova // Zahalna pedahohika: navchalnyy posibnyk dlya vuziv [Text] / N.F. Golovanova. - St. Petersburg: Speech, , 2005. — 317 p.

3. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment / By scientific editor of the Ukrainian edition doctor ped. Science professor. S. Nikolaev. – K. Lenvit. - 2003. - 273 p.
4. Mitina L.M. Psychology of teacher professional development / L.M. Mitina // Psykholohiya profesiynoho rozvytku vchyteliv. - M., 1998. — 204 p.
5. Training programs in foreign languages for secondary schools and special schools with advanced study of foreign languages: 1-4 classes. - K. Education, 2012. - 93 p.
6. Nikolayeva S. Y. ECTS Organisation study course / S. Y. Nikolayeva // Kredytno-modulna orhanizatsiya vyvchennya kursu / Nikolayeva S.Y. Methods of teaching foreign languages in secondary schools / S.Y. Nikolayeva // Metodyka vykladannya inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh - K: Lenvit, 2006. - P. 3-4.
7. Parshikova O.O. Theoretical foundations of learning a foreign language elementary secondary school: Dis. ... Dr. ped. Sciences: 13.00.02. "Theory and Methods of Teaching: Germanic languages"/ O. O. Parshikova. - K., 2010. - 469 p.
8. Roman S. V. Methodical preparation of students to research the implementation of foreign language teachers at primary school / S. V. Roman // Languages: scientific and methodological magazine / Kyiv National Linguistic University; 1995. - 2007. - № 3. - P. 23-26.
9. Shanskij N.M., Reznichenko I.L., Kudryavtseva T.S. and other «What does it mean to know the language and possess it» / N.M. Shan , I.L. Reznichenko, T.S. Kudryavtseva and other // Shcho znachyt znaty movu i volodyty neyu / Ed. N.M. Shan. - L: Education, 1989. - 192 p.
10. Shkvarina T.M. The method of foreign language teaching preschoolers / T.M. Shkvarina // Metodyka navchannya inozemnoyi movy doshkilnykiv - K. Education of Ukraine, 2007. - 298 p.

Selecting intermediate levels of foreign language communicative competence in mastering of foreign language in elementary school

N. I. Yatsenuk

Abstract. The article deals with different levels of foreign language communicative competence (according to the levels of proficiency), elementary level, the level of elementary communicative competence and level of sufficient communicative competence. Especially the accent was made on the elementary level of mastering a foreign language A1. It was named «the level of discovery». The approaches of selecting of intermediate levels of elementary foreign language communicative competence A1 are observed in the article. On elementary stage of learning a foreign language the level A1 with sub-levels A1.1.1, and A1.1.2 are highlighted and analysed. On the stage of reorganization - level A1.2 with sub-levels A1.2.1 and A1.2.2 are characterised.

Keywords: *foreign language communicative competence, primary school children, the level of competence components, level.*

Уровни иноязычной коммуникативной компетенции в овладении иностранным языком учащимися начальной школы

Н. И. Яценюк

Аннотация. В статье говорится о уровнях формирования иноязычной коммуникативной компетенции (в соответствии с уровнями владения языком): начальный уровень элементарной коммуникативной компетенции и уровень достаточной коммуникативной компетенции, в частности сделан акцент на низком уровне в овладении иностранным языком А1. Он получил название «уровень открытия». Рассматриваются подходы относительно выделения промежуточных уровней элементарной иноязычной коммуникативной компетенции А1: на начальной стадии освоения иностранного языка выделено уровень А1.1 с подуровнями А1.1.1, и А1.1.2; на реорганизационные стадии - А1.2 с подуровнями А1.2.1 и А1.2.2 и их характеристика.

Ключевые слова: *иноязычная коммуникативная компетенция, младшие школьники, уровень, компоненты компетенции.*

PSYCHOLOGY

Психологічні особливості подолання негативних наслідків професійного стресу

В. М. Корольчук

Кафедра психології, Київський національний торговельно-економічний університет, Київ, Україна

Paper received 01.04.17; Accepted for publication 10.04.17.

Анотація. У статті, на основі аналізу наукових джерел та отриманих результатів дослідження, обґрунтовано і розроблено програму подолання професійного стресу, метою якої є формування психологічних передумов подолання його негативних наслідків у фахівців ризиконебезпечних професій та осіб з ознаками бойової психічної травми. Програма подолання професійного стресу містить інформативний, діагностичний та практичний блоки. Методи психологічної допомоги базуються на тілесно-інтегративній психотерапії, що включає тілесно-орієнтовану психотерапію та метод РЕТРИ (три «РЕ» - м'язову релаксацію; вікову регресію; реконструкцію індивідуального досвіду з опорою на підсвідомість). Методи і форми програми включають міні-лекції, групові дискусії, мозковий штурм та психотехнічні вправи і техніки. Програма розрахована на 10 занять по 3 години. У цілому, «Програма подолання професійного стресу» призначена для надання психологічної допомоги фахівцям ризиконебезпечних професій з ознаками посттравматичних стресових розладів з метою оволодіння психологічними техніками екстреної і пролонгованої допомоги, а також для практичних психологів з метою її впровадження і реалізації у комплексному психологічному забезпеченні професійної діяльності.

Ключові слова: професійний стрес, подолання, наслідки, методи.

Вступ. Нездатність людини протидіяти стресам призводить до негативних наслідків у психічній, соціальній, професійній і поведінковій сферах та різноманітних проявів посттравматичних стресових розладів [2, 3, 5, 6].

Зазначені проблеми проявів стресу поставили завдання перед науковцями XXI століття не стільки «боротьбу» зі стресом а й з'ясування засобів і методів його профілактики та подолання.

Існує багато методів корекції стресу та його наслідків. При цьому вибір методу корекції стресу має визначатися тією системою організму, показники якої уже відрізняються від нормальних значень. Особливо підкреслюється, що мова повинна йти не про «середньостатистичну норму», а про нормальні саме для даного індивідуума життєві показники. [5, 6].

Можна виділити декілька класифікацій методів щодо нейтралізації стресів. В основу однієї з таких класифікацій покладена природа антистресорного впливу: фізична, хімічна або ж психологічна, в основу іншої класифікації – спосіб впровадження у свідомість антистресорної установки. Різноманіття класифікацій, підходів свідчать про актуальність, особливо щодо надання психологічної допомоги особам, що повернулись після виконання професійної діяльності в бойових умовах, що у сукупності зумовило необхідність розглянути цю проблему в теоретичному та практичному аспектах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними більшості авторів [1, 2, 3, 4, 5, 6], програми психотерапевтичної допомоги, в основному, спрямовані на: корекцію образу «Я»; досягнення об'єктивності власної оцінки; реабілітацію «Я» у власних очах і досягнення впевненості в собі; корекцію системи цінностей, потреб, їхньої ієрархії; приведення домагань у відповідність зі своїми психофізичними можливостями; корекцію ставлення до інших; досягнення здатності до емпатії й розуміння пережитих іншими станів й їхніх інтересів; придбання навичок рівнопра-

вного спілкування, здатності до запобігання й розв'язання міжособистісних конфліктів; корекцію неадекватного способу життя й пригніченості. Водночас, нині методи надання психологічної допомоги особам з ознаками бойової психічної травми в Україні набувають як теоретичної та практичної реалізації військовими науковцями і практичними психологами (О. Блінов, Р. Калениченко, М. Корольчук, С. Миронець, О. Тімченко, В. Осьодло, В. Стасюк).

Методи, які ефективно використовуються в процесі корекції й терапії ПТСР, можна розподілити на чотири групи:

1. Освітні, які включають знайомство з основними концепціями фізіології й психології стресу, обговорення книг і статей.

2. Друга група методів перебуває в області цілісного ставлення до здоров'я. Здоровий спосіб життя з достатньою фізичною активністю, правильним харчуванням, відмовою від зловживання алкоголем і вживання наркотиків створює основу для швидкого й ефективного відновлення після подій, що травмують.

3. Третя – включає методи, які збільшують соціальну підтримку й соціальну інтеграцію. Сімейна й групова терапія, розвиток мережі самопомоги, формування й підтримка громадських організацій необхідні для соціальної реабілітації.

4. Четверта – це власне терапія. Вона містить у собі роботу з горем, страхами, психосоматикою, травматичними спогадами й т.д. і спрямована на «пропрацювання» проблеми й позбавлення симптомів.

На думку багатьох вчених, що працюють у напрямку терапії ПТСР, перевага надається наступним методам: десенсибілізація й переробка травмуючих переживань за допомогою рухів очей; візуально-кінестетична дисоціація; ослаблення (або редукція) травматичного інциденту; терапія мисленнєвого поля [1].

За результатами аналізу зарубіжної наукової літератури, такі вчені як G.M. Devins і Y.M. Binik виокре-

млюють наступні напрями роботи щодо подолання наслідків стресу: 1) психотерапія управління копінгом; 2) когнітивно-поведінковий напрям психотерапії; 3) включення соціальної підтримки; 4) навчання постраждалого сприйняттю соціальної підтримки; 5) комбіновані втручання. Розробляються й інші оригінальні методи і підходи, що показують свою ефективність при адаптації до стресу Так, М.І. Ноговилз, Н.І. Зној, Ч.Н. Стінсон, використовуючи досягнення когнітивної психології, пропонують свій, відмінний від традиційного психоаналітичного, підхід до розуміння захисних психологічних механізмів і наводять особливий метод психоаналізу для терапії пов'язаних зі стресом розладів. J. Sutton описує систему успішного подолання стресу, яка заснована на виконанні наступних завдань: визнання стресу, оцінка рівня стресу, навчання релаксації, позбавлення негативних думок, вираження почуттів, оволодіння мистецтвом спілкування, підвищення самооцінки, управління часом, регулювання і досягнення цілей [1].

Метод терапії «Тренування опору стресові» за D. Meichenbaum ґрунтується на розумінні стресу і копінгу як трансактного процесу, що забезпечує інтегративний підхід щодо зменшення і запобігання неадаптивних стресових реакцій [1].

Копінг стресу за М. Перре, Р. Лазарусом, Д. Мейхенбаумом ґрунтується на трансактній моделі стресу Р. Лазаруса та інтегративному стилі втручання при стресі Д. Мейхенбаума. На відміну від останнього, М. Перре в більшій мірі пропонує використовувати систему самоконтролю і самокерування для копінгу стресу [1].

Мета статті: здійснити аналіз вітчизняних та іноземних наукових джерел і визначити технології подолання негативних наслідків професійного стресу у фахівців ризиконебезпечних професій.

Вклад основного матеріалу та результати дослідження. На підставі аналізу літератури і особистих досліджень проявів професійного стресу у фахівців ризиконебезпечних професій та результатами кореляційного аналізу встановлено такі моделі подолання професійного стресу: у першу чергу, модель активності; у другу чергу, модель просоціального подолання; у третю чергу, асертивності. Інші моделі подолання перешкод мають вагомі кореляційні зв'язки доповнюють і розширюють багатоваріантність подолання стресу. У цілому, визначено, що для кожної моделі подолання стресу існує свій набір змінних характеристик (за рівнем кореляційних зв'язків), які реалізуються через механізми певної стратегії.

За нашими даними, усі моделі подолання стресу у досліджуваних мають три вектори, за якими стратегічна поведінка подолання стресу включає: вектор просоціальної – асоціальної стратегії; вектор активності – пасивності та вектор асертивних дій. Така модель подолання стресу за трьома векторами, що спрямовані на індивідуальну активність особистості в подоланні стресу дає можливість описувати її як мінімум за трьома координатами за змістовним їх наповненням.

В основу нашої програми подолання наслідків професійного стресу ми поклали інтегративний підхід. Сутність інтегративного підходу полягає в тому, що психіка людини є відкритою системою, яка розви-

вається в напрямі все більшої упорядкованості, інтегративності, різномірних структурних компонентів такого складного і суперечливого утворення, як особистість. Психіка як система стає в цілому більш стійкою і адаптивною, більш гнучкою і, в той же час, більш цілеспрямованою, тим самим забезпечуючи людині результативність досягнення поставлених цілей, і більший діапазон можливостей. Можливості саморегуляції – можливості довільно змінювати свій стан і поведінку і використовувати ресурси – і тим самим набувати здатність мобілізувати в потрібний момент всі сили для досягнення бажаного результату [4].

Розв'язання проблем власне психологічних і духовних приносить лише дійсна інтеграція. Саме інтеграція дає змогу подолати внутрішню суперечливість особистості і творчо використовувати її різноплановість. Інтеграція здатна відкрити доступ до внутрішніх психологічних ресурсів, полегшити використання того невичерпного багатства – джерела творчих здібностей та внутрішньої мудрості, яке закладено в глибинах несвідомого. Вона необхідна і для того, щоб усунути «розщеплення» логіки та емоцій, розуму і тіла (В. Райх, А. Лоуен). Потрібно підкреслити, що найчастіше саме тілесно-психологічна інтеграція, яка спрямовується до підсвідомих ресурсів безпосередньо, уникаючи надмірної інтелектуалізації та безплідного мудрування, є найкоротшим шляхом до набуття людиною цілісності, переживання відчуття наповненості власного існування сенсом [4].

З точки зору інтеграційного підходу, рецепт психокорекції, психологічної регуляції та особистісного зростання складається з двох етапів. Завдання першого з них – підняти на поверхню свідомості матеріал для подальшої інтеграції з несвідомих глибин. Спосіб же виконання цього завдання – занурення в змінений стан свідомості, в стан «правопівкульності», або «перемикання каналів» сприйняття (А.Минделл). У його основі лежить перехід від буденного переважання словесно-логічного (дискурсивного) мислення до образного – деактуалізація логічного мислення, дереліксія (В. Франкл). Але перехід не тотальний, що не виключає повністю логічного мислення (як це відбувається в стані звичайного сну зі сновидіннями або патологічних змінених станів свідомості - алкогольних, наркотичних), а при збереженні його участі в переробці інформації, яке просто відходить на другий план. [4].

Другий етап – повернення до звичайного режиму функціонування психіки людини, до логічно-опосередкованого способу перебігу психічних процесів. Але повернення вже на новому рівні усвідомлення, що спирається на переосмислення отриманого інтуїтивно-образного матеріалу, інтеграцію лівопівкульних і правопівкульних процесів. Усвідомлення, що супроводжується реструктуруванням на підсвідомому рівні – «крок назустріч» свідомості і підсвідомості, зняття внутрішньої напруги і вирішення внутріпсихічного конфлікту [4].

Внутрішньо особистісні трансформації, реалізовані за допомогою тілесно-орієнтованих методів психокорекції. Це практичне застосування знань про функціональну асиметрію мозку та пов'язану з цим «асимет-

рію» свідомості. Створюється своєрідна естафета активності лівої і правої півкулі: коли свідомість керується через мову, ліву півкулю, станом підсвідомого – правою. Іншими словами, в «хвилини сили», у стані психологічного комфорту, свідомість впливає на підсвідомість, створюючи доступ до підсвідомих ресурсів і вибудовуючи зв'язки між останніми; у свою чергу, підсвідомість потім підтримує свідому частину особистості в її «хвилини слабкості», надаючи необхідні для успішної діяльності останньої психологічні ресурси.

Тілесні методи спрямовані на проблеми, які не мають логічного розв'язання і не вимагають розуміння зайвих слів. Саме тому психотерапія має бути тілесною, або точніше тілесно-інтегративною, яка включає тілесно-орієнтовану психотерапію та метод РЕТРИ [4].

Метод РЕТРИ призначений для корекції функціонального стану людини, включаючи зняття стресу, проявів тривожності і депресії, втоми, панічних атак, а також підвищення працездатності, оптимізації навчання, особистісного зростання. Метод включає три складові частини (три «РЕ»): 1) м'язову релаксацію; 2) вікову регресію; 3) реконструкцію індивідуального досвіду з опорою на підсвідомість [4].

Сутність методу складає формування у людини досвіду самостійного входження в так звані змінені стани свідомості. Теоретичною основою методу є модель змінених станів свідомості як динамічної зміни профілю функціональної асиметрії півкуль головного мозку в послідовності, зворотній етапам формування функціональної асиметрії півкуль в процесі онтогенезу (фізіологічна вікова регресія) за допомогою м'язової релаксації і контрольованого дихання. Це дає змогу домогтися змінених станів свідомості, що характеризуються підвищеною здатністю до навчання (сенситивністю) і сприяють реструктуруванню індивідуального досвіду на рівні підсвідомості. Практичною основою методу є набір дихальних і релаксаційних вправ, а також вправ для концентрації уваги і усвідомлення образів, що формуються в підсвідомості.

Тілесно-орієнтована психотерапія і психологія (ТОП) – напрям, що об'єднує низку авторських методів, найбільш відомими з яких є вегетативна терапія (В. Райх); біоенергетичний психоаналіз (А. Лоуен); первинна терапія (А. Янів); комплекси рухових вправ, пов'язані з виявленням і поліпшенням звичних тілесних поз (Ф. Александер), а також з усвідомленням і розвитком тілесної енергії (М. Фельденкрайз); біосинтез (Д. Боаделла); процесуальна терапія (А. Мінделл). Близькими до ТОП є різні види рухової і танцювальної терапії, включаючи аналіз рухів (Р. Лабан) і технік акторської майстерності, тілесно-дихальні та звукові психотехніки, а також види різноманітних східних тілесних практик [2, 3, 4].

Родоначалником методу прийнято вважати австрійського психоаналітика Вільгельма Райха, який ретельно відстежував зв'язок мови, емоційної експресії і рухів пацієнтів.

Вільгельм Райх описав, як у відповідь на стресові ситуації виникає захисна поведінка, яка виражається у хронічній напрузі окремих груп м'язів – «м'язових

затискачах». «М'язові затиски», об'єднуючись, формують «м'язовий панцир» або «броню характеру». Негативний вплив цієї «броні» проявляється як в тілесній, так і в психічній сферах. У тілесній сфері це призводить до обмежень рухливості, порушень пози, погіршення кровообігу, болей (все це причини остеохондрозу, артрозу, багатьох соматичних захворювань). «Броня» не дає природно проявлятися будь-яким емоціям, заважає особистісному зростанню [2, 4].

Загальною основою методів ТОП є використання в процесі терапії контакту терапевта з тілом клієнта, засноване на уявленні про нерозривний зв'язок тіла і духовно-психічної сфери. При цьому передбачається, що невідреаговані емоції і травматичні спогади людини внаслідок функціонування фізіологічних механізмів психологічного захисту вкарбовуються в тілі. Робота з їх тілесними проявами за принципом зворотного зв'язку сприяє корекції психологічних проблем, допомагаючи людині усвідомити і прийняти витіснені аспекти особистості, інтегрувати їх як частини своєї глибинної сутності.

Оволодіння методами саморегуляції, що входять в «інструментарій» ТОП (зокрема, методом РЕТРИ), дозволяє людині ефективно протистояти стресам в повсякденному житті. ТОП є також найбільш результативним і в той же час найбільш доступним інструментом психологічної саморегуляції та особистісного зростання, що дозволяє повніше розкрити особистісний потенціал, збільшити число доступних людині способів самовираження, розширити самоусвідомлення, поліпшити комунікацію, нормалізувати фізичне самопочуття, зняти негативні прояви професійного стресу.

Отже, виходячи з аналізу наукових джерел та отриманих результатів дослідження метою даної програми є формування психологічних передумов профілактики професійного стресу і подолання його негативних наслідків у фахівців ризиконебезпечних професій.

Програма подолання професійного стресу містить інформативний блок, діагностичний і практичний.

Інформативний блок представлено темами: Зміст та особливості професійної діяльності фахівців. Вимоги професії до особистості. Стрес та його прояви. Динаміка стресових станів. Аналіз чинників професійного стресу. Негативні наслідки стресу. Психосоматичні захворювання. Посттравматичний синдром. Особливості його профілактики. Типові ознаки поведінки під час впливу екстремальних ситуацій та алгоритм дій у стресовій ситуації. Ресурси подолання стресу. Загальна характеристика методів боротьби зі стресом та його наслідками.

Діагностичний блок включав у себе вивчення методик для оцінки проявів стресу: «Тест на стресостійкість», «Бостонський тест на стресостійкість», «Вегетативні прояви стресу», «Комплексна оцінка проявів стресу» [2].

Практичний блок спрямований на оволодіння фахівцями методами психологічної допомоги, що базується на інтегративному підході тілесно-інтегративної психотерапії, включаючи метод РЕТРИ та тілесно-орієнтовану психотерапію.

Висновок. На основі аналізу наукових джерел та отриманих результатів дослідження обґрунтовано і розроблено програму подолання професійного стресу, метою якої є формування психологічних передумов профілактики професійного стресу і подолання його негативних наслідків у фахівців ризиконебезпечних професій та осіб з ознаками бойової психічної травми.

Програма подолання професійного стресу містить інформативний, діагностичний та практичний блоки. Методи психологічної допомоги базуються на тілесно-інтегративній психотерапії, що включає метод РЕТРИ та тілесно-орієнтовану психотерапію.

Методи і форми програми включають міні-лекції, групові дискусії, мозковий штурм та ознайомлення, засвоєння й відпрацювання психотехнічних вправ і технік. Програма розрахована на 10 занять по 3 години.

Програма подолання професійного стресу призначена для фахівців ризиконебезпечних професій з ознаками ПТСТР з метою оволодіння психологічними техніками екстреної і пролонгованої допомоги, а також для практичних психологів з метою її впровадження і реалізацію у комплексному психологічному забезпеченні професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абабков В.А. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии / В. А. Абабков, М. Перре. – СПб. : Речь, 2004. – 166 с.
2. Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості : монографія / В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2007. – 432 с
3. Миронець С. М. Негативні психічні стани рятувальників в умовах надзвичайної ситуації. Монографія. / Миронець С.М., Тімченко О.В. – К. : ТОВ «Видавництво «Консультант», 2008. – 232 с.
4. Сандомирский, М. Е. Психокоррекция и личностный рост: телесно-интегративный подход / М. Е. Сандомирский. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2006. – 456 с.
5. Тарабрина, Н. В. Практикум по психологии посттравматического стресса / Н. В. Тарабрина. – С Пб. : Питер, 2001 – 272 с.
6. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы его коррекции / Ю. В. Щербатых. – М., 2005. – 255 с..
7. Lazarus, R. S. Psychological stress and the coping process. – New York: McGraw–Hill, 1996.

REFERENCES

1. Ababkov VA De revolutionibus orbium pro accentus. Tractatus de doctrina, Consuetudinis Lorem / VA Ababkov, M. concertabant. - Spb. : Colloquium, 2004. - CLXVI p.
2. Dóminum Korolchuk Psychology accentus personality: Books / VN Kraynyuk. - K: Nika, Tsentr, 2007. - p CDXXXII
3. M. Myronets negans mentis civitatibus rescuers per subitissitu. Monograph. / Myronets OV M Timchenko - K LLC "Press" Consultant ", 2008. - CCXXXII p.
4. Sandomyrskyy, et ME Psyhokorreksyya lychnostnyy Height: telesno, yntehratyvnyy approach / ME Sandomyrskyy. - Moscow: Eun Izd, et psychotherapy, 2006. - CDLVI p.
5. Tarabryna, NV Workshop in Psychology posttravmatycheskoho accentus / IL Tarabryna. - C Pb. : Petri, MMI - CCLXXII p.
6. Scherbatyh Psychology disciplina accentus et ego modi / Scherbatyh Vicarius iudicialis. - M., 2005. - CCLV p ..

Psychological features of overcoming the negative consequences of occupational stress

V. M. Korolchuk

Abstract. The article, based on an the analysis of scientific sources and the obtained results of the research, the program to overcome occupational stress has been proved and developed, which aims at the formation of psychological conditions of occupational stress and overcoming of its negative consequences among specialists of stress-related jobs and individuals with symptoms of battle stress trauma. The program of overcoming of occupational stress contains informative, practical and diagnostic blocks. The methods of psychological assistance based on body-integrative psychotherapy that includes body-oriented psychotherapy method and retro (three "RE" - muscle relaxation, age regression, reconstruction of individual experience based on subconsciousness). The methods and forms of the program include mini-lectures, group discussions, brainstorming and exploring, learning and practicing of psycho-technical exercises and techniques. The program lasts 10 sessions of 3 hours. In general, "The Program of Coping of Occupational stress" is intended to provide psychological care for specialists of stress-related jobs with symptoms of post-traumatic stress disorder to master the psychological techniques of emergency and long-term aid and also for psychologists with the aim of its implementation and realization in complex psychological support of professional activity.

Keywords: occupational stress, overcoming, consequences, methods.

Психологические особенности преодоления негативных последствий профессионального стресса

В. Н. Корольчук

Аннотация. В статье на основе анализа научных источников и полученных результатов исследования, обоснована и разработана программа преодоления профессионального стресса, целью которой является формирование психологических предпосылок преодоления его негативных последствий у специалистов рискоопасных профессий и лиц с признаками боевой психической травмы. Программа преодоления профессионального стресса содержит информативный, диагностический и практический блоки. Методы психологической помощи базируются на телесно-интегративной психотерапии, включая телесно-ориентированную психотерапию и метод ретро (три «РЕ» - мышечную релаксацию; возрастную регрессию; реконструкцию индивидуального опыта с опорой на подсознание). Методы и формы программы включают мини-лекции, групповые дискуссии, мозговой штурм, психотехнические упражнения и техники. Программа рассчитана на 10 занятий по 3 часа. В целом, «Программа преодоления профессионального стресса» предназначена для оказания психологической помощи специалистам рискоопасных профессий с признаками посттравматических стрессовых расстройств с целью овладения психологическими техниками экстренной и пролонгированной помощи, а также для практических психологов с целью ее внедрения и реализации в комплексном психологическом обеспечении профессиональной деятельности.

Ключевые слова: профессиональный стресс, преодоление, последствия, методы.

Психіка людини у психоенергетичній концепції

М. Й. Варій

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: varyj@ukr.net

Paper received 24.02.17; Accepted for publication 05.03.17.

Анотація. У статті обґрунтовується психоенергетична концепція психіки людини. У цій концепції доводиться, що за сутністю і змістом психіка людини являє собою відносно самостійне індивідуальне холографічне багаторівненне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм пси-кодом, яке утримує інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб'єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їх значущість для нього.

Ключові слова: психіка, концепції психіки, психоенергетична концепція психіки, психоенергія, психічне, зовнішнє психічне, внутрішнє психічне, несвідоме, підсвідоме, свідоме, надсвідоме.

Вступ. Сьогодні людська психіка, як і сотні років тому, також є загадкою, незважаючи на тисячі праць із психології. Парадокс полягає в тому, що більшість підручників, навчальних посібників, монографій, дисертацій з різних аспектів психології написані без опори на конкретну концепцію чи модель людської психіки, закономірності, принципи й операційно-функціональні можливості якої мали би бути добре відомі автору. Отже, психічні явища, процеси, акти поведінки та діяльності людини розглядаються відокремлено, відірвано від контексту функціонування її психіки. А це не вірно, оскільки поведінка особистості чи її розвиток залежать від функціонування всієї психіки, а не від окремих психічних явищ, приміром, пам'яті, мислення, характеру, психічного стану, мотивів тощо. Тому дослідження людської психіки, закономірностей її функціонування є актуальним.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз праць з проблем сутності, змісту й закономірностей функціонування людської психіки свідчить, що наукові думки з цих питань надто різноспрямовані [1; 3; 4; 5; 9; 13; 14 та ін.].

Так, у біологічній концепції психіку людини розкривають через процеси асоціації, котрі є незалежними від свідомості рухових реакцій організму, з опорою на те, що самі асоціації проявляються у вигляді інтелектуальних, смислових процесів. Звідси виходить, що психіка – це біологічні реакції організму, які не підпорядковуються свідомості, але спрямовані на адаптацію організму до середовища з метою вижити в ньому.

Психофізіологічна концепція психіки пояснює появу психічного (психіки) як наслідок спроможності проходження нервових імпульсів рефлекторною дугою через нервову систему людини. Рефлекторна схема нервової системи, запропонована Декартом, виявилася правдоподібною завдяки відкриттю відмінностей між чутливими (сенсорними) та руховими (моторними) нервовими шляхами, що ведуть у спинний мозок.

Лідер нової психофізіології Г. Гельмгольц, який відкрив закон збереження енергії, розглядає психічне як перетворення енергії.

Фізична (психофізична) концепція психіки полягає в тому, що психічне прирівнюється до імпульса, який залежить від інтенсивності подразника, котрий, своєю чергою, визначає інтенсивність відчуття. Вона ґрунтується на психофізичному законі Вебера – Фехнера та законі

Стівенса, які розглядають логарифмічну і ступеневу залежність між інтенсивністю подразника й інтенсивністю відчуття. Але в ньому психічний образ не визначається остаточною структурою фізичного об'єкта, що в ньому відображений.

Близька до фізичної **нейрофізична концепція психіки**, яка прирівнює людську психіку до процесу звичних нейрофізичних реакцій – ранспортонів, метаболітів, медіаторів, проходження електричних сигналів і под.

Емоційна теорія психіки полягає в тому, що вона в основу психічного ставить емоції, котрі виникають на основі інстинктів (сліпих спонук) та являють собою спонукальні сили поведінки. **Ч. Дарвін** зауважував, що без інстинктів, корені котрих сягають історії виду, організм не може вижити. Інстинкти пов'язані з емоціями. Науковець розглянув інстинкти не з погляду їхнього усвідомлення суб'єктом, а застосовуючи об'єктивні спостереження за виразними рухами. Колись такі рухи мали практичне значення, про це нагадують стискання кулаків або оскал зубів у сучасної людини. Такі агресивні реакції означали готовність до бійки.

Хімічна концепція психіки пояснює психічну діяльність як наслідок хімічних реакцій в організмі людини. Так, вплив на психіку фармакологічних речовин зумовлює явища (скажімо, галюцинації), котрі не можна пояснити на основі формули речовини.

Когнітивна концепція психіки визначає її як властиву живим організмам систему отримання, перероблення та фіксації інформації, котру когнітивісти уявляють за аналогією з функціонуванням обчислювальних приладів.

Психосоціальна концепція психіки виявляється у тому, що людська психіка є продуктом, який містить і неповторно своєрідне психічне, і соціальне, котрі перебувають у взаємозв'язку та взаємозалежності.

Фройдівська концепція психіки розглядає її як таку, яка складається з 3-х компонентів, рівнів: “ВОНО”, “Я” і “НАД-Я” [9]. На думку З. Фрейда, “ВОНО” – несвідоме частина психіки, яка виявляється як вируючий казан біологічних вроджених інстинктивних потягів: агресивних і сексуальних. “ВОНО” насичене сексуальною енергією – “лібідо”. Оскільки “ВОНО” – несвідоме та ірраціональне, то підкоряється принципу задоволення, тобто задоволення і щастя – головні цілі в житті людини. Другий принцип поведінки – гомеостаз –

тенденція до збереження зразкової внутрішньої рівноваги.

Другий рівень людської психіки “Я” становить свідомість, яка перебуває у стані постійного конфлікту з “ВОНО”, пригнічуючи сексуальні потяги.

Третій рівень людської психіки – це “НАД-Я”, котре слугує носієм моральних стандартів

На “Я” впливають три сили: “ВОНО”, “НАД-Я” і суспільство, яке висуває свої вимоги до людини. “Я” прагне встановити гармонію між ними, підкоряється не принципу задоволення, а принципу “реальності”.

Комплементарна концепція психіки, яку розробив К.-Г. Юнг, розкриває психіку як комплементарну взаємодію свідомого і несвідомого компонентів за безперервного обміну енергією між ними [14; 15]. Для К.-Г. Юнга несвідоме не було психобіологічним скупченням відторгнутих інстинктивних тенденцій, витіснених спогадів і підсвідомих заборон. Він вважав його творчим, розумним принципом, що пов’язує людину зі всім людством, з природою і Космосом.

Матеріалістична концепція психіки розглядає її як системну властивість високоорганізованої матерії (мозку), що полягає в активному відображенні суб’єктом об’єктивного світу, в побудові суб’єктом невід’ємної від нього картини цього світу і саморегуляції на цій основі своєї поведінки й діяльності.

Теологічна концепція психіки фактично прирівнює її до невмирущої душі, данної Богом.

Езотеричні концепції (моделі) психіки (їх також називають “символічними системами”) репрезентують психічне, апарат якого дає змогу структурувати Простір Невидимого, вичленивши те, що міститься в ньому. Езотерична модель є так званим апаратом, абсолютно необхідним для орієнтації в Тонкому Світі й змістовної класифікації всього наявного у ньому.

Езотеричні моделі описують Психокосмос як Ціле, конкретизуючи окремі ділянки, елементи і деталі, розширюючи й анатомуючи живе, нерозчленоване ціле Суб’єктивного Світу.

Приклади різних езотеричних концепцій (моделей) психіки – це численні праці теософського змісту і наближених до монотеїстських традицій, і тих, що перебувають поза офіційними церковними доктринами. До останніх можна зарахувати теософію О. Блаватської, А. Бейлі й О. Реріх, а також чимало моделей психіки, створених упродовж ХХ і на початку ХХІ ст. відомими психологами.

Отже, аналіз праць з проблем сутності, змісту й закономірностей функціонування людської психіки свідчить про відсутність концепцій та моделей, які б, по-перше, відповідали новітнім досягненням сучасної науки; по-друге, розкривали операційно-процесуальний бік її діяльності; по-третє, могли пояснити всі психічні явища, що трапляються в житті людини. Лише в деяких з них мова йде про її енергетичні аспекти. Проте такі аспекти людської психіки тією чи іншою мірою досліджували В. Бойко [2], О. Донченко [6], Д. Кандиба і В. Кандиба [7], Е. Фром [10], Г. Хант [11] та ін. Однак, у цілому психоенергетична концепція психіки людини залишається не обґрунтованою.

Матеріали і методи. Для обґрунтування психоенергетичної концепції людської психіки ми використали методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування й групування наявних знань про людину, прояви у ній несвідомого, підсвідомого і надсвідомого, витоки її свідомості, роль і місце мозку та нервової системи в життєдіяльності, про її зв’язок зі Всесвітом, матерією та енергією, що знаходяться в ньому, про єдність Космосу та Людини.

Учені вважають, що Всесвіт – це гігантська голографічна і квантово-механічна система, а психіка (відображений світ), яка регулює поведінку людини і тварин, мабуть, повинна містити елементи голографії, що мають квантово-хвильову природу. Поданий тут хвильовий (голографічний) погляд дає змогу вказати на фундаментальний рівень живої матерії, на якому отримує абсолютно конкретне природничо-наукове значення загальнонауковий принцип прямої адекватності образу уявного об’єкта.

З цих позицій виходить, що людська психіка відповідає Всесвіту і всьому, що існує в ньому. Це здається абсурдним і неможливим з погляду класичної логіки, але людині властива дивна подвійність: у певних випадках людей можна з успіхом описати як окремі матеріальні об’єкти та біологічні машини, тобто прирівняти людину до її тіла і функцій організму. Проте в інших випадках людина може діяти у вигляді безмежного поля свідомості, що долає обмеження простору, часу і лінійної причинності.

Аби описати людину всебічно, маємо визнати парадоксальний факт: людина водночас і матеріальний об’єкт, і широке поле свідомості, тобто психічне у просторі й часі. Люди можуть усвідомлювати себе за допомогою двох різних модусів досвіду. Перший з них можна назвати хілотропною свідомістю: вона подає знання про себе як про фізичну істоту з чіткими гранями й обмеженим сенсорним діапазоном, котра живе у тривимірному просторі та лінійному часі у світі матеріальних об’єктів. Переживання цього модусу систематично підтримують такі базові припущення: матерія речовинна; два об’єкти не можуть одночасно охоплювати один і той самий простір; минулі події безповоротно були втрачені; майбутні події емпірично недоступні; неможливо відразу перебувати у двох і більше місцях.

Другий емпіричний модус можна назвати холотропною свідомістю: вона представляє поле свідомості без певних рамок, має необмежений спрактикований доступ до різних аспектів реальності без посередництва органів чуття. Переживання в холотропному модусі систематично підтримують протилежні (ніж у хілотропному модусі) припущення: речовинність і безперервність матерії є ілюзією. Час та простір надзвичайно довільні: один і той самий простір одночасно можуть зайняти багато об’єктів. Минуле й майбутнє можна емпірично пережити зараз; можна відчутти досвід перебування у кількох місцях одразу.

Про всепов’язаність суцього, тотальну єдність Космосу та Людини окремі дослідники стверджували завжди і скрізь.

Езотеризм загалом визнає, що з моменту *Створення Всесвіту* завжди і скрізь, у просторі та часі існували *Життя, Речовина, Свідомість* (на наш погляд, психічне як носій інформації).

Незаперечним є те, що у Всесвіті непохитно діють закони збереження, з котрих ми досягнули ті, що виявилися доступними експерименту чи теоретичним дослідженням – закони збереження маси й енергії, які згодом були об'єднані в єдиний закон збереження енергії-маси. Всі живі істоти нашої планети тісно взаємопов'язані процесами енергетичного й інформаційного обміну. Людина також пов'язана цими процесами з Космосом. Усе це дозволяє говорити про існування ще двох законів – закону збереження *Життя* і закону збереження інформації. Такий зв'язок можливий лише завдяки наявності відповідного єдиного інформаційно-енергетичного поля.

Важливим науковим відкриттям для психоенергетичної концепції психіки стало також виявлення того, що матеріальні частини можуть утворюватися з чистої енергії й знову перетворюватися на чисту енергію за зворотного процесу. Представники квантової теорії Ю. Унгер, Е. Уокер, Ч. Мьюзес й інші в інтерпретації відкриття квантової реальності ключову роль відводять психіці. Однак поняття психіки у них не має однозначного визначення, хоча простежується тенденція до визнання її самостійного існування.

Одночасно завдяки успіхам у психонейроендокринології, психосоматичній регуляції, парапсихології та дослідженням психоенергетичних процесів за межових станів намічені певні шляхи до раціонального розуміння проблеми. Цьому сприяло насамперед введення у біологію людини квантово-механічних уявлень, що допомогло по-новому розглядати поняття біологічного простору та часу, полів і енергій, принципів функціонування й законів збереження, котрі діють у живих системах, вищим утіленням яких є людина та її психічна діяльність. Природа людини за такого погляду репрезентується у всій повноті, цілісності та єдності з навколишнім світом і властивими їй закономірностями інформаційного енергообміну.

З усіх видів енергії нам відомі лише три: 1) електромагнітна; 2) гравітаційна; 3) ядерна. Проте їх безліч, і серед них, імовірно, є біополе. Поняття “біополе” – одне з найвикористовуваних і дискусійних на сучасному етапі.

Американський учений, засновник кібернетики Норберт Вінер (1894 –1964) на початку 60-х років ХХ ст. висунув гіпотезу, що мозок людини генерує електромагнітні хвилі. Невдовзі таку гіпотезу було підтверджено експериментально. Тепер ці біохвилі записують на спеціальних приладах для отримання електроенцефалограм. Мозок людини випромінює величезну кількість електромагнітних хвиль різної частоти: альфа-хвилі (8-14 Гц), бета-хвилі (14-30 Гц), тета-хвилі (4-8 Гц), дельта-хвилі (1-4 Гц).

У кількох експериментах Н. Вінер установив: біохвилі є не тільки механізмом випромінювання, а й

механізмом сприйняття людиною біохвиль інших людей.

Біохвилі – дуже складний і загадковий канал передавання інформації, який значно перевищує можливості мовного, емоційного й інших форм спілкування людей через органи чуття. Учений висунув гіпотезу, згодом підтверджену багатьма дослідниками: люди здатні спілкуватися на відстані навіть тоді, коли безпосередній контакт між ними унеможливлений. Найяскравіший доказ цього факту – телепатія.

Очевидно, у скаді біополя або окремо існує й психоенергія (а може біополе і є психоенергією). Таке припущення підтверджується тим, що під час клінічної смерті ЕЕГ¹ становить пряму лінію, а свідомість у таких хворих може зберігатись, очевидно, в незалежному, відокремленому від мозку стані. Отже, вірогідно взаємодія між мозком і психікою здійснюється на енергетичному рівні.

Одна з головних проблем, котрі постають перед людиною, яка хоче вивчити психоенергетику, – неможливість однозначного визначення самого феномену психічної енергії та значні труднощі за спроб репрезентувати саму цю енергію у звичних образно-тілесних межах уяви. Питання складне, але чітко встановити психоенергію насправді неможливо. Психоенергія – принципово новий для сучасної свідомості термін, незнайомий навіть академічним фахівцям. Це вища, надто тонка енергія.

На нашу думку, психоенергія повинна розглядатися як єдине підґрунтя зв'язку між життям минулого, теперішнього і майбутнього в їхньому нерозривному зв'язку та цілісності. Вона забезпечує єдність Всесвіту й людини, циркулює у Всесвіті.

Учений О. Клізовський у праці “Основи світобачення Нової Епохи” констатує: психічна енергія – те, що у звичайному розумінні розглядають як духовність. І розвиток психічної енергії, за суттю, – це розвиток духовності. Однак не тієї духовності, котра у сучасної людини виражається у виконанні обрядів і відвідуванні храмів, а тієї дійсної, вищої духовності, що полягає в залученні до Вищого Світу, розкритті у собі вищої свідомості, в розвиткові, оволодінні й у свідомому користуванні тією величезною вищою силою, яка властива кожному з нас; для користі еволюції та блага всього людства.

Науковці Д. Кандиба і В. Кандиба дійшли висновку: психіка, чи психічна енергія, діє поза часом і простором та присутня всюди і у всьому [7]. Отже, у їхніх поглядах спостерігаємо неймовірно ірраціональні ідеї: допускається наявність психічного не лише в людей і тварин, а навіть у рослин і мінералів. Подібні твердження визнавались ще древньоіндійською філософією, а згодом видатними вченими Європи, особливо в епоху Відродження.

Згідно з З. Фройдом психоенергія перебуває у несвідомому людини, а саме – в “лібідо” [9]. Згодом К.-Г. Юнг визначив потенціал психоенергії колективного несвідомого та його вплив на поведінку людини [13; 14; 15]. Трохи пізніше науковець М.

¹ ЕЕГ — електроенцефалографія.

Хардинг уже розглядає різні види психонергії, котрі спричиняють різні психічні порушення [12].

Результати та їх обговорення. Результати, отримані внаслідок аналізу досягнень у різних галузях науки, свідчать про необхідність перегляду попередніх підходів до тлумачення психічного, психічної діяльності та психіки людини.

Наведено низку аргументів, чим це обумовлено.

Так, детальний аналіз усіх концепцій психіки свідчить, що опираючись на кожну з них, не можна пояснити виникнення і перебіг більшості психічних явищ, які трапляються в житті людини. Наприклад, явище миттєвого пізнання не можна зрозуміти, обмеживши себе уявленнями про мозок як лише про безліч системно організованих клітин, чи з позицій психофізіологічної, психофізичної, нейрофізичної, хімічної, емоційної, фрейдівської та ін. концепцій і моделей психіки. Феномен миттєвого пізнання підказує, що між тією інстанцією, куди прийшло враження, і тією, де зберігався образ, існує взаємодія: вона дає змогу витягнути матеріал із пам'яті без його послідовного пошуку, а це передбачає наявність між цими інстанціями взаємодії за принципом внутрішньомозкового радіо.

Відоме і фізіології, і кібернетиці таке уявлення: образ об'єкта кодується за допомогою подвійного стану нервових клітин (збудженого і загальмованого) і нині не може вважатися задовільним. Виникає питання: яким чином кожна клітина кіркових полів здатна до відображення різних якостей предмета – кольору, звуку, матеріалу, внутрішньої будови, просторових контурів та ін.?

Так само не можна зрозуміти яким чином через клітини, за допомогою лише мозку чи за допомогою хімічних реакцій, чи за допомогою рухових реакцій організму, чи за допомогою інстинктів та емоцій, чи за допомогою проходження нервових імпульсів рефлекторною дугою через нервову систему людини, чи за допомогою нейрофізичних трансформацій і под. дуже швидко проходить інформація не лише про предмети, явища і зв'язки між ними, а й про їх значущість для людини; яким чином формується нова думка, ідея, здійснюється винахід; як відбувається осяяння; не можна, приміром, зрозуміти, чому людина кохає саме цю людину, а не іншу і под.

Мабуть, така взаємодія можлива через психоенергію, в якій наявна інформація не лише про образ, предмет чи явище, а й про їх значення для людини. Проте така психоенергія не породжується і не утримується ні мозком людини, ні її нервовою системою, ні її організмом. Мозок людини – це один із найдосконаліших приладів, витворений природою (і ще до кінця не вивчений людиною), він не породжує психіку індивіда, а лише є тим інструментом, який здатний її отримувати й випромінювати психоенергію, здійснювати трансформацію зовнішньої психічної енергії у внутрішню і навпаки. Так само телевізор не “виробляє” різних картинок, котрі бачимо на екрані, а приймає електромагнітні хвилі, де закладено відповідну інформацію. Отже, мозок, нервова система людини – це своєрідний антенно-фідерний пристрій, який приймає, розкодує, трансформує й випромінює психоенергію.

Те, що людська психіка функціонує на енергетичному рівні, підтверджують й інші факти, скажімо, парапсихологічні. Не менш переконлива здатність окремих екстрасенсів зчитувати, беручи в руки предмет, з нього інформацію (феномен психометрії) про місце, людей, події, залежність та інше, пов'язане з цим предметом. У процесі дослідження також підтверджено: різні екстрасенси з одного й того ж предмета завжди зчитують одну інформацію. Якщо це можливе, то така інформація, пам'ять про події, котрі пов'язані з цим предметом, насправді існують, причому у вигляді психоенергії.

Застосовуючи наукове відкриття про те, що матеріальні частини можуть утворюватись з чистої енергії та знову перетворюватись на чисту енергію під час зворотного процесу, допускаємо аналогічний зв'язок між психічним і психоенергією. Матеріальні, інформаційні, історичні, духовні, політичні, ідеологічні, космічні, планетарні, дієві, мисленні, чуттєві й поведінкові форми існування психічного перетворюються (розоб'єктивуються) на певний психопотенціал, а останній, за відповідних умов, об'єктивується у зазначені форми існування психічного.

Сучасні антропологи також усвідомили неможливість звести людину та її проблеми до механістичних модельних уявлень про роботу організму й психіки. Чимало з них аргументують: такий необхідний синтез наукових знань повинен ґрунтуватися саме на психічній, духовній організації світу як початковому й основному.

Відтак саме психоенергетичні моделі психіки з їхньою всепов'язаністю та всепроникненням і простою можна покласти в основу нового наукового синтезу. Недарма філософ Тейяр де Шарден окреслив низку положень для дослідження психіки (в тому числі всезагальної космічної). Його положення про ефект взаємопроникливості психічного, гіпотеза про безмежність психічних просторів в універсумі, припущення про зростаючу експансивність у зв'язку із чимраз більшою мірою стиску взаємовпливу посередництвом єдиного психічного також можуть слугувати методологічними засадами дослідження енергетичної концепції людської психіки і психічного. Він також допускає, що, по суті, будь-яка енергія має психічну природу.

Вважаємо, що кожен предмет і явище є психічним, яке утримує психоенергію (інформацію про нього та його зачущість). Отже, *психічне – це те, що містить психоенергію будь-якої полярності та може взаємодіяти з людською психікою й іншим психічним*. Одиницею психічного є квант енергії, в якому наявна мінімальна інформація, котра вже має певну значущість. Саме в психоенергії закладена інформація різного змісту. Крім цього, така інформація, за функціонування відповідної псі-програми розкодування, може зчитуватися, передаватися, розшифровуватися, відтак впливати на інші предмети, явища, психіку людини.

Можна допустити: психоенергія існує у формі специфічних псі-хвиль, котрі є хвильовими функціями (тобто – носіями психічної сутності того чи іншого предмета, явища). Ці псі-хвилі миттєво

поширюються не лише в мозку людини, а й у будь-яку точку Всесвіту.

У психоенергії психічного людини закодовані її думки, почуття, вольові акти, ідеї тощо та їх значущість для неї. Водночас кожна думка, висловлювання, емоція, почуття, вчинок, дія, акт поведінки, сама поведінка та діяльність індивіда має певний заряд психоенергії, який викидається (впливає) на інших суб'єктів соціального буття.

Психоенергія становить основу цілісного й інтеграційного початку в людині. Зв'язки, ґрунтовані на динаміці психоенергії, вирізняються високою інформаційною насиченістю за зовні слабких силових (грубо-енергетичних) виявів. Психоенергетичні впливи причинні, гранично тонкі. Це системно організуючі впливи, що контролюють динаміку фізичних сил людини.

Психоенергія містить дві складові: 1) інформаційну; 2) енергетичну. Інформаційна охоплює відомості про явища, процеси, події, наміри, установки і под. Енергетична відображає величину (ступінь значущості змісту інформації), тобто енергетичну потужність психічного. Власне енергетична потужність (її збільшення або зменшення) залежить від того, наскільки важлива ця інформація для людини, наскільки сильно і глибоко переживає її вона та вірить в її реалізацію. Власне, ступінь значущості відображає силу психічного, потужність його впливу на будь-яке інше психічне, а отже – на вчинки та поведінку людини. Цю ступінь позначаємо поняттям “енергетична потужність”.

У всякому психічному (психоенергії) міститься інформація та певна величина енергетичної потужності. Однак у психіці людини наявна велика сукупність різного внутрішнього психічного, і кожне з них утримує відповідну інформацію та має певну енергетичну потужність. Разом вони становлять психоенергетичний потенціал психіки (як внутрішнього психічного). Це стосується і зовнішнього психічного, котре впливає на людську психіку.

Отже, психоенергетичний потенціал – це позитивна чи негативна величина інтегрованої сукупності певного зовнішнього або внутрішнього психічного. Він відображає загальний інтегрований обсяг інформації та її вагомість (інтегровану сукупну величину енергетичної потужності).

Психічне розподіляють на внутрішнє й зовнішнє.

До *внутрішнього психічного* належить усе, яке стосується внутрішнього світу індивіда, – емоції, почуття, переживання, образи уявлень, стани, властивості, мотиви, цінності, установки, погляди, думки, стереотипи, різні психічні утворення і под. У психіці кожне окреме зі згаданих явищ існує у вигляді мобільного пласту незалежної психоенергії. Сюди також належить ментально-психічне, тобто те, що передається індивіду від етносу й нації. Різне психічне має психоенергію з певною величиною позитивного чи негативного потенціалу.

Зовнішнє психічне існує поза індивідом і містить психоенергію та впливає на його психіку. Така психоенергія може бути неоднаковою і за обсягом, і за поляричністю, а стосовно впливу на поведінку й

життєдіяльність людини – позитивною, нейтральною чи негативною.

Водночас індивід, відтворюючи й трансформуючи зовнішнє психічне, втілює його у свої норми поведінки, принципи, емоції, почуття, звичаї, ціннісні орієнтації, соціально-психологічні установки, відносини, діяльність, творчість тощо, тобто зовнішнє психічне може перетворитися на внутрішнє психічне.

Психоенергія, яка надходить зі зовнішнього середовища, взаємодіє із наявним психічним. Унаслідок цього накопичується інформація й енергетична потужність у психіці людини. Енергетична потужність може збільшуватися не лише внаслідок дії зовнішнього психічного, а й через дію внутрішнього психічного між собою. Лише одна неприємна або страшна думка, промайнувши в мозку, коли їй дати волю, здатна викликати цілий каскад думок, кожна з яких буде ще неприємнішою, найстрашнішою, а загалом усе завершиться зміною (збільшенням) негативного психоенергетичного потенціалу, котий може об'єктуватися у відповідні вчинки і поведінку.

Вирізняють також психічне минулого, теперішнього і майбутнього. На нашу думку, *психічне минулого* існує у вигляді психоенергії з певним змістом і кодом. Саме завдяки однаковому коду, приміром, етнофорів і родичів, психоенергія минулого взаємодіє з психікою людини. Причому в психоенергії минулого є кілька кодів. Перший код дає людині змогу взаємодіяти зі загальнолюдським психічним, другий – з етнічним, третій (спадковий) – з родинним.

Психічне теперішнього – це те, що міститься у психіці й поза нею і сформувалося внаслідок впливу наявних чинників у суспільній, особистісній та особистій діяльності.

Психічне майбутнього перебуває у Всесвіті й діє через надсвідомі канали. Наголосимо, однак: у випадку отримання інформації “з майбутнього”, чинник часу вислизає з-під контролю свідомості – можна цілком виразно сприйняти предмет, явище або процес, з яким доведеться зіткнутися в майбутньому. Проте лише у виняткових випадках людина, одержавши таку інформацію, може чітко усвідомити і розповісти іншим про час, де відбудеться ця подія.

На підставі викладеного можна зробити висновок, що за сутністю і змістом психіка людини являє собою відносно самостійне індивідуальне холографічне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм псі-кодом, яке утримує інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб'єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їх значущість для нього.

За будовою людська психіка – це багаторівневе й багатосистемне, але цілісне й самостійне суще утворення, котре існує одночасно в індивідові й поза ним.

Власне людська психіка функціонує на кількох рівнях – *несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому* (рис. 1).

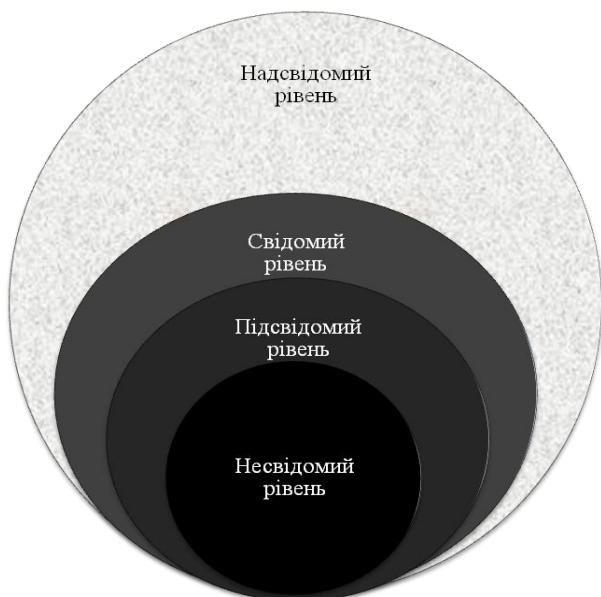


Рис.1. Рівні людської психіки

За операційно-функціональними можливостями психіка людини – це процес постійний взаємодії психоенергії зовнішнього і внутрішнього та внутрішньо-внутрішнього психічного, внаслідок чого відбувається *відображення минулого розвитку людства, раси, етносу й нації, роду та родини, а також зовнішнього світу; утримування й відтворення внутрішнього віту суб'єкта психіки; гармонізація й упорядкування смислів його життєдіяльності, розоб'єктивація внутрішнього психічного у зовнішнє й об'єктивація зовнішнього психічного у внутрішнє*. Це відбувається внаслідок наявності в людській психіці відповідних псі-програм.

Більшість дослідників несвідомого вводять сюди і підсвідоме, і надсвідоме, але ми їх розподіляємо, з огляду на їхні функції. Підсвідомий рівень психіки змістовно та за функціями вирізняється від несвідомого, свідомого і надсвідомого. Хоча цей поділ умовний, оскільки людська психіка функціонує як єдиний нерозривний комплекс, де різні рівні виконують свої функції, але їхній розвиток у кожній людини може бути різним. Зв'язок між цим рівнями відбувається через психоенергію.

Свідомість постає рівнем, який утримує психічне, що забезпечує безпосередню життєдіяльність. Проте, на думку вчених, за обсягом цей рівень незначний.

Психіці притаманні певні властивості. Одна з них – це *об'єктивація та розоб'єктивація психоенергії*. Сутність цих властивостей полягає в тому, що психоенергія може трансформуватися у конкретні предмети і явища, тобто об'єктивуватися, а за відповідних умов знову перейти з предметів і явищ у

психоенергію, тобто розоб'єктивуватися. Процеси об'єктивації-розоб'єктивації можна пояснити на прикладі картини, створеної художником. Для нього це полотно – об'єктивація певної частини його психоенергії. Але коли картина експонується, скажімо, в музеї, картинній галереї чи виставлена на продаж, то для того, хто її розглядає, вона стає зовнішнім психічним, психоенергія якого розоб'єктивується й об'єктивується у відчуттях, сприйняттях, розумових і чуттєвих образах, котрі виникають у суб'єкта споглядання.

Властивість *синергійності* людської психіки виявляється в тому, що вона здатна до накопичення психоенергетичного потенціалу (позитивного, нейтрального, негативного).

Індивідуальній психіці притаманна така властивість, як *інтровертованість або екстравертованість*. Інтровертованість характеризує спрямованість психіки на себе, своє внутрішнє психічне, їхню зміну, взаємодію, взаємопроникливість та ін. Екстравертованість, навпаки, виражає спрямованість психіки на зовнішнє психічне – навколишній світ, взаємини в ньому і под.

Ще одна властивість психіки – її *психологічна репродуктивність*, тобто здатність до відтворення попереднього психічного з такою самою інформацією й енергетичною потужністю.

Рефлексія як властивість психіки, полягає у сприйманні й перенесенні змін зовнішнього світу, його різних видів і форм психічного на себе, перетворенні їх на власне психічне. Усілякі суттєві зміни в соціальному просторі й часі, під час навчання та виховання є психічним, що впливає (деформує, змінює психоенергетичний потенціал іншого психічного) на психіку особистості. На основі цієї властивості розвивається психіка. Вона також допомагає людині пристосуватися до нової реальності.

Висновки. У психоенергетичній концепції психіки людини головними є такі положення: 1) людська психіка функціонує на енергетичному рівні, тобто у вигляді псі-енергії; 2) людська психіка (псі-енергія) одночасно існує в людині та поза нею; 3) кожна людська психіка має свій власний неповторний псі-код; усе внутрішнє психічне (зі своїми псі-енергіями) в основі містить цей самий псі-код як базовий; 4) психіка конкретної людини містить психічне минулого, теперішнього і майбутнього; 5) людська психіка функціонує на кількох рівнях – несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому; 6) людську психіку (систему) можна розглядати як сукупність підсистем.

ЛІТЕРАТУРА

1. Берн Э. Психика в действии / Э. Берн; пер. с англ. П.А. Самсонов. – Мн.: Попурри, 2007. – 432 с.
2. Бойко В.В. Психоенергетика / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 2008. – 416 с.
3. Варій М.Й. Енергетична концепція психіки і психічного / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової л-ри, 2009. – 318 с.
4. Вернадский В. Начало и вечность жизни / В. Вернадский. – М.: Сов. Россия, 1989. – 704 с.
5. Грофф С. За пределами мозга: рождение, смерть, трансценденция в психотерапии / С. Грофф. – М.: Соцветие, 1992. – 336 с.
6. Донченко Е.А. Социальная психика / Е.А. Донченко. – К.: Наук, думка, 1994. – 300 с.
7. Кандыба Д.В., Кандыба В.М. Управляемый медитативный автотренинг / Д.В. Кандыба, В.М. Кандыба. – М.: Медицина, 1990. – 195 с.

8. Тайны сознания и бессознательного : хрестоматия / сост. К.В. Сельченко. – Мн. : Харвест, 1988. – 496 с.
9. Фройд З. “Я” и “Оно”: Сборник / З. Фройд; Пер. с нем. – СПб. : Издательский Дом “Азбука-классика”, 2007. – 288 с.
10. Фромм Э. Душа человека / Э. Фромм. – М. : ООО "Изд-во АСТ-ЛТД", 1998. – 204 с.
11. Хант Г.Т. О природе сознания: с когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г.Т. Хант; пер. с англ. А. Киселева. – М. : ООО "Издательство АСТ", 2004. – 555 с.
12. Хардинг М.Э. Психическая энергия / М.Э. Хардинг. – М.: Рефл-бук ; К.: Ваклер, 2002. – 476 с.
13. Юнг К.-Г. Психика: структура и динамика / К.-Г. Юнг; пер. А.А. Спектор. – М.: АСТ; Мн. : Харвест, 2005. – 416 с.
14. Юнг К.Г. Об архетипах коллективного бессознательного // Вопросы философии. – №1. – 1988. – С. 133–152.
15. Юнг К.Г. Архетип и символ. – М. : Ренессанс, 1991. – 304 с.

REFERENCES

1. Berne E. The mind in action / E. Berne; transl. from English by P.A. Samsonow. – Minsk: Poppuri, 2007. – 432 p.
2. Boyko V.V. Psychoenergy / V.V. Boyko. – Saint Petersburg: Peter, 2008. – 416 p.
3. Variy M.Y. Energy concept of the psyche and the psychic / M.Y. Variy. – K. : Center of educational literature, 2009. – 318 p.
4. Vernadsky V. The beginning and eternity of life / V. Vernadsky. – М. : Soviet Russia, 1989. – 704 p.
5. Grof S. Beyond the Brain: Birth, Death and Transcendence in Psychotherapy / S. Grof. – М. : Sotsvetiye, 1992. – 336 p.
6. Donchenko E.A. Societal psyche / E.A. Donchenko. – K. : Naukova dumka, 1994. – 300 p.
7. Kandyba D.V., Kandyba V.M. Manageable meditative auto-training / D.V. Kandyba, V.M. Kandyba. – М. : Medicine, 1990. – 195 p.
8. Secrets of consciousness and of unconscious : chrestomathy / composed by K.V. Selchenok. – Minsk : Harvest, 1988. – 496 p.
9. Freud S. The Ego and the Id : Collection / S. Freud; Transl. from German. – St. Petesburg : Publishing House “Azbuka-klassika.”, 2007. – 288 p.
10. Fromm E. Human soul / E. Fromm. – М. : LLC "Publishing House “AST-LTD”, 1998. – 204 p.
11. Hunt H.T. On the Nature of Consciousness : Cognitive, Phenomenological, and Transpersonal Perspectives / H.T. Hunt; transl. from English by A. Kiseleva. – М. : LLC "Publishing house AST", 2004. – 555 p.
12. Harding M.E. Psychic energy / M.E. Harding. – М.: Refl-book ; К.: Wakler, 2002. – 476 p.
13. Jung C.G. The structure and dynamics of the psyche / C.G. Jung; transl. by A.A. Spektor. – М.: AST; Minsk : Harvest, 2005. – 416 p.
14. Jung C.G. The Archetypes and the Collective Unconscious // Philosophy questions. – №1. – 1988. – P. 133–152.
15. Jung C.G. Archetype and symbol. – М. : Renaissance, 1991. – 304 p.

Human psyche in psychoenergetic concept

M. Y. Variy

Abstract. The article deals with the psychoenergetic concept of the human psyche. This concept proves that human psyche, in the very substance and content, is a relatively independent individual holographic multilevel informative energetic formation with its psi code. It contains the information about the past, present and future of the subject of the psyche, its inner and outer world, and it also reflects their significance for him.

Key words: *psyche, concepts of the psyche, psychoenergetic concept of the psyche, psychoenergy, the psychical, external psychical, internal psychical, unconscious, subconscious, conscious, superconscious.*

Психика человека в психоэнергетической концепции

М. И. Варий

Аннотация. В статье обоснована концепция психоэнергетической психики человека. Установлено, что суть и смысл человеческой психики являет собой относительно самостоятельное холографическое многоуровневое информационно-энергетическое образование со своим пси-кодом, которое содержит информацию о прошлом, настоящем и будущем субъекта психики, его внутренний и внешний мир и отражает их значение для него.

Ключевые слова: *психика, концепции психики, психоэнергетическая концепция психики, психоэнергия, психическое, внешнее психическое, внутреннее психическое, бессознательное, подсознание, сознание, надсознание.*

Роль метакогнітивних здібностей у формуванні професійної компетентності юристів

І. В. Зошій

Кафедра психології ПрАТ "ВНЗ Міжрегіональна Академія управління персоналом" м. Львів, Україна

Paper received 27.02.17; Accepted for publication 05.03.17.

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі вивчення професіоналізму юридичної праці, професійної компетентності майбутніх юристів; теоретично вивчено поняття професіоналізм, особливості юридичної діяльності; виявлені основні складові роботи юристів; досліджені компоненти професійної готовності майбутніх юристів; проаналізовані складові професійної компетентності. У статті розкрито сутність юридичної професії, основних її параметрів, характеристик, вимог до особистості майбутнього юриста, особливостей професійної діяльності юристів, їх безпосередньої участі у вирішенні важливих юридичних питань; зростаючих вимог юридичної галузі до професійної компетентності. Здійснено теоретичний аналіз метакогнітивних здібностей майбутніх юристів. Охарактеризовано психологічний зміст, структуру, функціональне значення метакогнітивних здібностей. Емпірично досліджено метакогнітивну включеність в діяльність студентів майбутніх юристів. Показана роль метакогнітивних здібностей у формуванні професійної компетентності юристів. Сформульовано висновки з даної проблематики.

Ключові слова: метакогнітивні здібності, метакогніція, метакогнітивне мислення, професійна компетентність, майбутні юристи.

На сучасному етапі розвитку держави ринок праці висуває вимоги не стільки до рівня теоретичних знань потенційного працівника, скільки до рівня його професійної компетентності, яку він зможе продемонструвати під час професійної діяльності.

Передача знань, умінь і навичок в часі глобального розвитку і спрощення доступу до інформаційних технологій вже не є першочерговим завданням навчального процесу. Більш того, зменшується функціональне значення і привабливість звичної форми і проведення навчального процесу.

Значного рівня набуває підхід, який полягає в створенні компетенцій, проектного мислення, аналітичних здібностей, мотивуючого прагнення до постійної самоосвіти, самовдосконалення, самоорганізації, самостійного вміння проектувати навчальну, виховну та майбутню професійну діяльність, сприяє успішності особистісного і професійного зростання.

Важливим завданням педагогічної теорії і практики є процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців юридичної галузі, так як в перспективі до них буде висунуто вимогу швидко й ефективно засвоювати, впроваджувати та поширювати передові технології, вітчизняний та зарубіжний досвід в процесі діяльності.

Професійну компетентність відзначають головною когнітивною складовою професіоналізму особистості, яка характеризує сферу професійних понять, ряду питань, які вирішуються, систему знань, які постійно поширюються і дає можливість виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю.

Актуальність теми посилюється й іншими факторами, наприклад, особливостями професійної діяльності юристів, їх безпосередньою участю у вирішенні важливих юридичних питань; зростаючими вимогами юридичної галузі з професійної компетентності; необхідністю формування в них особистісних і професійних знань, умінь і навичок.

Існує ряд наукових досліджень, присвячених особистості фахівця-юриста: юридичних психологів (Н. В. Алікіна, В. Є. Коновалова, М. В. Костицький, В. С. Медведєв) працівників органів внутрішніх справ

(В. Г. Андросюк, В. І. Барко, А. С. Губарева, Г. Е. Запорожцева, Ю. Б. Ірхін, Л. І. Казміренко, О. В. Кобець) працівників прокуратури (В. І. Анушкевич, Я. І. Радзівідла) працівників правосуддя (

А. В. Кашенко, Ю. В. Позіненко).

Вивчення метакогнітивних здібностей займалися такі вчені як А. Браун, Дж. Вілсон, А. В. Карпов, М. А. Холодна, Дж. Флейвелл та інші. Але про особливості та структуру метакогнітивних здібностей відомо недостатньо. Зараз найважливішим завданням освіти є формування у людини здатності самостійно організувати свою пізнавальну діяльність. Проблема дослідження метакогнітивних здібностей надзвичайно актуальна у зв'язку з недостатнім рівнем узагальнення та розробки методів діагностики метакогнітивної компетентності особистості.

Питання формування особистості студента, в тому числі інтелектуальної активності, в навчально-виховному процесі набуває особливої значущості в контексті вирішення першочергових завдань в умовах сучасної вищої школи.

Засвоєння різного виду математичних задач або завдань вимагає посиленої роботи не тільки когнітивних процесів, а й активізації так званих метакогнітивних здібностей. Тобто, доцільно впливає наступне твердження про важливість розвитку метакогнітивних здібностей, які в основному розглядаються крізь призму метакогнітивізму, який був заснований ще в 70-х роках американським дослідником Дж. Флейвелл [3].

У своїх працях Дж. Флейвелл виділяв три основних етапи розвитку метакогнітивних процесів, які розвиваються, в основному, через пошук, запам'ятовування і добування інформації. На першому етапі відбувається ідентифікація ситуації, при цьому відкриваючи для себе, що одного разу відображена в пам'яті інформація може бути корисною в майбутньому. На другому етапі важливо актуалізувати в пам'яті всю інформацію, пов'язану з вирішенням поточних завдань і вибірково її використовувати. На третій стадії проходить систематизація інформації не тільки для поточних завдань, а й для прогнозованих.

Метакогнітивний досвід Дж. Флейвелл, засновник метакогнітивного напрямку, визначав як реакції суб'єкта на свої процеси, відстеження процесів цілетворення, формування стратегій, здобуття знань. Суб'єкт сприймає цей досвід як власний потік свідомості, що актуалізує минулий досвід як ресурс, який дозволяє вирішувати актуальні завдання.

Метакогнітивний досвід – це складний афективно-когнітивний комплекс, що забезпечує включення в різні види діяльності. Метакогнітивний рівень досвіду організовує регулятивні ресурси особистості, які дозволяють управляти процесом вирішення задачі в ситуаціях, пов'язаних з труднощами. Даний рівень дозволяє перейти від мимовільного до довільного контролю над процесом розв'язання проблеми, здійснивши навички планування, моделювання, здійснення моніторингу діяльності, оцінки результатів, контролю ефективності використання стратегій.

Серед джерел, що активізують формування та розвиток метакогнітивного досвіду, Дж. Флейвелл виокремлював: ситуації вибору, невизначеності, складні обставини, в яких суб'єкт повинен обрати певний засіб реагування, ситуації, що вимагають високої відповідальності, оскільки наслідки є важливими для подальшої життєдіяльності суб'єкта. Пізніше до цього списку були включені емоційно насичені ситуації (кризові, травмуючі).

Метакогнітивні знання Дж. Флейвелл визначає як область світового знання, яка відноситься до пізнавальної діяльності (її цілей, завдань, дій) і знання щодо власних індивідуальних особливостей сприйняття, пам'яті, вирішення завдань. Метакогнітивний досвід він розуміє як будь-який свідомий досвід, пов'язаний з інтелектуальним процесом. Метакогнітивні мети й стратегії – це процеси, спрямовані на контроль і регуляцію пізнання. У цьому полягає їх відмінність від когнітивних процесів, які, на думку Дж. Флейвелл, повинні здійснювати пізнавальний процес.

А. Браун визначає метапізнання як знання про свої власні знання. Варто звернути увагу на дослідження А. Брауна по метапізнанню. Згідно дослідження, метапізнання включає в себе дві великі категорії: знання про пізнання, тобто сукупність видів діяльності, які включають в себе усвідомлену рефлексію над когнітивними діями та здібностями; регуляцію пізнання, тобто сукупність видів діяльності, що вимагають механізмів саморегуляції.

У своїх працях Д. Ріглі, П. Шетц, Р. Гланц, С. Вайнштейн визначають метакогніції як процес використання рефлексії для свідомого вивчення власного мислення, усвідомлення власних стратегій розумової діяльності. Вони включають: планування, вибір стратегії діяльності, моніторинг пізнавальної діяльності [1].

Дж. Вілсон виділяє три компонента метапізнання: метакогнітивну обізнаність – знання суб'єкта про особисті стратегії навчання; метакогнітивну оцінку – судження про свої розумові можливості та обмеження, їх необхідність в конкретній ситуації; метакогнітивну регуляцію, яка проявляється в модифікації суб'єктом свого мислення [4].

Поняття метакогнітивні здатності вивчено досить широко, однак, до сих пір немає чіткого та єдиного

уявлення про структуру та зміст метакогніцій. Важливо відзначити, що для більш детального розуміння даного концепту слід підкреслити сукупність двох найважливіших компонентів метакогнітивних здібностей: особистісні якості індивіда; його здатність до контролю та регулювання інтелектуальної діяльності.

Отже, метакогнітивні здібності – здатність психіки людини максимально точно контролювати й регулювати свою когнітивну діяльність (поставити мету, спланувати свою діяльність, здійснити контроль і оцінити ефективність діяльності). На кожному етапі результат виконаної операції буде залежати від особистісних характеристик суб'єкта.

Однією з найважливіших концепцій метакогнітивних здібностей у вітчизняній психології є концепція інтелекту М. А. Холодної. Так вона виділяє метакогнітивний досвід людини, як основу регулювання ефектів в роботі інтелекту, до складу якого входять чотири типи ментальних структур, що забезпечують різні форми саморегуляції інтелектуальної діяльності:

- мимовільний інтелектуальний контроль – забезпечує когнітивні стилі;

- довільний інтелектуальний контроль – здатності, спрямовані на постановку цілей, визначення способів їх досягнення, послідовності дій і контроль результатів;

- метакогнітивна усвідомленість – рівень і тип інтроспективних уявлень людини про свої індивідуальні інтелектуальні можливості;

- відкрита пізнавальна позиція – варіативність суб'єктивних способів сприйняття і осмислення [4].

Вчені А. В. Карпов, І. М. Скітяєва відзначають, що важливою проблемою в метакогнітивізму є проблема спроможності суб'єкта до метапізнання. Вважається, що метакогнітивно обдарована особистість може сприймати себе такою, яка здатна ефективно вирішувати значну кількість завдань на основі попереднього досвіду за допомогою наявних стратегій.

Практично в житті ми стикаємося з твердженням, що розумна людина – це не стільки особистість, яка багато знає, а яка вміє застосовувати знання не тільки під час виконання поставлених завдань, а й використовує їх у повсякденному житті. Уміння самостійно знаходити вихід в будь-якій ситуації є найціннішим інтелектуальним умінням особистості. У сучасних дослідженнях, присвячених вивченню проблеми підвищення результативності різних видів діяльності (в тому числі навчальної діяльності студентів), багато вчених, дослідники звертаються до можливостей використання метакогнітивного досвіду особистості (метакогнітивних знань, переживань, стратегій, суджень, умінь).

Зокрема такі дослідники як Е. Савін, А. Фомін, аналізуючи дослідження метакогнітивних процесів в сфері освіти, визначають ряд проблемних питань, виступають предметом не тільки теоретичних, а й емпіричних досліджень в навчанні. Такими питаннями є знання студентів ефективності стратегій регуляції своєї пізнавальної активності; уявлення про можливість та обмеження власного пізнання у вирішенні навчальних завдань; розробка спеціальних навчальних методик, спрямованих на підвищення якості ме-

таккогнітивної активності учасників навчально-виховного процесу [4].

Метакогнітивні знання – знання людини про себе, про свої можливості, про свої життєві задачі та стратегії їх реалізації. За традиційною класифікацією система метакогнітивного знання включає;

- декларативні знання – знання суб'єкта про себе, про власні інтелектуальні можливості, про особливості функціонування когнітивних процесів під час розв'язання задачі, про певні заходи їх регуляції:

- процедурні знання – знання про когнітивні стратегії, про особливості їх застосування;

- умовні знання – знання умов, при яких потрібно використовувати відповідні стратегії.

Метакогнітивні знання спрямовують напрям пізнавальної активності за рахунок навмисного, усвідомленого пошуку в пам'яті певної інформації або через неусвідомлені автоматизовані когнітивні процеси, які активізуються в межах певних стратегій.

За рівнем усвідомленості метакогнітивні знання традиційно поділяють на експліцитні та імпліцитні знання. Експліцитні знання – усвідомлені, вербалізовані, передані у формі повідомлень (суджень) іншим особам. Імпліцитні знання – неусвідомлене, неявне, приховане, латентне, некодифіковане, його можна назвати особистісним знанням, яке нерозривно пов'язане зі своїм носієм, таке, що існує у формі знань – дій, спрямованих на регулювання поведінки суб'єкта в певній ситуації.

Метакогнітивні здатності (лат. Meta - понад, над, cognitio - пізнання, вивчення, усвідомлення) - особистісні здібності до "усвідомлення" стратегій і методів когнітивності [2]. Когнітивність – термін, що позначає здатність до розумового сприйняття та переробки зовнішньої інформації. Термін "когнітивний" також використовується в більш широкому сенсі, позначаючи сам "акт" пізнання або самопізнання. Поняття когнітивні процеси часто застосовували до таких про-

цесів як пам'ять, увага, сприйняття, дія, прийняття рішень і увага [2].

Для вимірювання рівня розвитку метакогнітивних здібностей в контексті навчальної діяльності нами була використана "Методика діагностики метакогнітивної включеності в діяльність". Дана методика виступає референтом ступеня сформованості навичок метакогнітивного моніторингу, є узагальнення відповідно до пізнавальної активності в навчанні. Опитувальник включає шкали метакогнітивного знання і метакогнітивного контролю: не впевнені-не знаючі, впевнені-не знаючі (ілюзія знання як надмірна суб'єктивна впевненість), не впевнені-знаючі (має місце недостатня впевненість) і впевнені-знаючі.

Дослідження проводилося на базі ПрАТ ВНЗ "Міжрегіональна Академія управління персоналом", було охоплено 256 студентів 3-5 курсів спеціальності "Правознавство".

Результати проведення опитування серед студентів, які брали участь в дослідженні за методикою діагностики метакогнітивної включеності в діяльність виявилися: високий рівень метакогнітивної включеності в діяльність продемонстрували 36,5% досліджуваних, тобто вони характеризуються творчим і оригінальним підходом до вирішення неоднозначних проблемних ситуацій; середній - 45,5%, для них своєрідним є ефективно рішення стандартних проблемних ситуацій в навчально-виховному процесі у ВНЗ; низький рівень – 18% від усіх опитаних, в них недостатньо проявляється розвиток метамислення, метапам'яті, метаздібностей.

Формулюючи висновок з досліджуваної проблематики, стверджуємо, що метакогнітивні здібності визначаються як особливий вид здібностей в плані роботи метакогнітивної структури особистості. Загалом, метакогнітивні процеси є особливою самостійною, психічною реальністю, яка відрізняється необмеженим різноманіттям операційних механізмів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубовицька Т. Д. До проблеми діагностики навчальної мотивації / Т. Д. Дубовицька // Питання психології. - 2005. - № 3. - С. 73-78.
2. Карпов А. В. Психологія метакогнітивних процесів особистості / А. В. Карпов, І. М. Скитяєва. - М.: Вид-во "Інститут психології РАН", 2005. - С. 14-18.
3. Карпов А. В. Психологія метакогнітивних процесів особистості / А. В. Карпов, І. М. Скитяєва. - М.: Вид-во "Інститут психології РАН", 2005. - 352с.
4. Смільсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту. Монографія / М. Л. Смільсон. - К.: Нора-Друк, 2003. - 298 с.
5. Холодна М. А. Психологія інтелекту: парадокси дослідження. 2-е изд., перероб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
6. Чеботарьова А. І. Продуктивні та стильові аспекти успішності діяльності: www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy.../chebotareva.doc.
7. Чернокова Т. Е. Метакогнітивна психологія: проблема предмету дослідження // Педагогіка.-2011. №3.- с.155-158.
8. Чернокова Т. Е. Проблема класифікації метакогнітивних процесів: http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Psihologia/7_106695.doc.htm.
9. Roberts M. J., Erdos G. Strategy selection and metacognition. Educational Psychology / M. J. Roberts, G. Erdos. – 1993. – V. 13. – P. 259-266.

REFERENCES

1. Dubovitskaya T. D. K probleme diagnostiki uchebnoy motivatsii [The problem of diagnosis of learning motivation] / T. D. Dubovitskaya // Voprosy psikhologii. – 2005. – № 3. – S. 73-78.
2. Karpov A. V. Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti [Psychology metakognitivnykh individual processes] / A. V. Karpov, I. M. Skityayeva. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2005. – S. 14-18.
3. Karpov A. V. Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti [Psychology metakognitivnykh individual processes] / A. V. Karpov, I. M. Skityayeva. – M.: Izd-vo «Institut psikhologii RAN», 2005. – 352s.
4. Smul'son M. L. Psikhologiya razvitiya intellekta. Monografiya [Psychology of intelligence] / M. L. Smul'son. – K. : Nora-Druk, 2003. – 298 s.
5. Kholodnaia M. A. Psikhologiya yntellekta: paradoksy yssledovaniya. [Psychology of intellect: paradoxes of research] 2-e yzd., pererab. y dop. – SPb.: Pyter, 2002. – 272 s.
6. Chebotarova A. I. Produktivni ta stylovi aspekty uspishnosti diyalnosti: [Productive and stylistic aspects of success]

www.newlearning.org.ua/sites/default/files/praci/Tezy.../chebotareva.doc.

7. Chernokova T. E. Metakohnytvnaia psykholohyia: problema predmeta yssledovaniia [Metakohnytvna psykholohyia: the problem of the research subject] / Pedahohyka.-2011. №3.-s.155-158.
8. Chernokova T. E. Problema klasyfikatsyy metakohnytvnykh protsessov: [The problem of classification processes metakohnytvnykh] http://www.rusnauka.com/10_DN_2012/Psihologia/7_106695.doc.htm.

Role of metakohnytv skills in forming professional competence of lawyers

I. V. Zoshiy

Abstract. The article is devoted to an actual problem of studying professional legal work, professional competence of future lawyers; theoretically studied the concept of "professionalism", especially legal activity; The basic components of the work of lawyers; investigated components of professional readiness of the future lawyers; analyzed components of professional competence. The article reveals the essence of the legal profession, its basic parameters, characteristics, requirements to the personality of the future lawyer, features of professional work of lawyers and their direct participation in the solution of important legal issues; increasing requirements for the legal industry professional competence. It carried out a theoretical analysis of metacognitive abilities of future lawyers. It is characterized psychological content, the structure, the functional significance of metacognitive abilities. Empirically investigated metacognitive involvement in the activities of the students of the future lawyers. The role of metacognitive skills in the formation of professional competence of lawyers. Formulated conclusions on this issue.

Keywords: ability, metakohnytvni ability metakohnytsiya, metakohnytvne thinking, professional competence, future lawyers.

Роль метакогнитивных способностей в формировании профессиональной компетентности юристов

И. В. Зоший

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме изучения профессионализма юридического труда, профессиональной компетентности будущих юристов; теоретически изучено понятие «профессионализм», особенности юридической деятельности; выявлены основные составляющие работы юристов; исследованы компоненты профессиональной готовности будущих юристов; проанализированы составляющие профессиональной компетентности. В статье раскрыта сущность юридической профессии, основных ее параметров, характеристик, требований к личности будущего юриста, особенностей профессиональной деятельности юристов, их непосредственного участия в решении важных юридических вопросов; возрастающих требований юридической отрасли к профессиональной компетентности. Осуществлен теоретический анализ метакогнитивных способностей будущих юристов. Охарактеризовано психологическое содержание, структуру, функциональное значение метакогнитивных способностей. Эмпирически исследовано метакогнитивную включенность в деятельность студентов будущих юристов. Показана роль метакогнитивных способностей в формировании профессиональной компетентности юристов. Сформулированы выводы по данной проблематике.

Ключевые слова: метакогнитивные способности, метакогниция, метакогнитивное мышление, профессиональная компетентность, будущие юристы.

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