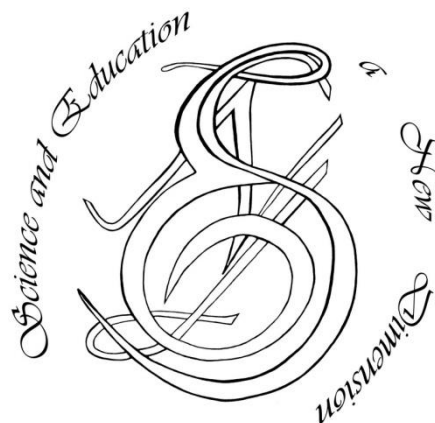


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

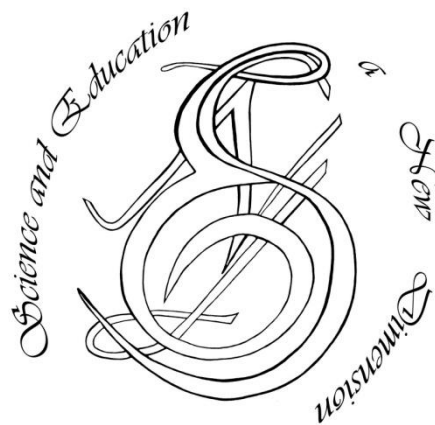
e-ISSN 2308-1996

VI(66), Issue 162, 2018 Maj.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66>



www.seanewdim.com

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; ICV 2016: 73.35

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Об обучении доказательству методом исключения <i>Э. И. Айвазян</i>	7
Методологічна складова формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя географії <i>К. Б. Борисенко</i>	12
The establishment of the residential care facilities in the Transcarpathian region of the early XX century <i>М. Т. Cherepania</i>	18
Тенденции и особенности развития учебного процесса в высшей школе Российской и Австро-Венгерской империй <i>Л. Корж-Усенко</i>	22
Реалізація комунікативної спрямованості процесу навчання через систему навчальних задач <i>Ю. М. Красюк, М. В. Сільченко, Г. М. Супрунюк, Т. О. Кучерява</i>	27
Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти <i>С. Ю. Ніколаєва</i>	31
Применение компьютерной геймификации в современном математическом образовании <i>Й. М. Старирадева А.Д. Иванова-Неделчева Н.Хр. Павлова</i>	37
Аналіз моделей багатомовної освіти школярів у країнах західної Європи <i>О. О. Перишуква</i>	41
The basic concepts essence of the problem of bachelors' professional competence in computer technologies sphere formation <i>О. Р. Sazhienko</i>	45
Розвиток історичної освіти в Україні у перехідний період (кінець 80-початок 90-х рр. XX ст.) <i>І. А. Селищева</i>	50
Закономірності функціонування міфологічних структур у художній творчості (на матеріалі української літератури): теоретико-методологічні основи вивчення <i>Ю. Сидоренко</i>	54
Розвиток неформальної освіти дорослих в Україні <i>Н. Терьохіна</i>	58
Особливості становлення та розвитку навчальної дисципліни географії в школах України <i>І. В. Удовиченко</i>	62
Міжпредметні зв'язки при розв'язуванні задач алгебри з використанням геометрії <i>І. В. Житарюк, В. М. Лучко, В. С. Лучко</i>	66
PSYCHOLOGY	70
Specificity and occupational risks of helping workers <i>І. V. Astramskaya</i>	70
Особливості цілепокладання особистості при проектуванні життєвого шляху <i>В. М. Мазурик</i>	74
Психологічний аналіз особливостей глядацької аудиторії <i>О. В. Скуловатова, Л. Ф. Вербицька</i>	77
The influence of the ATO bangles action on personality of military man: post-traumatic development <i>А. А. Tkachenko</i>	81

PEDAGOGY

Об обучении доказательству методом исключения

Э. И. Айвазян

ЕГУ, Национальный институт образования МНО РА
Corresponding author. E-mail: Ayvazyan.51@mail.ru

Paper received 23.03.18; Accepted for publication 28.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-01>

Аннотация. Статья посвящена обсуждению методических вопросов обучения методу исключения доказательства в школьном курсе математики. В ней рассмотрены структура, этапы, типы задач и тонкости применения на практике метода исключения. Она может быть полезна для учителей математики и учащихся старшей школы.

Ключевые слова: доказательство, метод доказательства, прямое и косвенное доказательства, закон исключения, обучение метода исключения.

Введение. Известно, что одной из основных воспитательных целей школьного курса математики является формирование и развитие логического мышления учащихся, для достижения этого математика в плане возможностей выгодно отличается от других общеобразовательных предметов.

Анализ государственных программ курса математики различных лет многих отечественных и зарубежных стран показывает, что в них в той или иной мере подчеркивается значимость логического мышления учащихся и его важнейший компонент – необходимость формирования способности доказывать.

Соответствующие этим программам курсы математики с тем или иным успехом постоянно пытались решить этот основной вопрос, который является их важнейшей целью и одним из опорных компонентов обучения мышлению.

Однако в действительности решение этой проблемы до последних лет в основном искусственно было отведено курсу геометрии 7-9 классов. Более того, если традиционно важнейшей целью курса геометрии являлось формирование пространственных представлений и логического мышления, то даже, например, по мнению автора курса А. В. Погорелова, миссией курса геометрии является лишь формирование логического мышления учащихся.

Курсы алгебры основной школы РФ как советского, так и постсоветского периода в основном были направлены на формирование тренировочно-оперативных умений и навыков учащихся в рамках следующих содержательных линий: “тождественные преобразования выражений”, “равенства”, “функция”. Никто не может отрицать очевидные успехи общеобразовательных курсов математики в указанных, например, первых двух содержательных линиях в направлении спиралевидного развития. Однако с точки зрения других линий “доказательства”, “геометрические образы”, “величины” и “функции” диаметрально противопоставляются развитию двух первых линий; их, как горизонтальное, так и вертикальное развитие и интеграция в курсах математики и других смежных предметов в вышеуказанных учебниках алгебры существенно уступает уровню формирования линий “преобразование выражений” и “равенства”.

Основная его причина кроется не в том, что курс геометрии является более доказательным по сравнению с алгеброй, а в том, что курсы алгебры тех времен, не имея определенной аксиоматической структуры (изложения), не имели также четкого логического аппарата и решали в основном тренировочно-оперативные вопросы, а не как в геометрии проблему формирования логического мышления учащихся.

В новой ситуации, в которой оказались республики бывшего Советского Союза, эти учебники нуждаются в коренном пересмотре. И естественно, что в новой независимой Республике Армения процесс создания школьных учебников по математике в конце 20-го века начался с курса алгебры для 6-8-ых классов. В 1999г. в процесс обучения вошли учебники “Алгебра 6, 7, 8” под авторством Г.С. Микаеляна ([4]), с 2000 года – учебники Г. Г. Геворкяна, А. А. Саакяна “Алгебра и начала математического анализа” [1-3], в которых благодаря уже внедренному четкому логическому доказательному аппарату “чаша весов” из курса геометрии перешла в курс алгебры.

В новых учебниках для старшей школы значительно улучшилась доказательная система предмета “Алгебра и начала математического анализа”. Продолжается работа в направлении дальнейшего улучшения логического мышления учащихся. Этому способствует изучение тем “Элементы логики” и “Метод математической индукции”, решение многочисленных задач на доказательство, а также проводимая учителем специальная работа с математическими текстами с целью формирования доказательных способностей учащихся. Лучшей формой для раскрытия этих “скрытых” возможностей математических текстов (доказательства и решения) является выявление методов доказательства в применяемых в них доказательных системах. Для оказания методической помощи учителю математики и ученикам даны необходимые сведения и примеры применяемых методов доказательства в курсе математики средней школы в теме “Элементы логики” в учебнике для 11-го класса, в “Методическом пособии для учителя” ([5]) и [6-8] в “Руководствах по решению задач”.

Таким образом, курс математики средней школы РА своей четкой доказательной системой и соответствующим методическим обслуживанием направлен

на решение задачи формирования логического мышления учащихся, будущих граждан РА. А одним из компонентов развития мышления, как было отмечено, формирование и развитие тех логических способностей, которые связаны **со способностями создавать аргументированные суждения, доказывать и отрицать**.

Краткий обзор публикаций по теме. Важнейшим компонентом формирования логического мышления является развитие доказательных способностей учащихся.

С содержательной (не формальной) точки зрения “доказательство является логическим действием, в процессе которого истина какой-либо мысли обосновывается с помощью других мыслей. Это логическое действие обладает огромным практическим значением в процессе познания окружающей среды. Во всех науках имеется необходимость доказательства. Кроме того, содержание тех мыслей, истинность которых требует обоснования, в каждой науке различна. Логика находит то общее, что характерно для этих доказательств, независимо от того или иного конкретного содержания» [9;139].

Впредь, понятие “доказательство” в текстах большей частью будет использоваться неформально, а точнее в значении “доказательство школьных математических утверждений”.

Школьный курс математики включает в себя в содержательном изложении некоторые математические теории и элементы: арифметика, алгебра, математический анализ, начальная (эвклидовская) геометрия, аналитическая геометрия, тригонометрия, комбинаторика и др. Поэтому доказательства в школьной математике являются неформальными доказательствами, построенными на содержательных рассуждениях.

Логика в каждом неформальном доказательстве выделяет три структурных элемента: тезис, основа (аргумент), рефлексивность (аргументация, обоснование, иллюстрация, метод доказательства).

С понятием “математическое доказательство” в школьном курсе математики тесно связаны три компонента: *доказываемое утверждение (тезис – теорема или задача), метод доказательства (демонстрация, аргументация) и его содержательный компонент (основы, доводы, аргументы)*.

Метод в “Философском энциклопедическом словаре” определяется как “совокупность приемов и операций для практического и теоретического познания действительности” ([10;364]), а доказательство “процесс (метод), установления истины, обоснование истинности какого-либо утверждения”([10;173]). Таким образом, как рабочее определение, отныне говоря о методе доказательства математического утверждения, мы будем понимать **совокупность необходимых последовательных логических приемов (заключений) для обоснования истинности математического утверждения [9;139]**.

“Умение выполнять доказательство” или что то же самое “умение доказывать” разделяется на умения (навыки) одной цепи, каждое из которых в дальнейшем назовем **элементарные доказательные умения**. В общем разложение “умения доказывать” на элементарные (которые более не дробятся), атомные (шаги

доказательства) полностью соответствуют психологическому толкованию умения доказывать, как прием логического мышления. Как отмечает Н. Ф. Тальзина, любой прием логического мышления (умственная деятельность) принято раздроблять на определенные “единицы” этой деятельности ([12; 63]).

В данном случае в роли подобных “единиц” (кирпичиков) выступают доказательные элементарные умения.

Таким образом, понятие “доказательное умение” мы используем в двух значениях. Кроме того, каждый раз только из контекста становится понятно, в каком значении оно употребляется – в широком или узком.

В процессе обучения школьному курсу как геометрии, так и алгебры законы логической дедукции обычно не являются предметом специального изучения, их формирование в лучшем случае выполняется на интуитивном уровне.

В логике принято методы доказательства классифицировать по различным характеристикам: “по способу рассуждения”, “по форме заключения, которым завершается доказательство”, “по истинности содержания и точности логической связи между основами и тезисом” и др. По способу ведения доказательства различаются прямое и косвенное, по форме завершающего заключения – индуктивное и дедуктивное доказательства. Встречаются также по сути и генетические доказательства.

Основой данной работы служит классификация методов доказательства по способу рассуждения. *Доказательство, основанное на определенном факте, из которого непосредственно выводится тезис об истинности умозаключения, называется **прямым доказательством**. Доказательство называется **косвенным (непрямым)**, если истинность тезиса обосновывается с помощью отрицания истинности противоположного данному тезису утверждения* ([9; 142]).

Принятие за основу подобного положения в данной классификации методов доказательства оправдано тем, что в курсах как геометрии, так и алгебры в условиях дедуктивного изложения учебного материала способ ведения доказательства приобретает особую важность. Так, например, в доказательствах теорем методом полной индукции индукция только начинается и завершает доказательство, а без восприятие способов доказательства подтеорем каждого отдельного случая невозможно считать, что доказательство полностью воспринято.

Анализ научно-методической литературы показал, что исследователи как варианты прямого доказательства отмечают сопоставительный и аналитико-сопоставительный методы, а косвенного доказательства – методы противоречия (противоречивое предположение) и **исключения**.

Одним из видов косвенного доказательства является **разделительное косвенное доказательство** или **метод исключения**. Оно применяется в том случае, когда известно, что доказываемый тезис, например, B_1 является одним из компонентов истинного разделительного утверждения “ B_1 или B_2 или B_3 ”. Структура метода следующая: *последовательно исключаются все члены разделительного суждения, кроме*

одного, который и является доказываемым тезисом, т. е. методом исключения исключаются один за другим все случаи (B_2 и B_3), кроме одного ($-B_1$). На основании этого делается вывод, что истинным является B_1 ([14;507],[11;33]).

Как отмечает Г. Брутян “В случае разделительного косвенного доказательства обычно имеется ряд предположений об обсуждаемом вопросе, одно из которых является доказываемым тезисом. Один за другим отрицаются все, кроме доказываемого тезиса, остальные предположения, остается единственное предположение, которое и считается доказанным, как единственное возможное предположение по данному вопросу” ([13; 262]).

Разделительное рассуждение – это такое “рассуждение, в котором говорится, что данному предмету приписывается (или не приписывается) одно из качеств, указанных в этом рассуждении” ([14; 507]).

В основе метода исключения лежит закон исключения, который имеет следующую логическую структуру:

$$\frac{B_1 \vee B_2 \vee B_3, \neg B_2, \neg B_3}{B_1}$$

Этот метод целесообразно применять при доказательстве таких утверждений, заключение (требование) которых представляет из себя, один из дизъюнктивных членов какого-либо истинного делимого рассуждения вида $B_1 \vee B_2 \vee B_3$, например, B_1 . Этапы применения метода исключения следующие:

• Прежде всего находится вышеуказанное истинное разделительное рассуждение $B_1 \vee B_2 \vee B_3$:

• Затем методом противоречия (противоречивого предположения) по очереди исключаются все остальные B_2 и B_3 случаи, кроме B_1 .

• Затем, используя закон исключения, объявляется, что истинным является рассуждение B_1 .

С целью представленный алгоритм сделать предметно более понятным, рассмотрим доказательство данного утверждения этим методом.

“Теорема. Пусть $A_1(x), A_2(x), \dots, A_n(x)$ и $B_1(x), B_2(x), \dots, B_n(x)$ – неопределенные высказывательные формы, заданные на некотором множестве M и обладающие следующими тремя свойствами:

а) всегда (т. е. для любого элемента x множества M) имеет место хотя бы одно из утверждений $A_1(x), A_2(x), \dots, A_n(x)$;

б) справедливы теоремы $A_1(x) \Rightarrow B_1(x), A_2(x) \Rightarrow B_2(x), \dots, A_n(x) \Rightarrow B_n(x)$;

в) утверждения $B_1(x), B_2(x), \dots, B_n(x)$ взаимно исключают друг друга, т. е. (для произвольно взятого элемента x), если одно из них истинно, то все остальные обязательно ложны.

Тогда все обратные теоремы $B_1(x) \Rightarrow A_1(x), B_2(x) \Rightarrow A_2(x), \dots, B_n(x) \Rightarrow A_n(x)$ также справедливы.” [15; 34-35].

Доказательство. В самом деле, пусть утверждение $B_1(x)$ истинно. Утверждение $A_2(x)$ при этом не может быть истинным, так как иначе в силу б) было бы истинным и $B_2(x)$, а это в силу в) невозможно. Точно так же показывается, что не могут быть истинными утверждения $A_3(x), \dots, A_n(x)$. Но если утверждения

$A_2(x), \dots, A_n(x)$ ложны, то в силу а) должно быть истинным утверждение $A_1(x)$. Итак, если истинно $B_1(x)$, то истинно и $A_1(x)$, т. е. имеет место теорема $B_1(x) \Rightarrow A_1(x)$. Так же доказываются и справедливость теорем $B_2(x) \Rightarrow A_2(x), \dots, B_n(x) \Rightarrow A_n(x)$.

В работе [16] приведены следующие два примера применения этой теоремы.

Пример 1. “Рассмотрим следующие неопределенные высказывательные формы (заданные на множестве T всех треугольников):

$$A_1 \equiv \{\text{угол } A \text{ – острый}\},$$

$$A_2 \equiv \{\text{угол } A \text{ – прямой}\},$$

$$A_3 \equiv \{\text{угол } A \text{ – тупой}\},$$

$$B_1 \equiv \{a^2 < b^2 + c^2\},$$

$$B_2 \equiv \{a^2 = b^2 + c^2\},$$

$$B_3 \equiv \{a^2 > b^2 + c^2\};$$

Легко проверить, что условия а), б) и в) вышеуказанной теоремы выполняются (докажите самостоятельно). Следовательно, кроме теорем $A_1 \Rightarrow B_1, A_2 \Rightarrow B_2, A_3 \Rightarrow B_3$ справедливы также обратные теоремы $B_1 \Rightarrow A_1, B_2 \Rightarrow A_2, B_3 \Rightarrow A_3$. То есть:

1) Если квадрат некоторой стороны треугольника меньше суммы квадратов двух других сторон, то угол, лежащий против этой стороны, – острый.

2) Если квадрат некоторой стороны треугольника равно сумме квадратов двух других сторон, то угол, лежащий против этой стороны, – прямой.

3) Если квадрат некоторой стороны треугольника больше суммы квадратов двух других сторон, то угол, лежащий против этой стороны, – тупой.

Пример 2. Рассмотрим квадратное уравнение $ax^2 + bx + c = 0, a \neq 0, (4)$

с действительными коэффициентами и дискриминантом $D = b^2 - 4ac$. Рассмотрим, далее, следующие неопределенные утверждения:

$$A_1 \equiv \{D > 0\},$$

$$A_2 \equiv \{D < 0\},$$

$$A_3 \equiv \{D = 0\},$$

$$B_1 \equiv$$

{корни уравнения (4) действительны и различны},

$$B_2 \equiv$$

{Уравнение (4) не имеет действительных корней},

$$B_3 \equiv \{\text{корни уравнения (4) совпадают}\}.$$

Самостоятельно убедитесь, что условия а), б) и в) вышеуказанной теоремы выполняются. А значит верны не только прямые теоремы $A_1 \Rightarrow B_1, A_2 \Rightarrow B_2, A_3 \Rightarrow B_3$, но и обратные их теоремы: $B_1 \Rightarrow A_1, B_2 \Rightarrow A_2, B_3 \Rightarrow A_3$, т. е.

1) Если

корни уравнения (4) действительны и различны, то $D > 0$;

2) Если

уравнение (4) не имеет действительных корней, то $D < 0$;

3) Если корни уравнения (4) совпадают, то $D = 0$.

Пример 3. Допустим, функция f , растущая на цифровой оси, и $f(x_1) < f(x_2)$ (1). Доказать, что $x_1 < x_2$ [2;75].

Доказательство.

1. Поскольку требуется доказать, что $x_1 < x_2$ (B_1), то сразу заметим, это требование задачи является одним из дизъюнктивных компонентов (случаев) следующего делимого рассуждения:

$$x_1 < x_2 \vee x_1 > x_2 \vee x_1 = x_2 :$$

2. Если $x_1 > x_2$, то в соответствии с ростом функции $f(x_1) > f(x_2)$, что противоречит условию (1). Следовательно, B_2 неправильно. Таким образом, $x_1 \neq x_2$.

3. Если $x_1 = x_2$, то $f(x_1) = f(x_2)$, что также противоречит (1)-ому. Значит B_3 также неверно –

$$x_1 \neq x_2.$$

4. Следовательно, справедливым является B_1 , то есть $x_1 < x_2$.

Пример 4. Известно, что данное равенство имеет решение. Методом исключения докажем, что решение находится в указанных промежутках ([2;78], N237).

а) $7^x + 7^{-x} = 5$, [-1; 1], б) $7^x - 2 \cdot 5^{-x} = 3$, (-1;1),

в) $\sin x = x^2 - x$ 0,5, $[0; \frac{\pi}{2}]$, г) $\cos x = x^2 - x + 0,75$, $[\frac{\pi}{6}; \frac{\pi}{3}]$,

д) $\operatorname{tg} x + \operatorname{ctgx} = \frac{18}{(4x-\pi)^{2+1}}$, $[0; \frac{\pi}{2}]$, е) $9\operatorname{tg} x + \operatorname{ctgx} = \frac{12}{x^2+1}$

, [-1; 1] :

Решения и указания.

а) **Указание.** Заметим, что $x \in (-\infty; -1) \vee x \in [-1; 1] \vee x \in (1; +\infty)$.

б) **Решение.** $7^x - 2 \cdot 5^{-x} = 3$, $x \in (-1; 1)$: (1)

1) Заметим, что $x \in (-\infty; -1] \vee x \in (-1; 1) \vee x \in [1; +\infty)$:

2) $x \in (-\infty; -1] \Rightarrow x \leq -1 \Rightarrow 7^x \leq \frac{1}{7}$;

$x \leq -1 \Rightarrow -x \geq 1 \Rightarrow 5^{-x} \geq 5 \Rightarrow -2 \cdot 5^{-x} \leq -10$;

Следовательно, $f(x) = 7^x - 2 \cdot 5^{-x} \leq \frac{1}{7} - 10 = -9\frac{6}{7}$.

Таким образом, равенство $f(x) = 3$ в $(-\infty; -1]$ не имеет корня.

3) $x \in [1; +\infty) \Rightarrow x \gg 1 \Rightarrow 7^x \geq 7$.

$x \gg 1 \Rightarrow -x \leq -1 \Rightarrow 5^{-x} \leq \frac{1}{5} \Rightarrow -2 \cdot 5^{-x} \geq -\frac{2}{5}$.

Следовательно, $f(x) = 7^x - 2 \cdot 5^{-x} \gg 7 - \frac{2}{5} = 6,6$: Таким образом, $f(x) = 3$ не имеет корня в $[1; +\infty)$.

4) Таким образом, в равенстве $7^x - 2 \cdot 5^{-x} = 3$ корни принадлежат (-1;1).

в) **Указание.** Данное равенство представить в следующем виде

$$\sin x = (x - \frac{1}{2})^2 + \frac{1}{4}$$

и рассмотреть промежутки $(-\infty; 0)$, $[0; \frac{\pi}{2}]$ и $(\frac{\pi}{2}; +\infty)$.

г) **Указание.** Данное равенство представить в следующем виде

$\cos x = (x - \frac{1}{2})^2 + \frac{1}{2}$ и рассмотреть промежутки $(-\infty; -\frac{\pi}{6})$, $[-\frac{\pi}{6}; \frac{\pi}{3}]$ и $(\frac{\pi}{3}; +\infty)$.

д) **Указание.** Используя неравенство $|a + \frac{1}{a}| \geq 2$, отметим, что $|\operatorname{tg} x + \operatorname{ctgx}| \geq 2$ и рассмотрим промежутки $(-\infty; 0)$, $[0; \frac{\pi}{2}]$ и $(\frac{\pi}{2}; +\infty)$.

е) **Решение.** Рассмотрим промежутки $x \in (-\infty; -1) \vee x \in [-1; 1] \vee x \in (1; +\infty)$. Заметим, что когда $x \in (-\infty; -1) \vee x \in (1; +\infty)$, то $|x| > 1$ и

$$0 < \frac{12}{x^2+1} < \frac{12}{1+1} = 6 \text{ (так как } x^2 > 1 \text{)}.$$

Тогда для любого допустимо x имеет место неравенство

$$|9 \operatorname{tg} x + \operatorname{ctgx}| = |9 \operatorname{tg} x + \frac{1}{\operatorname{tg} x}| \geq 6.$$

Это последнее неравенство вытекает из подобного неравенства

$$|9a + \frac{1}{a}| \geq 6. \text{ (Обоснуйте самостоятельно).}$$

Таким образом, если $|x| > 1$, то $9\operatorname{tg} x + \operatorname{ctgx} = \frac{12}{x^2+1}$. (1)

Левая часть неравенства меньше 6-ти, а правая больше 6-ти. Следовательно, равенство (1) в промежутках $(-\infty; -1)$ и $(1; +\infty)$ не имеет решения. Значит, возможные решения принадлежат промежутку $[-1; 1]$.

Пример 5. Известно, что данное равенство имеет решение. Методом исключения докажите, что решение находится в указанном промежутке ([2; 78], N238).

а) $|\operatorname{tg} x + 4\operatorname{ctgx}| < \frac{8}{1+x^2}$, [-1; 1],

б) $\sin x + \cos x > x^2 - 12x + 37$, (5;7),

г) $4\cos x + 3\sin x > x^2 - 14x + 53$, (6;8).

Решите самостоятельно.

Пример 6. «Доказать, что $\sqrt{4a+1} + \sqrt{4b+1} + \sqrt{4c+1} < 5$ при условии, что $a+b+c=1$ и $4a+1 \geq 0$, $4b+1 \geq 0$, $4c+1 \geq 0$ » [17 ;19], задача N12.

Решение. Из курса школьной математики имеем

$$\frac{a+b}{2} \geq \sqrt{ab} \text{ (неравенство Коши):}$$

Следовательно:

$$\sqrt{4a+1} = \sqrt{(4a+1) \cdot 1} \leq \frac{4a+1+1}{2} = 2a+1,$$

$$\sqrt{4b+1} \leq 2b+1, \sqrt{4c+1} \leq 2c+1:$$

Отсюда следует, что $\sqrt{4a+1} + \sqrt{4b+1} + \sqrt{4c+1} \leq 2(a+b+c) + 3 = 5$: Так как

$$\sqrt{4a+1} + \sqrt{4b+1} + \sqrt{4c+1} \leq 5 \Leftrightarrow$$

$$\Leftrightarrow \sqrt{4a+1} + \sqrt{4b+1} + \sqrt{4c+1} < 5 \vee$$

$$\sqrt{4a+1} + \sqrt{4b+1} + \sqrt{4c+1} = 5,$$

следовательно остается исключить случай равенства. А это можно доказать методом противоречия. Действительно, если, допустим, имеет место равенство, то из неравенства Коши следует, что $4a+1=1$, т. е. $a = 0$, аналогично $b = 0$ и $c = 0$. Однако это невозможно, так как по условию задачи $a+b+c=1$. Значит $\sqrt{4a+1} + \sqrt{4b+1} + \sqrt{4c+1} < 5$.

Цель

- Способствовать развитию логического мышления школьников;

- уметь выбрать целесообразный метод доказательства утверждения;

- уметь самостоятельно применять метод исключения в процессе решений задач.

Результаты и их обсуждения

Результаты данной статьи внедрены в вузовский учебник «Методика преподавания математики» [9], а также в действующий учебник 11-ого класса старшей школы РА «Алгебра и элементы математического анализа» [2], в соответствующий решебник [7] и обсуждены в 11-ых классах некоторых старших школ г. Еревана (NN 109, 118, 190, 195).

Выводы

Известно, что в курсах математики общеобразовательных школ явное обучение доказательным кон-

струкциям – методам доказательства и их элементам (т. е. правил умозаключений) в основном не проводится.

В действующих учебниках и методиках их авторы традиционно удовлетворяются лишь их интуитивным толкованием.

Однако, как показывает наш опыт преподавания, по крайней мере, в курсе математики старшей школы (например, в 11-ом классе) их явное применение существенным образом способствует формированию и развитию доказательных умений и навыков выпускников старшей школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Г. Г. Геворкян, А. А. Саакян. Алгебра и начала математического анализа – 10. “Тигран Мец”, 2017, 206 с.
2. Г. Г. Геворкян, А. А. Саакян. Алгебра и начала математического анализа – 11. “Тигран Мец”, 2017, 200 с.
3. Г. Г. Геворкян, А. А. Саакян. Алгебра и начала математического анализа – 12. “Тигран Мец”, 2017, 204 с.
4. Г. С. Микаелян. “Алгебра 6, 7, 8”. “Ай Эдит”, 1999-2001.
5. Э. И. Айвазян. Алгебра и начала математического анализа 10-12. Методическое пособие для учителя, естественно-математическое направление. Ер., “Эдит Принт”, 2008, 80 с.
6. Э. И. Айвазян. Алгебра и начала математического анализа 10. Руководство по решению задач. Ер., “Эдит Принт”, 2009, 112 с.
7. Э. И. Айвазян. Алгебра и начала математического анализа 11. Руководство по решению задач. Ер., “Эдит Принт”, 2010, 198 с.
8. Э. И. Айвазян. Алгебра и начала математического анализа 12. Руководство по решению задач. Ер., “Эдит Принт”, 2011, 260 с.
9. Э. И. Айвазян. Методика преподавания математики. Е., изд. МГУ, 2016. 202 стр.
10. Философский энциклопедический словарь. М., «Советская энциклопедия», 1983, 840 стр.
11. Э. И. Айвазян. Методологические основы обучения математическим доказательствам, Е., «Эдит Принт», 2013, 306 стр.
12. Н. Ф. Тальзина. Н.Ф., Теоретические проблемы программированного обучения. М., Изд. МГУ, 1969, 133 стр.
13. Г. А. Брутян. Курс логики. Ер., изд-во ЕГУ, 1976, 507 с.
14. М. И. Кондаков. Логический словарь-справочник, М., «Наука», 1975, 717 стр.
15. В. Г. Болтянский, Ю.В. Сидоров, М.И Шабунин. Лекции и задачи по элементарной математике. М., «Наука», 1972, 592 стр.
16. В. П. Супрун, Избранные задачи повышенной сложности по математике. Минск, «Полымя», 1998, 102 стр.

REFERENCES

1. G.G. Gevorkyan, A.A. Sahakyan. Algebra and the beginning of Mathematics analysis. – 10. “Tigran Mets”, 2017, 206 p.
2. G.G. Gevorkyan, A.A. Sahakyan. Algebra and the beginning of Mathematics analysis – 11. “Tigran Mets”, 2017, 200 p.
3. G.G. Gevorkyan, A.A. Sahakyan. Algebra and the beginning of Mathematics analysis – 12. “Tigran Mets”, 2017, 204 p.
4. G.S. Mikaelyan. “Algebra 6, 7, 8”. “Hay Edith”, 1999-2001.
5. E.I. Ayvazyan. Algebra and the beginning of Mathematics analysis 10-12. Methodical teacher edition for teachers, Natural Mathematical direction. Yerevan. “Edit Print”, 2008, 80 p.
6. E.I. Ayvazyan. Algebra and the beginning of Mathematics analysis 10. Guide to solving problems. Yerevan, “Edit Print”, 2009, 112 p.
7. E.I. Ayvazyan. Algebra and the beginning of Mathematics analysis 11. Guide to solving problems. Yerevan, “Edit Print”, 2010, 198 p.
8. E.I. Ayvazyan. Algebra and the beginning of Mathematics analysis 11. Guide to solving problems. Yerevan, “Edit Print”, 2011, 260 p.
9. E.I. Ayvazyan. Methodology of teaching Mathematics. Yerevan, ed.MSU, 2016. 202 p.
10. Encyclopedic dictionary of Philosophy. M., «Soviet encyclopedia», 1983, 840 p.
11. E.I. Ayvazyan. Methodological basis of teaching Mathematical proof, Yerevan, «Edit Print», 2013, 306p.
12. N.F. Talizina, Theoretical problems teach in programming. M., Ed.MSU, 1969, 133p.
13. G.A.Brutyanyan. Logic courses. Yerevan, Ed.MSU, 1976, 507p.
14. M. I. Kondakov. Logical dictionary-guidebook, M., «Science», 1975, 717 p.
15. V.G. Boltyanskiy, Yu. V. Sidorov, M.I.Shabunin. Lectures and problems on Elementary Mathematics. M., «Science», 1972, 592p.
16. V.P. Suprun, Selected problems of increased complexity in Mathematics. Minsk, «Polimya», 1998, 102p.

About methodology of studying method of exclusion of evidence

I. E. Ayvazyan

Abstract. The article is devoted to the discussion of the methodological issues of evidence-based policy on teaching methods in school course of Mathematics. It includes structure, stages, problem types and subtleties of the using on the practice of the method of exclusion. It can be useful for Mathematics teachers and high schools students.

Keywords: evidence, method of evidence, direct and indirect evidences, law of evidence, evidence-based training method.

Методологічна складова формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя географії

К. Б. Борисенко

Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна, Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: k.borysenko@physgeo.com

Paper received 21.03.18; Accepted for publication 25.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-02>

Анотація. У роботі розглядаються проблеми формування професійної компетентності майбутнього вчителя географії в умовах магістратури. Доведено, що в сучасних умовах цей процес повинен відбуватися на основі створення компетентнісної моделі фахівця з урахуванням загальнонаукових і конкретно наукових підходів, зокрема системного, компетентнісного, андрагогічного та ін. У роботі проведено порівняння навчальних планів магістратури за спеціальністю 014 «Середня освіта (Географія)» класичного і педагогічного університетів з метою висвітлення протиріч у підготовці фахівців за однією й тією ж спеціальністю в різних вищих навчальних закладах, запропоновано шляхи вирішення цієї нагальної проблеми. Розроблено і представлено алгоритм створення компетентнісної моделі магістра, наголошено на необхідності індивідуалізації навчання як важливої умови надання якісних освітніх послуг замовникам. Особливу увагу приділено формуванню компетентностей майбутнього вчителя географії в процесі виробничих і педагогічних практик.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, компетентнісна модель, майбутній вчитель географії, професійна компетентність, університет.

Вступ. Реалізація Концепції Нової школи України поставила на порядок денний низку актуальних питань, пов'язаних із підготовкою вчителя нового покоління. Ця проблематика також актуалізувалася у зв'язку з обговоренням проекту Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні, де, зокрема сказано, що «проблемою, яка потребує розв'язання, є дисбаланс між запитами українського суспільства на висококваліфікованих педагогічних працівників та реальним станом педагогічної освіти, а також результатами діяльності закладів освіти і готовністю педагогічних працівників до реалізації освітніх реформ в Україні» [2]. Значні трансформації у підготовці вчителя відбулися також під час запровадження в навчальний процес вищих навчальних закладів (ВНЗ) України компетентнісної парадигми, у відповідності до глобальних тенденцій розвитку освіти. Усе зазначене потребує створення методологічного обґрунтування професійної підготовки вчителя-предметника, зокрема, вчителя географії. Крім того, слід зазначити, що підготовка вчителя у класичних і педагогічних університетах має суттєві відмінності, які заслуговують на увагу у зв'язку із їх суттєвими відмінностями.

Аналіз досліджень та публікацій. Питання підготовки майбутнього вчителя ґрунтовно висвітлені сьогодні у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі. Зокрема загальнотеоретичні аспекти підготовки вчителя проаналізовані в роботах В. Андрущенка, М.Гриньової, В.Євдокимова, Ю.Завалевського, В.Кременя, В.Курила, В.Лозової, О.Ляшенка, Н.Ничкало, О.Пехота, О.Попової, Л.Рибалко, О.Савченко, В.Сухомлинського, О.Сухомлинської, Н.Ткачової, В.Шаталова та інших дослідників. Зокрема, В.Кремень у своїх роботах наголошує на тому, що вимоги сучасного суспільства ставлять завдання змінити всю систему підготовки майбутнього вчителя [3, с. 137-142].

Проблеми професійної підготовки вчителів-предметників, в тому числі на засадах компетентнісної парадигми досліджували Н.Бібік, Ю.Бойчук, Л.Гризун, С.Золотухіна, Д.Пашенко, В.Сидоренко,

С.Сисоєва, Г.Токмань, І.Халимон, І.Шумілова та ін. Проблеми підготовки майбутнього вчителя географії розглядали А.Байназаров, С.Бережна, О.Гринченко, О.Жемеров, В.Карпов, В.Корнеєв, В.Левицький, В.Луначек, В.Некос, Г.Обух, Н.Петрова, О.Стадник, Д.Фінаров, І.Черваньов, Б.Чернов та ін.

Зокрема О.Топузов, розглядаючи науково-методичні підходи до організації навчання вчителів географії до професійної діяльності в умовах профільної школи визначив уміння, якими повинен володіти вчитель географії, що працює у профільній школі [13].

О.Тімець аналізуючи проблему перегляду основних положень фахової освіти вчителя географії, доводить, що поруч із виконанням загальних завдань необхідно розвивати його планетарне мислення, адже час об'єктивно вимагає зміни ролі й місця вчителя в навчальному процесі. Автор окреслює чинники, які впливають на формування планетарного типу мислення вчителя географії, зокрема зміну сучасних даних про географічні об'єкти, явища, фізико-географічні й суспільно-економічні відносини в системі «людина - суспільство - природа»; появу світових інформаційних систем; зміну типу соціокультурної комунікації та людського розвитку; тенденцію виховання покоління технічно мислячих спеціалістів без міцних моральних, етичних, історико-культурних підвалин тощо [11].

Важливим для розуміння історичного становлення професійної підготовки майбутнього вчителя географії є робота А.Розсохи, в якій проаналізовано й узагальнено професійно-педагогічну підготовку майбутніх вчителів географії у 1988–1917 рр. за умов університетської освіти вказаного періоду. Автором охарактеризовано період зародження самостійних кафедр географії в університетах. Відзначено прогресивний розвиток вищої освіти, поглиблене вивчення природничих і суспільних наук після революції 1905 р., вирішення питань розвитку шкільної географії та підготовки майбутніх вчителів географії, зокрема через проведення з'їзду викладачів природничих наук

та засідання товариства природознавців у цей період. Розглянуто стан викладання географічних дисциплін на природничих факультетах університету Св. Володимира (м. Київ), Харківського та Новоросійського університетів, які на початку ХХ ст. зосередили підготовку вчителів географії для шкіл України. А.Розсохою акцентовано увагу на навчальних програмах з географії фізико-математичного факультету Київського університету, діяльності його географічного кабінету. Зазначено максимальне поєднання наукової та спеціальної підготовки майбутнього вчителя географії в Харківському університеті, глибoku теоретичну та практичну його підготовку в Новоросійському університеті, про що свідчить аналіз навчальних планів, програм і звітів університету за 1903 - 1915 рр. [8–9].

І.Тертична висвітлює питання роль учителя у процесі організації допрофільного навчання географії та вивчення географії в старшій школі. Характеризує нову програму курсу за вибором для учнів старших класів «Основи геоінформаційних систем і технологій» тощо [10].

О.Бондаренко формулює вимоги висунуті до особистості випускника географічного факультету педагогічного ВНЗ щодо «культури економічного мислення». Автор вказує, що – це соціально обумовлений рівень розвитку особистості майбутнього вчителя географії, який поєднує в собі такі компоненти: спеціальні економічні знання; якості економічного мислення та свідомості, економічну поведінку [1]. Тобто мова фактично йде про формування економічної компетентності майбутнього вчителя географії.

Актуальні питання підготовки вчителя географії в класичному університеті розглядає В.Лунячек. Зокрема висвітлюються питання педагогічної підготовки вчителів географії в умовах класичного університету. Надаються пропозиції щодо загального удосконалення професійної підготовки вчителів-предметників. Значна увага приділена викладанню таких навчальних дисциплін, як «Педагогічний менеджмент» і «Моніторинг якості освіти», де значна увага приділяється питанням оцінювання якості надання освітніх послуг [5].

Проведений нами аналіз дисертаційних досліджень щодо підготовки майбутнього вчителя географії свідчить, що за роки незалежності України кількість їх є доволі обмеженою. Серед таких робіт слід назвати дослідження М.Криловця у якій розроблено методичну систему підготовки майбутніх вчителів географії. Автором проведено теоретико-методологічний аналіз навчального процесу вищої педагогічної школи України й обґрунтовано необхідність модернізації методичної підготовки майбутніх учителів географії. З використанням методології системного підходу розроблено модель ступеневої методичної підготовки майбутнього вчителя географії за сучасних умов неперервної педагогічної освіти. Визначено основні напрями розвитку системи методичної підготовки майбутніх учителів географії за умов подальшого удосконалення структури вищої педагогічної освіти і з урахуванням сучасних державотворчих процесів [4].

У дисертації С.Мантуленко розглядається процес формування готовності майбутніх вчителів географії

до профільного навчання старшокласників. Автором ґрунтовно розглянуто дефініцію поняття «готовність» щодо вчителя географії, що сприяє розумінню можливості вирішення проблеми вимірювання результатів його практичної діяльності [6]. Ґрунтовним є дослідження О.Тімець щодо теорії і практики формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки. Науковець зосереджує увагу на професійній підготовці майбутнього вчителя географії, бо саме він створює підґрунтя для формування наукової картини світу в свідомості покоління, яке підрастає, розвиває географічне мислення школярів, їхнє вміння виявляти та аналізувати певні закономірності й причинно-наслідкові зв'язки між різними природними та соціальними процесами і явищами, долучає учнів до культурних надбань рідного краю й держав світу, надає знання й уміння, які виконують посутню роль у житті людини та стимулом поповнення яких слугує внутрішня мотивація особистості. Як ключова фігура в цьому процесі, учитель географії повинен мати глибокі географічні знання, бути готовим змінюватися та пристосовуватися до нових реалій, оперувати інформацією, бути комунікабельним, уміти ухвалювати рішення, що здебільшого формується під час його навчання у ВНЗ. О.Тімець охарактеризовані вимоги до формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії як пріоритетне завдання суспільства [12].

Разом із тим слід наголосити, що більшість захищених дисертацій де розглядаються професійні аспекти діяльності вчителя географії і його підготовки, стосуються краєзнавчої і екологічної тематики і проблем підвищення кваліфікації вчителів географії в умовах післядипломної освіти. Крім того, є очевидним той факт, що більшість авторів не проводить порівняльний аналіз професійної підготовки майбутніх вчителів географії в умовах класичних і педагогічних університетів, які мають суттєві особливості. Акцент робиться на теоретичних аспектах підготовки майбутнього вчителя географії, залишаючи поза увагою практичну складову професійної підготовки.

Постановка завдання. Метою цієї роботи є висвітлення позиції автора щодо використання основних методологічних підходів в процесі формування інтегральної компетентності майбутнього вчителя географії в умовах навчання у вищому навчальному закладі.

Виклад основного матеріалу.

Проведений нами в процесі роботи аналіз свідчить, що значна частина майбутніх вчителів географії готується сьогодні в умовах класичних університетів. Разом із тим, існують принципові відмінності в підготовці майбутніх вчителів географії в класичних і педагогічних університетах, що свідчить про певну методологічну не узгодженість цього процесу.

Проведемо порівняльне дослідження на прикладі навчальних планів підготовки магістра за спеціальністю 014 «Середня освіта (Географія)» в магістратурі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (табл.1; 4) і магістратурі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна (табл.2–4.).

Таблиця 1. Нормативні навчальні дисципліни в магістратурі Харківського національного педагогічного університету імені Г.С.Сковороди за спеціальністю 014 Середня освіта (Географія)

Назва дисципліни	Кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
Нормативні навчальні дисципліни					
Педагогіка	4	120	20	20	80
Психологія	3	90	10	20	60
Філософія освіти	3	90	16	14	60
Іноземна мова	3	90	0	30	60
Заповідна справа	4	120	22	18	80
Економіка природокористування	4	120	20	20	80
Ландшафтознавство	4	120	24	16	80
Моделювання і прогнозування стану довкілля	4	120	22	18	80
Географія туризму	4	120	20	20	80
Мінерально-сировинні ресурси України	5	150	26	24	100
Рейнжинерінг довкілля	4	120	22	18	80
Географічні аспекти бізнесу і підприємництва	4	120	20	20	80
Усього	46	1380	222	238	920

Таблиця 2. Нормативні навчальні дисципліни в магістратурі Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна за спеціальністю 014 Середня освіта (Географія), (без урахування практик)

Назва дисципліни	Кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
Нормативні навчальні дисципліни					
Глобальні проблеми сучасності	3	90	24	12	54
Психологія і педагогіка профільної середньої освіти	3	90	24	12	54
Синергетика глобальних систем і процесів	10	300	46	34	220
Людина і природа	5	150	22	11	117
Теорія і методологія наук про Землю	4	120	24	24	72
Усього	25	750	140	93	517

Таблиця 3. Дисципліни за вибором в магістратурі Харківського національного університету імені В.Н.Каразіна за спеціальністю 014 Середня освіта (Географія).

Назва дисципліни	Кількість кредитів ECTS	Загальний обсяг	Лекції	Практичні заняття	Самостійна робота
Нормативні навчальні дисципліни					
Педтехнології профільної середньої освіти	4	120	24	12	84
Практикум: прикладні географічні дослідження	4	120	24	12	84
Організація туристичної діяльності	4	120	22	11	87
Педагогічний менеджмент	4	120	11	11	98
Сучасні освітні технології	4	120	24	12	84
Основи ГІС-аналізу	4	120	24	12	84
Туристське природокористування	4	120	22	11	87
Моніторинг і управління якістю освіти	4	120	11	11	98
Тематичне картографування/ Теорія геозображень	4	120	11	22	87
Управління науковими проектами / Методика науково- педагогічних досліджень	4	120	12	24	84
Усього	40	1200	185	138	877

Їх змістовне наповнення і кількість суттєво не співпадає, а введення окремих загальних дисциплін викликає питання, якщо взяти до уваги навчальний

план підготовки бакалавра. Ще більш неузгодженою є ситуація з вибірковими навчальними дисциплінами. Якщо в ХНУ імені В.Н.Каразіна цей цикл переважно

представлений географічними дисциплінами (табл.3), то у ХНПУ імені Г.С.Сковороди це дисципліни суто історичної направленості (60 кредитів). Це мотивується тим, що значна кількість випускників педагогіч-

ного університету працюють у сільських школах і викладають декілька споріднених предметів.

Принципово різною є і ситуація з організацією практичної підготовки студентів (табл.4).

Таблиця 4. Порівняння практичної складової підготовки магістрів за спеціальністю 014 Середня освіта (Географія)

ХНПУ імені Г.С.Сковороди	Кількість кредитів ECTS		ХНУ імені В.Н.Каразіна
Педагогічна практика у загальноосвітніх та спеціальних навчальних закладах	6	5	Науково-педагогічна практика
Науково-педагогічна практика у ВНЗ	4,5	6	Виробнича (педагогічна) практика
Науково-дослідна практика	4,5	10	Переддипломна практика
Усього	15	21	

Розглянемо проведене порівняння з позицій системного і компетентнісного підходів. Випускник магістратури за спеціальністю 014 «Середня освіта (Географія)» повинен бути носієм певної інтегральної компетентності, яка, відповідно, складається з низки загальних і спеціальних компетентностей. Ці компетентності формуються за результатами засвоєння певних навчальних предметів і в процесі практичної підготовки.

Разом із тим, із наведеного в таблицях 1–4 матеріалу є очевидним, що перелік компетентностей, що формуються в магістратурі педагогічного і класичного університетів є принципово відмінним. Якщо у циклі обов'язкової професійної підготовки це відбувається частково, то в циклі вибіркової дисципліни ситуація значно складніша. Частина спеціальних географічних компетентностей, що повинні формуватися при його засвоєнні студентами педагогічних університетів, практично відсутня (за рахунок заміни географічних дисциплін – історичними). Таким чином, ми маємо принципово різний кінцевий результат і принципово різні (як підсумок) інтегральні компетентності майбутнього вчителя географії.

Слід наголосити, що при формуванні інтегральної компетентності майбутнього вчителя географії не відбувається створення відповідної компетентнісної моделі, як результату декомпозиції відповідної педагогічної системи, що веде до певного волюнтаризму у підготовці фахівців за цим напрямом. З нашої точки зору це веде до суттєвих методологічних проблем у професійній підготовці майбутнього вчителя географії, порушує логіку формування навчальних планів і програм підготовки у ВНЗ, їх ситуативності і кон'юктурності.

Якщо у попередні роки це можна було частково пояснити тим, що класичні університети переважно готували фахівців фактично за подвійною спеціальністю 106 «Географія», то в сьогоденні умовах створення єдиної комплексної компетентнісної моделі за спеціальністю 014 «Середня освіта (Географія)» є нагальною потребою часу.

Виходячи із викладеного вище, слід запропонувати такий алгоритм створення компетентнісної моделі магістра:

1. Створення робочих груп із представників вищої і загальної середньої освіти.

2. Складання переліку компетентностей з географії, якими повинен володіти випускник закладу загальної середньої освіти.

3. Складання переліку предметів, засвоєння яких у ВНЗ дозволить формувати наведені у п.2 компетентності.

4. Деталізація теоретичної і практичної складової компетентностей з метою повноцінного розуміння, які складові компетентностей формуються під час теоретичних занять, а які під час проведення різноманітних практик, для проведення яких у навчальному плані виділено значну частину кредитів.

5. Сформулювати компетентності, якими повинен оволодіти випускник магістратури додатково до тих, що формуються в процесі засвоєння географічних дисциплін (педагогічна, ІТ-компетентність, науково-дослідна компетентність тощо).

6. Створити комплексну компетентнісну модель магістра з деталізацією окремих компетентностей, що входять до її складу.

7. Розробити навчальний план і програму підготовки майбутнього вчителя географії на основі компетентнісної моделі.

8. Розробити критерії і показники, що можуть бути використані для оцінювання професійної компетентності майбутнього вчителя географії за результатами навчання в магістратурі.

9. Розробити інструментарій для вимірювання кожного показника в межах критерію.

10. Автоматизувати процес вимірювання за рахунок використання сучасних ІТ-технологій.

11. Розробити індивідуальну траєкторію навчання кожного магістра, довести її до споживача освітньої послуги на початку процесу навчання і відстежувати до отримання позитивного кінцевого результату. Максимально використовувати в цьому процесі можливості мобільності студентів як в Україні, так і за її межами.

Разом із тим, найбільш складною проблемою вбачається проведення узгодженої політики ВНЗ, що готують сьогодні майбутніх вчителів географії. Адміністративні методи, які використовувалися у недавньому минулому не дадуть бажаних результатів. Ці питання повинні вирішуватися на регулярних комунікативних заходах відповідної професійної спільноти. Для стимулювання єдиної узгодженої політики у підготовці майбутніх вчителів географії, як і інших вчителів-предметників потрібно активно запроваджувати процес сертифікації вчителів, що передбачено сьогодні нормами Закону України «Про освіту», активно залучати до нього знов таки професійну спільноту тощо [7].

Слід також наголосити на тому, що процес формування інтегральної компетентності магістра фактично

не бере до уваги його вікові особливості, що потребує застосування андрагогічного підходу у підготовці фахівців. Це повинно стосуватися в першу чергу методів формування компетентностей на базі урахування попереднього життєвого і виробничого досвіду здобувачів магістерського ступеня (особливо за заочною формою навчання).

Сьогодні навчальний процес у магістратурі потрібно максимально технологізувати. Однак, як уже наголошувалося вище, алгоритми формування професійної компетентності кожної особистості, повинні бути максимально індивідуалізовані.

Виходячи з викладеного вище, можна зробити **висновки**, що:

1. Сучасні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя географії повинні формуватися виходячи з глобальних тенденцій у розвитку географічної освіти з урахуванням національної специфіки.

2. Підготовка майбутнього вчителя географії повинна базуватися на відповідній компетентнісній моделі, в процесі побудови якої повинні бути застосовані в першу чергу системний, особистісно-діяльнісний, компетентнісний, андрагогічний та технологічний підходи.

3. У межах запровадження в життя компетентнісної моделі майбутнього вчителя географії необхідно проводити узгодження її змістовного і технологічного наповнення між фахівцями класичних і педагогічних університетів, що не тільки поліпшить якість підготовки фахівців, а й сприятиме їх ефективній виробничій діяльності в закладах освіти.

4. Значної уваги потребує практична складова підготовки майбутнього вчителя географії, тому що саме під час її формування відбувається становлення майбутнього вчителя як особи, що спроможна передати свій практичний географічний досвід учням за геологічним, картографічним, метеорологічним та іншими напрямками.

5. Окрему увагу необхідно приділити створенню індивідуальних траєкторій розвитку майбутніх вчителів географії з урахуванням як зовнішніх вимог, так і очікувань кожної особистості.

Перспективи подальших досліджень. До перспективних напрямів досліджень даної проблематики ми відносимо розробку педагогічних технологій формування окремих спеціальних компетентностей майбутніх вчителів географії в процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко О.В. Формування культури економічного мислення майбутніх учителів географії як педагогічна проблема / О.В.Бондаренко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб.наук. пр. – Вип.32.–С. 277–281.
2. Концепції розвитку педагогічної освіти в Україні (проект) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc>
3. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
4. Криловець М. Г. Система методичної підготовки майбутніх учителів географії : дис... д-ра наук: спец. 13.00.02 – Теорія і методика навчання географії / М.Г.Криловець; Інститут педагогіки АПН України. – Київ., – 397 с.
5. Луначек В.Е. Актуальні питання підготовки вчителя географії в класичному університеті / В.Е.Луначек // Освіта на Луганщині. – 2013. - №1 (38). – С.148-154.
6. Мантуленко С.В. Формування готовності майбутніх учителів географії до профільного навчання старшокласників: дис... канд., пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / С.В.Мантуленко; Кіровоградський державний педагогічний ун-т імені Володимира Вінниченка. – Кіровоград, 2014. – 200с.
7. «Про освіту» Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
8. Розсоха А. Становлення системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх вчителів географії в Україні (1888–1917 рр.) / А.Розсоха // Рідна школа. – 2008. – №10. – С.64–67.
9. Розсоха А. Кафедра географії: особливості становлення і перспективи майбутнього вчителя географії / А.Розсоха // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім.Г.Сковороди»: наук.-теор. зб. – 2008. – Вип.14. – С.211–215.
10. Тертична І.П. Шкільна географічна освіта у 2011–2012 навчальному році / І.П.Тертична // Наша школа. – 2011. – №4. – С.164–167.
11. Тімець О. Розвиток планетарного мислення майбутнього вчителя географії як основи його професійного становлення / О.Тімець // Рідна школа. – 2008. – № 11. – С.55–57.
12. Тімець О.В. Теорія і практика формування фахової компетентності майбутнього вчителя географії у процесі професійної підготовки. : дис...д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти / О.В.Тімець; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, 2011. – 487 с.
13. Топузов О. Науково-методичні підходи до організації навчання вчителів географії для професійної діяльності в умовах профільної школи / О.Топузов, Т.Назаренко // Рідна школа. – 2012. – № 10. – С.3–7.

REFERENCES

1. Bondarenko O.V. Formuvannya kultury ekonomichnoho myslennia maibutnix uchyteliv heohrafii yak pedahohichna problema / O.V.Bondarenko // Pedahohika vyshchoi ta serednoi shkoly: zb.nauk. pr. – Vyp.32.–S. 277–281.
2. Kontseptsii rozvytku pedahohichnoi osvity v Ukraini (proekt) [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc>
3. Kremen V. H. Osvita i nauka v Ukraini – innovatsiini aspekty. Stratehiia. Realizatsiia. Rezultaty / V. H. Kremen. – K. : Hramota, 2005. – 448 s.
4. Krylovets M. H. Systema metodychnoi pidhotovky maibutnix uchyteliv heohrafii : dys... d-ra nauk: spets. 13.00.02 – Teoriia i metodyka navchannia heohrafii / M.H.Krylovets; Instytut pedahohiky APN Ukrainy. – Kyiv., – 397 s.
5. Lunyachek V.E. Aktualni pytannia pidhotovky vchytelia heohrafii v klasychnomu universyteti / V.E.Lunyachek // Osvita na Luhanshchyni. – 2013. - №1 (38). – S.148-154.

6. Mantulenko S.V. Formuvannya hotovnosti maibutnikh uchyteliv heohrafiï do profilnoho navchannia starshoklasnykiv: dys... kand.. ped. nauk: spets. 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity / S.V.Mantulenko; Kirovohradskiy derzhavnyi pedahohichniy un-t imeni Volodymyra Vynychenka. – Kirovohrad, 2014. – 200s.
7. «Pro osvitu» Zakon Ukrainy vid 05.09.2017 r. № 2145-VIII [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
8. Rozsokha A. Stanovlennia systemy profesiino-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh vchyteliv heohrafiï v Ukraini (1888–1917 rr.) / A.Rozsokha // Ridna shkola. – 2008. – №10. – S.64–67.
9. Rozsokha A. Kafedra heohrafiï: osoblyvosti stanovlennia i perspektyvy maibutnoho vchytelia heohrafiï / A.Rozsokha // Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichniy universytet im..H.Skovorody»: nauk.-teor. zb. – 2008. – Vyp.14. – S.211–215.
10. Tertychna I.P. Shkilna heohrafichna osvita u 2011–2012 navchalnomu rotsi / I.P.Tertychna // Nasha shkola. – 2011. – №4. – S.164–167.
11. Timets O. Rozvytok planetarnoho myslennia maibutnoho vchytelia heohrafiï yak osnovy yoho profesiinoho stanovlennia / O.Timets // Ridna shkola. – 2008. – № 11. – S.55–57.
12. Timets O.V. Teoriia i praktyka formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafiï u protsesi profesiinoi pidhotovky. : dys...d-ra ped. nauk: spets. 13.00.04 – Teoriia i metodyka profesiinoi osvity / O.V.Timets; Cherkaskiy natsionalnyi universytet imeni Bohdana Khmelnytskoho, 2011. – 487 s.
13. Topuzov O. Naukovo-metodychni pidkhody do orhanizatsii navchannia vchyteliv heohrafiï dlia profesiinoi diialnosti v umovakh profilnoi shkoly / O.Topuzov, T.Nazarenko // Ridna shkola. – 2012. – № 10. – S.3–7.

The methodological component of the integrated competence formation of the future geography teacher

K. B. Borysenko

Abstract. This work considers the problems of forming the professional competence of the future geography teacher in the conditions of the magistracy. It is proved that in modern conditions this process should take place based on a competent model creation of a specialist considering general scientific and specific scientific approaches, such as systemic approach, competence approach, andragogical approach, etc. The paper compares master's curricula in the specialty 014 «Secondary education (Geography)» of the classical and pedagogical universities to highlight contradictions in the training of specialists in the same specialty in different higher educational institutions. Ways to solve this urgent problem are suggested. The algorithm of the competence model creation of the master's degree is developed and presented. The necessity of individualization of the training as an important condition for providing high-quality educational services to the customers is emphasized. Attention is paid to the formation of competences of the future geography teacher in the process of production and pedagogical practices.

Keywords: higher education institution, competence model, future geography teacher, professional competence, university.

Методологическая составляющая формирования интегральной компетентности будущего учителя географии

Е. Б. Борисенко

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы формирования профессиональной компетентности будущего учителя географии в условиях магистратуры. Доказано, что в современных условиях этот процесс должен происходить на основе создания компетентностной модели специалиста с учетом общенаучных и конкретно научных подходов, в частности системного, компетентностного, андрагогического и др. В работе проведено сравнение учебных планов магистратуры по специальности 014 «Среднее образование (География)» классического и педагогического университетов с целью освещения противоречий в подготовке специалистов по одной и той же специальности в разных высших учебных заведениях, предложены пути решения этой насущной проблемы. Разработан и представлен алгоритм создания компетентностной модели магистра, подчеркнута необходимость индивидуализации обучения как важного условия предоставления качественных образовательных услуг заказчикам. Особое внимание уделено формированию компетентностей будущего учителя географии в процессе производственных и педагогических практик.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, компетентностная модель, будущий учитель географии, профессиональная компетентность, университет.

The establishment of the residential care facilities in the Transcarpathian region of the early XX century

M. T. Cherepania

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Paper received 15.02.18; Accepted for publication 25.02.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-03>

Анотація. Стаття присвячена вивченню передумов та основних тенденцій у становленні закладів інтернатного типу в Закарпатті початку XX століття, яке входило до складу Австро-Угорщини. Зокрема, аналізуються угорські закони, які забезпечували соціальний захист дітей-сиріт та дітей, що потребували перебування в спеціалізованих закладах з інших причин, а також регламентували діяльність закладів інтернатного типу. В публікації подається історична довідка щодо діяльності закладів інтернатного типу Закарпаття з 1901 року по 1919 рік.

Ключові слова: дитячі притулки, заклади інтернатного типу, закони, Закарпаття, Австро-Угорщина.

Abstract. This article is devoted to the study of prerequisites and the main trends in the establishment of the residential care facilities in the Transcarpathian region of the early XX century, which was a part of Austro-Hungarian. In particular Hungarian laws are analyzed which had been providing the social protection for orphans and children who needed to stay in specialized institutions for other reasons. These laws also regulated the activities of the residential care facilities. The publication is accompanied by the historical reference concerning activity of residential care facilities of Transcarpathia since 1901 till 1919 year.

Keywords: children's shelters, the residential care facilities, laws, Transcarpathia, Austria-Hungary.

Introduction. Reforming of the national education system in Ukraine is a component of the social and economic life of the country. The stability of the state is determined by its attitude to the problems of children, to their interests and needs. After all children are the guarantor of self-preservation and development of the nation. By investing resources in childhood the state strengthens future productive forces, provides stability and prepares future active citizens who are able to take over the management of public and social affairs, inherit spiritual priorities. The UN Convention "On the Rights of the Child" recognizing the priority of the interests of the child in society, emphasizes the inadmissibility of child discrimination by any signs and the right of every child to family upbringing and parental care, and at the same time this Convention denotes that the state should ensure appropriate care for the child if parents do not do this. This thesis is also enshrined in the Constitution of Ukraine according to which the state assumes the responsibility for the child's fate, her/his development and future takes over the state. Ukraine has a state system of social and educational institutions the purpose of which is to provide optimal conditions for the life of orphans and children deprived of parental care depending on the age and the child's condition. The optimization of functioning of boarding schools of education at the present stage is possible only on the basis of a thorough study of historical experience, the synthesis of such an experience with new scientific research, with the achievements of pedagogical theory and practice. It is quite obvious that modern scientific researches of the activity of educational institutions of the residential care facilities in the historical and pedagogical aspect are particularly relevant. Study of normative legal documents in the field of education and generalization of the experience of scientific achievements on the development of residential care facilities contributes to the understanding of the role of the boarding schools in the further improvement of the system of social upbringing of children.

Brief review of publications on the topic. In the historical and pedagogical dimension of the issues of formation, development and activity of the residential care facilities had studied V. Vynohradov-Bondarenko (the upbringing of homeless children in Ukraine in the twenties years of the XX

century), L. Hrebinj (organizational and pedagogical principles of activity of the orphanage in the system of education of Ukraine in the twenties-mid-thirties of the XX century), V. Zolotoverkh (the establishment and development of pre-school institutions for children with psychophysical defect in the system of special education of Ukraine of the end of XIX - early XX century), O. Parashevina (the role of the system of public education in overcoming of the child homelessness in the twenties and in the first half of the thirties years of the XX century in Ukraine), I. Pluhator (the theory and practice of child and youth care in Ukraine (1945-1990)), V. Pokasj (the establishment and development of the residential care facilities in Ukraine in 1917-2000 years), L. Ryabkyna (the social and educational activities of the boarding schools of the first half of the XX century), T. Yanchenko (the problems of social and pedagogical support of children who need protection in Ukraine in the second half of the XIX and early XX centuries) and other.

In the historical-regional aspect the problems of the occurrence, establishment and development of the residential care facilities, orphanages and children's shelters were studied by such scientists as A. Abylyatypov (the establishment and development of the residential care facilities in the Autonomous Republic of Crimea in 1920-2000 years), O. Iljchenko (the upbringing of homeless children in the Poltava region in the twenties – thirties years of the XX century), N. Kasyanova (the struggle with homelessness and neglect in Donbass in 1943-1953 years), M. Solovey (the activity of orphanages of Donbass in 1943-1965 years) and other.

The question of the organization of life of the residential care facilities had studied by Transcarpathian scientists such as B. Kachur, A. Mashkarynets-Butko, P. Strichyk, M. Talapkanych, V. Khymynets. However it should be noted that their studies have interpreted mainly the development of the residential care facilities on the period after 1945 year when the Transcarpathia became part of the Ukrainian Soviet Socialist Republic.

However the analysis of historical and pedagogical literature and scientific works allows us to conclude that today in pedagogical science the genesis of the establishment and development of the residential care facilities in the Transcarpathia is not fully disclosed during the period when the edge

was part of other European states, namely until 1945.

The goal of this article is to find out the peculiarities of the establishment of the residential care facilities in the Transcarpathia at beginning of the XX century during his stay in the Austro-Hungarian Empire.

Materials and methods. In this publication the author examines the legislative documents of the Hungarian kingdom (The Law VIII "On State Children's Shelters" (1901), the Law XXI "About Children Under the Age of Seven and in Need of State Assistance" (1901)), which regulated the establishment and development of the children's shelters, orphanages, residential care facilities and also provided social care of children, which needed state support. In order to conduct a comprehensive study and achievement of the set goal we used the following methods of scientific research as historical and pedagogical, retrospective and chronological analysis, synthesis and generalization which became the basis for the study of organizational aspects of the activities of the residential care facilities; search-bibliographic method for studying archival funds, descriptions, etc.

Results and their discussion. The period we are investigating from 1901 till 1919 is relatively small period of time with almost a thousand years of history of the Transcarpathian lands in the Austro-Hungarian Empire. The Transcarpathia of beginning of the XX century was the object of multi-dimensional research of domestic and foreign historians. So the issues of socio-economic development have been reflected in the writings of H. Biderman, V. Iljka, I. Kolomyiets, V. Mytsyuk and other; political and cultural life was studied by I. Dulishkovich, Yu. Zhatkovich, V. V. Zadorozhnyi, A. Olashyn and others; the development of education and schooling was studied A. Bodnar, V. Homonnai, A. Ihnat, A. Chuma and others. The development of historical events in the Transcarpathia during the First World War is systematically outlined in the writings of the Transcarpathian historians I. Hrančak and D. Danylyuk. In this study the author will not carry out a detailed analysis of socio-economic, political, cultural and educational aspects which took place in the Transcarpathia in the first two decades of the XX century. We will only try to distinguish those conditions, which in our opinion became the factors of establishment and development of the system of social care institutions for orphans and children deprived of parental care, as well as the residential care facilities for children, who had physical and /or mental disabilities, needed special care and special training and upbringing conditions.

So the beginning of the XX century for the Transcarpathian lands that were a part of Austria-Hungary was characterized by the same changes that took place in the life of Austria-Hungary as a whole. And so these were reforms in the agrarian and forestry sectors, in the industrial sector, reforms in the development of infrastructure in cities and towns, etc. In the towns and small towns of the Transcarpathian region in the period under our investigation the socio-economic growth was more pronounced in comparison with the countryside especially in remote and mountainous villages. The researchers of the history of the Transcarpathia on this issue had said the following: "the towns of the Transcarpathia became also the main cultural centres where there were not only initial ones but also secondary and secondary specialized educational establishments, here were organized industrial exhibitions and manufacturing products, cultural and educational organizations were created, printing and publishing houses were founded etc." [1, p. 322]. Here it was ob-

served the gradual development of machine industry, the cooperative movement has become widespread. One of the conditions for the transfer of the centre of vital activity of the region from the countryside (particularly mountain areas), to the towns and small towns was the attraction of foreign capital which led to the intensive construction of railways and roads which led to changes in the geography of industry, agriculture and trade, had accelerated the process of social division of labor, rapid growth of towns, etc.

But it should be noted that proposed by the Hungarian government reforms had not always had a favorable impact on the vital activity of the population of the Transcarpathia. For example, the agrarian reform, which was carried out in several stages (1853, 1868, 1871, 1908 years) had contributed to enrichment and had defended the interests of large landowners. Instead, poorer peasants were forced to sell their agricultural land due to the payment of a large number of taxes and a high rent for land. And this eventually led to a large number of landless farms and caused debts among the poor people of the edge. Hence socio-economic situation of the rural population of the Transcarpathian edge which accounted for more than half of the total population significantly deteriorated. And this led to the displacement of the rural population to towns and small towns, or induced them to emigrate deep into the Austro-Hungarian Empire, and they often emigrate to other continents - to North and South America. These events could not but affect on the emergence of such a phenomenon as social orphanage. When children who lived in rural areas especially in remote and mountainous areas and they had parents were forced to lead a housekeeping on their own. And in the worst case they were forced to resort to begging after moved to towns. As a result of the difficult financial situation of a large number of families living in mountainous and remote areas, the inability to provide complete medical care for children, neglect of the rules of hygiene and sanitation has led to a number of diseases in children: "in the centre of Europe, - is noted in the scientific work of A. Olashyn, - a few hours drive from Vienna is an edge, where typhus and cholera destroy hundreds of thousands of people annually. In many of the villages there are unemployed people and they do not get any help, the children are sick with rickets or tuberculosis and can not attend the school because of the fact that there is only one shirt in the family and it is laid up for debts. ... Nowhere else the hunger has not got such terrible forms, nowhere else there is such poverty, nowhere else the life is not so suppressed as on Verkhovyna" [3, p. 125]. Socio-economic situation has worsened as a result of events related to the First World War (1914 year). As the Transcarpathian territory became a front-line, an army was passing through it, there separate military operations were carried out, which significantly affected and on the already difficult economic and social status of the edge: "the situation was complicated by the fact that the adult male population went to the front, they had passed the housekeeping on women and children" [1, p. 365-367].

Consequently, for the Transcarpathian edge, the first decade of the XX century is characterized by such tendencies of socio-economic and socio-political life as: the development of infrastructure, which has led to improved living conditions in towns and small towns; lower living standards in rural areas and in mountainous areas as a result of landlessness of peasants; intensification of migration processes, internal migration (urbanization, migration deep into the Austro-

Hungarian Empire, emigration to other continents); an increase in the number of social orphans as a result of migration processes and poverty; an increase in the number of children in need of social care due to illness; an increase in the number of orphan children due to the death of their parents during the events and the World War.

At the beginning of the XX century the problem before the Hungarian government had arose with particular attention to the issue of the creation of special facilities which could not only ensure the full maintenance of orphans and children in need of special care, but also to ensure their complete development, education and upbringing. First of all, it was necessary to improve the regulatory framework for the establishment and development of the residential care facilities. To this end, two important laws were created by the government: Law VIII "About State Children's Shelters" (1901year) [6] and Law XXI "About Children Who Have Reached the Age of 7 Years and Need State Assistance" (1901year) [7].

We will consider the main provisions of these documents. The Law VIII "About State Children's Shelters" which was adopted by the government in 1901 year. It consists of eight paragraphs. The subject which is covered by this law were children who are officially considered abandoned and they are under the age of 7 years. So in paragraph 1 it is stated that for this category of children it is necessary to open state centres for child care (children's shelters) both in the city Budapest and in other regions of the country. In particular "state-owned children's facilities in other regions of the state, - is noted in the document, - can be created provided availability of children's facilities there and the capacity of local communities to ensure their livelihoods properly" [6, § 1]. In state children's shelters can be only sick children, underdeveloped as well as those who need special attention and medical care; other children are arranged outside such facilities [6, § 2]. After all, it is known that the state tried orphaned children in the presence of relatives or close persons to convey, first of all in family forms of education. In their work children's shelters were guided by the Law XV "On Preschool Education" (1891 year) - for children from 3 years, and the Law XXXVIII "On People's Education" (1868 year) - for children who are under the age of 6 years [6, § 3]. Supervision over their implementation was carried out by the Board of Directors. It should be noted that the effect of these laws was obligatory not only in relation to children in the children's shelter, but also to children who were outside of them ie brought up in families. As regards the staff of children's shelters, their duties correspond to the official duties of the staff of public medical institutions [6, § 6]. The financial side of the activity of state children's shelters is regulated by paragraphs 4-5. So as to cover the costs of building and equipping regional state children's shelters, including in the Transcarpathia [here: the Transcarpathian lands were part of Austro-Hungary - a note of Ch. M.], it is necessary to use funds from the administrative prison fund, state fund for the care of patients, including their property, specified in the report of 1899 year. For the construction and equipment of state children's shelters, funds are set in the state budget in a special section under the heading "Investments". The maintenance of state children's shelters, the costs of care, upbringing and education of children living with them or through their intermediary outside the children's shelters, to put on state fund for the care of the sick in accordance with paragraph 3 of paragraph d of Law XXI of 1898 year [6, §§

4-5]. Responsibility for the implementation of the Law VIII "On State Children's Shelters" is entrusted to the Minister of the Interior and the Minister of Finance. In particular, the Minister of Internal Affairs is also authorized to organize state children's shelters; to determine the conditions and ways of the registration, maintenance, care and upbringing of children in these institutions or in similar charitable private institutions and organizations, which co-operate with the state fund of care for the sick; o regulate joint state and public events by introducing, if necessary, amendments to the laws [6, §§ 7-8].

Relating to the Law XXI "About Children Who Have Reached the Age of 7 Years and Need State Assistance" (1901year) then the subjects of this Law are children who have already reached the age of 7 years and who can not be placed in municipal or private orphanages or in other charitable institutions or organizations. In particular, until the age of 15 these children remain in state orphanages, or they can live in orphanages or in reliable guardian in the first place it is farmers or artisans [7, §§ 1-2]. It is important that this Law provides the protection of the gifted and talented pupils of orphanages, because, according to paragraph 2, with the purpose of further development of the abilities of such children the administration should provide training in various educational institutions (schools, gymnasiums, seminaries, craft schools, etc.) both state and private, on complete state maintenance. As for the financial aspects, the costs of care (attention, upbringing and education) for children aged 7 to 15 years, who are in state children's shelters, carried out by municipal authorities. Since the beginning of 1902 for the maintenance of abandoned children who have reached the age of seven is allocated from the budget of the Ministry of Internal Affairs of Hungary grants for the amount of 400,000 crowns per year. These grants primarily directed to the care costs for abandoned children from among low income or unsecured families. State funding was allowed to be allocated to private organizations and institutions that can accept abandoned children from 7 to 15 years of age not more than 1/4 of the total amount. With the permission of the Minister of the Interior under the effects of annual reporting in the presence of surplus funds for guardianship and reserve funds (interest on own bank deposits, banking operations, surplus of expenditures) are not tied to other purposes, since 1901 to use them for maintenance of abandoned children who have reached the age of seven within the district and urban municipalities. Charitable contributions were also used for the maintenance of children's shelters. So in accordance with paragraph 3 and the introduction of paragraphs 4-5 of this Law charitable donations and donations have the right to exercise as well as for the purpose of their even distribution allowed to unite all the communities that are part of the municipality. And in accordance with paragraphs 9, 13 of Law XV of 1883 year the preferential tax within the same municipality no more than 1% had the right to be established. It had deducted from the tax on land, housing, entrepreneurship, miner's tax, income tax, etc. Municipal Districts, which were endowed with the right to spend money in accordance with paragraph 3 of this Law had the right to dispose of funds, obtained through preferential tax, and also had to be responsible for the costs, which were received from charitable foundations and donations [7, §§ 4-6]. Responsibility for the implementation of the Law XXI "About Children Who Have Reached the Age of 7 Years and Need State Assistance" had relied on the Minister of the Interior and the Mi-

nister of Finance.

Thus taking into account the consequences of the socio-economic situation, which had happened in this edge in the early XX century, as well as legislative regulation of the activities of the residential care facilities the preconditions were created for their opening in Transcarpathia. During this period there were functioning such institutions as Mukachiv Orphanage for Girls, Uzhgorod School for the Deaf, Vynohradiv (Nadisevlyushsiky) orphanage. It is important to note that information about the activities of these institutions is extremely limited in the scientific literature. So from the history of the Uzhgorod school for the deaf, it is known that during 1901-1904 years with the assistance of school inspectors Shandor Hidoshi and Jozhef Benke negotiations were held on the allocation of premises to create a school for hearing impaired children with the Hungarian government and the authorities of the town Uzhgorod. For the first time 13 pupils came to study in 1904 year. Among these children were also children from wealthy families who paid for 405 crowns. And there were also children from low-income families, who were in complete state aid in accordance with the above Laws VIII and XXI. Every year the number of children in the institution had increased. Four years later, in the 1913-1914 academic year, 86 children had already studied at this school. There were 5 teachers and 2 tutors in this school as well as a physician who worked on a voluntary basis. The functioning of the school was allocated as funds from the state budget (The Ministry of Religion and Public Education allocated 2000 crowns) and charitable contributions (the Union of the Deaf had allocated 300 crowns, the King of Austria-Hungary had allocated 1 000 crowns, Mr. Banklin, the director of a chemical plant in the village Perechyn, had allocated 100 crowns) [2]. With the onset of military action, schooling was stopped for almost one year as the teachers had entered the army, and in the walls of the school there was a hospital.

In 1907 year Vynohradiv (Nadisevlyushsiky) orphanage was opened for orphan children who had physical or mental disabilities. However, in 1908 it was passed to the Edge Society for the Protection of Children. This Society reorganized the orphanage into a labour colony for morally depraved children aged 12 to 21 years. The primary school for children from 12 to 16 years old, craft school for children

from 16 to 21 years old, carpentry, shoe and tailor's workshops was opened in this colony. Also in the colony was organized a plot for growing vegetables and fruit trees and 1 ha of vineyard for school needs. A total of 150 boys were brought up at this school-colony. In the 1910-1911 academic year in the primary school at this orphanage the class was opened for pupils, who had deviations in mental development. Classes with children were conducted by the teachers, who had special education and qualified pedagogues-defectologist. The events of World War I also intervened in the livelihoods of this facility: children with developmental defects were returned to their families, orphan children were left at school; school and workshops stopped working; a military hospital was opened in the main building [4, h. 8-9].

Regarding the organization of the children's homes in Austria-Hungary and in particular in the Transcarpathia the active role was played by the Ministry of Religion and Public Education. Every year this Ministry issued the orders, the contents of which the school district inspectors, directors of educational facilities and teachers were obliged to bring to the notice of schoolchildren. In particular it was about collecting charitable funds for ill pupils and for the educational facilities where ill children were studying [5, sheet 1]. Such actions contributed to the education of the students of charity, willingness to do good deeds, and so on.

Conclusions. Consequently, the establishment and development of the residential care facilities in Transcarpathia in the early XX century above all was due to socio-economic factors. The consequence of these factors was the increase in the number of orphans, including social, children with physical and mental disabilities who needed special conditions of stay. Significant was the adoption in 1901 of such laws as the Law VIII "About State Children's Shelters" and the Law XXI "About Children Who Have Reached the Age of 7 Years and Need State Aid" which regulated the establishment, financial support and functioning of the children's shelters, orphanages and other residential care facilities. Perspective directions of further researches are revealing of features of organization of the work depending on the specifics of the residential care facilities, studying of the content of the work on upbringing and educational work in such facilities, the peculiarities of the organization of cooperation with families, public organizations, etc.

REFERENCES

1. Hbranchak, I.M., Danyliuk, D.D., Balahuri, E.A. (1993) *Narysy istorii Zakarpattia. Tom I (z naidavnishykh chasiv do 1918 roku)* [Essays on the history of Transcarpathia. Volume I (from ancient times to 1918)] Uzhhorod: Hosprozrakhunkovyi redaktsiino-vydavnychiy viddil Zakarpatskoho oblasnoho upravlinnia po presi, p. 436
2. Marynkevych, M.V. (2006) *Teplo nashykh ruk* [The warmth of our hands] Uzhhorod: KP «Uzhhorodska miska drukarnia», p. 136
3. Olashyn, A.V. *Istoriia Zakarpattia* [History of Transcarpathia] Mukachevo, p. 212
4. Popadych, M.F. (1959) *Z dosvidu roboty Vynohradivskoho dytiachoho budynku №3* [Work experience of Vinogradiv orphanage №3] Vynohradiv: Drukarnia Zakarpatskoho oblasnoho upravlinnia kultury, p. 116
5. State Archives of Transcarpathian region, F. 1498, descr. 2, c. 1394, p. 21
6. 1901. évi VIII. Törvénycikk az állami gyermekmenhelyekről [VIII. Law on public child care facilities] (h.p.). – Retrieved from: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6822>
7. 1901. évi XXI. Törvénycikk a közsegélyre szoruló 7 éven felüli gyermekek gondozásáról [XXI. Law care for children older than 7 years in need of public assistance] (h.p.). – Retrieved from: <https://1000ev.hu/index.php?a=3¶m=6835>

Становление учреждений интернатного типа в Закарпатье начала XX века

М. Т. Черепаня

Аннотация. Статья посвящена изучению предпосылок и основных тенденций становления учреждений интернатного типа в Закарпатье начала XX века, которое входило в состав Венгерского королевства. В частности, анализируются законы Венгрии, обеспечивающих социальную защиту детей-сирот и детей, которые нуждались в пребывании в специализированных учреждениях по другим причинам, а также регламентирующих деятельность учреждений интернатного типа. В публикации подается историческая справка о деятельности учреждений интернатного типа Закарпатья с 1901 г. по 1919 г., то есть к периоду его отделения от Австро-Венгрии.

Ключевые слова: детские приюты, учреждения интернатного типа, законы, Закарпатье, Венгрия.

Тенденции и особенности развития учебного процесса в высшей школе Российской и Австро-Венгерской империй

Л. Корж-Усенко

Сумской государственной педагогический университет имени А. С. Макаренко, Сумы, Украина

Paper received 05.03.18; Accepted for publication 14.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-04>

Аннотация. Автором предпринята попытка очертить основные тенденции и особенности в организации учебного процесса в высших учебных заведениях на территории Украины, определить динамику его развития в начале XX века. Представлены изменения в целях, принципах, содержании, формах, методах, стиле взаимоотношений преподавателей и студентов, стимулировании эффективной учебно-познавательной деятельности, системе обучения и контроля знаний в условиях Российской и Австро-Венгерской империй.

Ключевые слова: университет, высшее учебное заведение, учебный процесс, тенденции, академическая автономия.

Введение. Современное развитие высшего образования предусматривает оптимальное сочетание педагогической инноватики с прогрессивными академическими традициями, которые выдержали проверку на эффективность. Однако в фундаментальных изданиях, таких как «История университета в Европе» под редакцией В. Рюега, не уделено достаточного внимания специфике развития учебного процесса в высшей школе на востоке европейского пространства, который остается для многих исследователей своеобразной «terra incognita». По нашему убеждению, это существенным образом обедняет представление специалистов по истории педагогики и заинтересованной историко-педагогической общественности о накопленном положительном опыте, о наличии общего и отличительного организации преподавания и обучения в высших учебных заведениях Российской и Австро-Венгерской империй.

Краткий обзор публикаций по теме. Отдельные аспекты исследуемой проблемы представлены в контексте ряда современных исследований: миссия университетов и традиции академической автономии (А. Андреев, Н. Демьяненко, С. Курбатов, С. Посохов), история высших учебных заведений в XIX – начале XX века (В. Билан, В. Благой, А. Вышленкова, В. Грачев, А. Дмитриев, О. Драч, А. Каганович, С. Кессоу, Е. Князев, Е. Кобченко, Г. Косинова, Л. Левицкая, Т. Маурер, Я. Мокляк, С. Пахолкив, И. Федосова, Г. Гаусман, Т. Удовицкая), подготовка научно-педагогических кадров, деятельность ученых советов и студенческих организаций (В. Бенера, В. Благый, С. Додонова, Л. Зеленская, С. Золотухина, В. Качмар, Р. Коваль, М. Крикун, С. Кулиш, В. Масич).

Цель исследования – раскрыть ключевые тенденции и особенности организации учебного процесса в высшей школе на территории Украины, инкорпорированной в состав Российской и Австро-Венгерской империй.

Материалы и методы. Архивные и литературные источники представлены нормативными документами, воспоминаниями современников, отчетами о состоянии и деятельности высших учебных заведений в начале XX века (Киев, Львов, Одесса, Харьков, Черновцы), новейшими исследованиями современных авторов. Текстологический анализ архивных материалов и научной литературы позволил определить диапазон интерпретаций избранной проблемы и на основании привлечения малоизвестных первоисточников

выработать авторскую точку зрения. Синхронный анализ дал возможность очертить общие и отличительные характеристики в развитии учебного процесса в условиях Российской и Австро-Венгерской империй. Метод диахронного анализа использован для определения динамики количественных и качественных изменений организации преподавания и обучения. Использование метода умозаключения позволило сформулировать выводы относительно ведущих тенденций развития высшей школы – на основании изменений в целях, принципах, содержании, формах, методах, стиле взаимоотношений субъектов, стимулировании эффективной учебно-познавательной деятельности студентов.

Результаты и их обсуждение. Текстологический анализ нормативно-правовой базы дает возможность констатировать различие стартовых возможностей развития высшего образования в условиях обеих империй: абсолютистской монархии Романовых и конституционной монархии Габсбургов. В отличие от Австро-Венгрии, где целью высшей школы признавалась «конституционно гарантированная свобода науки и обучения» [1, с. 1], ученые советы Российской империи констатировали невозможность достижения академической автономии без провозглашения политических прав и свобод. Вытеснение личностно-ориентированной парадигмы, свойственной европейской цивилизации, традициями государственного доминирования, жесткая регламентация, унификация, русификация, цензура пособий и программ, пристальный надзор полиции за преподавателями и студентами не способствовали полноценной самореализации участников учебного процесса. Как свидетельствуют воспоминания современников, многие представители студенческо-преподавательского корпуса мечтали о духе свободы преподавания и обучения, которым располагали их коллеги в Австро-Венгрии, чему способствовала активизация академической мобильности и обмена научной продукцией. В то же время общими для обеих стран была ориентация на немецкую либеральную модель университета (в сочетании с элементами французской, контролируемой государством и инкорпорированной в общественную иерархию), предоставление предпочтения формально-интеллектуальному предназначению образования и культивированию имперских ценностей.

Диахронный анализ позволяет констатировать: если в первой половине XIX века в университетах Российской империи доминировало формальное содер-

жание высшего образования с акцентом на освоении христианских ценностей (богословие и история церкви), то со временем содержательный компонент постепенно «материализовался» (благодаря углублению профессионализации подготовки, учету достижений мировой науки и потребностей конкретного региона). Соответственно «мертвые», классические языки, античные философия, история, право, искусство постепенно уступали место современной философии, обществоведческим дисциплинам (история, право, политэкономия, социологии), новым языкам, естественным и точным наукам, профессионально-ориентированным и психолого-педагогическим курсам. В начале XX века усилились тенденции к расширению спектра дисциплин, интенсификации процесса образования путем возрастания недельной нагрузки студентов почти вдвое. В то же время обязательный характер изучения богословия на всех факультетах был свидетельством сохранения идеологической доминанты обучения. Стоит отметить, что секуляризационные процессы были актуальны и для образовательного пространства империи Габсбургов, особенно в Галиции.

Как свидетельствует анализ учебных планов и программ, в начале XX века классическим дисциплинам удалось сохранить наиболее крепкие позиции в пределах гуманитарных вузов (Нежинский историко-филологический институт князя А. Безбородько – «последний оплот классицизма», готовивший учителей, и Киевская Духовная Академия), а также историко-филологических факультетов университетов. Так, к числу рекомендуемых предметов Киевского университета принадлежали педагогика, грамматика классических языков, история искусств, этнография, палеография, история русской церкви, новые языки. Соответственно перечень обязательных курсов на историко-филологических факультетах высших женских курсов Киева, Харькова, Одессы охватывал общие (философия, классическая философия, богословие, политэкономия, языкознание, русский язык и русская словесность, славянская филология, общая история, русская история, история западноевропейских литератур, история церкви, история и теория искусств) и специальные (теория поэзии и прозы, русская драматическая литература, русская культура XVI века, история феодализма) дисциплины. Свидетельствами согласования новых программ с университетскими является включение в 1914 г. в круг обязательного изучения юридических и экономических наук, иностранных языков, расширение цикла спецкурсов [9, с. 121] (по этнографии, археологии, учений о государстве и праве). Синхронный анализ показывает: если классические университеты придерживались тенденции к обеспечению энциклопедического характера знаний, то новые частные вузы больше концентрировались на специальных дисциплинах. Динамизмом в обновлении содержания образования отличался Киевский коммерческий институт, студенты которого охотно осваивали фотографию и стенографию, ряд новейших дисциплин – генетику, основы педологии, основы психотерапии, товароведение, новые европейские и восточные языки с четким профессиональным уклоном [8]. В то же время во Львовском и Черновицком университетах углубление общеобразовательной составляющей содержания образования происходило за счет исторических, философских и психолого-

педагогических дисциплин; для облегчения восприятия студенческой аудитории усилились прикладной характер тематики занятий и научно-популярный стиль изложения материала. Отчетливой тенденцией обновления содержания образования было усиление краеведческого направления учебного процесса, тематики лекций и научных работ, что характерно для высших школ Российской и Австро-Венгерской империй.

В начале XX века к актуальным вопросам жизнедеятельности высшей школы принадлежала «языковая проблема» и реализация принципа культуросообразности образования, весьма важного для студенческой молодежи. Если в Австро-Венгерской империи после провозглашения равенства краевых языков господствующим в Галиции стал польский язык, то в Российской империи на официальном уровне отрицался сам факт существования украинского языка. Несмотря на значительный интерес молодежи к украинистике (в 1906 г. 1500 соответствующих заявлений студентов Киевского университета поддержали их коллеги и университетские советы Харькова и Одессы) российское правительство игнорировало их требования [7, с. 120]. Более взвешенная политика в обеспечении культурно-образовательных прав граждан проводилась в Австро-Венгрии: во Львовском университете преподавалось 16, а в Черновицком – 5 украиноведческих и украиноязычных курсов. Однако блокирование расширения украиноведческого компонента решениями сената Львовского университета, где доминировали профессора-поляки, стало причиной массовой сессии украинских студентов (600 человек). В то же время, как свидетельствует Р. Дмовский, наплыв студентов-поляков во Львов был обусловлен их бойкотом Варшавского университета, из которого российское правительство полностью изымало национальный компонент.

В условиях демократизации общественно-политической жизни во время революции 1905-1907 гг. в Российской империи представителями научно-педагогической общности была разработана антропологическая модель высшей школы, адекватная личностно-ориентированной парадигме, распространенной в Европе. К главным новшествам относилось внедрение с 1906 г. предметной системы обучения, которая базировалась на идеях автодидактизма, свободы преподавания и обучения, предусматривая трансформацию цели образования – от подготовки государственного чиновника к саморазвитию и самосовершенствованию личности – сознательного гражданина общества, защитника интересов родного народа. Высшая школа позиционировалась передовой общественностью как учебное заведение, предназначенное для лиц с повышенными умственными потребностями и возможностями – не только храм чистой науки, но и кузница национальной элиты, культурный оазис, двигатель общественного прогресса, собственно институт, осуществляющий ряд социально востребованных функций.

Предметная система ориентировалась на яркую личность талантливого преподавателя и сильного студента, способного к самостоятельному научному поиску. Из статуса «недостижимого авторитета» и носителя «истины в последней инстанции» преподаватель постепенно превращался в тактичного наставника и публичного искателя истины, меняя ментор-

ский тон общения и авторитарный стиль преподавания на более демократичный. Отныне авторские учебные курсы преподавателей одновременно посещались студентами различных специальностей в соответствии с индивидуальной траекторией обучения. В результате введения свободного посещения лекций стремительно возрос удельный вес самостоятельной работы студентов. Соответственно большую гибкость приобрел режим контроля знаний, в зависимости от желания слушателя быть аттестованным по избранному предмету в удобное время. Студенты получили возможность осуществления неоднократных попыток (в среднем до 3 раз) пересдачи неудовлетворительных оценок при наличии уважительных причин [4, с. 4об.]. Анализ архивных материалов свидетельствует, что в 1916 г. курсистки-историки Одесских высших женских курсов могли избрать себе предмет (древняя философия, политэкономия или теория права) для сдачи экзамена [2].

В начале XX века на территории Украины наряду с классическими государственными университетами, ориентированными на образцы Берлина и Вены, действовало около 30 отраслевых высших учебных заведений (в частности, наследующие модели Парижской политехники, итальянских сельскохозяйственных вузов), среди которых выделялись Киевский и Львовский политехнический институты. Так, гибкая комплексная система подготовки специалистов, действовавшая в Киевской политехнике с 1898 г., предусматривала теоретические занятия, экспериментальные исследования, заводские практики, учебное проектирование, четкую профессиональную направленность преподавания общеобразовательных предметов (истории, литературы, рисования, языков). Поскольку в высших школах технического профиля, в отличие от университетов, акцент делался на практических навыках, то второй период обучения был посвящен проектной деятельности, позволяющей учитывать склонности и потребности студента. При разработке авторского проекта особое внимание обращалось на его основательность и себестоимость [5, с. 88а-97].

Анализ источников показывает, что в этот период лекция сохранила статус основной формы организации учебно-познавательной деятельности. В условиях жесткой конкуренции многим преподавателям не приходилось «почивать на лаврах», а постоянно находится в поисках путей к уму и сердцу молодежи, держать руку на пульсе времени, не ограничиваться использованием догматического и акроаматического методов, отдавая предпочтение диалогу с аудиторией. Благодаря академической мобильности и личным научным контактам некоторые преподаватели-энтузиасты собственными средствами обустраивали лаборатории и кабинеты, выписывая из-за рубежа дорогостоящее оборудование и аппаратуру, новейшие монографии и учебную литературу [10]. Другие старательно совершенствовали структуру и стиль презентации материала, апробируя средства концентрации внимания, активизации мышления слушателей с помощью наглядности (иллюстраций, таблиц, моделей, диаграмм), демонстрационного и экскурсионного методов. Синхронный анализ позволяет констатировать, что в начале XX века значительное внимание техническим средствам обучения уделялось и в Австро-Венгерской империи. Так, согласно резолюции совещания ректоров высших учебных заведений в

Вене 1912 г. рекомендовалось широкое использование работы «с наушниками» [1, с. 2]. Постепенно набирало распространения привлечение с учебной целью «волшебных фонарей», фрагментов научного кино.

В целом, углубление специализированного характера дисциплин, связанных с кругом научных достижений преподавателя, позволяло повысить качество преподавания. Усиление актуальности содержания лекционных курсов, их методологическое и методическое усовершенствование способствовало развитию критического мышления и интеллектуального тонуса студентов. Отдельные лекции выдающихся ученых, метров научно-педагогического мастерства собирали более тысячи слушателей, предполагая выдвижение научных гипотез, раскрытие диапазона подходов к определенной проблеме, источникам и литературе, формулировке оригинальных обобщений. Как свидетельствуют современники, некоторые преподаватели дополняли традиционные формы работы неформальным общением в домашней обстановке, проводя беседы и консультации.

Путем сравнения установлено: если в университетах объем практических занятий значительно уступал лекциям, приблизительно в пропорции 1:3, то в специальных высших школах эти пропорции уравнивались. Практические занятия предусматривали научные беседы, письменные ответы, критический анализ первоисточников, статистических сведений, материалов археологических, этнографических, фольклорных экспедиций, экскурсий, конспектирование классических произведений, написание семестровых работ и произведений, проведение опытов и экспериментов под руководством наставников, творческие задания по иностранному языку, создание игровых ситуаций и тому подобное. Вследствие привлечения молодежи к работе в кабинетах, клиниках, лабораториях лекторы и слушатели, руководители и исполнители практических занятий становились соавторами эвристического учебного процесса с элементами научного открытия. Рациональное сочетание индивидуальных и групповых форм обучения способствовало развитию здоровой конкуренции в студенческой среде. Экстернатная форма обучения оказалась целесообразной для одаренных студентов. Индивидуализация и дифференциация учебного процесса осуществлялась благодаря поручению студентам творческих задач, направленных на решение конкретной проблемы, проведению совместных научных исследований, созданию трудов наставников в соавторстве с перспективными учеными. Для обеспечения надлежащей подготовки преподаватели рекомендовали студентам изучение современной литературы, в частности – на иностранном языке. С целью совершенствования владения иностранными языками практиковались зарубежные стажировки студентов (особенно Киевского коммерческого института, Высших женских курсов). Существенно возрос удельный вес самостоятельной работы, различных видов практик, общеобразовательных и производственных экскурсий. Так, студенты Киевского политехнического, Харьковского технологического институтов осуществляли экскурсии и практику на ведущих предприятиях страны с перспективой дальнейшего трудоустройства [3, с. 15]. На медицинских факультетах широко проводилась врачебная и фармацевтическая

практика. Синхронный анализ педагогической практики студентов свидетельствует о высоком уровне ее организации в высшей школе обеих империй. Существенное значение для профессионально-педагогической подготовки будущих учителей имел Педагогический семинарий доктора Б. Маньковского во Львовском университете. Заслуженную славу имели психологические семинарии киевских профессоров С. Ананьина, Г. Челпанова, В. Зеньковского, одесского профессора Н. Ланге.

Стоит отметить, что в этот период семинарии выполняли функцию творческих лабораторий, где студенты апробировали собственные способности к самостоятельной научно-исследовательской деятельности. Благодаря опережающему характеру знаний, ознакомлению с методологическими принципами и техническими приемами работы исключительной популярностью пользовались семинарии киевских профессоров В. Перетца и А. Лободы (лингвистика), профессора А. Русова (статистика), статистико-экономический семинар профессора В. Левицкого и цивилистический (профессора В. Гордона) в Харьковском университете. Так, для участников семинария профессора В. Перетца традиционными стали «полевые исследования», экскурсии для изучения культурно-исторических особенностей разных регионов Украины, интенсивная работа в архивохранилищах, участие в заседаниях Петербургской академии наук, где обсуждались проблемы развития украинского языка. На цивилистическом семинаре осуществлялось решение практических задач по юриспруденции, разыгрывание элементов судебного производства, выяснение противоречий между «буквой закона» и реалиями. Анализ источников показывает, что такие заседания собирали до 100-300 участников и наблюдателей. Семинары с участием разных преподавателей и специалистов способствовало налаживанию партнерства с заинтересованными лицами и организациями. На базе Львовского университета хорошим стартом для перспективной молодежи были исторический и филологический семинарии профессоров М. Грушевского и А. Колессы.

В целом, репрезентативными критериями эффективности предметной системы было усиление мотивации, рост успеваемости многих представителей студенческой молодежи. В то же время опыт свободного посещения лекций, нарушение последовательности экзаменов привели к поляризации знаний студентов: одаренные зарекомендовали себя как потенциальные ученые, способные к самоорганизации, а другие же вне жесткого административного контроля резко снизили свои показатели. Диахронный анализ показывает: если раньше за пропуски лекций и провал экзаменов студенты подлежали наказанию (выговор, карцер, штраф, недопущение к экзаменам, отчисление), то в начале XX века предпочтение отдавалось положительным средствам стимулирования учебно-познавательной деятельности. Практиковалось вручение гонораров студентам за публикации научных статей или перевод актуальных курсов лекций. В то же время в империи Габсбургов активные участники практических занятий могли претендовать на материальное вознаграждение. Так, согласно уставу студенческого научного семинара профессора С. Смаль-Стоцкого по истории украинской литературы (1897 г.), в Черновицком университете было преду-

смотрено по 50 гульденов премии воспитанникам за лучшие доклады и статьи [6, с. 141-142об.]. С целью профессионального самосовершенствования будущих учителей Министерство образования и вероисповеданий Австро-Венгерской империи назначало денежные вознаграждения лучшим студентам-практикантам Львовского университета [6, с. 141]. Эффективным средством активизации учебного процесса были интеллектуальные соревнования между наиболее осведомленными студентами, что, как свидетельствуют репортажи в периодических изданиях, собирали переполненные залы слушателей. Моральным поощрением отличившихся студентов была фиксация их достижений в отчетах высших учебных заведений, присуждение золотых медалей, дипломов первой степени. Положительно зарекомендовать себя перед академической общественностью позволяло участие в конкурсах студенческих научных работ, победителей которых награждали премиями, почетными отзывами признанных авторитетов. Приобретала распространение практика социальной помощи студентам: трудоустройство молодежи, предоставление ссуд, оплата жилья малоимущим, что было характерным явлением для обеих империй.

Действенным средством стимулирования творческой активности студентов служили стипендии, хотя в условиях Российской империи на государственное обеспечение могли претендовать только лица православного вероисповедания. При выборе претендента на стипендию от частного лица преимуществом часто оказывалась земляку основателя. Соответственно в высших учебных заведениях Галиции и Буковины распространенными были стипендиальные фонды для студентов-поляков, евреев, немцев. Особой щедростью среди благодетелей студентов-украинцев отличались профессор М. Грушевский, предприниматель Е. Чикаленко, писатель А. Кониский, митрополит А. Шептицкий, а также «Украинское научное общество имени Шевченко», «Украинский народный дом во Львове», «Просвита» [11, с. 1]. Свидетельством высокого морального качества представителей молодого поколения являлись случаи отказа от стипендии в пользу более достойных и бедных товарищей. В целом, эффективность учебного процесса во многом зависела от характера взаимодействия его участников. Из пассивного слушателя студент постепенно превращался в активного субъекта сознательного, критичного усвоения информации. Однако препятствием на пути становления паритетных отношений в академической среде был консерватизм отдельных преподавателей, их склонность к использованию монологических форм обучения.

Методом сравнения выделен ряд преимуществ предметной системы обучения (ориентированной на автономную модель высшей школы) относительно традиционной и более авторитарной курсовой: интенсификация процесса усвоения знаний; расширение вариативного блока содержания образования; утверждение новых критериев эффективности учебного процесса – уровень овладения студентом научной методологией исследования вместо механического усвоения всех дисциплин учебного плана; адаптация к потребностям и склонностям студентов путем разработки индивидуальных учебных планов; утверждение студентоцентрического подхода и субъектно-субъектного взаимодействия участников учебного

процесса; усиление мотивации и академического тона, творческая атмосфера совместного поиска; замена «школярского» характера преподавания на научный, позволяющего обеспечивать высокий уровень фундаментальной и специальной подготовки.

Выводы. Таким образом, в начале XX века вследствие попытки внедрения университетской автономии в Российской империи усилился ряд тенденций развития учебного процесса относительно целей образования (переориентация с подготовки чиновника-функционера на формирование творческой личности-гражданина), ценностей (утверждение свободы преподавания, обучения, научного поиска), принципов (фундаментализация, гуманизация, индивидуализация, дифференциация, интеграция знаний), содержания образования (приоритет материального над формальным, углубление практической целесообразности и научной насыщенности), форм (отказ от монополии лекций на пользу практических занятий), методов

(вытеснение репродуктивных продуктивными), стиля взаимоотношений участников учебного процесса (замена авторитарного доминирования преподавателя демократическим партнерством), системы обучения (акцент на самостоятельную исследовательскую работу студентов). Но в отличие от европейской практики большинству обозначенных тенденций не удалось обрести характер системных изменений. В то же время неспособность высшей школы Российской и Австро-Венгерской империи на основе принципа культуросообразности удовлетворить национальные потребности многомиллионного украинского населения стало причиной массового движения за создание вольного украинского университета.

Перспективы дальнейших исследований избранной проблемы заключаются в необходимости тщательного анализа источников, сосредоточенных в архивных хранилищах Будапешта, Ватикана, Вены, Кракова, Петербурга.

ЛИТЕРАТУРА

- [1] Державний архів Львівської області. Фонд 26. Опис. 13. Справа. 552. Арк. 1-2.
 [2] Державний архів Одеської області. Фонд 45. Опис. 19. Справа. 1447. Арк. 1-12зв.
 [3] Державний архів Харківської області. Фонд 770. Опис 1. Справа 770. Арк. 1-258.
 [4] Державний архів Харківської області. Фонд 770. Опис 1. Справа 807. Арк. 1-33.
 [5] Державний архів Харківської області. Фонд 770. Опис 1. Справа 849. Арк. 1-244.
 [6] Державний архів Чернівецької області. Фонд 3. Опис 2. Справа 15071. Арк. 1-142зв.
 [7] Дорошенко Д. Мої спомини про недавнє минуле (1901-1914 роки). Київ, 2007.
 [8] Известия Киевского коммерческого института. 1914. Кн. XXI.
 [9] Левцицька Н. М. Вища гуманітарна освіта (друга половина XIX – початок XX ст.). К., 2012.
 [10] Маурер Т. Преподаватели высшей школы в царской России. К изучению российской социальной истории и истории образования. Кельн. Веймар. Вена, 1998.
 [11] Центральний державний архів України в м. Львів. Фонд 348. Опис 1. Справа 7111. Арк. 1.

REFERENCES

- [1] State archive of Lviv region. Fund 26. Description 13. Case 552. Sheet 1-2.
 [2] State archive of Odesa region. Fund 45. Description 19. Case 1447. Sheet 1-12op.side.
 [3] State archive of Kharkiv region. Fund 770. Description 1. Case 770. Sheet 1-258.
 [4] State archive of Kharkiv region. Fund 770. Description 1. Case 807. Sheet 1-33.
 [5] State archive of Kharkiv region. Fund 770. Description 1. Case 849. Sheet 1-244.
 [6] State archive of Chernivtsi region. Fund 26. Description 13. Case 552. Sheet 1-142op.side.
 [7] Doroshenko D. My memories about the past (1901-1914). Kyiv, 2007.
 [8] Events of Kyiv commercial institute. 1914. Book XXI.
 [9] Levytska N. M. Higher humanitarian education (second half of the XIX – the beginning of the XX cen.). K., 2012.
 [10] Maurer T. Teachers of higher school in tsar Russia. On the study of Russian social history and history of education. Cologne. Weimar. Vein, 1998.
 [11] Central state archive of Ukraine of Lviv city. Fund 348. Description 1. Case 7111. Sheet 1.

Tendencies and peculiarities of development of the educational process in the higher school of the Russian and Austro-Hungarian empires

L. Korzh-Usenko

Abstract. The author made an attempt to outline the main tendencies and peculiarities in the organization of the educational process in higher education institutions on the territory of Ukraine, to determine the dynamics of its development at the beginning of the twentieth century. Changes in the aims, principles, content, forms, methods, style of the relationship between teachers and students, stimulation of effective educational and cognitive activity, the system of teaching and control of knowledge in the conditions of the Russian and Austro-Hungarian empires are presented.

Keywords: university, higher education institution, educational process, tendencies, academic autonomy.

Реалізація комунікативної спрямованості процесу навчання через систему навчальних задач

Ю. М. Красюк, М. В. Сільченко, Г. М. Супрунюк, Т. О. Кучерява

Державний вищий навчальний заклад «Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана», Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: krasjuk_y@kneu.edu.ua, silchenkov@kneu.edu.ua, suprunyuk@kneu.edu.ua, kucheriava56@gmail.com

Paper received 14.03.18; Accepted for publication 20.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-05>

Анотація. У статті розглянуто ідею реалізації комунікативної спрямованості освітнього процесу під час вивчення всіх дисциплін студентами економічних спеціальностей вищих навчальних закладів. Висвітлено реалізацію комплексного підходу до розробки системи навчальних задач з вибіркової дисципліни «Мистецтво презентації» в контексті формування комунікативної компетентності майбутніх економістів.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мистецтво презентації, навчальна задача, професійне навчання.

Вступ. Протягом останніх років на українському ринку праці спостерігається тенденція щодо підвищення компетентнісних вимог до фахівців у галузі економіки, однією з яких є сформовані комунікативні компетентності, що в подальшому сприятимуть продуктивному міжособистісному спілкуванню працівника, забезпечать йому повноцінну професійну самореалізацію та соціальну активність. Адже, сучасному економісту не достатньо вміти продуктивно опрацювати економічні дані та оперативно приймати раціональні рішення у типових та нетипових виробничих ситуаціях. Він також повинен вміти вести ефективний діалог з клієнтом, орієнтуючись на партнера як на рівноправного суб'єкта спілкування; якісно працювати в команді та вести продуктивну дискусію, за потреби, відстоювати особисту думку та представляти результати досліджень колегам, керівництву та партнерам через вербальні й невербальні засоби комунікації.

Водночас потрібно зважати на те, що сьогоденні студенти є представниками покоління Z, котрі виростили зі смартфоном в одній руці та планшетом в іншій. Переважна більшість з них мають величезний досвід спілкування засобами інформаційно-комунікаційних технологій та, на жаль, набагато менший досвід міжлюдської інтеграції. Тому формування у студентів економічних спеціальностей комунікативних компетентностей є на сьогодні одним із актуальних завдань для викладачів економічних вишів.

Короткий огляд публікацій за темою. Виступаючи невід'ємною складовою професійної характеристики особистості, комунікативна компетентність є складним феноменом, в основі якого, на думку Н. Ануфрієвої, знаходяться такі здібності як уміння прогнозувати соціально-психологічну ситуацію спілкування, урахувати її своєрідність, «вживатися» та керувати нею [1].

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить, що комунікативна компетентність досліджувалася науковцями у з різних точок зору:

- як обов'язкова складова комунікативної культури (Н. Кузьміна, А. Маркова та ін.);

- як особистісна якість і поведінка, яка проявляється в стосунках, у зв'язку з навичками ефективного спілкування (Б. Ананьєв, Г. Андреева, О. Леонтьєв та ін.);

- як здатність встановлювати та підтримувати необхідні контакти з людьми, що ґрунтується на певній

сукупності знань, умінь і навичок (Ю. Жуков, Л. Петровська, П. Растянніков та ін.);

- як готовність особистості до здійснення комунікативної діяльності (Ю. Азаров, М. Коць, Д. Узнадзе та ін.);

- як заснована на знаннях та чуттєвому досвіді здатність особистості орієнтуватися в ситуаціях спілкування, що спирається на комунікативний досвід індивіда (Н. Завіниченко, Ю. Ємельянов та ін.);

- як уміння вступати в комунікацію (М. Коломоєць, В. Пилипівський та ін.).

Розглядаючи комунікативну компетентність в контексті ключових компетентностей громадян Європи, Ю. Вторникова виокремлює наступні її складові: орієнтованість у різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях та життєвому досвіді індивіда; спроможність ефективно взаємодіяти з оточенням завдяки розумінню себе й інших при постійній відомості психічних станів, міжособистісних відносин, умов соціального середовища; адекватна орієнтація людини в самій собі — власному психологічному потенціалі, потенціалі партнера, у ситуації; готовність і уміння будувати контакти з людьми; внутрішні засоби регуляції комунікативних дій; знання, уміння і навички конструктивного спілкування; внутрішні ресурси, необхідні для побудови ефективної комунікативної дії у визначеному колі ситуацій міжособистісної взаємодії [2].

Протягом багатьох років проводяться інтенсивні дослідження процесу формування комунікативної компетентності фахівців різних спеціальностей: педагогів (Н. Завіниченко, С. Макаренко, В. Морозов, Л. Савенкова та ін.), психологів (Н. Перегончук, Л. Рудева та ін.), соціальних працівників (В. Балахтар, Д. Годлевська, Н. Майструк та ін.), соціологів (М. Заброцький, Б. Ідрісов, І. Когут та ін.), лікарів (Н. Назарян, І. Спіріна, О. Шевякова та ін.), правоохоронців (Л. Сікорська, О. Туринська та ін.), юристів (О. Бовдир, М. Ценко та ін.), економістів (Л. Кочина, О. Семенов, С. Хоцькіна, І. Ярошук та ін.), менеджерів та маркетологів (В. Черевко, К. Морозова та ін.), інженерів (Т. Бутенко, К. Ковальова та ін.) та ін.

Аналіз їх результатів засвідчує, що комунікативна компетентність є ваговою складовою професійної компетентності та має в кожному виді діяльності свою специфіку, обумовлену професійним контекстом діяльності фахівця. Наголошується, що неможли-

во виділити одну або декілька навчальних дисциплін, вивчення яких би повноцінно забезпечувало формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. Теоретичні знання, отримані під час вивчення психології та конфліктології (знання індивідуально-типових особливостей комунікативної поведінки, закономірностей комунікативних стратегій, конфліктно-комунікативних ситуацій, способів комунікативного впливу тощо), потребують систематичного використання на практиці та постійного удосконалення на основі самоаналізу та саморозвитку. Комунікативна компетентність формується під час безпосередньої взаємодії, отже, є результатом досвіду спілкування між людьми.

Тому потрібно забезпечити реалізацію комунікативної спрямованості навчального процесу під час ви-

вчення всіх дисциплін, що передбачає моделювання різноманітних навчальних, виробничих та життєвих ситуацій, котрі є найбільш типовими у сфері міжособистісних стосунків, і у яких важливу роль відіграє комунікативно вмотивована активна поведінка студентів як суб'єктів навчання. Під час підготовки майбутніх фахівців починаючи з першого курсу доцільно комплексно використовувати навчальні задачі комунікативного характеру.

Враховуючи це, **метою статті** є висвітлення комплексного підходу до побудови системи навчальних задач з вибіркової дисципліни «Мистецтво презентації», яка є спільним проектом кафедри інформатики та системології, кафедри української мови та літератури, в контексті формування комунікативної компетентності майбутніх економістів.

Таблиця 1

I складова системи навчальних задач (задачі використовуються на лекціях) <i>Тип задач: ситуативно-мотиваційні задачі фахового спрямування</i>	
Приклад задачі Студентам представлено зразок антипрезентації. Використовуючи метод мозкового штурму, провести аналіз помилок, яких припустились розробники під час створення презентації.	
Комунікативна спрямованість задачі — мотиваційний аспект Формування готовності до вияву компетентності	Застосування в професійній діяльності Аналіз презентацій колег та підлеглих, ведення ділової розмови щодо усунення виявлених недоліків презентації
II складова системи навчальних задач (задачі використовуються на лекціях, під час виконання завдань на лабораторних заняттях) <i>Тип задач: задачі, що задають ланцюг проблем для вивчення нового матеріалу</i>	
Приклад задачі Міні-групою у складі двох-трьох студентів відредагувати надану презентацію згідно з технологією PechaKucha (представлення 20 слайдів по 20 секунд), використовуючи обраний програмний засіб (PowerPoint, Prezi, Keynot та інші)	
Комунікативна спрямованість задачі — когнітивний аспект Володіння знаннями змісту компетентності	Застосування в професійній діяльності Редагування наявних презентацій для виступу з коротким повідомленням
III складова системи навчальних задач (задачі використовуються під час виконання прикладних завдань на семінарах, лабораторних заняттях та завдань для самостійного опрацювання) <i>Тип задач: тренувальні задачі дидактичного характеру</i>	
Приклад задачі Міні-групою у складі двох-трьох студентів провести дослідження теми навчального проекту; розробити візуальну концепцію бізнес-презентацій відповідно до вимог щодо дизайну презентацій [3] та реалізувати її за допомогою програмних засобів; підготуватися до публічного виступу з презентацією	
Комунікативна спрямованість задачі — поведінковий аспект Досвід виявлення компетентності у різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях	Застосування в професійній діяльності Командна робота над спільними проектами, представлення результатів дослідження керівництву тощо
IV складова системи навчальних задач (задачі використовуються під час публічних виступів для оприлюднення результатів виконання творчих завдань та кейсів) <i>Тип задач: комбінаційно-евристичні задачі</i>	
Приклад задачі Провести публічний виступ з презентацією результатів дослідження теми навчального проекту перед незнайомою аудиторією. Прийняти участь у дискусії, відповісти на запитання опонентів	
Комунікативна спрямованість задачі — ціннісно-смысловий та емоційно-вольовий аспекти Готовність до реалізації комунікативної компетентності в професійному спілкуванні. Емоційно-вольова регуляція процесу і результат виявлення компетентності	Застосування в професійній діяльності Публічне представлення результатів роботи відділу, захист (відстоювання) власної думки перед опонентами

Матеріали та методи. Проектуючи систему навчальних задач для дисципліни «Мистецтво презентації» автори, перш за все, орієнтувалися на результати навчання, котрі повинні досягнути студенти: володіти методикою створення різних видів презентацій, оперувати комунікативними технологіями представлення різновидів презентації як частини ефективного публічного виступу в навчальній та професійній діяльності; застосовувати різні види презентацій залежно від комунікативної ситуації, зважаючи на мету та ситуацію спілкування, уміти конструювати аргументовану презентацію, яка враховує запити цільової аудиторії та відтворює власний риторичний сценарій оратора; розробляти візуальну концепцію бізнес-презентацій; створювати презентації різного

виду згідно з наявними технічними вимогами до візуального представлення даних, використовуючи різні програмні засоби (PowerPoint, Prezi, Keynot та інші); будувати розгорнутий монолог/діалог як складник успішної презентації, застосовувати вербальні й невербальні засоби в публічній презентації, випрацювати індивідуальний стиль подання навчальної та фахової інформації, урахувавши національні особливості мовного етикету; продуктивно спілкуватися та встановлювати міжособистісні зв'язки; узгоджувати свої дії з діями співрозмовників; обирати оптимальний стиль спілкування у навчальних та будь-яких інших ситуаціях.

Таблиця 2

Заплановані дії	Складові комунікативної компетентності, що формуються на відповідному етапі	Міжпредметні інтеграційні зв'язки з дисциплінами
Підготовчий етап. Відповідаємо на питання: «Для кого? Для чого?»		
1. Обрати тему проекту, визначити його мету. 2. Визначити цільову аудиторію. 3. Визначити шляхи розповсюдження (публічний виступ, інтернет тощо). 4. Визначити масштаб дослідження проекту. 5. Розробити план реалізації проекту.	- здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння; - загальні комунікативні здібності	логіка; основи економічної науки; соціологія
I етап. Відповідаємо на питання: «Що є?»		
1. Провести заплановане дослідження. 2. Сформулювати план презентації за результатами дослідження. 3. Визначити дизайн-критерії для презентації.	- здатність вступати в комунікацію з метою порозуміння; - загальні комунікативні здібності; - уміння поводити себе так, щоб бути правильно зрозумілим й сприйнятим іншими людьми	основи економічної науки; соціологія; психологія; інформатика
II етап. Відповідаємо на питання: «Що якщо?»		
1. Провести мозковий шторм для розробки концепції презентації та майбутнього публічного виступу. 2. Використовуючи метод «презентації на серветці», деталізувати концепцію проведення презентації на двох рівнях: структури презентації та змістовному наповненні слайдів. 3. Реалізувати розроблену концепцію презентації за допомогою PowerPoint або Prezi.	- уміння поводити себе так, щоб бути правильно зрозумілим й сприйнятим іншими людьми; - уміння поводити себе так, щоб дати можливість іншій людині виявити свої інтереси та почуття; - уміння передбачати виникнення конфліктів й непорозумінь та своєчасно їх розв'язувати	логіка; основи економічної науки; соціологія; психологія; українська словесність; інформатика
III етап. Відповідаємо на питання: «Що вражає?»		
1. Виступити перед аудиторією одногрупників з розробленою презентацією. 2. Проаналізувати результати виступу, визначити сильні та слабкі сторони виступу, можливості удосконалення доповіді та презентації. 3. Відредагувати презентацію згідно з виявленими недоліками.	- уміння вступати у контакт з незнайомими людьми; - уміння поводити себе так, щоб бути правильно зрозумілим й сприйнятим іншими людьми; - уміння передбачати виникнення конфліктів й непорозумінь та своєчасно їх розв'язувати	українська словесність; психологія; інформатика; практична риторика
IV етап. Відповідаємо на питання: «Що працює?»		
1. Виступити з відредагованою презентацією перед незнайомою аудиторією. 2. Прийняти участь у дискусії, відповісти на запитання опонентів. 3. Провести анкетування з метою визначення якості презентації [3]. 4. За потреби відредагувати презентацію згідно із результатами анкетування. 5. Розмістити презентацію на особистому сайті [3].	- уміння вступати у контакт з незнайомими людьми; - уміння поводити себе так, щоб бути правильно зрозумілим й сприйнятим іншими людьми; - уміння правильно оцінювати ситуацію спілкування: здатність вибирати її найбільш інформативні ознаки, правильно сприймати і оцінювати соціальний й психологічний зміст ситуації, що виникла	українська словесність; інформатика; психологія; практична риторика; соціологія

Водночас враховувалося, що важливою ознакою навчальних задач комунікативного характеру є уподібнення процесу навчання процесу реальної комунікації. Під час розв'язування навчальних задач студенти повинні обов'язково вирішувати реальні завдання спілкування, які характеризуються:

- ситуативністю, створенням комунікативної ситуації, що мотивує до установаження контакту зі співрозмовником;

- проблемністю, що потребує використання творчого підходу до розв'язування таких завдань (орієнтація у конкретних умовах спілкування, прогнозування перебігу й результатів діяльності, вибір засобів досягнення поставленої мети, прийняття рішення);

- складністю, міра якої визначається кількістю комунікативних дій і операцій, етапами процесу засвоєння, характером діяльності (від творчого перетворення до творчого, продуктивного застосування).

У табл. 1 наведено приклади навчальних задач для студентів економічних спеціальностей з дисципліни «Мистецтво презентації».

Результати та їх обговорення. Досвід використання розробленої системи навчальних задач під час вивчення дисципліни «Мистецтво презентації» свідчить, що високою комунікативною спрямованістю характеризується використання таких методів навчання як мозковий шторм, робота в малих групах, метод проектів, ділові ігри та метод кейсів. У табл. 2

наведено складові комунікативної компетентності, що формуються на різних етапах роботи студентів над навчальним проектом.

Висновки. Як свідчать результати анонімних опитувань студентів, що проводяться наприкінці вивчення дисципліни, подальші публічні виступи студентів на різноманітних наукових, профорієнтаційних та соціальних заходах, такий підхід до розробки системи навчальних задач під час вивчення дисципліни «Мистецтво презентації» дозволяє інтегровано розвивати спільними зусиллями двох кафедр комунікативну компетентність як вагому складову фахових компете-

тностей, за рахунок чого досягається значний синергетичний ефект у навчальному процесі: якісні зміни ставлення до майбутньої професійної діяльності, зростає прагнення встановлювати продуктивні відносини з колегами, розкриваються можливості професійного розвитку.

Насамкінець підкреслимо, що формування комунікативної компетентності фахівця повинне продовжуватись і після завершення вищого навчального закладу: на етапах адаптації, первинної і вторинної професіоналізації і професійної майстерності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ануфрієва, Н. М. Комунікативна компетентність особистості / Н. М. Ануфрієва // Вісник КНУ ім. Т. Г. Шевченка. Соціологія. Психологія. Педагогіка. — 2002. — Вип. 12—13. — С. 53—58.
2. Вторникова Ю.С. Комунікативна компетентність у структурі ключових компетентностей громадян Європи / Ю.С. Вторникова // Витоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. — Полтава, 2011. — С. 88—94.
3. Сільченко, М.В. Опорний конспект з інформатики (у структурно-логічних схемах та прикладах). Освітня програма «Професійна освіта. Економіка» / М.В. Сільченко, Т.О. Кучерява — К.: Інтерсервіс, 2017. — С. 106—133.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Anufrieva, N.M. Communicative competence of personality / N. M. Anufrieva // Newsletter of Taras Shevchenko National University of Kyiv. Sociology. Psychology. Pedagogy. - 2002. - Issue 12-13. - Pages 53-58.
2. Vtornikova Y.S. Communicative competence in the structure of key competences of European citizens / Y.S. Vtornikova // Backgrounds of pedagogical skill: a collection of scientific works. - Poltava, 2011. - Pages. 88 - 94.
3. Silchenko, M.V. A supportive note on informatics (in structural and logical schemes and examples). Educational program "Professional education. Economics »/ M.V. Silchenko, T.O. Kucheryava - K. : Interservice, 2017. - Pages. 106-133.

Implementation of the communicative orientation of the learning process through the system of educational tasks

I. N. Krasiuk, M. V. Silchenko, G. M. Supruniuk, T. A. Kucheriava

Abstract. The article reviewed the idea of implementing the communicative orientation of the educational process during the study of all disciplines by students of economic specialties of higher educational institutions. The implementation of an integrated approach to the development of a system of educational tasks on selective discipline "Presentation skills" is highlighted in the context of developing the communicative competence of future economists.

Keywords: *communicative competence, presentation skill, educational task, professional training.*

Реализация коммуникативной направленности процесса обучения через систему учебных задач

Ю. Н. Красюк, М. В. Сильченко, Г. М. Супрунюк, Т. А. Кучерявая

Аннотация. В статье рассматривается идея реализации коммуникативной направленности образовательного процесса во время изучения всех дисциплин студентами экономических специальностей высших учебных заведений. Представлена реализация комплексного подхода к разработке системы учебных задач с выборочной дисциплины «Искусство презентации» в контексте формирования коммуникативной компетентности будущих экономистов.

Ключевые слова: *коммуникативная компетентность, искусство презентации, учебная задача, профессиональное обучение.*

Сучасні підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти

С. Ю. Ніколаєва

Київський національний лінгвістичний університет, Україна
Corresponding author. E-mail: nikolaeva.ku@gmail.com

Paper received 21.03.18; Accepted for publication 26.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-06>

Анотація. Розглянуто підходи до реалізації міжкультурної іншомовної – освіти на філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому рівнях. На філософському рівні в якості основного підходу визначено гуманістичний; на загальнонауковому – структурний, функціональний та системний підходи; на конкретно-науковому (методичному) – особистісно орієнтований, комунікативний, компетентнісний, культурологічний, рефлексивний, рівневий, професійно орієнтований та продуктивний підходи. Коротко охарактеризовано кожен із перелічених підходів і зроблено висновок про необхідність подальшого дослідження таких відносно нових підходів, як міжкультурний, професійний, продуктивний, інтегративно-модульний, конструктивний, структурно-функціональний, комунікативно-етнографічний.

Ключові слова: міжкультурна іншомовна освіта, особистісно орієнтований підхід, комунікативний підхід, компетентнісний підхід, культурологічний підхід, рефлексивний підхід, рівневий підхід, професійно орієнтований підхід, продуктивний підхід.

Вступ. Згідно закону «Про вищу освіту» (2014) та закону «Про освіту» (2017) в Україні розпочато реалізацію міжкультурної іншомовної освіти в середніх і вищих освітніх закладах. Для успішного розв'язання цієї проблеми необхідно насамперед визначити ефективні наукові підходи.

Огляд публікацій з теми. В методичній літературі досить повно розглянуто різноманітні шляхи вирішення цієї проблеми. Певною мірою висвітлено і підходи до реалізації міжкультурної іншомовної освіти. Назвемо таких дослідників: Бориско Н. Ф., Гез Н. І., Єлізарова Г. В., Пасов Ю. І., Сафонова В.В., Щукін А. М. та ін. Наразі, зважаючи на певну дослідженість проблеми, виникла можливість проаналізувати різні точки зору і зробити висновки щодо рівня вивченості описаних підходів до реалізації міжкультурної іншомовної освіти.

Мета. Зробити системний аналіз описаних в науці підходів до реалізації міжкультурної іншомовної освіти та виявити ступінь їх розробленості.

Матеріали та методи. Мета статті досягнута завдяки використанню таких методів дослідження, як системний аналіз і співставлення точок зору з проблеми, узагальнення та концептуалізація виявлених поглядів на ефективність різних підходів до реалізації міжкультурної іншомовної освіти, вивчення досвіду навчання іноземних мов у середніх і вищих закладах освіти, тестування навчальних досягнень з іноземних мов випускників шкіл та університетів.

Результати та їх обговорення. Ефективна реалізація міжкультурної іншомовної освіти зумовлена коректним визначенням наукових підходів до її запровадження. Такі підходи, як відомо, мають визначатися на трьох основних рівнях: філософському, загальнонауковому та конкретно-науковому.

На філософському рівні методологія вивчення міжкультурної іншомовної освіти охоплює найбільш загальні вихідні положення конкретного філософського напрямку (екзистенціалізму, біхевіоризму, прагматизму, діалектичного матеріалізму, гносеологізму, гуманізму тощо). На сучасному етапі реалізації міжкультурної іншомовної освіти провідним філософським напрямом вважаємо гуманістичний підхід: відображення принципів культурного розмаїття. Гуманізм (лат. *humanitas* – «людяність», *humanus* – «людяний», *homo*

– «людина») -- це система ідей і поглядів на людину як на найбільшу соціальну цінність, створення умов для її повноцінного життя і фізичного та духовного розвитку.

На загальнонауковому рівні методологія дослідження міжкультурної іншомовної освіти уявляє з себе систему підходів до розуміння дійсності, які використовуються у багатьох дисциплінах: обираються загальні способи дослідження педагогічних явищ. До цього рівня методологи відносимо, насамперед, структурний, функціональний та системний підходи.

Структурний підхід (Блауберг І. В., Юдін Е.Г.) орієнтує на вивчення внутрішньої будови системи, виявлення закономірностей процесу впорядкування елементів у системі, аналіз характеру і специфіки зв'язків між елементами. Структурний підхід у науковому дослідженні застосовується там, де характер поставлених завдань вимагає розчленування предмета вивчення на окремі складові. Розчленовуючи предмет, дослідник тимчасово порушує його цілісність, абстрагуючись від неї. В нашому випадку необхідно глибше дослідити особливості функціонування системи міжкультурної іншомовної освіти в різних типах закладів освіти (дошкільних/ середніх/ вищих тощо).

Функціональний підхід (Ілстер Дж., Холмвуд Дж.) орієнтує на виявлення особливостей функціонування систем. Система в рамках даного підходу розглядається з позиції зовнішнього аспекту. Функціональний підхід відволікається від змісту, структури системи, зосереджуючись на задачі виявлення функціональних залежностей між вхідними і вихідними параметрами системи. В аспекті розв'язання сформульованої нами проблеми необхідно глибше дослідити особливості функціонування системи міжкультурної іншомовної освіти в різних типах закладів освіти на початку освітнього процесу та на його завершальному етапі.

Системний підхід (Оптнер С., Холл А.) з позиції загальної концептуальної основи дослідження полягає в тому, що системи, взяті із найрізноманітніших галузей, мають чимало спільних властивостей. Узагальнення закономірностей системи відбувається з урахуванням способу організації системи, засобів отримання, передачі, обробки, виходу і збереження інформації, а також функціонування системи, тобто поведінки або реагування на різні сигнали із зовнішнього середовища. Завдання системного підходу полягає в узагальненні

знань, що отримані в одних галузях, але поширюються на інші сфери та проблеми. Щодо міжкультурної іншомовної освіти слід звернути увагу на створення системи такої освіти як багаторівневої ієрархічної будови, в межах якої визначається характер взаємодії усіх елементів цієї системи (підходів/ цілей/ змісту/ принципів, методів/ засобів тощо).

На конкретно-науковому (методичному) рівні дослідження міжкультурної іншомовної освіти методисти-науковці зазвичай визначають такі підходи, як особистісно орієнтований, комунікативний (різновиди: комунікативно-діяльнісний, комунікативно-когнітивний), компетентнісний, культурологічний/аксіологічний (різновиди: соціокультурний, лінгвокраїнознавчий, лінгвокультурологічний, лінгвосоціокультурний, етнографічний, поліфункціональний, міжкультурний), рефлексивний, рівневий, професійно-орієнтований та продуктивний. Охарактеризуємо кожен з вищеназваних підходів і визначимо ступінь їх розробленості.

Особистісно орієнтований підхід (Зимня І.О., Пассов Ю.І., Н.Ф. Коряковцева Н.Ф. та ін.) означає створення умов для розвитку особистісних якостей учнів/студентів, орієнтацію на їхній індивідуальний досвід, можливості, потреби, інтереси. У контексті мовної освіти ключовою фігурою є мовна особистість чи, за визначенням І.І. Халєєвої, вторинна мовна особистість, яка є метою освіти, а мова – інструментом соціально-культурної діяльності. Вторинна мовна особистість розглядається як сукупність здібностей, готовності людини до мовленнєвих актів в умовах автентичного спілкування з представниками інших культур [17, с. 48]. Таким чином, у контексті реалізації іншомовної освіти особистісно орієнтований підхід передбачає формування вторинної мовної особистості, яка характеризується творчістю, самостійністю, здатністю до соціальної взаємодії.

Особистісно-орієнтований підхід передбачає засвоєння змісту предмета не шляхом трансляції знань учню/студенту, а в процесі його власної діяльності, спрямованої на оволодіння цим змістом. Процес іншомовної освіти має бути орієнтований на самостійну постановку та вирішення учнями/студентами навчальних завдань, самоаналіз, самоконтроль та самооцінку результатів власної іншомовної діяльності. Освітній процес має будуватися не стільки з позиції логіки і системності іншомовної освіти, скільки з погляду на можливість розвитку особистості (вторинної мовної особистості), її внутрішнього стану, індивідуальної програми засвоєння іноземної мови. Вважаємо, що підхід досліджено всебічно і він широко використовується в іншомовній освіті.

Комунікативний підхід (Брамфіт К., Литлвуд У., Пассов Ю. І. та інші), передбачає навчання мовлення в умовах спілкування. Цей підхід визначився в результаті осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики, зокрема комунікативної лінгвістики, психології та теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах з психології та методики навчання іноземних мов. Згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями Ради Європи з мовної освіти, метою є не просто вивчення будь-якої мови, а вільне спілкування цією мовою, тобто формування в тих, хто навчається, іншомовної комуні-

кативної компетентності [5]. Учень/студент повинен уміти здійснювати усне спілкування, розуміти на слух різну інформацію, логічно структурувати й передавати свої висловлювання, обирати ефективні стратегії для розв'язання будь-якої проблеми. Основними факторами, які впливають на формування комунікативної компетентності в учнів/студентів, є професійна спрямованість, гуманістичний стиль спілкування, орієнтація на комунікативну культуру як на професійну цінність. В межах цього підходу визначають кілька різновидів.

Комунікативно-діяльнісний підхід (Бранд К., Розамонд М., Леонтьєв О.О., Зимня І.О. та інші). передбачає органічне поєднання свідомих і підсвідомих компонентів у процесі іншомовної освіти, тобто засвоєння правил оперування іншомовними моделями відбувається одночасно з опануванням їх комунікативно-мовленнєвою функцією. Цей підхід найбільшою мірою відбиває специфіку іноземної мови як навчальної дисципліни. Він визначився в результаті методичного осмислення наукових досягнень в галузі лінгвістики – теорії комунікативної лінгвістики, психології і теорії діяльності, що знайшло відображення в роботах із психології і методики навчання іноземних мов. Реалізація комунікативно-діялісного підходу в іншомовному освітньому процесі означає, що формування іншомовної комунікативної компетентності відбувається шляхом і завдяки здійсненню учнем/студентом іноземної мовленнєвої діяльності. Іншими словами, оволодіння засобами спілкування (фонетичними, лексичними, граматичними) спрямоване на їх практичне застосування у процесі спілкування. Оволодіння вміннями говоріння, аудіювання, читання, письма і перекладу здійснюється шляхом реалізації цих видів мовленнєвої діяльності у процесі навчання в умовах, що моделюють ситуації реального спілкування. У зв'язку з цим освітня діяльність учнів/студентів організовується таким чином, щоб вони виконували вмотивовані дії з мовленнєвим матеріалом для вирішення комунікативних завдань, спрямованих на досягнення цілей і намірів спілкування.

З позиції комунікативно-діялісного підходу процес іншомовної освіти будується адекватно реальному процесу мовленнєвого спілкування, тобто процес навчання є моделлю процесу мовленнєвої комунікації. Комунікативно-діялісний підхід означає також, що у центрі навчання знаходиться учень/студент як суб'єкт навчальної діяльності, а система навчання передбачає максимальне врахування індивідуально-психологічних, вікових і національних особливостей учнів/студентів, а також їхніх інтересів. Кінцевою метою навчання в аспекті комунікативно-діялісного підходу є навчання міжкультурного спілкування на засадах компетентнісного підходу [7].

Комунікативно-когнітивний / когнітивний підхід (Андерсон Р. С., Аусебел Д. П., Ковриго С. Б. та ін.), передбачає усвідомлення й розуміння учнями/студентами мовних одиниць, формування здатності пояснювати добір і вживання цих одиниць у процесі міжкультурного спілкування; усвідомлення учнями/студентами того, як він/вона навчається, які прийоми використовує; оцінювання їх ефективності, самооцінювання рівня володіння міжкультурним спілкуванням. З нашої точки зору, комунікативний підхід та його

різновиди вивчено найповніше і він інтенсивно застосовується в різних типах закладів освіти.

Компетентнісний підхід (ван Эк Я. А., Байрам М., Гальськова Н. Д., Гез Н. І., Н. , Зимняя І. О., Сафонова В. В.). набув на сучасному етапі розвитку вітчизняної та світової методичної думки найбільшого поширення. Згідно з цим підходом цілі та результати навчання визначаються через поняття «компетентність». Поняттям «компетентність» українська освіта оперує у значенні, запропонованому європейськими країнами. Його тлумачать як здатність успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання. Компетентність ґрунтується на знаннях, навичках і вміннях, але ними не вичерпується, обов'язково охоплюючи особистісне ставлення до них учня/студента, а також його досвід, який дає змогу зрозуміти, у якій ситуації він зможе їх застосувати. Таким чином, кожна компетентність побудована на поєднанні знань, навичок і вмінь, а також ставлень, цінностей, емоцій, здібностей, поведінкових компонентів. У дослідженні міжкультурної іншомовної освіти цей підхід дає можливість трактувати міжкультурну іншомовну компетентність як показник результативності міжкультурної іншомовної освіти. Для різних видів діяльності дослідники виділяють різні види компетентностей. Зокрема, для мовної підготовки Рада Європи (1990) окреслила стратегічну, соціальну, соціолінгвістичну, мовну і навчальну компетентності [5, с. 36]. Незважаючи на певні відмінності, більшість авторів погоджуються з тим, що компетентність включає знання, навички, вміння, досвід діяльності, вміння працювати самостійно [7, с.84]. У сучасній методичній науці існують різні підходи до визначення складу іншомовної комунікативної компетентності (Загальноєвропейські Рекомендації, Бориско Н. Ф., Щукін А. М., Сафонова В. В. та ін.). Нами до складу іншомовної комунікативної компетентності віднесено мовленнєві компетентності, лінгвосоціокультурну компетентність, мовні компетентності та навчально-стратегічну компетентність [7, с. 100]. На своє остаточне вирішення чекає і проблема складових міжкультурної іншомовної комунікативної компетентності, не зважаючи на те, що у цій сфері проведено чимало досліджень. Вважаємо, що цей підхід знаходиться на стадії дослідження і потребує наступних наукових розвідок.

Культурологічний/аксіологічний підхід (Вежбицька А., ван Дейк Т. А., Верещагін Є. М., Костомаров В. Г., Тер-Мінасова С. Г., Халєєва І. І. та ін.) передбачає аналіз педагогічних явищ і процесів як феноменів культури. В аспекті цього підходу міжкультурна іншомовна освіта передбачає не лише засвоєння учнями/студентами знань про інші культури з метою формування в них готовності до сприйняття культурних розбіжностей, але й розглядають процеси формування уявлень про інші культури. Цей підхід передбачає збереження, передачу, відтворення й розвиток культури засобами освіти; сприяє створенню оптимальних умов засвоєння загальнолюдської і національної культури, усвідомленню й самореалізації особистістю своїх культурних потреб, інтересів і здібностей; сприяє розвитку здатності сприймати, усвідомлювати спільні риси та відмінності між різними культурами, формувати куль-

турологічні знання, уміння й навички спілкування з іншими культурами і суспільствами [1, 5, 6, 12, 17].

Соціокультурний підхід (Крамш К., Сафонова В. В.) – це один з культурознавчих підходів у навчанні іноземних мов, орієнтований на навчання міжкультурного іншомовного спілкування в контексті соціально-педагогічних доміант педагогіки громадянського миру та злагоди, яка включає в себе ідеї гуманізації і культурознавчого соціологізування. При соціокультурному підході пріоритетного значення набуває соціально-педагогічна орієнтація на навчання в дусі миру і в контексті діалогу культур [12, с. 62]. Без оволодіння соціокультурними знаннями неможливо сформувати комунікативну компетентність, так як соціокультурні знання необхідні не тільки як засіб спілкування з представниками іншомовної культури, а й як засіб збагачення духовного світу особистості на основі набутих знань про культуру інших країн. Соціокультурні знання включають в себе знання соціального і культурного життя, пізнання і досвід своєї та іншомовної культури, володіння своїм і іноземною мовою, вміння розпізнавати і аналізувати ситуацію, давати їй адекватну оцінку, знаходити шляхи вирішення завдань і домагатися поставлених цілей [7, 9, 12, 13].

Тільки соціокультурне утворення сприяє усвідомленню себе культурно-мовної особистістю, що володіє багатством рідної мови і рідної культури, яка увібрала в себе знання культури, що володіє мовними, мовними та фоновими знаннями. Таким чином, соціокультурне утворення, прищеплюючи соціокультурні знання, формує особистість, що володіє національно-культурними цінностями, усвідомлює свою роль у співпраці і взаєморозуміння між народами. При цьому іноземні мови виступають засобом міжкультурного спілкування, узагальненням всієї культурної спадщини і культурного досвіду нації, мають пріоритетне значення в розвитку самосвідомості учнів як культурно-історичних особистостей.

Лінгвокраїнознавчий підхід (Верещагін Є. М., Костомаров В. Г.) передбачає *інтегроване вивчення мови і культури*. Основоположниками даного підходу було доведено необхідність взаємопов'язаного вивчення національної культури народу і його мови. Предметом лінгвокраїнознавства є вивчення мови з метою виявлення в ньому національно-культурної специфіки. У контексті цього підходу основним джерелом лінгвокраїнознавчої інформації є лексичний склад мови. У зв'язку з цим основна увага дослідників була приділена вивченню еквівалентних і безеквівалентних лексичних одиниць, фоновій лексики, термінологічної лексики, фразеологізмів. [1, 2].

Лінгвокультурологічний підхід (Воробйов В. В.) з'явився з розвитком і становленням такої науки, як лінгвокультурологія. В ньому у соціокультурному плані більш яскраво виражений освітній акцент. Цей підхід у процесі навчання мови дає можливість інтерпретувати мовну семантику як результат культурного досвіду. Лінгвокультурологія розглядається як міждисциплінарна галузь наукового знання. Це аспект мовознавства, який вивчає проблему відображення національної культури в мові. Це також розділ семасіології, зважаючи на те, що визначає та описує національно-марковані мовні одиниці. І, нарешті, це вивчення розу-

міння мовлення в умовах міжкультурної комунікації. На засадах цього підходу передбачається навчання іноземної мови на матеріалі наскрізної культурологічної теми [3].

Етнографічний підхід (Хаймс Д., Красних В. В.). Основоположниками цього підходу було висловлено думку про те, що навчання мови та культури повинно приводити не просто до оволодіння якимись фоновими знаннями, а до розвитку у студентів здатності адаптуватися до нових мовленнєвих ситуацій. В рамках цього підходу головним є вміння зрозуміти чужу поведінку і взаємодіяти з представниками іншої культури, що володіють іншим набором цінностей. Згідно етнографічного підходу навчання мови та культури слід визначати не лише характерні для певної місцевості або культури лінгвістичні структури, а вивчати і мотиви, емоції, бажання, знання, відносини, цінності, які впливають на вибір лінгвістичних структур. Дослідження та інтерпретація «чужої» культури дозволяють краще зрозуміти свою культуру [4, 20].

Поліфункціональний підхід (Сисоєв П. В.) передбачає розглядати іноземну мову як мову міжкультурного спілкування і охоплює вивчення як «класичного» її варіанта, так і найбільш розповсюджених її варіантів. Так, наприклад, для англійської мови це мають бути британський, американський та австралійський варіанти. [15].

Міжкультурний підхід (Байрам М., Хаммер М., Гальскова Н. Д., Бориско Н. Ф., Слізарова Г. В., Сафонова В. В., Тер-Мінасова С.Г., Тарева О.Г.) вважається логічним продовженням культурологічних підходів, в основі якого лежить ідея про необхідність підготовки студентів, які вивчають ІМ, до ефективного здійснення міжкультурної комунікації. Дослідженням цієї проблеми займалися і продовжують займатися науковці - представники різних методичних шкіл. Чимало праць присвячено питанням навчання іноземних мов на засадах міжкультурного підходу студентів мовних та немовних спеціальностей [18, 19]. Найбільш детально, на наш погляд, цей підхід описано Таревою О. Г. На думку дослідника, міжкультурний підхід має автономний статус, зважаючи на його специфіку, що відрізняє його від суміжних підходів і методів культурознавчого спрямування. До «Паспорту міжкультурного підходу» внесено такі теоретичні положення [16, с. 53].

- Вихідна домінуюча ідея – студенти мають бути готові та здатні брати участь у міжкультурній комунікації, яка передбачає рівноправність картин світу учасників спілкування.

- Доцільність – спрямованість на формування вторинної мовної особистості, яка володіє мовною та концептуальною картинами світу рідного та іншого лінгвосоціумів та усвідомлює власну універсальну сутність як культурно-історичного суб'єкту.

- Особливі принципи навчання: багатомовності та полікультурності; культурної елітарності; пізнання та врахування ціннісних культурних універсалій; культурно-зв'язаного співвивчення іноземної та рідної мов; усвідомлення психологічних процесів, пов'язаних з міжкультурним спілкуванням; керованості власним психологічним фоном, станом ситуаційної невизначеності; емпатичного ставлення до учасників міжкультурного спілкування; громадянської активності.

На наш погляд, в цілому культурологічний підхід розроблено з достатньою повнотою. Що ж до його різновидів,

то вони мають різний ступінь дослідженості та окремі з них чекають на подальше вивчення. Викладене вище дозволяє також дійти висновку, що саме міжкультурний підхід є найбільш прийнятним для реалізації міжкультурної іншомовної освіти у закладах вищої освіти України. Здатність аналізувати і порівнювати особливості носіїв різних культур, як домінанта міжкультурного підходу, стає особливо значущою при підготовці сучасного фахівця. Отже, найбільш актуальним і найменш розробленим на сучасному етапі вважаємо міжкультурний підхід.

Рефлексивний підхід (Джатінен Р., Коряковцева Н. Ф., Соловова О. М.) передбачає самостійну пізнавальну діяльність учня/студента, спрямовану на оволодіння іншомовною освітою, що супроводжується рефлексією з метою аналізу та оцінки результатів власної роботи, визначення причин недоліків і невдач із подальшою корекцією програми дій з оволодіння міжкультурною іншомовною комунікативною компетентністю.

У контексті методичної підготовки та перепідготовки вчителя іноземної мови О.М. Соловова розглядає рефлексію як вихідну точку, засіб і процес моделювання власного і чужого ставлення, знання, незнання, дій щодо об'єкта дослідження. Можливими об'єктами дослідження О.М. Соловова вважає задачі діяльності, послідовність дій у конкретній навчальній ситуації; стратегії досягнення цілей; поле свого і чужого знання; емоційно-почуттєву сферу спілкування; способи формування позиції, проблеми, поняття; пошук альтернативних рішень; продукування нових цілей і їх об'єктивізацію у вигляді нової задумки і алгоритмів її реалізації [14].

Рівневий підхід (Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання) базується на положенні про необхідність визначення рівня володіння мовою. В. В. Сафонова під цим терміном розуміє один із спеціально виділених рівнів комунікативного володіння мовою, для якого характерні строго визначені характеристики мовної, мовленнєвої і соціокультурної поведінки людини, що дозволяє однозначно відрізнити цей рівень від інших рівнів володіння мовою як засобом спілкування і пізнання в межах певної методичної класифікації рівнів [13]. Сучасна іншомовна освіта орієнтована на трирівневу систему (базовий, середній і просунутий рівні) володіння іншомовною комунікативною компетентністю. Нагадаємо ці рівні.

Рівень А елементарного користувача (Basic User) в свою чергу поділяється на інтродуктивний рівень А1 (Breakthrough) та рівень виживання А2 (Waystage).

Рівень В незалежного користувача (Independent User) включає рубіжний рівень В1 (Threshold) та рубіжний просунутий рівень В2 (Vantage).

Рівень С досвідченого користувача (Proficient User) передбачає рівень автономного користувача С1 (Effective Operational Proficiency) та рівень компетентного користувача С2 (Mastery) [5, с. 23].

Таким чином, рівневий підхід передбачає систему визначення рівня володіння мовою відповідно до розроблених шкал дескрипторів із навчальною та діагнос-

тичною метою. В умовах вітчизняної системи освіти необхідно конкретизувати зміст кожного із запропонованих рівнів згідно Закону «Про вищу освіту» (2014) та Закону «Про освіту» (2017), а також деталізувати зміст проміжних рівнів мовленнєвих, мовних, лінгвосоціокультурної, навчально-стратегічної компетентностей [8].

Професійно орієнтований підхід в іншомовній освіті (Бревстер Е., Бориско Н. Ф., Гедерер Х., Джекобсон С., Плужник И. Л., Черниш В. В.) передбачає врахування на заняттях з мови інтересів учнів/студентів та їхню майбутню професію. У закладах середньої освіти цей підхід пов'язаний з реалізацією профільного навчання у ліцеях. Основними завданнями профільного навчання в аспекті цього підходу є: створення умов для врахування й розвитку професійних інтересів учнів у процесі їхньої загальноосвітньої підготовки; забезпечення умов для їхнього професійного самовизначення, формування готовності до свідомого вибору й оволодіння майбутньою професією; формування в учнів професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності на допрофесійному рівні, спрямування молоді щодо майбутньої професійної діяльності; забезпечення наступно-перспективних зв'язків між загальною середньою і професійною освітою відповідно до обраного профілю [10].

Продуктивний підхід (Коряковцева Н. Ф., Рубцова А. В., Трофімова Л. В.) у професійно орієнтованій іншомовній освіті є, за твердженням розробників, цілісною методологічною та лінгводидактичною концепцією, в основі якої лежать психолого-педагогічний, філософсько-аксіологічний, лінгводидактичний і організаційно-технологічний фактори, що дозволяє забезпечити стабільність підвищення якості іншомовної освіти. Реалізація цього підходу забезпечує розвиток когнітивного, креативного і духовного потенціалу особистості в цілях її самовизначення і саморозвитку в процесі вивчення іноземної мови на основі включення учня/студента в проєктування всіх елементів власної іншомовної освіти: цілей, змісту, оптимального вибору форм і методів навчання, а також індивідуальної освітньої траєкторії опанування іноземних мов.

Професійно орієнтована іншомовна освіта, що реалізується на основі продуктивного підходу, спрямована

на два основних освітніх продукти як результат продуктивної іншомовної освітньої діяльності студента: перший - особистісні новоутворення, у того, хто навчається (не «готові», фіксовані знання), що визначають розвиток його особистісних якостей і реалізацію його особистісного потенціалу; другий - іншомовний текстовий продукт, який зумовлює здатність студента здійснювати професійно орієнтовану іншомовну комунікацію. Розвиток положень продуктивного підходу в професійно орієнтованій іншомовній освіті забезпечує становлення особистості того, хто навчається, і формування її іншомовної продуктивно-діяльничої компетентності, що включає два типи компетентностей: інтелектуально-діяльнісні та лінгводидактичні. Парадигма професійно орієнтованої іншомовної освіти, реалізованої на основі продуктивного підходу, включає лінгвокультурологічну складову, яка визначає специфіку навчання іноземних мов у закладах вищої освіти з точки зору загальнотеоретичних аспектів лінгвістики, культурології, психології, методики навчання іноземних мов та педагогіки і продуктивну складову, яка визначає стратегію розвитку професійно орієнтованої іншомовної освіти в контексті теорії та методології продуктивного підходу, що реалізує ідеї підготовки студента до самоосвіти протягом усього життя (11, с. 11-12).

Вивчення ступеню дослідженості рефлексивного, рівневого, професійно орієнтованого та продуктивного підходів до реалізації міжкультурної іншомовної освіти залишає бажати кращого. Безумовно, необхідні більш масштабні наукові дослідження в цій галузі.

Висновки. Таким чином, у методиці навчання іноземних мов існує чимало підходів, на базі яких може реалізуватися міжкультурна іншомовна освіта в Україні. Частина з них має високий ступінь вивченості, інші потребують подальших наукових розвідок. Вкрай недослідженими вважаємо інтегративно-модульний, конструктивний, структурно-функціональний та комунікативно-етнографічний підходи. Одним з принципово важливих напрямів дослідження вважаємо експериментальну перевірку ефективності застосування вищезазначених підходів в різних типах закладів середньої та вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г., 1999. В поисках новых путей развития лингвострановедения: концепция речеповеденческих тактик. М.: Гос. Ин-тут рус. яз.
2. Верещагин, Е. М., Костомаров, В. Г., 1983. Язык и культура. М.: Русский язык.
3. Воробьёв, В. В., 1997. Лингвокультурология (теория и методы). М.: Изд.-во РУДН.
4. Красных В. В., 2002. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология. М.: Гнозис.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання, 2003. Наук. ред. укр. видання С.Ю. Ніколаєва. Переклад з англ. К.: Ленвіт.
6. Зимняя И. А., 1999. Педагогическая психология: учеб. для вузов М.: Логос.
7. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика, 2013: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ Бігич О. Б., Бориско Н. Ф., Борецька Г. Е. та ін. ; за ред. С. Ю. Ніколаєвої. К.: Ленвіт.
8. Ніколаєва, С. Ю. Міжкультурна іншомовна освіта в Україні : ключові проблеми . Науковий журнал «Молодий вчений», 2015. №8, Ч.1, С. 125 – 131.
9. Пассов, Е. И., 1998. Коммуникативное иноязычное образование: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк: ЛГПИ.
10. Плужник, И. Л., 2003. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитарного профиля в процессе профессиональной подготовки: дисс. д-ра пед. наук: 13.00.01, Тюмень.
11. Рубцова, А. В., 2012. Продуктивный подход в иноязычном образовании (аксиологические аспекты): автореф. дисс. д-ра пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (иностранный язык, уровень профессионального образования), Санкт-Петербург.
12. Сафонова, В. В., 1996. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций Воронеж: Истоки.

13. Сафонова, В. В., 2004. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях. М.: «Еврошкола».
14. Соловова, Е. Н., 2008. Методика обучения иностранным языкам: Продвинутый курс. М.: АСТ : Астрель, 2008.
15. Сысоев, П. В., 2003. Концепция языкового поликультурного образования: Монография. М.: «Еврошкола».
16. Тарева, Е. Г., 2014. Межкультурный подход как ценность современного иноязычного образования //Межкультурное иноязычное образование: лингводидактические стратегии и тактики. М.: Логос.
17. Халеева, И. И., 1981. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи (подготовка переводчика) М. : Высшая школа.
18. Byram, M., 1991. Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching . Clevedon : Multilingual Mateers, Ltd.
19. Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education , 2010. Beacco J., Byram M., Cavalli M, Coste D., Cuenat M., Goullier F. and Panthier J. Council of Europe:Strasbourg.
20. Hymes , D., 1995. The Ethnography of Speaking . Blount B. G. (ed.) // Language, culture and society. Prospect Heights: Waweland Press Inc. P. 248 – 282.

REFERENCES

1. Vereshchagin, E.M., Kostomarov, V.G., 1999. In search of new ways of development of linguistic culture: the concept of speech-based tactics. Moscow: SURL (Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G., Russkij jazyk)
2. Vereshchagin, E. M., Kostomarov, V.G., 1983. Language and Culture. M. : Russian language. (Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Russkij jazyk)
3. Vorobiev, V.V., 1997. Linguoculturology (theory and methods). Moscow: Publishing House of the PFUR. (Vorob'jov V. V., Izd.-vo RUDN)
4. Krasnykh, V. V., 2002. Ethnopsycholinguistics and linguoculturology . M.: Gnosis, 2002. (Krasnykh V. V., Gnozis)
5. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment , 2001. Cambridge : Cambr. Univ. Press.
6. Zimnyaya ,I. A., 1999. Pedagogical Psychology: Textbook. for universities . M: Logos. (Zimnjaja I. A., Logos)
7. Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice: a textbook for students. classical, pedagogical and linguistic universities , 2013. Bigich O. B., Borysko N.F., Boretskaya G. E. et al. / ed. S. Yu. Nikolaeva. K. : Lenvit. (red. S. Ju. Nikolaeva, Lenvit)
8. Nikolaeva, S.Yu. Intercultural foreign language education in Ukraine: key problems // Young Scientist, 2015. No. 8, Ch.1, P. 125 - 131. (Nikolaeva S.Ju. ,Molodij vchenij)
9. Passov, E.I., 1998. Communicative foreign language education: The Concept of individuality development in the dialogue of cultures . Lipetsk; LPIFL (Passov E. I., Lipeck)
10. Pluzhnik, I. L. ,2003. The formation of intercultural communicative competence of the humanitarian profile students in the process of professional training: diss. Dr. ped. Sciences: 13.00.01 . Tyumen, (Pluzhnik I. L., Tjumen)
11. Rubtsova, A. V., 2012. A Productive approach in foreign language education: axiological aspects: Author's abstract. diss. Dr. ped. Sciences: 13.00.02 - theory and methods of teaching and education (foreign language, level of vocational education). St. Petersburg.(Rubcova A. V. , Sankt-Peterburg)
12. Safonova ,V. V., 1996. Studying the languages of international communication in the context of the dialogue of cultures and civilizations . Voronezh: Istoky.(Safonova V. V., Istoki)
13. Safonova, V. V., 2004. Communicative competence: modern approaches to multilevel description for methodological purposes. M. : "Euroshkola".(Safonova V. V., Evroshkola)
14. Solovova, E. N., 2008. Methodology of teaching foreign languages: Advanced course. - Moscow: AST: Astrel.(Solovova E. N., AST : Astrel')
15. Sysoev, P.V., 2003. The concept of language multicultural education: Monograph. - M. : "Euroshkola". (Sysoev P. V., Evroshkola)
16. Tareva, E.G., 2014. Intercultural approach as a value of modern foreign-language education // Intercultural education: linguodidactical strategies and tactics .Moscow: Logos, P.5-54. (Tareva E. G., Logos)
17. Khaleeva, I.I, 1981. Fundamentals of the theory of teaching foreign speech understanding (preparation of an interpreter) / I.I. Khaleeva. - M.: High School. (Haleeva I. I., Vysshaja shkola)

Modern approaches to the intercultural foreign language education implementation

S. Yu. Nikolaeva

Abstract. The approaches to the implementation of intercultural foreign language education at the philosophical, general scientific and specific-scientific levels are considered. At the philosophical level, humanistic approach is defined as the main one; on general scientific – structural, functional and system approaches; on the specific-scientific (methodological) – personally oriented, communicative, competence, culturological, reflexive, level, professionally oriented and productive approaches. Each of these approaches is briefly described and the conclusion is made on the need for further study of such relatively new approaches as intercultural, professional, productive, integrative-modular, constructive, structural-functional, communicative-ethnographic.

Keywords: *intercultural foreign language education, person-oriented approach, communicative approach, competence approach, cultural approach, reflexive approach, level approach, professionally oriented approach, productive approach.*

Современные подходы к реализации межкультурной иноязычного образования

С. Ю. Николаева

Аннотация. Рассмотрены подходы к реализации межкультурного иноязычного образования на философском, общенаучном и конкретно-научном уровнях. На философском уровне в качестве основного подхода определён гуманистический; на общенаучном – структурный, функциональный и системный подходы; на конкретно-научном (методическом) – лично ориентированный, коммуникативный, компетентностный, культурологический, рефлексивный, уровневый, профессионально ориентированный и продуктивный подходы. Кратко охарактеризован каждый из перечисленных подходов и сделан вывод о необходимости дальнейшего исследования таких относительно новых подходов, как межкультурный, профессиональный, продуктивный, интегративно-модульный, конструктивный, структурно-функциональный, коммуникативно-этнографический.

Ключевые слова: *межкультурное иноязычное образование, лично ориентированный подход, коммуникативный подход, компетентностный подход, культурологический подход, рефлексивный подход, уровневый подход, профессионально ориентированный подход, продуктивный подход.*

Применение компьютерной геймификации в современном математическом образовании

Й. М. Старирадева А. Д. Иванова-Неделчева Н. Хр. Павлова*

ШУ «Епископ Константин Преславский»

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

Paper received 01.04.18; Accepted for publication 08.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-07>

Аннотация. В статье анализируются результаты исследований возможностей использования компьютерной геймификации в математическом образовании. Проанализированы основные приложения дидактических компьютерных игр. Сформулированы актуальные проблемы, связанные с использованием средств геймификации в математическом образовании.

Ключевые слова: компьютерная геймификация, математическое образование, образовательные игры.

Введение. Решение приоритетных задач социально-экономического развития невозможно обеспечить в полной мере без реализации инновационных проектов по разработке и созданию новых моделей, развитию и совершенствованию существующих моделей, механизмов, образовательных программ, технических средств и технологий в области образования. [1] В связи с этим, представляет интерес внедрение дидактических компьютерных игр в учебный процесс в математическом образовании или геймификация обучения математике.

Краткий обзор публикаций по теме. Под геймификацией в образовании понимают применение игровых методов для активизации участия обучаемых в образовательном процессе. Геймификация используется человеческим обществом давно, но в последнее время особое внимание стало уделяться возможности использования компьютерных технологий для обеспечения геймификации образовательного процесса. Появились многочисленные теоретические работы, посвященные основам геймификации и ее практическому применению в различных областях, в том числе в образовании. В числе теоретиков геймификации в различных областях деятельности можно отметить Габе Цихерманна [19] и Ю-Кай Чоу [25]. На основе анализа компьютерных дидактических игр можно выделить следующие составляющие дидактической компьютерной игры:

- 1) познавательная цель, известная оценка по результатам игры;
- 2) занимательный сюжет;
- 3) вариативность сценария игры, деятельностный характер участия в игре, динамичность и ограничения во времени;
- 4) возможность постоянного продвижения и развития согласно сценария игры, наглядность процесса развития сценария;
- 5) создание атмосферы эмоциональной вовлеченности в игру, система бонусов;
- 6) возможность групповой игры или взаимодействия с виртуальными персонажами для обсуждения результатов и совместных действий.

Согласно теории октализма Ю-Кай Чоу [25] создание компьютерной игры требует глубокого знания особенностей человеческой психологии. Игра только тогда будет интересна, если в ней будут реализованы следующие важные для игрока моменты реализации игры: особая значимость происходящего, развитие и

достижение, раскрытие творческого потенциала игрока, чувство собственности и обладание (накопление), социальное давление и зависимость, дефицит и нетерпеливость, любопытство и непредсказуемость, потери и их предотвращение. Фактически в условиях реализации игры у человека одновременно взаимодействуют оба полушария: левое – логика, рационализм; правое-творчество, самореализация.



Рис. 1. Взаимодействие двух полушарий в игре [25]

На сайте, созданном Габе Цихерманном [19] приведены различные примеры использования игр в образовательном процессе. Обсуждению приложений геймификации в образовании посвящено достаточно большое число публикаций. [1-25] Авторы активно исследуют влияние геймификации на мотивацию обучаемых, активизацию их познавательной деятельности, приводят аргументы в защиту применения игр в образовании взрослых и детей с ограниченными возможностями.

Также рассматриваются вопросы применения геймификации при обучении различным дисциплинам.

Цель. Основной целью данной статьи является предложить аудитории готовые примеры, которые возможно применять в практике современного учителя математики.

Материалы и методы. Статья основана на реферативном обзоре литературы и анализировании существующих образовательных игр.

Результаты и их обсуждение. Математика является очень формализованной дисциплиной, поэтому применение геймификации с элементами компьютерного моделирования позволит приблизить учебный материал, сделать его понятным для обучаемых, у

которых не сформировано или слабо сформировано абстрактное мышление.

В настоящее время имеются как русскоязычные, так и англоязычные, или многоязычные ресурсы компьютерных средств для самостоятельной реализации компьютерных игр по заданным сценариями, например, сценарий „Игра в футбол“, „Охота за сокровищами пирамид“ и другие. Также можно отметить высокую степень наглядности преподнесения учебного материала, и его занимательность при реализации в играх, например, с сюжетом об охотниках за сокровищами пирамид, или динамичность сюжета в реализации сюжета футбольного соревнования.

Пока можно наблюдать и недостатки реализации технологии онлайн реализации: статичность сюжета, возможность „зависания“ сценария игры даже при одном игроке, иногда медленная загрузка шагов сценария, не везде есть возможность учета личных достижений игроков. Но, тем не менее, очевидно, такие игры способствуют повышению мотивации обучаемых при изучении математики.

Пока можно наблюдать и недостатки реализации технологии онлайн реализации: статичность сюжета, возможность „зависания“ сценария игры даже при одном игроке, иногда медленная загрузка шагов сценария, не везде есть возможность учета личных достижений игроков. Но, тем не менее, очевидно, такие игры способствуют повышению мотивации обучаемых при изучении математики.

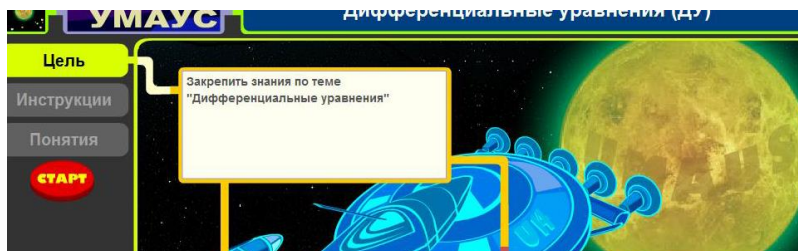


Рис. 2. Фрагмент заставки игры „Дифференциальные уравнения“

Также в сети имеются ресурсы платные и бесплатные библиотеки с готовыми реализациями дидактических игр небольшого формата, можно отметить сайт: <https://www.matific.com/rus/ru/home>.

Особо надо отметить критику чрезмерного применения геймификации в образовательном процессе, авторы подчеркивают невозможность полного перехода на обучение с помощью игр, хотя все возможно в век современных технологий. Автор также считает, что постоянное применение геймификации не является правильным. Обучение математике не должно превращаться только в чисто занимательный процесс. Изучение математики учит не только её основам, но также способствует воспитанию обучаемых, требуя от них ответственности при выполнении заданий, концентрации внимания при различных внешних условиях, высокой степени самоконтроля, способствует развитию волевых качеств.



Рис. 3. Кадр начала игры „Математика в сказках“. Сайт Umapalata.com

Современные технические средства дают возможность играть и не только сидя у компьютера. Сегодня существует возможность играть и с помощью интерактивной доски, пола, дополнительные устройства типа Kinect, дающие возможность игрокам указывать „ответ“, используя жесты.

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 командам. Для этого пропадает необходимость сидеть и работать с клавиатурой или мышью.

2. **Многopotребительский 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.

Проведенное исследование [6] с использованием компьютерных игр, устройства Kinect и динамического математического софтуера показало, что достижения школьников заметно повысились. На Рис. 4 показан рост результатов участия школьников в математическом турнире „Иван Салабашев“ в Болгарии.

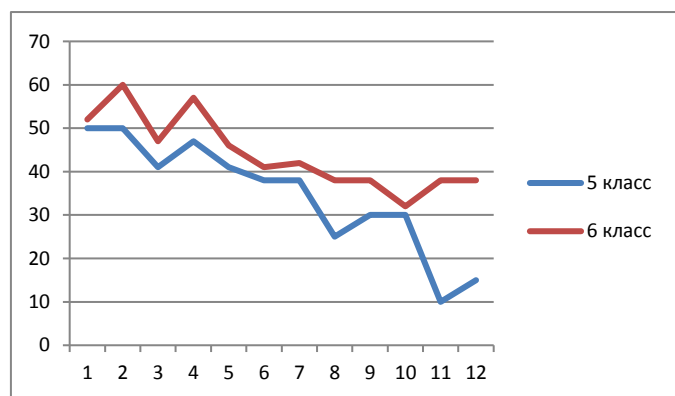


Рис. 4. Изменения в достижениях за год подготовки, с помощью образовательных игр

В проведенном исследовании участвовало 12 школьников, которые за год значительно повысили

свои результаты, судя по их баллам, в этом серьёзном математическом турнире. Конечно это мотивированные школьники, учащиеся в элитной городской школе. К счастью, использование игр влияет не менее качественно и при работе с школьниками, которые не любят математику и школу в целом.

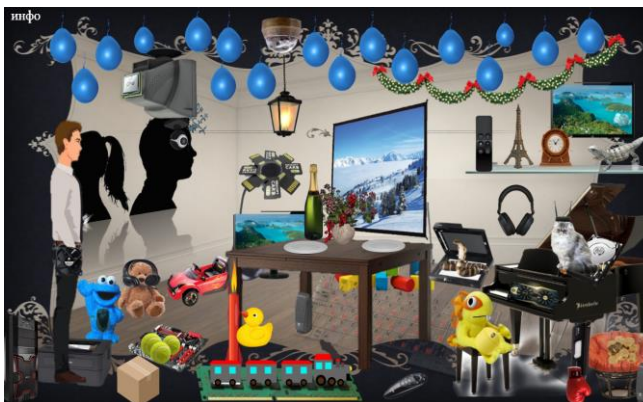


Рис. 5. Слайд игры „Поиск предметов“

Именно игра может повысить их достижения и повысить их мотивацию. Такой пример дан в [20], где представлена игра „Поиск предметов“ Рис. 5, реали-

зованная с помощью MS PowerPoint. Эксперимент был проведен в сельской школе, где большинство школьников имеют трудности с математикой и информационными технологиями. С помощью игры, они успели справиться с заданиями и им было приятно на занятиях. Серьезный мотивирующий эффект имеют и социальные сети [12]. Кроме основных функций сети удобно можно использовать и для игры. Не на последнем месте, возможно использовать и образовательные игрушки [23], с чьей помощью игра выходит на новый уровень.

Выводы. Хотя возможно в дальнейшем, может быть не очень далеко будущем, образование станет полностью компьютеризированным и основанным на геймификации, а учитель в играх станет всего лишь главным персонажем. Тогда уже сейчас стоит подумать о том, как более рационально организовать сценарии этих игр, учитывать в них наклонности обучаемых и их психологические особенности.

Благодарности. Эта статья осуществляется с помощью фонда Научных исследований ШУ “Епископ Константин Преславский” – РД-08-164/09.02.2018г.

ЛИТЕРАТУРА

1. Астафьева И.А. Геймификация образовательного процесса как способ повышения мотивации студентов к получению и усвоению знаний. Инженерный журнал с приложением. 2015, № 12.
2. Боженкова Л.И. Формирование коммуникативной компетентности учащихся в обучении математике// Преподаватель XXI век. 2016, № 4.
3. Варенина Л.П. Геймификация в образовании// Историческая и социально-образовательная мысль. Том 6, № 6, Часть 2, 2014. С. 314-317.
4. Виневская А.В. Геймификация. Угроза или благо для современного образования/ Педагогика, психология и образование: от теории к практике: сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Инновационный центр развития образования и науки. 2014. С. 70-73.
5. Говоров А.И., Говорова М.М. Геймификация как средство повышения мотивации учащихся. Информатика и образование. 2014. № 9. С. 76-78.
6. Иванова-Неделчева, А., Павлова, Н. Реализация логико-репродуктивной модели при формировании вычислительных умений в обучении математике, Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (54), Issue: 126, 2017, стр. 17-20
7. Капустина Е.В. Геймификация как способ повышения мотивации и активизации учебной деятельности обучающихся/ Актуальные вопросы модернизации российского образования: материалы XXIV Международной научно-практической конференции. Центр научной мысли. 2015. С. 47-51.
8. Карпенко О.М., Лукьянова А.В., Абрамова А.В., Басов В.А. Геймификация в электронном обучении// Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 4. С. 28-43.
9. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 - 2020 годы. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014.
10. Матвеева Е.Д. Геймификация: новая концепция в образовании / Гуманитарные науки в условиях социокультурной трансформации: theoiacumpraxis. 2015: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с элементами школы для молодых исследователей. 2015. С. 42-47.
11. Монахова Г.А., Монахов Д.Н. Геймификация учебного процесса в общеобразовательной школе // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 12. С. 95-103.
12. Павлова, Н., Социальные сети в обучении математике, Нуквий часопис, Серия 3, Випуск 18, Київ, Україна, стр.179-183
13. Полякова В.А., Козлов О.А. Геймификация в образовании взрослых: виртуальный летний лагерь для педагогов / Современные Web-технологии образовательного назначения: перспективы и направления развития: сборник статей Международной научно-практической конференции. - Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского, Арзамасский филиал; Под общей редакцией С.В. Мироновой, С.В. Напалкова. 2016. С. 86-91.
14. Привалов А.Н., Липатова Ю.В. Современные подходы к разработке электронных образовательных ресурсов игрового типа в обучении математике: сборник статей по материалам Открытой Всероссийской научно-практической Конференции. Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина. 2015. С. 162-165.
15. Сосновский С.А., Гиренко А.Ф., Галиев И.Х. Информатизация математической компоненты инженерного, технического и естественнонаучного обучения в рамках проекта MetaMath// Образовательные технологии и общество. Выпуск № 4, том 17, 2014. С. 446-457.
16. Каченко Е. Геймификация образования: формальное и неформальное пространство. Актуальні питання гуманітарних наук. 2015. № 11. С. 303-309.
17. Уразаева Л.Ю., Дацун Н.Н. Проблемы математического образования и их решение // Вестник Пермского университета. Серия: Математика. Механика. Информатика. 2015. № 3. С. 57-63.
18. Чиряев В.Д. Геймификация как способ мотивации// Современная наука: актуальные проблемы и пути их решения. 2013. № 5. С. 24-26.
19. Game in education. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.gamification.co/channel/education/>

- 20.Koleva, E., Pavlova, N., "Hidden object" games in information technologies training for bilingual students, Social Studies: Theory and Practice" (SSTP), Vol.3, 2018
- 21.Leaning, M.A. Study of the use of games and gamification to enhance student engagement, experience and achievement on a theorybased course of an undergraduate media degree// Journal of Media Practice, 2015.
- 22.Lee, J., & Hammer, J. Gamification in education: What, how, why bother?// Academic Exchange Quarterly, 2014.
- 23.Pavlova, N., Scientific toys in mathematical education, Social Studies: Theory and Practice" (SSTP), Vol.2 No1, 2017, pp.65-75
- 24.Velcheva, K., Modern development of the components of the technical thinking, SocioBrains, ISSUE 34, June, 2017, pp. 115-121
- 25.Yukai Chou: Gamification & Behavioral Design/. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://yukaichou.com/>

REFERENCES

- Astafieva, I., A., Geimification of the educational process as a way to increase students' motivation for learning and mastering knowledge. Engineering Journal with the application. 2015, No. 12.
- Bozhenkova L.I. Formation of communicative competence of students in teaching mathematics // Teacher XXI century. 2016, No. 4.
- Varenina L.P. Geimification in Education // Historical and Socio-Educational Thought. Volume 6, No. 6, Part 2, 2014. pp. 314-317.
- Vinevskaya A.V. Geomification. Threat or benefit for modern education / Pedagogy, psychology and education: from theory to practice: a collection of scientific papers on the results of an international scientific and practical conference. Innovative center for the development of education and science. 2014. S. 70-73.
- Govorov AI, Govorova M.M. Geomification as a means of increasing students' motivation. Informatics and education. 2014. № 9. P. 76-78.
- Ivanova-Nedelcheva, A., Pavlova, N, The implementation of logical and reproductive patterns in the formation of math calculation skills, Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (54), Issue: 126, 2017, pp. 17-20
- Kapustina E.V. Geymifikatsiya as a way to increase motivation and enhance learning activities of students / Actual issues of modernization of Russian education: materials of the XXIV International Scientific and Practical Conference. Center for Scientific Thought. 2015. S. 47-51.
- Karpenko OM, Lukyanova AV, Abramova AV, Basov VA Geomification in e-learning. // Remote and virtual learning. 2015. № 4. P. 28-43.
- Concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016-2020. Order of the Government of the Russian Federation of December 29, 2014.
- Matveeva E.D. Geimification: a new concept in education / Humanities in a sociocultural transformation: theoriacum-praxis. 2015: materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with elements of the school for young researchers. 2015. P. 42-47.
- Monakhova GA, Monakhov DN Geimification of the educational process in the secondary school // Distance and virtual learning. 2015. No. 12. P. 95-103.
- Pavlova, N., Social networks in teaching mathematics, Nukovy chasopis, Series 3, Vypusk 18, Kiiv, Ukraina, p.179-183
- Polyakova VA, Kozlov OA Geimification in adult education: virtual summer camp for teachers / Modern Web-technologies of educational purpose: perspectives and directions of development: a collection of articles of the International Scientific and Practical Conference. - National Research Nizhny Novgorod State University. N.I. Lobachevsky, Arzamas branch; Under the general editorship of S.V. Mironova, S.V. Napalkov. 2016. P. 86-91.
- Privalov AN, Lipatova Yu.V. Modern approaches to the development of electronic educational resources of the game type in teaching mathematics: a collection of articles on the materials of the Open All-Russian Scientific and Practical Conference. Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin. 2015. P. 162-165.
- Sosnovsky SA, Girenko AF, Galiev I.Kh. Informatization of the mathematical component of engineering, technical and natural-science education within the framework of the Meta-Math project // Educational technologies and society. Issue number 4, volume 17, 2014. C. 446-457.
- Tkachenko E. Geymification of education: formal and informal space. Current knowledge of humanities. 2015. No. 11. P. 303-309.
- Urazaeva L.Yu., Datsun N.N. Problems of mathematical education and their solution // Bulletin of Perm University. Series: Mathematics. Mechanics. Computer science. 2015. № 3. P. 57-63.
- Chiryayev V.D. Geimification as a method of motivation // Modern science: actual problems and ways to solve them. 2013. № 5. P. 24-26.

Application of computer gamifying in modern mathematical education

J. M. Stariradeva A. D. Ivanova-Nedelcheva N. Hr. Pavlova

Abstract. The author analyzed the results of studies of possibilities of using computer game in math education, investigated the basic applications of didactic computer games and formulated the main actual problems associated with the use of gamification in math education.

Keywords: computer games, math education; applications of computer, educational games.

Аналіз моделей багатомовної освіти школярів у країнах західної Європи

О. О. Першукова

Київський авіаційний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: pershoks@gmail.com

Paper received 25.02.18; Accepted for publication 05.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-08>

Анотація. В статті на основі матеріалів міжнародних організацій та праць європейських дослідників проведено аналіз моделей багатомовної освіти в країнах Західної Європи на рівні середньої школи. Особливої уваги надано сутнісним характеристикам багатомовної освіти як педагогічного феномену та визначено критерії успішності існуючих нині моделей.

Ключові слова: багатомовність особистості, багатомовна освіта школярів, моделі багатомовної освіти, критерії успішності.

Вступ. У кінці ХХ перед людством постало практичне завдання комунікативного співіснування представників різних культур і носіїв різних мов, які перед загрозою глобальних проблем мають навчатися слухати і розуміти ідеї і позиції один одного. Розуміючи, що кожен народ убачає у власній мові уособлення культурних досягнень, свою етнічну своєрідність та унікальність, не можна не помічати, що тенденції глобалізації набувають усе більшої ваги в соціальному розвитку сучасного світу. Ідеї багатомовності, які все більше розповсюджуються світом, зумовлені взаємодією економічних, наукових, культурних та політичних чинників. Багатомовна освіта (*Multilingual education*) — термін, використовуваний ЮНЕСКО з 1953 р., означає застосування в навчальному процесі двох і більше мов з метою їх опанування як систем і використання як засобів навчання. В Резолюції 12 Генеральної конференції ЮНЕСКО (1999 р.) поняття уточнене і тепер означає застосування в навчальному процесі трьох мов: рідної мови учнів, національної або регіональної та міжнародної [7]. *Plurilingual education* (багатомовна освіта) — назва явища в інтерпретації Ради Європи; означає спосіб навчання, не обмежений опануванням кількох мов як систем, а передбачає їх використання і як засобів навчання, має на меті: 1) розширення мовного репертуару учнів, у тому числі за рахунок мов, які не є основними європейськими і якими послуговуються рідше; 2) формування у школярів усвідомлення соціальної і культурної цінності лінгвістичного розмаїття; 3) розвиток міжкультурної компетентності учнів. В школах країн Західної Європи стали активно опановувати сучасні іноземні мови: глобальну англійську та інші мови міжнародної комунікації. Все більше уваги стали звертати на збереження розмаїтого мовного спадку — вивчення тих мов, якими послуговуються рідше: мов національних меншин, регіональних, класичних мов та мов мігрантів. А отже, *мовна освіта стала багатомовною*. Нині цей освітній напрям має на меті формування у школярів індивідуальної багатомовності (*plurilingualism*) як комплексної здатності послуговуватися кількома мовами [9, с. 67-69].

Короткий огляд публікацій за темою. Дослідженню проблем і здобутків галузі багатомовної освіти як світової тенденції модернізації освітнього простору присвятили свої роботи дослідники багатьох країн, серед них: Н. Баришніков, М. Бодоньї, В. Гаманюк, Н. Гальскова, Н. Євдокімова, К. Бенсон (*Carol Benson*), Ж. Дарк'єн (*Jeroen Darquennes*),

Дж. Дуарте (*Joana Duarte*), Х. Баєтенс-Бердсмор (*Hugo Baetens Beardsmore*), Б. Буш (*Brigitta Busch*), І. Елдей (*Itziar Alday*), Д. Коїл (*Do Coyle*), Я. Сеноз (*Jasone Cenoz*), К. Хело (*Christine Helot*), Б. Хуфайзен (*Britta Hufeisen*) та багато інших. Але чимало аспектів цієї проблеми потребують подальшого вивчення.

Мета статті — проаналізувати існуючі нині моделі багатомовної освіти школярів в країнах Західної Європи, з'ясувати їх характерні ознаки і визначити критерії успішності.

Матеріали та методи. На основі методів порівняльного аналізу — компаративного та порівняльно-історичного — для зіставлення даних, оцінювання фактів, явищ і процесів, аналізу і синтезу отриманих результатів, а також завдяки застосуванню метода теоретичного узагальнення, розкрито критерії успішних моделей багатомовної освіти та сформульовано висновки.

Результати та їх обговорення. Розглядаючи освіту як цілеспрямований процес і результат оволодіння учнями системою наукових знань, пізнавальних умінь і навичок та формування на цій основі світогляду і моральних якостей, які реалізуються в процесі навчання, *багатомовну освіту* ми окреслюємо як складне і багатокомпонентне педагогічне явище, яке має на меті формування багатомовності учнів, а саме: розширення мовного репертуару кожної особистості за рахунок збільшення кількості мов, якими вона може послуговуватися в житті. В основі цього явища є спеціально організований процес взаємодії вчителя та учня, в результаті якого здійснюється засвоєння і відтворення іншомовного мовленнєвого досвіду відповідно до поставленої мети.

На тлі міграційних процесів та інтенсивної мобільності населення традиційні програми двомовного навчання, класифіковані К. Бейкером (*Colin Baker*, 2011), нині стикаються із значними проблемами [1, с. 214-215]. Освіта школярів із сімей лінгвістично-гетерогенного походження характеризується особливим різнобарв'ям мов і потребує нового багатомовного навчального середовища, застосування нових підходів для досягнення нової якості. Дослідниця з Іспанії Я. Сеноз визначила багатомовну освіту так: "*Багатомовна освіта — це процес навчання із застосуванням більше ніж двох мов з метою формування в учнів багатомовності, включаючи грамотність письма*" [4, с.32]. Це означає, що щонайменше дві-три мови зазначені в курикулумі як виучувані, але їх використання як засобів опанування змісту інших пред-

метів курикулуму не є обов'язковим, бо "коли в навчальному процесі застосовуваними є більше ніж дві мови, проблемним стає використання всіх мов як засобів навчання". Тому у визначенні багатомовної освіти Я. Сеноз не зазначено вимогу використання всіх виучуваних мов як засобів навчання, хоча це і не заперечено [4, с.33]. Приклади багатомовної освіти, в яких присутні три і більше мов, зокрема Європейські школи і "Фойе проект", роботу якого проаналізовано М. Байрамом та Й. Леманом (*Michael Byram, Johan Leman*, 1989), свідчать, що всі мови не використовують як засоби навчання, звичайно обмежуються двома, рідше трьома мовами, а всі інші мови опановують як системи [2]. А отже, *мета багатомовної освіти школярів у країнах Західної Європи* як освітнього феномену полягає в: а) розширенні мовного репертуару учнів, зокрема за рахунок мов, які не є основними європейськими і якими послуговуються рідше; б) формуванні усвідомлення соціальної і культурної цінності лінгвістичного розмаїття; в) розвитку міжкультурної компетентності учнів.

Енциклопедичним прикладом багатомовної освіти є освіта в басксько- і іспаномовних школах, метою яких є багатомовність разом із письмовою грамотністю з іспанської та баскської мов, застосовуваних як засоби навчання, а також з англійської, яку вивчають як предмет. Альтернативна модель складається з баскської та англійської мов як засобів навчання: у цьому разі іспанську вивчають як предмет. Могутніми соціокультурними чинниками виступають слабка позиція в суспільстві баскської мови та бажання її збереження і зміцнення. Визначальними для багатомовної освіти є *освітня мета*, а саме — досягнення багатомовності як здатності компетентно послуговуватися мовою разом із грамотністю письма, а не використання всіх мов як засобів навчання, а також *кількість навчального часу*, присвяченого як вивченню предметного змісту з використанням нерідної мови, так і опануванню іноземної мови як системи.

Я. Сеноз зазначає, що багатомовна освіта має значно більшу кількість варіантів, ніж просто двомовна освіта, і пропонує до використання термін "*The Continua of Multilingual education*", де *Continua* — *сукупність різноманітних варіантів і впливових чинників, неперервність їх розвитку і взаємодії* [4, с.23]. З метою створити типологію багатомовної освіти Я. Сеноз пропонує умовно виділити лінгвістичний, освітній і соціолінгвістичний виміри, де *лінгвістичний* вимір стосується спорідненості використовуваних у навчальному процесі мов, зокрема рідної або вже відомої та нової виучуваної. Якщо мови близькоспоріднені, то нерідко їх фонологічна, лексична чи синтаксична системи є подібними, і ця обставина значно полегшує і прискорює процес навчання. Наприклад, іспаномовний учень значно легше опановуватиме каталонську мову, ніж японську. Близькість лінгвістичної дистанції (*Linguistic distance*) між мовами є основною ідеєю рецептивної багатомовності. *Освітній* вимір дослідниця окреслює так: у плануванні освітнього процесу завжди відображене ставлення суспільства до багатомовності громадян, усвідомлення потреб формування здатності володіти мовами в молодого покоління — від цього залежить реалізація освітніх потреб. *Соціо-*

лінгвістичний вимір демонструє: як суспільство визначає освітні потреби, так і освіта впливає на зміни в соціумі. Водночас, як підкреслює Я. Сеноз, багатомовність і здатність грамотно писати кількома мовами впливає на особистісне і суспільне ставлення до виявів культурно-зумовленої поведінки і чужої культури [4, с.23]. Я. Сеноз пропонує для використання нове поняття "*ступінь багатомовності*", яке означає виражену у процентах кількість годин курикулуму, присвячених вивченню мов (разом з рідною) та опануванню змісту інших предметів з їх використанням. За її аналізом, Європейські школи мають високий ступінь багатомовності, бо в процесі навчання 12-річних учнів мови займають 32,6 % курикулуму, але школи в Країні Басків для іспаномовних дітей, де учнів такого самого віку, крім рідної іспанської, навчають ще й англійської та баскської мов, загалом присвячуючи навчанню мов 43,3 % курикулуму. Тому ступінь багатомовності шкіл в Країні Басків для іспаномовних дітей є вищим, ніж Європейських шкіл.

Завдяки використанню соціологічного за характером підходу бельгійський учений з університету м. Намур Ж. Даркен (*Jeroen Darquennes*) проаналізував сучасний стан багатомовної освіти і запропонував поділ на моделі за мовним та соціальним принципом [5]. Учений нараховує чотири основних категорії призначення, а ми навели приклади такого застосування:

Багатомовна освіта для дітей із сімей більшості населення — це: а) навчання за форматом *CLIL* та б) ранній початок навчання першої та другої іноземних мов. За приклад узято Францію, де навчання за форматом *CLIL* користується особливим попитом. Станом на 2007 р. 29,5 % колегів, 39,5 % ліцеїв і 10 % професійно-технічних училищ працювали у цьому форматі, причому хоча англійська як цільова мова займає позицію лідера, але інші європейські (німецька, італійська, російська) та азійські мови (арабська, китайська, японська) також отримують усе більше поширення [5]; в) ранній початок розвитку багатомовності особливо показовий у Нідерландах. У 1989 р. була відкрита 1 середня школа; в 2002 р. кількість перевищила 30; у 2010 році кількість багатомовних шкіл уже понад 1550 [4].

Багатомовна освіта для дітей із сімей національної меншини корінного європейського населення стосується певних територій. Здебільшого такі мови вивчають як предмет, мови національних меншин у багатомовній освіті для опанування предметного змісту застосовують украй рідко. Винятком є місцевості з високим рівнем політичної автономії, який дає право вирішення мовних питань в освіті. Такими є: автономна область Валле-д'Аоста (*Valle d'Aosta*), де двомовна дошкільна освіта (італійською та французькою) запроваджена ще в 1983 р., на рівні початкової школи — в 1988 р. і неповної середньої школи — в 1994 р. [8, с. 300]; іспанська провінція Баскія, в якій (за моделлю В) двомовна освіта (баскійсько-іспанська) застосовувана у співвідношенні 50 % : 50 % у вивченні предметного змісту [10, с. 50]; провінція Фрисланд (*Fryslân*) на півночі Нідерландів, де фризська мова має статус другої офіційної і широко запроваджена двомовна освіта (голландська та фризська мови), а також

розвивається тримовна освіта (додано англійську) [11].

Багатомовна освіта для дітей із сімей мігрантського походження характеризується суттєвими відмінностями в організації такої освіти в різних європейських країнах, зокрема це стосується питання, чи є мова мігрантів частиною курикулуму. Відмінності полягають у пошуках балансу між мовою більшості для інтеграції в соціум нової батьківщини та мовою походження сімей школярів. З 1970-х опанування мови походження не має на меті повернення сімей на старе місце проживання: швидше розв'язання проблем, пов'язаних із розумінням у навчанні. Так, у Великій Британії мови мігрантів не становлять частину курикулуму, їх вивчають у позаурочний час [8]. Інший підхід передбачає викладання частини предметного змісту рідною мовою учнів, а інші — мовою нової батьківщини. Так, наприклад, працюють двомовні школи Гамбурга, Брюсселя (зокрема учасники Фойе проекту).

Багатомовна освіта для міжнародної аудиторії охоплює Європейські школи та Міжнародні школи для дітей співробітників європейських та американських інституцій, які працюють за рубежем. Так, мережа німецьких шкіл за рубежем досить численна: в 2011 р. із 140 існуючих у світі 45 розміщені в європейських країнах; мережа французьких шкіл ще більша і налічує 494 навчальні заклади, але розміщені вони здебільшого в країнах Африки, Азії та Америки. Водночас у деяких країнах існує небажання впроваджувати багатомовну освіту через різні причини. У фламандськомовній Бельгії на офіційному рівні звучать побоювання щодо негативного впливу багатомовності на "життєздатність і багатство" голландської мови. В одномовних Ісландії та Португалії широке запровадження багатомовної освіти поки що мало можливе через традиції шкільництва і силу стереотипів.

На основі аналізу економічних, соціальних та політичних детермінант дослідниця Б. Буш (*Brigitta Busch*) проаналізувала сучасні тенденції та інноваційні практики багатомовної освіти в Європі як регіоні, що являє собою лінгвістичне розмаїття [3]. За класифікацією Б. Буш, існуючі моделі багатомовної освіти можна розподілити за *політичним спрямуванням*, як от:

прискорення переходу до домінуючої в соціумі мови — програми раннього виходу або "early-exit", — упродовж тривалого часу їх застосовували для освіти учнів із сімей національних меншин, а нині вони у використанні у спільнотах (школах) з високим процентним складом учнів із сімей мігрантів;

надання доступу до престижних мов (в основному англійської), а також інших світових, формування елітної багатомовності;

підтримка і збереження мов, яким загрожує зникнення, обов'язково включають формування писемної грамотності. Звичайно учні належать до специфічної лінгвістичної чи етнічної спільноти. Моделі можуть дещо відрізнятися залежно від навчання рідної мови в додаткових класах у рамках державної системи освіти або в закладах навчання, спонсорованих спільнотою, мова якої відрізняється від державної мови;

сприяння формуванню і збереженню багатомовності для всіх учнів.

Вибір мов, представлених у таких моделях, спирається на побутову багатомовність учнів: вони розраховані на гетерогенну аудиторію, і стосується учнів, мова яких відрізняється від основної мови; але також може бути домінуючою в певній невеликій за чисельністю спільноті. Тоді мета навчання полягає в опануванні всіма учнями цієї мови меншості для її збереження. Ця модель має багато спільного з двосторонніми двомовними програмами, використовуваними в США.

За *мовної дистрибуції* Б. Буш пропонує розрізнити моделі за:

часовим розподілом — мається на увазі чергування в застосуванні двох, рідше трьох мов у навчальному процесі як засобів навчання на регулярній основі за принципом: в один часовий проміжок (або термін, як от день, тиждень) використовується одна мова як засіб навчання, в інший термін — друга, а далі — третя. Такі терміни мовного застосування можуть бути однаковими (Південний Тіроль, де чергуються німецька, італійська та місцева ладинська мова, яка належить до ретороманської групи романських мов), або відрізнятися (як у місцевості Бургенленд (*Burgenland*), Австрія, де хорватська мова застосовувана для часткової імерсії один день на тиждень);

предметним розподілом (CLIL — інтегроване навчання мови та змісту, немовні предмети вивчають за імерсійною технологією);

застосування принципу "одна особа — одна мова" (за яким чергуються періоди одномовного викладання з паралельним двомовним викладанням, як це відбувається в Гамбурзі) [3].

Ключові принципи побудови сучасного багатомовного навчального середовища визначила Е. де Джонг (*Ester de Jong*) у праці "Основи розвитку багатомовності в освіті: від принципів до практики" (*Foundations for Multilingualism in Education: from Principles to Practice*", 2011) [6]. Дослідниця вважає, що ідеальної моделі багатомовної освіти для функціонування в сучасному гіпердиверсифікованому лінгвокультурному просторі не існує, але ключовими є такі моменти:

прагнення рівності в освіті: багатомовне освітнє середовище в контексті школи передбачає повагу і поцінування лінгвістичного репертуару кожного учня. Педагогічний колектив має координувати свої зусилля для збереження існуючого в школі мовного різноманіття і його розвитку, забезпечуючи недопущення виявів дискримінації;

підтримка ідентичності — увага до того, як мовний і культурний досвід учнів представлений у практиці роботи школи, у тому числі мови, якими послуговуються рідше, та діалекти;

заохочення розвитку дво- та багатомовності — створення можливостей для застосування існуючого в школі мовного різноманіття і вмотивування учнів до його розвитку завдяки демонстрації переваг багатомовності;

сприяння інтеграції — побудова освітнього середовища, в основі якого взаємоповага та рівність —

заперечення асиміляції з боку всіх учасників навчального процесу [6, с. v–vii].

Висновки. Як показав наш аналіз, нині багатомовна освіта є досить широко розповсюдженим явищем у країнах Європи та світу як спосіб навчання, не обмежений опануванням кількох мов як систем і передбачає їх використання як засобів навчання. Адже вивчені мови все частіше застосовують не просто як засіб комунікації, а і як інструмент пізнавальної діяльності школярів, спосіб опанування змісту предметів.

На основі виконаного аналізу, систематизації та оцінювання фактів, явищ і процесів розкрито **критерії успішності моделей багатомовної освіти**, що діють у країнах Західної Європи, а саме:

збалансованість процесу навчання мов за змістом та кількістю часу навчання, урахування соціокультурних особливостей місцевості, де відбувається навчання;

наявність мети формування грамотності письма в усіх мовах, задіяних у процесі навчання;

урахування багатьох аспектів, як-от: вік початку навчання мов учнями і особливості освіти вчителів,

готовність до формування багатомовності, наявність навчальних матеріалів;

увага до підтримки національно-культурної ідентичності учнів, спрямованість на її збагачення завдяки поцінюванню рідної мови кожного з учнів;

створення умов для розвитку компетентності в рідній мові учнів, якщо не в межах курикулуму, то в позаурочний час;

виховання шанобливого ставлення до всіх мов і культур на основі усвідомлення учнями їх рівноцінності;

надання можливостей учням для формування багатомовної компетентності, що включає одну чи кілька світових мов як засобів міжкультурного спілкування.

Необхідність подальшого теоретичного осмислення та практичного розв'язання проблем багатомовної освіти в зарубіжній та вітчизняній педагогіці посилюється у зв'язку з процесами глобалізації та інтернаціоналізації всіх сфер життя, потребами культурного діалогу і збереження національної ідентичності, розвитку толерантності й міжкультурної взаємодії.

REFERENCES

1. Baker C. Foundations of Bilingual education and Bilingualism / Colin Baker. — Multilingual Matters : Printed in USA. — Copyright 2011. — (v-xii) 498 p.
2. Bicultural and Trilingual Education / Michael Byram, Johan Leman. — Multilingual Matters, 1989. — 161 p.
3. Busch B. Trends and innovative practices in multilingual education in Europe : An overview / Brigitta Busch // International Review of Education. — 2011. — Vol. 57. — № 5–6. — P. 541–549.
4. Cenoz J. Towards Multilingual Education: Basque Educational Research from an International Perspective / Jasone Cenoz. — Clevedon, England : Multilingual Matters, 2009. — 288 p.
5. Darquennes J. Multilingual education in Europe / J. Darquennes // The Encyclopedia of Applied Linguistics: [Edited by Carol A. Chapelle]. — Blackwell Publishing Ltd., 2013. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0785/full>.
6. De Jong E. Foundations for Multilingualism in Education : From Principles to Practice / Ester J. de Jong. — Caslon Publishing, Philadelphia, 2011. — xiv + 388 p.
7. Education in a multilingual world. UNESCO position paper, 2003. — 35p. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf>
8. Extra G. Assessing Multilingualism at School / Guus Extra, Ton Vallen // The Encyclopedia of Applied Linguistics: [Edited by Carol A. Chapelle]. — Blackwell Publishing Ltd, 2013. URL: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781405198431.wbeal0038/full>.
9. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education. Guide for the development of Language Education Policies in Europe : [Main Version] / [Jean-Claude Beacco, Michael Byram]. — Draft 1. — Language Policy division. — Council of Europe : Strasbourg, 2003. — 115 p.
10. Garcia O. Bilingual education / Ofelia Garcia // The Handbook of Sociolinguistic : [Ed. by Florian Coulmas]. — Oxford : Blackwell Publishers, 1996. — P. 405–420.
11. Multilingualism in Secondary Education / A Case Study of the Province of Fryslân and the Basque Autonomous Community: [Truus de Vries, Elizabet Arosena Egaña]. — MERCATOR (European Research Centre on Multilingualism and Language Learning), 2011. — 58 p.

Models of plurilingual education of schoolchildren in Western European countries analysis

O. O. Pershukova

Abstract. The article analyzes the models of plurilingual education in the Western European countries at the level of the secondary school on the basis of the materials of international organizations and European researchers' papers. Particular attention is given to the essential characteristics of multilingual education as a pedagogical phenomenon and the criteria for success of existing models are defined.

Keywords: plurilingualism, schoolchildren plurilingual education, models of plurilingual education, the criteria for success.

Анализ моделей многоязычного образования школьников в странах Западной Европы

О. А. Першукова

Аннотация. В статье на основании материалов международных организаций и работ европейских исследователей проведен анализ моделей многоязычного образования в странах Западной Европы на уровне средней школы. Отдельное внимание уделено существенным характеристикам многоязычного образования школьников как педагогического феномена и определены критерии успешности существующих ныне моделей.

Ключевые слова: многоязычие личности, многоязычное образование школьников, модели многоязычного образования, критерии успешности.

The basic concepts essence of the problem of bachelors' professional competence in computer technologies sphere formation

O. P. Sazhienko

Pavlo Tychyna Uman State Pedagogical University, Uman, Cherkassy region, Ukraine,
Corresponding author. E-mail: sazhienko@meta.ua

Paper received 26.03.18; Accepted for publication 02.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-09>

Abstract. In the article on the basis of foreign and native scientific sources analysis, the description and clarification of the essence of the above mentioned problem basic concepts have been made. These are: "competence approach", "competence", "professional competence", "computer technology", "bachelor of Computer Science", "formation of bachelors' professional competence in computer technologies sphere". Professional competence has been interpreted as the readiness and ability of an individual to carry out professional activity on the basis of the acquired knowledge and skills, which contribute to the development of a specialist's creative potential, professional self-development and have systemic features.

Keywords: professional training, competence approach, competence, professional competence, computer technologies, bachelor of Computer Science, formation of bachelors' professional competence in computer technologies sphere.

The problem investigated. One of the dominant features of modern society is undoubtedly the rapid development of computer technology as a priority for any industry. The training of future specialists in computer technologies sphere in the current conditions for the higher education system reformation requires new conceptual approaches that will include updating its content and methodology. To accomplish these tasks, it is important to outline the theoretical foundations for the formation of students' professional competence, in particular, bachelors of Computer Science. First of all, the special scientific attention requires basic concepts characterization of the outlined problem: "competence approach", "competence", "professional competence", "computer technology", "bachelor of Computer Science", "formation of bachelors' professional competence in computer technologies sphere".

The analysis of recent research and publications.

The theoretical background of each of the above mentioned basic concepts is sufficiently presented in scientific sources and is investigated by such scientists:

- "competence approach", "competence": N. Bibik, M. Holovan, O. Zablotska, O. Ovcharuk, O. Pometun, S. Trubacheva and others;
- "professional competence": V. Hrynyova, K. Zaitseva, L. Zubyk, S. Ivanova, V. Koval, N. Nychkalo, T. Otroshko, O. Tsilmakh; S. Martynenko, M. Mykhaskova, Yu. Mosyeko and others;
- "computer technologies": R. Hurevych.

However, there is no consensus on the definitions mentioned above, in particular – in the context of the problem of bachelors' professional competence in computer technologies sphere formation.

The aim of the article is to describe and clarify the essence of the basic problem concepts: "competence approach", "competence", "professional competence", "computer technology", "bachelor of Computer Science", "formation of bachelors' professional competence in computer technologies sphere" on the basis of foreign and native scientific sources analysis.

Main material. From the point of view of the competence approach (N. Bibik, M. Holovan, O. Zablotska, O. Ovcharuk, O. Pometun, S. Trubacheva, etc.), the level of education should be determined by the specialist's ability to solve problems of varying complexity on the

basis of available knowledge and experience. Competence approach application to the training bachelors in computer technologies sphere can be a conceptual benchmark in shaping the content of a future specialist's preparation. At the same time, the scientific sources of the aforementioned authors present various interpretations of "competence approach" concept.

The competence approach updating in recent decades is due to a number of factors. First of all, the transition from industrial to postindustrial society is associated with the dynamics of the social processes course, the repeated increase in the information flow, the emergence of new and demarcating professions, since the latter have become more integrated and less special. These changes dictate the need to form a person capable of living in conditions of professional uncertainty: a personality who is creative, responsible, stress-resistant, and able to use constructive and competent actions in different types of life activities. To do this, the orientation of professional education system to the personal qualities development that contribute to a graduate's further professional development is needed.

The analysis of scientific sources (N. Bibik, M. Holovan, O. Zablotska, O. Ovcharuk, O. Pometun, S. Trubacheva, etc.) gives us reasons to assert that in order to overcome the disadvantages of the national higher education the innovative educational projects should be created for a competent specialist's training. Such specialist understands the complicated dynamics of social progress processes. He is able to adequately navigate in various spheres of socio-economic life and self-realization. He can also adequately self-assess and critically understand the potential and ability, take responsibility in professional situations. Such qualities may only be inherent to a competent expert.

In the process of studying world and native experience in implementing the competence approach in modern education, O. Ovcharuk notes that the importance of research in this area is due to "the transition of the world community to the information society, where the priority is considered not to simply accumulate students knowledge and subject skills, but also forming the ability to learn, mastering the information seeking skills, the ability to self-education throughout life, where universal

values – ecome the determining area of – human professional activity” [9].

N. Bibik provides a competence approach of fundamental importance, since his ideas are reorientated “from the process to the result in the activity measure, the consideration of this result in terms of demand in society, ensuring the ability of the graduate to meet new market demands, have the appropriate potential for practical solutions to life problems, searching for his “I” in a profession and in a social structure” [1].

Consequently, a competent approach in the context of professional training is the focus on the competence formation in the planned professional activities in the process of future specialist’s preparation in higher educational establishments. It should be noted that in modern native and foreign pedagogical science there are different characteristics of the concept “competence”, which serve as a reflection of the final result of learning and description of various personality traits.

“Competent” in contemporary dictionaries is interpreted as the one “1) who has sufficient knowledge in any sphere; who is well aware of something; clever; based on knowledge; qualified; 2) who has certain powers; full power, full authority” [2, c. 560]. A variety of interpretations of “competence” concept are found in the works of O. Antonova, N. Bibik, S. Vityvtska, O. Dubasenyuk, S. Skvortsova, I. Chemerys and others.

In foreign scientific literature, researchers interpret the “competence” notion as “the quality to be competent; adequacy; possession of the necessary skills, knowledge, qualifications or abilities” [13]. Competence involves “a set of knowledge, skills and attitudes that allow individuals to act effectively or perform certain functions aimed at achieving the relevant standards in professional activities” (L. Shevchuk) [12, c. 9].

Consequently, in the presented interpretations “competence” notion refers to the quality of a person who possesses certain knowledge and abilities, and experience that enables him to act effectively in a particular sphere. For many researchers (N. Bibik, M. Holovan, O. Zablotska, O. Ovcharuk, O. Pometun, S. Trubacheva, etc.) the concept of “competence” outlines a responsible attitude to the case, which guarantees the performer’s success in a particular sphere.

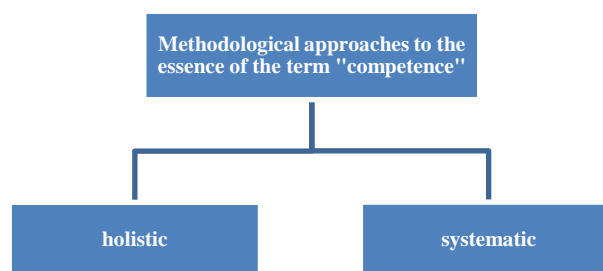
In our opinion, it is scientifically appropriate to interpret V. Hrynyova’s notion of “competence” as a “personally integrated result of activity”, the willingness to act in the sphere of its own competence; individual quality, “which is determined by personal success and diligence in any kind of activity, and contributes to the fulfillment of his duties or competence at a high level” [3]. In the Encyclopedia of Education, the “competence” notion is interpreted as the acquired characteristic of the individual, “which contributes to the young person’s successful entry into the modern society life” [1, p. 408], and competence (in the meaning of attribution) as “alienated from the subject, a pre-determined social norm (requirement) for educational preparation...” [1, p. 409]. In the “Great Explanatory Dictionary of Contemporary Ukrainian Language” the “competence” is interpreted as “good knowledge of something; the authority scope of any institution, organization or person” [2, p. 560].

Analysis of the above mentioned scientific and peda-

gogical sources made it possible to conclude that in pedagogical science there are two methodological approaches to understanding the essence of the term “competence”, presented by us schematically (Picture 1) and named by us as:

a) holistic, in which competence is an integral part of “life competence” general concept (M. Holovan, V. Hrynyova, A. Kyselytsa, O. Ovcharuk, L. Shevchuk, etc.);

b) systematic in which “competence” notions are not identical, but they constitute the general competence approach problem area (N. Bibik, S. Vytvytska, O. Dubasenyuk, O. Zablotska, O. Pometun, S. Skvortsova, S. Trubacheva, etc.):



Picture 1. Methodological approaches to the essence of the term “competence” in the context of professional education

In practice, scholars have common views on the fact that competence is an individual’s ability to act in a particular situation based on the knowledge and skills available to him, his attitudes and value orientations, and his experience. Competence (in the meaning of attribution) is a sphere / field of knowledge in which a person shows his competence or incompetence in a particular situation for the purpose of carrying out an effective activity, performing the task or solving the problem and obtaining the optimal result.

Thus, we consider competence as a personal dynamic combination of knowledge, skills, experience, professional-ideological qualities, moral and ethical values, which determines the ability of a person to successfully implement in a certain type of activity and is the result of training at a certain level of higher education. Competences are individual integrated knowledge and skills that form the essence of competence, determining the range of issues that characterize this quality.

For our study, professional/specialty competence is relevant, and therefore, we will describe them in detail.

Concerning the coherence of “professional competence” and “specialty competence” concepts, it is appropriate to first analyze “professional” and “specialty” definitions. From the philological point of view, these concepts, according to the modern explanatory dictionary, are identical, since specialty is synonymous with the word “profession” [2, c. 1530].

Despite the philological certainty of the analyzed concepts, in scientific sources, the comparative characteristics of “professional competence” and “specialty competence” definitions prevail, avoiding the use of only one of the concepts:

– “professional competence” prevail (V. Hrynyova, K. Zaitseva, L. Zubyk, S. Ivanova, V. Koval, N. Nychkalo, T. Otroshko, O. Tsilmah and others);

– “specialty competence” (S. Martynenko, M. Mykhaskova, Yu. Moseiko and others).

Occasionally in the scientific sources (for example, in the works of S. Martynenko [6], S. Skvortsova [10]) there is a complete identification of these concepts with the use of both terms due to the oblique or in parentheses: “professional / specialty competence”; “professional (specialty) competence”. At the same time, O. Tymets [11, p. 16] considers professional competence as a component of “professional competence” concept. In the future, in our study, we will treat these concepts as synonyms, according to the formulated research topic, the preference for “professional competence” concept without changing the definition in direct quotations.

We will analyze examples of “professional competence” concept interpretation (precisely in such a phrase):

– the integral personality quality, manifested in its general ability and readiness for a certain type of professional activity, and “is based on a holistic set of knowledge, skills and experience gained in the process of learning and socialization and focused on independent and successful participation in professional activity” (Y. Moseiko) [8, c. 18];

As you can see, the author chooses two dominant positions – “ability” and “readiness”. This approach allows characterizing the professional competence in a holistic way – in the interdependence of professionally acquired capabilities of the future specialist’s personality and his professional self-realization.

– the quality reflection of future specialist’s professional development, which “reveals the internal attitude peculiarities to the chosen profession and characterizes the updating and enrichment of the worker’s “I-concept” in terms of self-awareness as a qualified specialist” (S. Martynenko) [6];

In this interpretation, we follow the psychological approach to understanding the essence of professional competence as a component of the specialist’s personality structure with an emphasis on the activity component.

– the ability to certain professional activities on the basis of special knowledge and skills, experience of emotional and value attitude to professional activity “in accordance with social requirements and values” (M. Mykhaskova) [7];

The author chose “ability” based on activity and social approaches as the dominant term in professional competence interpretation.

– “one of professional competence components is a multidimensional, integral education, which ensures personal formation effectiveness (presence of professional activity motivation and student’s value attitude to studying) and professional activity mastering, which is associated with the ability to intelligently master the complex of activity knowledge and methods on a particular subject... and conduct research on selected topics ..., as well as develops ... thinking, testifies to the desire for a constant professional and personal development” (O. Tymets) [11, c. 16]; “it is the result of mastering a set of competencies” (O. Tymets) [111, c. 30].

Thus, the researcher outlines professional competence in terms of an integrated approach, defining specialist’s desire and ability to a certain type of activity as key components of this concept.

According to the analysis results of the above mentioned and other scientific sources, researchers put two positions of “professional competence” concept based on its interpretation:

– integrative approach (“readiness”) is an integrative, complex personality trait (V. Koval, V. Lozovetska, L. Kryvtsova, Yu. Moseiko, N. Nychkalo, O. Nikulochkina, T. Otroshko, O. Timets, etc.);

– activity approach (“ability”) is the ability to a certain type of activity (V. Hrynyova, K. Zaitseva, L. Zubyk, S. Ivanova, S. Martynenko, M. Mykhaskova, S. Skvortsova, O. Tsilmakh, etc.).

We will clarify the definitions of “readiness” and “ability”, based on the vocabulary interpretation. In the classic interpretation “readiness” is “the desire to do something” [2, c. 257], and “ability” is the facility to “carry out, perform, do something, behave in a certain way” [2, c. 453].

Thus, the core of “readiness” is desire, and “ability” is facility. Combining the above-mentioned methodological approaches to understanding these concepts, we present the essence of professional competence schematically (Picture 2):



Picture 2. The essence of future specialists’ professional competence

We believe that the meaning of “professional competence” should be interpreted as follows: readiness and ability of the person to carry out professional activity on the basis of the acquired knowledge, skills, experience, which promote the development of specialist’s creative potential, professional self-development and have systemic features. Person’s professional competence under certain conditions develops in a long-term activity process.

An important category of our work is the term “formation”, which in the reference literature is interpreted as “the effect of the verb “to form” meaning as to give something a form, shape; organize, compile, create” [2, c. 1544].

In the context of our study, we consider V. Kremen’s opinion that professional competencies formation is a purposeful and organized process for the acquisition of future specialists’ professional experience, which is carried out through the education content, which encompasses not only the list of educational subjects, although it is their means that combines the content necessary for assimilation, with the means of its assimilation, but also the professional skills and abilities that are formed in the process of subject studying [5].

Thus, in our opinion, “the formation of professional competence” is purposeful process of future specialists’ mastering a set of knowledge and skills, contributing to the development of their creative potential, professional self-development. The final result of forming the future specialist’s professional competence is the developed level of readiness and person’s ability to carry out profes-

sional activity on the basis of the indicated factors and qualities.

Professional competence essence and content are determined by the sphere / field of activity. Consequently, the terminological consistency in the plane of our study is needed for the terms “sphere” and “field”. Thus, in the reference literature the term “sphere” is “a branch of knowledge, production” [2, c. 1419]; “field” is a certain area of science [2, c. 219]. Thus, these definitions are synonymous: they can be used to avoid tautology. Taking into account the research topic wording, in the future we will give priority to the notion “sphere” in the phrase “bachelors of computer technologies sphere”. At the same time, in the scientific sources tangent to our problem synonymously with the concepts of “sphere” and “industry” partly the concept “area” is used. We should note that, according to the interpretation, the term “area” has a mathematical and administrative-geographical meaning [2, c. 807], therefore it cannot a synonym to the above mentioned concepts.

As for the bachelors’ professional competence formation in computer technologies sphere, first of all, we should state, that computer technologies (information technologies – IT) is a general name of technology using computers. The Encyclopedia of Education provides an interpretation of the broader concept – “Information and Telecommunication Technologies in Education (ITTE)”. These are “technologies that use special technical information tools (computers, audio, cinema, video, etc.) ... the computer technology, which is based on the use of a certain formalized model of content presented by educational software written in the computer memory, and having the capabilities of telecommunication networks” (R. Hurevych) [4, c. 364]. Instead, the notions interpretation of “information and communication learning technologies” and “computer technologies” in the Encyclopedia of Education [4] is not presented. In view of the sufficient research in the last decades of the term “technology”, we will not go into its thorough analysis.

R. Hurevych stresses that future educators’ readiness to apply the ITTE “should be seen as a teacher’s professional and personal quality” [4, c. 365].

Due to the rapid development of computer technology, knowledge in this area is rapidly aging. Therefore, when preparing specialists of the modern information space, it is necessary that knowledge has a creative and exploratory nature, since such training stimulates cognitive activity development, promotes creative and mental abilities development. Computer education now should be considered as a criterion for a future specialist’s general professional training. He must have the basic concepts and terminology on computer science, understand the computer system structure and principles, use operating systems, improve practical skills of software use.

Currently, the educational process in higher educational establishments in the specialty 015 Professional education (Computer technologies) of the bachelor’s educational degree is carried out in accordance with the Standard of Basic Higher Education, in particular – in pedagogical universities. The purpose of the Education Program [9] for such training is to provide knowledge in the professional education computer technology sphere with broad access to employment; students’ preparation who have

found a particular interest in certain areas of computer technology for further study during the learning process. Such further education, above all, is master’s programs in the professional computer technologies education. This is an opportunity to study according to the program of the second cycle of knowledge, which is consistent with the obtained bachelor’s degree, or adjacent one.

According to the educational program of this specialty, we should note that *Bachelor of Computer Science, in general, is a specialist, ready to apply his knowledge in almost all spheres of industrial and non-productive activity, where computer technologies are used.* This is a specialist who has successfully completed the curriculum of the first level of higher education in the amount of 240 ECTS credits, fluent in computer technology, and received a bachelor’s degree – a diploma of one degree, confirming the formation of his professional competencies sufficient to fulfill the duties of the corresponding level. Currently, bachelor of IT qualifies as “a specialist in computer technology sphere, teacher of practical training in computer technology” [10].

Consequently, the formation of bachelor’s professional competence in computer technologies sphere is considered by us as a systematic, purposeful and organized process of training a specialist, *capable of working in various fields of professional modern computer technology and Internet; use methods of making scientifically based solutions with the help of expert systems and new information technologies, etc.*

The urgent need is to generalize the existing theoretical and practical experience in preparing future bachelors of Computer Science and to modernize the theoretical and methodological provisions of their training on a competence basis by strengthening the practical education orientation provided in case its fundamentality is preserved.

Conclusion. Thus, on the basis of foreign and native scientific sources analysis, the description and clarification of the essence of the above mentioned problem basic concepts have been made. These are: “competence approach”, “competence”, “professional competence”, “computer technology”, “bachelor of Computer Science”, “formation of bachelors’ professional competence in computer technologies sphere”.

It is substantiated that the organization of bachelors’ professional preparation process in computer technologies sphere in a higher educational establishment is a means of formation and subsequent development of their respective competencies. Bachelors’ professional preparation in computer technologies sphere is a compulsory component of higher education, the content of which are professional disciplines, based on a competence approach. The final result of bachelors’ professional competence in computer technologies sphere formation has been defined by the developed level of an individual’s readiness and ability to carry out professional activity on the basis of the stated indicators and qualities in this sphere, first of all – the ability to work in various professional fields of modern computer technology and Internet; to use methods of making scientifically based solutions with the help of expert systems and the latest information technologies, etc.

At the same time, as shown by the scientific material analysis presented in the article, the prospect of further

research is to identify the components of the integrative concept of “bachelor’s professional competence in computer technologies sphere”.

REFERENCES

1. Bibik N. M. Kompetentnist u navchanni. Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy; holov. red. V. H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008.
2. Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy. Uklad. i holov. red. V. T. Busel. Irpin: VTF «Perun», 2004.
3. Hrynova V. M. Pro spivvidnoshennia poniat «profesionalizm», «profesiina kultura», «profesiina kompetentnist», «profesiina pidhotovka». Pedahohika ta psykholohiia. Vyp. 45. 2014.
4. Hurevych R. S. Informatsiino-telekomunikatsiini tekhnolohii v osviti (ITKT). Entsyklopediia osvity. Akad. ped. nauk Ukrainy; holov. red. V. H. Kremen. K.: Yurinkom Inter, 2008.
5. Kremen' V. H., Mazorenko D. I., Zavietnyi S. O. Filosofiia spilkuvannia : monohrafiia. Kharkiv : KhNTUSH im. P. Vasylenka, 2011. Martynenko S. A. Fakhova kompetentnist: psykholoho-pedahohichni aspekt [Elektronnyi resurs]. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=527
6. Mykhaskova M. A. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia muzyky: avtoref. dys. ... kand. ped. nauk. Kyiv, 2007.
7. Moseiko Y. V. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnikh inzheneriv-metalurhiv u protsesi vyvchennia profesiino oriientovanykh dystsyplin : avtoref. dys. ... dok. ped. nauk. Zaporizhzhia, 2010.
8. Ovcharuk O. V. Rozvytok kompetentnisnoho pidkhodu: stratehichni oriientyry mizhnarodnoi spilnoty // Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovyi dosvid ta ukrainski perspektyvy. Kyiv, 2004.
9. Osvitnia prohrama. Profesiina osvita (Kompiuterni tekhnolohii). Osvitnii stupin: bakalavr za spetsialnistiu 015 Profesiina osvita (Kompiuterni tekhnolohii). Uman, 2016.
10. Skvortsova S. Profesiina kompetentnist vchytelia: zmist poniattia. Formuvannia profesiinnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovoii shkoly v umovakh VNZ: Materialy vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii (Uman, 8–9 zhovtnia 2009 r.). Uman: PP Zhovtyi, 2009.
11. Timets O. V. Teoriia i praktyka formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia heohrafii u protsesi profesiinnoi pidhotovky: avtoref. dys. ... dok. ped. nauk. Cherkasy, 2011.
12. Shevchuk L. O. Formuvannia informatsiinnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv u vyshchykh navchalnykh zakladakh Respubliki Polshcha: avtoref. dys... kand. ped. nauk. Uman, 2011.
13. Dictionary.com [Electronic resource]/ URL: <http://dictionary.reference.com/browse/competence.>

Сущность базовых понятий проблемы формирования профессиональной компетентности бакалавров сферы компьютерных технологий

А. П. Сажинко

Аннотация. В статье на основе анализа зарубежных и отечественных научных источников осуществлено характеристику и уточнено сущность базовых понятий обозначенной проблемы: «компетентностный подход», «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», «компьютерные технологии», «бакалавр компьютерных технологий», «формирование профессиональной компетентности бакалавров сферы компьютерных технологий». Профессиональную компетентность истолковано как готовность и способность личности осуществлять профессиональную деятельность на основе приобретенных знаний, умений, навыков, опыта, способствующих развитию креативного потенциала специалиста, профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, компетентностный подход, компетентность, компетенция, профессиональная компетентность, компьютерные технологии, бакалавр компьютерных технологий, формирование профессиональной компетентности бакалавров сферы компьютерных технологий.

Розвиток історичної освіти в Україні у перехідний період (кінець 80-початок 90-х рр. XX ст.)

І. А. Селищева

Криворізький державний педагогічний університет, м. Кривий Ріг, Україна
Corresponding author. E-mail: irina.selischeva2016@gmail.com

Paper received 04.03.18; Accepted for publication 13.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-10>

Анотація. У статті розглянуто особливості розвитку історичної освіти у перехідний період (кінець 80-х рр. XX ст. (останні роки радянської України) та початок 90-х рр. XX ст. (перші роки незалежної України)). Зазначено, що значний вплив на нього мали події, які відбувалися впродовж цих років у політичному, соціально-економічному і духовному житті українського суспільства, які в подальшому заклали основу для розвитку історичної освіти в Україні на національних та наукових засадах.

Ключові слова: *освіта, історична освіта, історія України, історія УРСР, перебудова, незалежність.*

Актуальність. Період 1989-1992 рр. насичений подіями, складний і суперечливий, своєрідний місток від радянського до незалежного суспільства. Кінець 80-х рр. XX ст. являє собою завершальний етап, підсумок всієї державної освітньої, наукової й науково-технічної діяльності Радянської влади за роки її існування, що дає змогу схарактеризувати її та виявити позитивні й негативні сторони. Поряд з цим, досвід окресленого періоду надає можливості більш зважено розглянути політику молодшої незалежної держави, яка з прийняттям у 1991-1992 рр. нових нормативно-правових актів у освітній галузі започаткувала новий етап в історії України. Окрім того, дослідження політики незалежної України в освітній галузі, зокрема в історичній освіті, спонукає до переосмислення вітчизняної історії, розробки нормативно-правових засад викладання її нового бачення, розуміння цього процесу суспільством та пошуку нової моделі історичної освіти, що має також практичну і наукову значущість, до того ж, історична освіта сприяє подоланню кризи в історичній свідомості суспільства в перехідний період.

Аналіз останніх джерел та публікацій. У незалежній Україні питання розвитку історичної освіти через її важливість у справі формування громадянського суспільства порушували як історики, так і педагоги. Історики (О. Борейко, С. Кульчицький, В. Петриків, О. Пометун, Ю. Рарог та інші.) розглядали як власне історичний контекст, так і надавали оцінку викладу історії у навчальних закладах (від школи до університету), а педагоги (Л. Березівська, В. Майборода та інші.), в свою чергу, аналізували зміст освіти, організаційні та методичні засади, прагнучи виокремити корисний досвід і позбавитися політичної складової у формуванні змісту й викладі дисциплін.

Зокрема, вітчизняний історик С. Кульчицький, акцентуючи увагу на перебігу подій в Україні у 1989 – 1991 рр., порівнює їх з революцією 1917-1920. рр., і називає зазначений період «відкладеною революцією» [5, с. 343].

Мета статті – виявити особливості перебігу процесу розвитку історичної освіти на етапі переходу від радянського періоду до набуття Україною незалежності.

Матеріали дослідження. З приходом до влади М. Горбачова (1985 р.) починається кампанія перебудови та пропонується демократичний стиль керівництва, гласності й плюралізму думок. Це спричинило по-

діл владних інституцій на партійні й радянські структури, що, зрештою, послабило позиції центральної партійної влади. Унаслідок цих процесів державні установи на місцях (республіканські) та місцева влада отримали більше самостійності у прийнятті рішень, більше повноважень, зокрема й у гуманітарній сфері. Відтепер критичному перегляду підлягали всі царини життя суспільства. Так, Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР (березень, 1987 р.) «Основні напрями перебудови вищої і середньої спеціальної освіти в країні» містила нові ідеї щодо збагачення змісту історичної освіти гуманітарним змістом, зверталось увага на «олюднення» історії [1, с. 32]. Поступово відкривався доступ до деяких архівних матеріалів, які довгий час перебували під забороною, що зумовило появу на сторінках наукової періодики значну кількість раніше невідомої історичної інформації. Ця інформація відкривала завісу над багатьма подіями і процесами минулого, які тривалий час замовчувалися, або ж модифікувалися згідно настанов діючої влади і представлялися у редакції, яка була зручною і формувала потрібну суспільну думку. Зокрема, науковець В. Петриків акцентує увагу на тому, що саме в цей період «вперше офіційно була визнана наявність «білих плям» в історії» [10, с. 23].

Перебудова стала поштовхом до активізації національно-визвольного руху. Як зазначає історик С. Кульчицький: «Люди захлиналися в потоках сенсаційної інформації» як про минуле, так і про реальний стан сучасності, тому громадськість наполягала на тому, що молоде покоління має знати справжню історію свого народу [5, с. 343]. Тож серед інших змін, в Україні відбувається реформування загальноосвітньої й вищої школи в напрямі надання їй національного характеру, тобто починається поступове повернення змісту освіти до наукових засад та національних коренів. Це започаткувало епоху відродження в галузі науки, культури й освітньо-виховної діяльності. Однак, вітчизняні науковці (С. Кульчицький, В. Петриків, Ю. Рарог та ін.) акцентують увагу на тому, що до 1989 року реальних змін у викладанні історії так і не відбулося. Тож, спираючись на дослідження науковців і беручи до уваги результати власного наукового пошуку, вважаємо за можливе розглядати окреслений вищезазначеними хронологічними межами період як перехідний.

У 1988 році розпочинається системна робота щодо докорінного оновлення навчально-виховного процесу у вищих і середніх спеціальних навчальних закладах, тобто керівництво освітніх закладів мало «...спрямувати педагогічні, професорсько-викладацькі колективи на докорінну перебудову закладів освіти...» [11, с. 2]. Відповідні заходи щодо викладання вітчизняної історії приймаються як на рівні шкільної, так і на рівні вищої освіти і в 1989/90 навчальному році. Так, у школах курс історії УРСР виокремлюють в самостійний предмет та вдвічі збільшують час на її вивчення [12, с. 90], у вищій школі (на всіх спеціальностях педагогічних інститутів) вводиться вивчення історії УРСР, яка завершується складанням екзамену [12, с. 91]. Відтак, на виконання прийнятих на загальнодержавному рівні рішень, починаючи з 1989-1990 навчального року історія УРСР вивчається як самостійна дисципліна, але паралельно й в тісному зв'язку з загальним курсом історії СРСР. [6, с. 46; 85]. Зміст і кількість відведених на вивчення історичного компоненту в 1989 -1990 навчальному році унаочнено у Таблиці 1.

1989 – 1990 навчальний рік [6].

5 клас	68 год/ рік 2 год/тиж	Епізодичні розповіді з історії СРСР і УРСР	
6 клас	68 год/ рік 2 год/тиж	Стародавня історія	
7 клас	68 год/ рік 2 год/тиж	Історія середніх віків	
8 клас	85 год/рік	Історія СРСР	Нова історія (загальна історія)
		Історія УРСР	
9 клас	102 год/рік	Історія СРСР	Нова історія (загальна історія)
		Історія УРСР	
10 клас	153 год/рік	Історія СРСР	Нова і новітня історія (загальна історія)
		Історія УРСР	
11 клас	119 год/рік	Історія СРСР	Новітня історія (загальна історія)
		Історія УРСР	

Табл.1. Послідовність вивчення курсів історії України і всесвітньої історії по класах згідно навчальної програми на 1989-1990 н. р.

У липні 1990 р. було проголошено «Декларацію про державний суверенітет України», далі прийнято «Республіканську програму розвитку історичних досліджень, поліпшення вивчення і пропаганди історії Української РСР», де зазначалося, що багато десятиліть громадяни України були «штучно відрізані від здобутків дореволюційної української історіографії, не знали справжньої історії радянської доби, а в офіційній історії надто багато білих плям» [1, с. 32]. Тож, Україна успадкувала від Радянського Союзу достатньо розвинену, але поряд з цим надзвичайно заідеологізовану систему освіти. Тому, насамперед освітня галузь мала в нових соціально-політичних умовах привести діяльність цієї системи у відповідність з існуючими на той час потребами суспільства.

Після проголошення незалежності України (1991 р.), розпочався активний процес оновлення чинних навчальних планів і програм і, насамперед, з історичної освіти. Молода українська держава опинилася перед вибором пошуку нових підходів до інтерпретації й оцінки історичних подій, фактів та їх переоцінки з нової перспективи, тобто з точки зору незалежної і самостійної

держави. Адже, існуючі уявлення про історичний процес здебільшого виявили свою невідповідність, тому вони мали бути переглянуті, водночас сучасність вимагала досягти суспільного компромісу в переосмисленні національної історії, подолати викривлені стереотипи, які упродовж тривалого часу насаджувалися в суспільній свідомості. Тож, важливість завдань, висунутих сучасністю перед історичною наукою, об'єктивно вимагало зміцнення її теоретичних засад, розвитку методології історії, а перед педагогічною наукою і практикою актуалізувалося питання формування нового змісту шкільної історичної освіти, яке включало великий комплекс організаційно-змістових проблем. Зокрема, вітчизняний науковець О. Томаченко вказує на причини трансформації та переосмислення історичної освіти на початку 1990 рр. і називає серед них: «становлення нової держави та її політики; накопичення фонду конкретних історичних фактів для переосмислення; уведення до наукового обігу невідомих документальних джерел; зміна понятійного апарату, продиктована кардинальними зрушеннями в науковому світогляді та світобаченні сучасної людини; переорієнтація суспільної свідомості з усіма її складниками» [14, с. 132].

Як свідчать документи зазначеного періоду, питання вирішувалося у двох площинах: на рівні змісту навчання і на рівні перерозподілу годин, відведених на вивчення історії України. Так, в доповідній записці колеги Міністерства України (1992 р.) зазначено, що «...при підготовці до нового навчального року органи освіти і педагогічні колективи України послідовно і цілеспрямовано працювали над подальшим поглибленням процесів демократизації шкільного життя...». Далі звертається увага на вивчення двох самостійних курсів, а саме: «Історія України (7 тижневих годин) і «Всесвітня історія» (10,5 годин). Поряд з цим, навчальні програми з суспільно-гуманітарних дисциплін були «значно оновлені» і деполітизовані [9, с. 58-61].

Реалії того часу спонукали виокремлення історії України з курсу історії СРСР, який пропонував огляд історичних процесів в УССР лише у період існування Радянського Союзу. Крім того відчувалася потреба у створенні навчально-методичного забезпечення викладання історії, адже старі підручники містили переважно викривлений виклад подій, підпорядкований насамперед політичній доцільності. Задовольнити потребу в посібнику, який би містив об'єктивне подання фактів і подій історії УССР, міг додаток до підручника «Історія УРСР 9-10 класи» [2, с. 4]. Задля цього було створено конкурсну комісію по розгляду та оцінці поданих на конкурс рукописів [4, с. 46;61]. Після розгляду поданих матеріалів, комісія затвердила рукопис «Матеріали до навчального посібника «Історія Української РСР 9-10 класи» (автори: С. Кульчицький, Ю. Курносів) та рекомендувала його до друку [2, с. 111-112].

Зауважимо, що до 1989 року єдиною базовою історичною дисципліною у всіх вищих навчальних закладах УРСР, як і всього Радянського Союзу, була історія Комуністичної партії Радянського Союзу. Єдині навчальні програми затверджувалися централізовано в Москві, окрім того, до 1988 р. підручники з цього курсу друкували лише обрані видавництва (м. Москва) [10, с. 23]. Наступні події внесли значні корективи в державні документи, відповідно нагальною потребою була роз-

робка та видання нових підручників, хрестоматій, книг для читання з вітчизняної історії, зокрема з історії рідного краю, що спонукало відповідні міністерства розпочати спільну роботу в цьому напрямі. Тож, у 1990 р. було розроблено нову програму з історії України для 8-11 класів загальноосвітньої школи (автори: В. Смолій, В. Сарбей, С. Кульчицький, М. Коваль, Ю. Курносов). На основі цієї програми створено в 1990 р. і надруковано в 1991 р. два підручники (автори: Г. Сергієчка, В. Смолія та В. Сарбей, С. Кульчицького, М. Коваля і Ю. Курносова). Відповідно, змінюється назва підручника з «Історія Української РСР» на «Історія України» [4, с. 6-7].

Беручи до уваги появу у навчальних планах курсів з історії України, не тільки з оновленим і значно розширеним змістом, але й суттєве збільшення годин, відведених на вивчення дисципліни, вчителі й викладачі історії потребували науково-методичної підтримки. Саме тому у цей час ставиться питання про підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у закладах вищої освіти та у центрах підвищення кваліфікації: з історії й з методики викладання історії. Тож, враховуючи потреби сучасності, у відповідності до Наказів Міністерства освіти України (№ 8 від 21.01.92; № 29 від 26.05.1992), для розгляду концептуальних проблем шкільної історичної освіти в Україні, удосконалення підготовки кадрів та викладання історії, обміну досвідом, підвищення кваліфікації учителів суспільних дисциплін та викладачів історичних дисциплін, на базі Дніпропетровського державного університету було організовано навчання викладачів з спеціальності: історія України, археологія, історіографія, діловодство та методи історичних досліджень [8, с. 109], був проведений семінар

завідувачів і методистів кабінетів історії [7, с. 39-40].

Висновки Отже, «перебудова» М. Горбачова спричинила розпад радянської держави, що стало поштовхом до розвитку системи освіти України на нових національних засадах і вже у статусі незалежної держави. Упродовж 1989-1992 рр. була розроблена ціла низка важливих законів і нормативних документів, які кардинально змінили вектор розвитку освітньої галузі, зокрема й історичної освіти. Тож, аналіз стану історичної освіти в Україні кінця 80-х рр. - початку 90- рр. ХХ ст. дає можливість стверджувати, що перебіг розвитку історичної освіти окресленого періоду вирізнявся такими особливостями: ставлення до національної історії науковців, педагогів та й пересічних громадян кардинально змінилося, а відтак і до історичної освіти, метою якої стало формування об'єктивного бачення минулого без викривлення фактів з позиції політичної доцільності. Цей процес підтримувався державними інституціями за різними напрямками, зокрема: поступове відкриття доступу до архівних джерел, регулювання освітніми процесами через внесення змін у навчальні плани та програми, залучення авторських колективів та окремих науковців до укладання підручників, довідників та іншого навчально-методичного забезпечення. У той час, як історія Української РСР за радянських часів викладалась як додаткова (30 год.), починаючи з 1989/90 навчального року курс історії УРСР виокремлюється і стає самостійним предметом (102 год.), а вже в 1991/92 навчальному році з 5-го по 11-й класи історія України вивчається як окрема дисципліна. Ці зміни заклали основу для подальшого розвитку історичної освіти в Україні на національних та наукових засадах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борецько О. Еволюція змісту вищої історичної освіти в Україні крізь призму партійних постанов (1945-1991рр.). // Молодь і ринок. 2016. № 8 (139). С 30-33.
2. Документи засідань колегії Міністерства народної освіти (постанови, рішення, доповідні записки) (1988 рік). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 3, арк. 4, 111-112.
3. Документи засідань колегії Міністерства народної освіти (постанови, рішення, доповідні записки) (1988 рік). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 4, арк. 46, 61.
4. Кульчицький С. Вітчизняна історія в школах і вузах України: останнє десятиріччя. Семінар. – Київ. 2002. 32 с. URL: https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/2002_10_03.pdf
5. Кульчицький С. Історичні передумови переростання перебудови в національну революцію (1989-1991 рр.). // Проблеми історії України: факти, судження, пошуки: Міжвідомчий збірник наукових праць. Київ, 2001. Вип 5. С. 330-351.
6. Накази Міністерства народної освіти з основної діяльності (1988 рік). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 1, арк. 46,85.
7. Накази Міністерства народної освіти з основної діяльності (1992 рік). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 144, арк. 39-40.
8. Накази Міністерства освіти з основної діяльності (1992 рік). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 18, спр. 1, арк. 109.
9. Накази Міністерства освіти України з основної діяльності (1992 рік). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 18, спр. 9, арк. 58,61.
10. Петрик В. І. Викладання історії у ВНЗ України у період перебудови. // Zbiór artykułów naukowych. Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki. Poznan, 2015. S. 22 – 25.
11. Програми середньої загальноосвітньої школи з історії, основ радянського права і держави (1989 рік), ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 41, арк. 2,6.
12. Програми середньої загальноосвітньої школи з історії УРСР, російської та української мови 8-11 клас (1990 рік). ЦДАВО України, ф. 166, оп. 17, спр. 43, арк. 90-91.
13. Рарог Ю. В. Державна політика у галузі вузівської науки в Україні у 80-х – на початку 90-х років : автореф. дис. ... канд. історичних наук : 07.00.01. Дніпропетровськ, 1994.16 с. URL: <http://cheloveknauka.com/gosudarstvennaya-politika-u-galuzi-vuzivskoi-nauki-v-ukraine-v-80-h-nachele-90-h-godov>
14. Томаченко О. В. Переосмислення історичних процесів у шкільній освіті України 1990-х – початку ХХІ століття: теоретичні засади, генезис, зміст. // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Історія України. 2010. № 22. С. 130-136.

REFERENCES

1. Borejko, O. Development of historical education in Ukraine during the transition period (80-90 years of the XX century) // Molod' i ry`nok, 2016. 8 (139), P. 30-33.
2. Documents of meetings of the college of the Ministry of National Education (resolutions, decisions, memoranda) (1988).

- Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 17, c. 3, p. 4, 111-112.
3. Documents of meetings of the college of the Ministry of National Education (resolutions, decisions, memoranda) (1988). Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 17, c.4, p. 46, 61.
 4. Kul'chy'cz'ky'j, S. (2002). Patriotic history in schools and high schools of Ukraine: the last decade Retrieved from https://www.wilsoncenter.org/sites/default/files/2002_10_03.pdf (In Ukrainian).
 5. Kul'chy'cz'ky'j, S. Historical prerequisites for the transformation of the perestroika into a national revolution. // Problemy` istoriyi Ukrayiny`: fakty`, sudzhenya, poshuky`: Mizhvidomchy`j zbirny`k naukovy`x pracz, 2001. 5, P. 330-351.
 6. Orders of the Ministry of Education of the main activities (1988). Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 17, c. 1, p.46, 85.
 7. Orders of the Ministry of Education of the main activities (1992). Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 17, c. 144, p. 39-40.
 8. Orders of the Ministry of Education of the main activities (1992). Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 18, c. 1, p. 109.
 9. Orders of the Ministry of Education of the main activities (1992). Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 18, c. 9, p. 51, 61.
 10. Petry`kiv, V. I. Teaching history in higher educational institutions of Ukraine during the period of perestroika // Zbiór artykułównaukowych. Pedagogika. Teoretyczne i praktyczne aspekty rozwoju współczesnej nauki, 2015. P. 22 – 25.
 11. Programs of the secondary comprehensive school of history, foundations of Soviet law and the state (1989). Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 17, c. 41, p. 2, 6.
 12. Programs of the Secondary School for the History of the Ukrainian SSR, Russian and Ukrainian Classes 8-11 (1990). Central State Archive of Higher Education of Ukraine, f. 166, d. 17, c. 43, p. 90, 91.
 13. Rarog, Yu. V. (1994) State policy in the field of university science in Ukraine in the 80's - early 90's. Retrieved from <http://cheloveknauka.com/gosudarstvennaya-politika-ugaluzi-vuzivskoi-nauki-v-ukraine-v-80-h-nachele-90-h-godov> (In Ukrainian).
 14. Tomachenko, O. V. Recomprehensijn of Historical Processes in School Education of Ukraine in the 1990s at the Beginning of XXI Century: Theoretical Principles, Genesis, Contents. // Naukovy`j visny`k Voly`ns`kogo nacional`nogo univerty`tetu imeni Lesi Ukrayinky`. Istoriya Ukrayiny`, 2010. 22. P. 130-136.

Development of historical education in Ukraine during the transition period (80-90 years of the XX century)

I. A. Selischeva

Abstract. The peculiarities of the development of historical education in the transition period (the late 80s of the 20th century (the last years of Soviet rule) and the beginning of the 1990s (the first years of the adoption of independence in Ukraine) in the article are considered. It is shown that the events, which took place during these years in the political, socio-economic and spiritual life of Ukrainian society, which in the future laid the foundation for the development of historical education in Ukraine on the national and scientific grounds, had a significant impact on it.

Keywords: education, historical education, the history of Ukraine, the history of the Ukrainian SSR, restructuring, independence.

Развитие исторического образования в Украине в переходной период (80-90 е года XX в.)

И. А. Селищева

Аннотация. В статье рассматриваются особенности развития исторического образования в переходном периоде (конец 80-х гг. XX в. (последние года правления советской власти) и начало 90-х гг. XX в. (первые годы после принятия независимости в Ук-раине)). Обращается внимание на значительное влияние событий, которые происходили в этот период в политической, соци-ально-экономической и духовной жизни украинского общества, которые способствовали дальнейшему развитию историческо-го образования включая национальный аспект.

Ключевые слова: образование, историческое образование, история Украины, история УССР, перестройка, независимость.

Закономірності функціонування міфологічних структур у художній творчості (на матеріалі української літератури): теоретико-методологічні основи вивчення

Ю. Сидоренко

Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя

Paper received 09.04.18; Accepted for publication 15.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-11>

Анотація. У статті розглядається специфіка вираження міфологічних структур експліцитного типу в літературних творах, що вивчаються у 9-11 класах загальноосвітньої школи. Визначаються закономірності функціонування міфологічної образності на сюжетному, композиційному, образному, проблемно-тематичному, жанровому, стильовому рівнях тексту. Подається розроблена система умінь і навичок, якими повинні володіти старшокласники у процесі вивчення творів з міфологічним складником.

Ключові слова: експліцитний міфологізм, міфологічні структури, міфопоетика, міфологема.

Вступ. Сучасне вивчення літературних творів з експліцитно вираженим міфологізмом повинно базуватися на фундаментальних досягненнях міфокритиків та літературознавців. Тісний зв'язок методики навчання словесності з теорією літератури вимагає глибокого дослідження теоретичного підґрунтя функціонування міфологічних структур у художніх творах. Факт, що значний масив творів шкільної програми 9-11 класів характеризується показовим і різноплановим вираженням міфологічного компонента, вказує на доцільність залучення теоретичних знань у процес вивчення виділеної категорії текстів.

Короткий огляд публікацій. Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної середньої освіти України 2011 року учні повинні вміти «виявляти специфіку окремих відображених міфологічних і фольклорних, а також традиційних (вічних) тем, сюжетів, образів, мотивів у літературному творі (спадщині письменника); визначати фольклорну і міфологічну основу художніх творів, їх зв'язок із розвитком філософської думки, релігії, національно-культурними особливостями народів» [6]. Це свідчить про необхідність вироблення методичної моделі опрацювання зазначеної категорії художніх творів на засадах їх міфопоетичного аналізу. Але, незважаючи на солідні напрацювання літературознавців у сфері міфопоетики, спостерігаються тільки поодинокі спроби словесників-методистів залучати дослідження міфотворчості українських письменників у навчальний процес. В основному, це розробки уроків за окремими творами, запропоновані Н. Бондаренко, Ю. Бондаренком, А. Гурдузом, Г. Демчук, Н. Ісак, Г. Шевченко у фахових виданнях. Проте в широкому контексті міфологічного дискурсу вони постають лише частковими ілюстраціями до ще не виробленої повноцінної системи вивчення творів з міфологічним компонентом, що пов'язано з відсутністю системного аналізу творів шкільного курсу української літератури в аспекті міфологічного підходу.

Мета статті – дослідити закономірності функціонування міфологічних структур у художніх творах української літератури, що вивчаються в 9-11 класах, та визначити систему спеціальних умінь та навичок, які необхідно сформулювати у старшокласників у процесі їх опрацювання. Постановлена мета вимагає реалізації таких завдань:

1.) розкрити сутність експліцитно вираженого міфологізму в художніх творах;

2.) виявити особливості представлення міфологічних структур експліцитного типу в літературних творах шкільної програми для 9-11 класів;

3.) розробити систему спеціальних умінь і навичок, якими повинні володіти старшокласники у процесі вивчення творів з міфологічною образністю.

Методи. Для визначення теоретико-методологічних основ вивчення художніх творів з експліцитно вираженим міфологізмом використовуємо систему методів за характером логіки пізнання: аналіз (для виділення, тлумачення і осмислення міфологічних структур у творі, визначення їх художньої ролі), синтез (для зведення визначених позицій у цілісну систему функціонування міфологічної образності у художньому тексті), а також порівняння, систематизації та групування літературних творів (для визначення провідних шляхів подальшого аналізу творів шкільної програми 9-11 класів).

Результати і їх обговорення. Міф як універсальна світоглядна категорія є одним з домінуючих способів творчого відображення дійсності та потужною джерельною базою літератури. Міфотворчість, за К.-Г. Юнгом, - «це безперервний процес, властивий людині у всі часи» [5, 12]. Взаємозв'язок міфу й літератури характерний для кожного історичного періоду. «Жоден художній текст не існує без більш чи менш зримих проявів міфів. Письменник завжди активізує почерпнуті зі своєї підсвідомості архетипи, одвічні змісти й сакральні події, вводячи їх в об'єкт свого історичного лінійного часу, інтерпретуючи міфологічну колізію в душі своєї епохи» [4, 10]. Використання універсальних міфологічних моделей у літературному творі набуває різних форм та засобів презентації, провідними серед яких є залучення в текст міфологічних сюжетів, мотивів, образів, міфологем, часопросторових локусів. Їх наявність, інтерпретація, трансформація утворює міфологічні структури літературного твору.

Залежно від походження міфологічних структур виділяємо чотири групи творів з міфологічною складовою, що входять до курсу української літератури 9-11 класів. Сюди належать джерела з біблійною, античною, слов'янською образністю та міфологемами синкретичного характеру (Таблиця 1). Кожна група містить твори, передбачені для вивчення під час монографічних тем та охоплює широкий відрізок літературного процесу (від давньої української літератури до постмодерної).

Міфологічний компонент може виражатися на різних рівнях твору, що залежить від специфіки моделювання

письменником загальної концепції художньої дійсності. Основними елементами експліцитно вираженої міфологічної складової є міфонім, міфема, міфологема.

Таблиця 1. Літературні твори з міфологічними структурами різного походження.

Літературні твори з біблійною складовою	1. «Сад Божественних пісень» Г. Сковороди. 2. «Марія» Т. Шевченка. 3. «Скорбна Мати» П. Тичини. 4. «Я» (романтика) Миколи Хвильового. 5. «Марія» У. Самчука. 6. «Давидові псалми» Т. Шевченка. 7. «Одержима» Лесі Українки. 8. «Мойсей» І. Франка. 9. «Камінний хрест» В. Стефаника. 10. «Сад Гетсиманський» Івана Багряного. 11. «Казка про калинову сопліку» О. Забужко.
Літературні твори зі слов'янською складовою	1. «Слово о полку Ігоревім». 2. «Вечір проти Івана Купала» М. Гоголя. 3. «Причинна» Т. Шевченка. 4. «Тополя» Т. Шевченка. 5. «Лілея» Т. Шевченка. 6. «Тіні забутих предків» М. Коцюбинського. 7. «Лісова пісня» Лесі Українки.
Літературні твори з античною складовою	1. «Енеїда» І. Котляревського. 2. «Кавказ» Т. Шевченка. 3. «Кассандра» Лесі Українки. 4. Поезія «То be or not to be» Лесі Українки.
Літературні твори з синкретичною міфологічною складовою	1. «Повість минулих літ». 2. «Земля» О. Кобилянської. 3. «Різдво», «Зелена Євангелія» Б.-І. Антонича. 4. «Зачарована Десна» О. Довженка. 5. «Дім на горі» Вал. Шевчука.

«Ядро міфа – міфологема» [3, 12] відіграє провідну роль у процесі створення міфологічної картини світу, оскільки реалізує концепти міфологічного мислення, містить стабільний зміст, типовий для різних народів, є ключем для розуміння міфологічного змісту конкретно-художнього твору.

Погоджуємося із запропонованими А. Гурдузом основними варіантами вираження міфологічної складової у тексті: «фрагментарне та мозаїчне» [2, 58].

Для аналізу міфологічних структур літературного твору ми братимемо за основу виділені Ю. Бондаренком три основні форми експліцитно виражених міфологічних структур у художньому тексті:

- «окрема оповідна частина твору;
- змістова основа, на якій формується увесь текст;
- різноманітні паралелі між зображеним у творі й конкретними міфами, встановлення між ними аналогій, насичення літературного твору міфопоетичними деталями» [1, 40].

На основі проблемно-тематичного, сюжетно-композиційного, словесно-образного, жанрового і стильового аналізу художніх творів шкільної програми 9-11 класів з експліцитно вираженими міфологічними структурами робимо наступні висновки. Міфологічна образність може використовуватися на різних структурних рівнях літературного твору, виконувати запрограмовану автором художню роль у межах кожного з них. Зокрема:

1. Її можна ідентифікувати в мовній організації художнього тексту, що підтверджується наявністю імен, назв міфічних істот, просторових означень, порівнянь, фразеологізмів, епітетів, символів, що мають міфологічне походження. Досить поширеним явищем є вираження міфологічного змісту в назвах літературних творів

(«Мойсей» І. Франко, «Кассандра» Леся Українка, «Марія» Т. Шевченка, «Енеїда» І. Котляревський, «Сад Гетсиманський» Іван Багряний, «Різдво» Б.-І. Антонича та ін.). Це дозволяє письменникам, з одного боку, започаткувати вираження певного важливого для них змісту, а з іншого – презентувати той художньо-образний простір, у межах якого буде створюватися авторська версія зображеного.

2. Аналогічну роль виконують уставні легенди, оповіді або ж фрагменти міфічних текстів (голосінь, замовлянь, ворожін). Вони допомагають усвідомити загальну образну концепцію твору відповідно до заданої міфологічної парадигми. Наприклад, плач-замовляння Ярослави («Слово о полку Ігоревім»), голосіння Палагни за померлим Іваном («Тіні забутих предків» М. Коцюбинський) вказують на язичницько-слов'янський тип образності, а легенди про чудотворне самовідновлення церкви в Києві («Марія» У. Самчук), про Гетсиманський сад, Каїна і Авеля, Юду Іскаріотського («Сад Гетсиманський» Івана Багряного) – на християнську міфопоетичну парадигму.

3. Міфологеми-символи, залучені в текст, розкривають та увиразнюють міфологічну образність твору в межах певної міфопарадигми (земля – «Земля» О. Кобилянської, вода – «Зачарована Десна» О. Довженка, хрест – «Камінний хрест» В. Стефаника), або породжують різноманітні паралелі та алюзії між зображуваним у тексті та першоджерелом (Марія та ікона в романі У. Самчука «Марія», Анна та молитва у повісті О. Кобилянської «Земля» – своєрідні натяжки на біблійні легенди про життя Богоматері; випробування Андрія Чумака, Голгофа, Юда у романі Івана Багряного «Сад Гетсиманський» – паралель до страждань Ісуса Христа; розповідь про блудного сина у романі-баладі Вал. Шевчука «Дім на горі» – алюзія до біблійної притчі).

4. Міфічні оповіді, легенди, вірування використовуються як основа для авторського сюжету з метою:

✓ розбудови головної подієвої лінії твору: мандри Енея й троянців на шляху до заснування Римської держави («Енеїда» І. Котляревського), пошук ізраїльським народом обіцяної Богом землі під проводом пророка Мойсея («Мойсей» І. Франка), останні дні земного життя та розп'яття Ісуса Христа («Одержима» Лесі Українки);

✓ підсилення конфлікту чи драматизму ситуації: між прагненням до єдності та чварами на руській землі («Слово о полку Ігоревім»), між добром і злом у людській душі («Ніч проти Івана Купала» М. Гоголя), між духовними і прагматичними потребами («Тіні забутих предків» М. Коцюбинського);

✓ створення різних сюжетно-композиційних елементів твору: наприклад, затемнення сонця («Слово о полку Ігоревім») виконує роль зав'язки; пошук цвіту папороті («Ніч проти Івана Купала» М. Гоголя) – кульмінації; похорони Івана («Тіні забутих предків» М. Коцюбинського), втеча Ігоря з полону за сприяння сил природи («Слово о полку Ігоревім») – розв'язки; описи сходу і заходу сонця («Марія» У. Самчука), використані у зав'язці та розв'язці твору, асоціюються з народженням і смертю головної героїні.

5. Особливу роль у художньому використанні експліцитного міфологізму посідає рівень образів-персонажів:

✓ літературні герої, що мають відповідне походження, часто виконують першочергову роль в тематичному наповненні літературного матеріалу, у вираженні його ідейного змісту, набувають універсального значення. Наприклад, Марія – материнства («Марія» Т. Шевченко), непорочної краси («Сікстинська Мадонна» І. Франко), важкої долі («Марія» У. Самчук), доброти («Я (романтика)» Микола Хвильовий); Ісус Христос – страждання («Сад Гетсиманський» Іван Багряний), любові до ближнього («Одержима» Леся Українка); Прометей – нездоланності («Кавказ» Т. Шевченко).

✓ у творах простежується міфологема однотипність, що дозволяє групувати персонажів (Олімпійські боги в «Енеїді» І. Котляревського, лісові, водяні, хатні істоти у «Лісовій пісні» Лесі Українки, люди з надприродними здібностями (мольфар, відьма) у «Гінях забутих предків» М. Коцюбинського), виділяти цілі міфологічні комплекси (дім, ліс, озеро), що об'єднують навколо себе систему образів (озеро – Водяник, Русалка, Той, що греблі рве у «Лісовій пісні» Лесі Українки; дім – жінка, чоловік-птаха, Хлопець у «Домі на горі» Вал. Шевчука), взаємодія між якими обумовлює розвиток сюжету, переісторичення різних сюжетних ліній твору.

✓ міфологеми-імена залучаються для характеристики персонажів: портретної («дід схожий на Бога», «святий Феодосій більше скидався на батька» у «Зачарованій Десні»), психологічної (Гелена – «Епіметея дочка», «Медуза» у «Кассандрі» Лесі Українки, містичні властивості князів у «Слові о полку Ігоревім»). Семантичне наповнення міфологеми-імені лаконічно характеризує персонажа за провідною рисою, розкриває його суть.

6. Міфологічні структури використовуються для розбудови національної («Енеїда» І. Котляревського, «Мойсей» І. Франка, «Кассандра» Лесі Українки) і загальнолюдської тематики («Давидові псалми» Т. Шевченка), для розкриття універсальних проблем на основі традиційних бінарних опозицій (добро-зло, світло-темрява, правда-брехня, духовне-матеріальне, високе-низьке).

7. Міфологеми на позначення циклічних моделей часу (наприклад, повторюється доля жінок в кількох поколіннях у романі-баладі «Дім на горі» Вал. Шевчука), тривірного простору (наприклад, Олімп – земля – пекло в «Енеїді» І. Котляревського), центру світобудови (дуб у «Лісовій пісні», Троя у «Кассандрі» Лесі Українки, хата у «Зачарованій Десні» О. Довженка), притаманні міфологічному світобаченню, можуть визначати особливості хронотопу твору. Міфологічний хронотоп надає заявленим у творах ідеям універсальності, позачасовості, створює ефект неминучості й актуальності.

8. Міфологічні впливи сприяють жанроутворенню, взаємопроникненню літературних жанрів. Наприклад, молитва виникає як результат звернення до божественних сил («Злоначинаюощих спини...» Т. Шевченка), балада передбачає сюжетну взаємодію персонажів з потойбічними силами, фантастичні ситуації, зокрема перевтілення героїв («Тополя», «Причинна», «Лілея» Т. Шевченка), бурлескні твори – пародіювання міфологічних сюжетів («Енеїда» І. Котляревського), літопису притаманна строкатість використаних джерел: легенд, апокрифів, біблійних оповідей, народних звичаїв та традицій («Повість минулих літ»), поема набуває жанрових різновидів («Марія» Т. Шевченка – біблійно-філософська, «Мойсей», «Смерть Каїна» І. Франка, «Скорбна Мати» П. Тичини – філософська). Трансфор-

муються традиційні жанри: використання міфологічних структур, фантастичних елементів у драмі породжує жанр драми-феєрії («Лісова пісня» Лесі Українка), оперування символічним пластом, міфологічного походження – жанр драматичного етюду («По дорозі в Казку» Олександр Олесь); залучення ідейно-стильових рис балади, зокрема містичності, зумовленої давніми віруваннями (чаклунство, анімізм, жертвоприношення), динамізму оповіді, співіснування міфу і реальності у романі утворює жанр роману-балади («Дім на горі» Вал. Шевчука).

9. Особливості використання міфологічних структур вказують на певний стиль: літературі бароко властиві містичність та символічність («Слово о полку Ігоревім»), для романтизму притаманне звернення до християнських («Марія» Т. Шевченко) і язичницько-національних міфологій («Причинна», «Тополя» Т. Шевченка), модернізм активно використовує античні й біблійні сюжети для розбудови національної проблематики й творення авторського міфу («Мойсей» І. Франка, «Кассандра» Лесі Українка, «Ікар» М. Вороного), необароко відзначається потягом до ірраціонального, містичного, зверненням до притчових мотивів і символів («Дім на горі» Вал. Шевчука); у постмодернізмі міфологічні сюжети й символи стають кодами тексту, засобами художньої гри з читачем (повість «Казка про калинову сопілку» О. Забужко).

Визначені закономірності функціонування міфологічних структур експліцитного типу в художніх творах шкільної програми використовуємо як підґрунтя для розробки системи спеціальних літературних умінь і навичок, що необхідно сформувані у старшокласників у процесі вивчення творів з міфологічною складовою.

Учні повинні знати:

➤ визначення міфологеми як головного атрибуту міфологічних структур експліцитного типу;

➤ смислову наповненість універсальних міфологем-символів, які виступають невід'ємними елементами міфологічних структур літературного твору;

➤ роль міфологізованої назви твору для розкриття його змісту, зокрема того, що вона виконує роль первинного засобу розпізнання міфологізму, унаочнює його, вказує на певний тип (походження);

➤ зміст, образну структуру, міфологічну семантику, світоглядну спрямованість, художню роль залучених у тексти літературних творів мотивів, легенд, притч, оповідей, фрагментів міфічних текстів, які:

а) виступають уставними сюжетно-змістовими частинами;

б) є міфологічною першоосновою, використаною письменником для розбудови сюжету, підсилення конфлікту чи створення сюжетно-композиційних елементів твору;

в) мають різноманітні паралелі чи й прямі запозичення в авторському тексті (імена героїв; традиційні бінарні опозиції; просторово-часові назви);

➤ теоретичну інформацію про жанрові властивості творів з міфологічним складником, їх виразні риси, обумовлені міфопоетикою, зв'язок між жанровістю та певною міфопоетичною парадигмою;

➤ закономірності використання міфологічних структур у різних літературних стилях.

Учні повинні вміти:

➤ знаходити у тексті міфологеми;

- аналізувати назву твору з експліцитно вираженим змістом як ключ для розкриття закладеної в ній міфологічно-образної спрямованості та осмислення авторського художнього задуму;
- розтлумачувати змістове навантаження назви з міфологічною семантикою, зокрема усі можливі її зв'язки з різними структурними елементами твору: тема, ідея, мотиви, проблематика, система образів-персонажів тощо;
- простежувати особливості використання мовних виразів з метою розбудови заданої міфологічної парадигми літературного твору;
- визначати міфопоетичну парадигму твору;
- розкривати художню роль вставних легенд, оповідей, фрагментів міфічних текстів;
- осмислювати загальну образну концепцію твору з урахуванням виділених одиниць;
- розпізнавати у творі міфологеми-символи, групувати відібрані одиниці за походженням міфоскладової;
- пояснювати проведені паралелі між символами та зображеними у тексті подіями, образами, темами, ідеями, мотивами;
- аналізувати особливості авторського використання символів для розбудови певної міфологічної парадигми у художній площині тексту;
- визначати та пояснювати міфологічну основу сюжету;

- оцінювати значення виділених одиниць з погляду підсилення конфлікту чи драматизму твору;
- групувати персонажів за їх міфологічною однотипністю;
- зіставляти традиційне та авторське використання міфологічних структур для висвітлення тематики твору;
- виділяти ключові міфологеми в межах кожного з хронологічних художнього твору;
- оцінювати роль наскрізних міфологічних елементів, що утворюють часопросторову єдність художньої картини дійсності;
- зіставляти різні жанри з погляду авторської реалізації міфомислення у художній формі;
- залучати знання з міфопоетики під час стильового аналізу твору;
- обґрунтовувати використання автором певних міфоструктур у контексті провідного стилю його творчості.

Висновки. Текстуальний аналіз літературних творів з міфологічними структурами експліцитного типу дозволяє визначити основні закономірності функціонування міфологічної образності на різних структурних рівнях творів, що стають основою для розробки системи спеціальних умінь і навичок, які необхідно сформувати у старшокласників під час вивчення творів з міфологічною образністю.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бондаренко Ю. І. Теорія і практика навчання української літератури на філософсько-історичних засадах у старших класах загальноосвітньої школи: Монографія. – Ніжин: Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. – 351 с.
2. Гурдуз А. Міфопоетика літературного твору та міфопоетична парадигма: теоретичний аспект // Зарубіжна література в школах України. – 2006. - № 6. – С. 57-59.
3. Пропп В. Я. Русская сказка. Л., 1984, С 40.
4. Слоньовська О. Слід невловимого Протея (Міф України в літературі української діаспори 20-х-50-х років ХХ століття). Видання друге. – Івано-Франківськ: Плай – Коломия: Вік, 2007. – 686 с.
5. Юнг К.-Г. О современных мифах: сборник трудов. – М., 1994.
6. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>

REFERENCES

1. Bondarenko Yu. I. (2008). Teoria i praktyka navchannia ukrainiskoi literatury na filosofsko-istorychnykh zasadakh u starshykh klasakh zahalnoosvitnoi shkoly: Monohrafiya [Theory and practice of Ukrainian literary teaching in high school]. – Nizhyn, 351. [in Ukraine].
2. Hurduz A. *Mythopoetika literaturnoho tvoruu ta mythopoetichna paradyhma: teoretychny aspekt [Mythopoetics of a belles lettres work and mythopoetics paradigm: the theoretical aspect]* // Zarubizhna literatura v shkolakh Ukrainy. – 2006. – № 6. – S.57-59.
3. Propp V. Ya. (1984). Ruskaiia skazka [Russian fairy tale]. L., 40. [in Russia].
4. Slonovska O. (2007). Slid nevlvymoho Proteia (Mif Ukrainy v literaturi ukrainiskoi diaspori 20-h-50-h rokiv XX stolittia). Vydannia druhe. [The trace of intangible Protelus (Myth about Ukraine in literature of Ukrainian diaspora in 20-50 years in XX century). Second edition]. – Ivano-Frankivsk, 686. [in Ukraine].
5. Yunh K. H. (1994). O sovremennykh mifakh: sbornik trudov. [About modern myths: collected works]. M. [in Russia].

Regularities of functioning of mythological structures in artistic creativity (on the material of Ukrainian literature): theoretical and methodological basis of studying

J. A. Sydorenko

Abstract. This article touches upon the specificity of expression of the mythological visualization in the storyline, thematic, genre and stylistic text layers. The work illustrates the system of skills which the high school students must have learning the texts with the mythological constituent.

Keywords: explicit mythology, mythological structures, mythopoetic, mythologeme.

Закономірности функціонування міфологічних структур в художественному творчестві (на матеріалі української літератури): теоретико-методологічні основи вивчення

Ю. А. Сидоренко

Аннотация. В статье рассматривается специфика выражения мифологических структур эксплицитного типа в литературных произведениях, изучаемых в 9-11 классах общеобразовательной школы. Определяются закономерности функционирования мифологической образности на сюжетном, композиционном, образном, проблемно-тематическом, жанровом, стилевом уровнях текста. Подается разработанная система умений и навыков, которыми должны обладать старшеклассники в процессе изучения произведений с мифологическим компонентом.

Ключевые слова: эксплицитный мифологизм, мифологические структуры, мифопоэтика, мифологема.

Розвиток неформальної освіти дорослих в Україні

Н. Терьохіна

Сумський національний аграрний університет

Paper received 22.02.18; Accepted for publication 05.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-12>

Анотація. Стаття присвячена проблемам розвитку неформальної освіти дорослих в Україні. Визначено загальні характеристики неформального навчання, виділено завдання та ознаки неформальної освіти. Підкреслено роль та значення неформальної освіти дорослих; проаналізовано навчальні програми в галузі неформальної освіти дорослих в Україні, а також охарактеризовано їх змістове наповнення; підкреслено важливість надання якісних освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих. Університет третього віку, Вищу народну школу, навчальний гурток можна вважати специфічними складовими вітчизняної системи неформальної освіти дорослих і прикладом впровадження кращих ідей світового досвіду розвитку освіти дорослих. У статті наголошено на важливості неформальної освіти в контексті освіти впродовж життя.

Ключові слова: неформальна освіта, навчальний гурток, Вища народна школа, Університет третього віку.

Вступ. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в Україні, її інтеграційні устремління зумовлюють необхідність реформування системи освіти, визнаючи її ключовим інструментом суспільних змін. Освіта дорослих є важливим компонентом вітчизняної системи освіти, імперативом науково-технічного прогресу [1], засобом подолання світової економічної кризи, кризи компетентності.

Короткий огляд публікацій по темі. Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблемам освіти дорослих взагалі та неформальній освіті дорослих, зокрема, присвячені роботи таких науковців, як Д. Антонової, І. Беюл, Л. Ведернікової, С. Вершловського, В. Гаргай, В. Давидової, С. Змейова, Т. Зотової, С. Коваленко, Н. Ничкало, О. Митіної, О. Огієнко, К. Онушкіної, І. Фокіної, О. Хахубія та ін. Хоча предметом досліджень науковців був широкий спектр практичних і теоретичних проблем освіти дорослих, проте питанням розвитку неформальної освіти дорослих, яка розвивається швидкими темпами в інших країнах світу в Україні не приділялася належна увага.

Мета. Звідси, метою нашої статті є дослідити особливості розвитку неформальної освіти дорослих в Україні, проаналізувати навчальні програми в галузі неформальної освіти дорослих, а також охарактеризувати їх змістове наповнення; підкреслити важливість надання якісних освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих в Україні.

Результати та їх обговорення. Наші розвідки свідчать, що Україна має давні традиції розвитку освіти дорослих. На думку Л. Сігаєвою, перше усвідомлення важливості освіти дорослих розпочалося в епоху просвітництва (XVIII століття), з розвитком ідей гуманістичної філософії про важливість саморозвитку людини [8]. У другій половині XIX століття гостро постала проблема грамотності і, перш за все, грамотності дорослої людини. Це спонукало до відкриття недільних шкіл для дорослих. Перша така школа запрацювала у Києві у 1859 році. Її засновником і ідейним натхненником став М.І. Пирогов. Через рік було відкрито 65 недільних шкіл, зокрема, у Харкові, Полтаві, Ніжині, Чернігові, Одесі [2].

Недільна школа для дорослих стала не тільки місцем набуття грамотності, але й у ній створювалися умови для розвитку демократичного руху, свідомості, збереження національних культурних цінностей. То-

му їх закриття всіх недільних шкіл у 1862 році, а також народних читалень та заборона публічних лекторіїв стало суттєвим ударом по освіті дорослих, по формуванню демократичних поглядів людей на життя, розвиток країни. Тільки у 1871 було дозволено відкривати при училищах недільні курси для дорослих, а у 1896 році був організовано відділ недільних шкіл, який очолила Х.Д. Алчевська. Під редакцією Х.Д. Алчевської було надруковано посібник «Книга дорослих», яка стала настільною книгою для багатьох викладачів і не тільки тих, хто працює з дорослими [7].

Подальша розбудова освіти дорослих наприкінці XIX - початку XX мала демократичне спрямування: відкривалися вечірні, недільні школи для дорослих, гуртки, безкоштовні бібліотеки; запрацювало Лекційне бюро, яке опікувалося проведенням публічних лекцій; з'явилися комітети грамотності. За результатами наукових досліджень Є. М. Мединського, можна виокремити п'ять типів шкіл для дорослих, які функціонували на початку XX століття, а саме: школи грамоти для дорослих, зокрема, недільні і вечірні школи, навчання в яких було спрямовано на подолання неграмотності; повторювально-додаткові загальноосвітні курси. Тривалість навчання на курсах складала три роки. [4, с. 19].

Усі зазначені інституції дорослих відрізнялися доступністю, безкоштовністю, орієнтованістю навчального процесу на того, хто навчається.

У державній політиці 20-років XX століття боротьба з неграмотністю стала одним з її пріоритетних напрямів, тому здійснювалася широка державна допомога освіті дорослих, культурному розвитку народу, розпочалася її інституціоналізація. Система освіти дорослих поєднувала такі заклади: лікнеп, школа малописьменних, школа письменних підвищеного типу. Причому школи письменних підвищеного типу нагадували радпартшколи і робітфаки, у яких політичній освіті приділялася головна увага [2].

Аналіз наукових джерел переконує, що розвиток освіти дорослих у післявоєнні роки зумовлювався політичними і економічними реаліями 50-х років XX століття, загальними цілями, що стояли перед освітою: відродження народної освіти, відновлення і будівництво закладів освіти, боротьба з неграмотністю дорослого населення. Відбувалося активне формуван-

ня мережі навчальних закладів і різних форм навчання дорослих: вечірні школи і гуртки грамоти; курси підвищення кваліфікації, на яких багато часу приділялося вивченню основ марксизму-ленінізму; річні курси з основ марксизму-ленінізму, а також з політекономії чи філософії тощо [8].

На нашу думку, народні університети відігравали важливу просвітницьку роль. Існувала досить широка мережа народних університетів: якщо у 1961 році їх кількість складала 6357, а їх слухачами було 1 млн. 598 тис. дорослих, то у 1977 вже функціонувало 40297 народних університетів, які відвідувало майже 11 млн. людей [7, с. 250]. Деякі з них можна було б назвати, за аналогією з сучасною назвою, університетом третього віку, оскільки багато людей пенсійного віку їх відвідувало. Проте, на жаль, поступово посилюється ідеологічна спрямованість їх діяльності, а у 90-х роках народні університети припинили свої існування, створивши вакуум, який тривалий час важко було заповнити.

Наші розвідки свідчать, що розвиток ринкової економіки у 90-тих роках ХХ століття став справжнім іспитом для багатьох людей, що пов'язано було з втратою роботи за спеціальністю, непотрібність на ринку праці, розгубленість і незрозуміння того, що отримана колись освіта не відповідає вимогам ринку праці тощо. Система освіти дорослих була повністю зруйнована. Необхідно було шукати нові шляхи її відтворення відповідно до соціально-економічних змін, які відбувалися у суспільстві.

На початку 90-х років ХХ століття починають активно з'являтися на ринку освітніх послуг провайдери, які пропонували різноманітні курси, тренінги, семінари, що спрямовувалися як на професійний, так й особистісний розвиток дорослої людини. Проте їх функціонування носило стихійний характер і часто відрізнялося сумнівним змістом.

Проведений аналіз наукових джерел показує, що 90-тим рокам ХХ століття властиві такі тенденції щодо розвитку освіти дорослих: збереження і прилаштування закладів підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, які з'явилися за радянські часи, до нових реалій життя; поява центрів, підрозділів у вищих навчальних закладах, які пропонували освітні послуги дорослим на комерційній основі; різке скорочення просвітницької діяльності; поява недержавних (приватних і громадських) закладів і організацій, які пропонують різнопланові освітні програми для дорослих.

На законодавчому рівні у Законі «Про освіту» (1991), до освіти дорослих відносилося тільки два напрями: післядипломна освіта і самоосвіта, що тільки ускладнювало і без того складну ситуацію в освіті дорослих [3].

Зазначимо, що в Україні до тепер не прийнятий Закон про освіту дорослих, хоча у 2004 році була здійснена така спроба. На жаль, ініціатива не знайшла підтримки у депутатів Верховної Ради і робота над ним була призупинена. Проте педагогічна спільнота робить все для того, щоб створити умови для усвідомлення необхідності прийняття такого Закону. Першим кроком до цього можна вважати розробку Інсти-

тутом педагогічної освіти і освіти дорослих Концепції розвитку освіти дорослих (2011).

У форматі нашого дослідження вважаємо за потрібне звернутися до діяльності Товариства «Знання» України - однієї з громадських науково-просвітницьких організацій, яка розпочала своє існування у 1948 році як Товариство по розповсюдженню політичних і наукових знань, і донині має суттєвий вплив на розвитку неформальної освіти дорослих в Україні.

На розвиток неформальної освіти дорослих в Україні має діяльність Всеукраїнського координаційного бюро Міжнародної громадсько-державної програми «Освіта дорослих України», що створене за сприяння Інституту освіти ЮНЕСКО (з 2000 р.). За його підтримки в Україні, починаючи з 2000 року проводяться щорічні Міжнародні тижні освіти дорослих, які спрямовані на популяризацію неформальної освіти дорослих, освіти впродовж життя.

Необхідно виділити той факт, що в Україні перша народна Вища школа на була відкрита в 1959 році у Севастополі. Сьогодні ВНШ працюють діють у Києві, Кіровограді, Львові, Кременчуці, Дніпропетровську, Полтаві, Харкові та інших містах, пропонуючи освітні послуги дорослим різного віку. Основою роботи таких шкіл є добровільність, активність, демократія. Зміст навчання ВНШ базується на інтересах, потребах дорослих слухачів. Нам вивчають мистецтво і спів, краєзнавство і історію, мови і літературу, комп'ютер і методики оздоровлення тощо. Найбільш важливою цінністю ВНШ є доброзичлива атмосфера, взаємодопомога і взаємоповага.

Цікавою і корисною подією у розвитку неформальної освіти дорослих в Україні стало проведення у 2011 р. Третього форуму Вищих Народних шкіл Росії і України у Кіровоградському інституті розвитку людини. Його основною ідеєю стала «навчання впродовж життя без будь-яких обмежень».

Ще однією формою неформальної освіти дорослих, яка застосовується в Україні є навчальні гуртки. Тематика навчальних гуртків визначається самими дорослими на основі власних інтересів і освітніх потреб. Наприклад, завдячуючи проєктові Полтавського обласного осередку Ліги соціальних працівників України «Навчальний гурток для дорослих – освіта для всіх», дорослі українці долучилися до роботи у навчальних гуртках «Світ у об'єктиві фотокамери», «Історія пишеться людьми», «Документальне кіно: особливий формат», «Літературний Кабінет», «Іпотерапія» та ін.

Важливим здобутком України у розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема, дорослих пенсійного віку, є відкриття і функціонування Університетів третього віку. Перший Університет третього віку, був відкрито в місті Ковелі на Волині, на базі Ковельського територіального центру соціально-побутової реабілітації. Навчатися в університеті можна в залежності від бажання і інтересів. Сьогодні в Україні, за даними Міністерства соціальної політики, працює понад 300 Університетів третього віку, зокрема, у Києві, Харкові, Львові, Тернополі, Миколаєві, Житомирі, Шостки, Черкасах, Умані, Сумах, Кіровограді та інших містах України Більш ніж 25 тисяч людей похилого віку із

задоволенням навчалися в університетах третього віку. Наприклад, Київський університет третього віку має сім факультетів: психології, права, хорового співу, здорового способу життя, літературно-художньої факультет [9].

На нашу думку, Університет третього віку, Вищу народну школу, навчальний гурток можна вважати специфічними складовими вітчизняної системи неформальної освіти дорослих, і прикладом впровадження кращих ідей світового досвіду розвитку освіти дорослих.

Об'єктивний погляд на ситуацію, що склалася у вітчизняній неформальній освіті дорослих дає право стверджувати, що визначальне значення на розвиток теорії і практики освіти дорослих має Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, у якому було створено відділ андрагогіки (2007 р.). Його очолила доктор педагогічних наук, професор Л.Б. Лук'янова – автор Концепції розвитку освіти дорослих. Було започатковано видання науково-методичного щорічника «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи».

Зактуалізуємо на тому, що, зазвичай, провайдерми неформальної освіти дорослих є: державні структури, які опікуються підвищенням кваліфікації; бізнесові структури, які підтримують і створюють умови для професійного розвитку своїх працівників; громадські організації, які працюють на грантовій підтримки чи на іншій основі [10].

Наші розвідки показують, що всі ці провайдери присутні на ринку освітніх послуг в Україні і є приклади їх успішної роботи. Наприклад, досвід компанії «Систем Капітал Менеджмент», яка у 2011 році запропонувала проект щодо розробки професійних стандартів «Паспорт професій». Її партнерами стали Міністерство освіти і науки, молоді і спорту України, Британська рада, Конфедерація роботодавців України і Аналітичний центр «БЕСТ». Розробка паспортів професій дозволить, по-перше, усунути проблеми між запитом і пропозицією спеціалістів на ринку праці,

по-друге, дозволить здійснювати процедуру валідації результатів неформальної освіти дорослих [5].

Громадські організації в Україні ще неповністю реалізують свої можливості щодо розвитку неформальної освіти дорослих. Хоча певні успішні проекти вже існують. Прикладом може слугувати проект «Думати демократично. Права людини у навчальних програмах», ініціаторами якого стали БФ «Резонанс» (Львів) і Громадсько-просвітницьке товариство «Едукатор» (с. Ломжі, Польща). В межах проекту аналізувалися навчальні програми з точки зору проблеми прав людини [5].

Педагогічна спільнота багато сподівань покладає на багаторічну співпрацю з Інститутом з Міжнародного співробітництва Німецької Асоціації Народних Університетів (DVV International), який співпрацює більш ніж з 1000 вищими народними школами і народними університетами у 40 країнах світу. За підтримкою Представництва DVV International в Україні реалізуються багато проектів у неформальній освіті дорослих, зокрема, «Розвиток мережі сільських центрів освіти дорослих в Сколівському районі», «Підтримка вразливих груп населення у Західній Україні в період кризи», «Професійна освіта і ресоціалізація засуджених» [6].

Висновки. Таким чином, проведене дослідження дозволило зробити такі висновки: неформальна освіта розвивається як результат суспільного розвитку і на неї є попит; вона є важливою складовою неперервної освіти дорослих. Неформальна освіта має великі потенційні можливості щодо розвитку держави, суспільства, особистості. Проте на сучасному етапі розвитку неформальної освіти дорослих в Україні існує багато проблем і запитань, відповіді на більш з них можна знайти аналізуючи, систематизуючи і адаптуючи досвід країн, які мають певні досягнення у розвитку неформальної освіти дорослих, зокрема, європейських країн та США. Проведене дослідження не вичерпує зазначену проблему. Особливо перспективним може бути вивчення та узагальнення зарубіжного досвіду щодо розвитку неформальної освіти в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вершловский С. Г. Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Человек и образование. – 2010. – № 1 (22). – С. 16–21.
2. Вовк Л. П. Генезис пріоритетних тенденцій освіти дорослих в Україні (II пол. XIX – 20-ті рр. XX ст.) : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.01 / Вовк Людмила Петрівна. – К., 1995. – 451 с.
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс] / Відомості Верховної Ради. – 1991. – № 34, ст. 451. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/>
4. Медынский Е. Н. Внешкольное образование, его значение, организация и техника / Е. Н. Медынский. – СПб. : Наука, 1913. – 249 с.
5. Неформальное образование для региональных демократических трансформаций: Исследование / под общей ред. Д. Карпиевича и Г. Усатенко. – К. : Фонд «Европа XXI», 2012. – 176 с.
6. Представництво німецької (неурядової) організації Німецьке об'єднання народних університетів» (DVV International) в Україні [Електронний ресурс] – Режим доступу : <http://www.dvv-international.org.ua/?q=node/37>
7. Сисоева С. О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Світлана Сисоева, Ірина Соколова. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
8. Сігаєва Л.Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX–початок XXI століття) : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Лариса Євгенівна Сігаєва. – К., 2010 – 558 с.
9. Університет третього віку у Києві [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://3vik.peredusim.kiev.ua/about-us/>
10. Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education / Recommendation CM/Rec(2010)7 and Explanatory Memorandum: – Strasbourg: Council of Europe Publishing, October, 2010. – Section 1, Art. 2. – 37 p. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.coe.int>

REFERENCES

1. Vershlovsky S.G. The system of adult education as a prediction object / S.G. Vershlovsky // Man and education. – 2010. – № 1 (22). – P. 16-21.
2. Vovk L.P. Genesis of the priority tendencies of adult education in Ukraine (second half of the XIX-20th years of the XX century): diss. of a doctor of ped. Sciences: 13.00.01 / Vovk Lyudmila Petrivna. - K., 1995. - 451 p.
3. Law of Ukraine "On Education" [Electronic resource] / Information from the Verkhovna Rada. - 1991. - №. 34, Art. 451. - Access mode: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/>
4. Medinsky E. N. Out-of-school education, its significance, organizing and technique / E. N. Medinsky. - St. Petersburg : Nauka, 1913. – 249 p.
5. Non-formal education for regional democratic transformations: Research / under the general ed. D. Karpievich and G. Usatenko. – K. : Fund "Europe XXI, 2012. – 176 p.
6. Representation of German (non-governmental) organization of German Association of Folk Universities "(DVV International) in Ukraine [Electronic resource] - Access mode: <http://www.dvv-nternatsional.org.ua/?Q=node/37>
7. Sysoeva S.O. Essays on the history of the development of pedagogical thought: manual for students of higher educational establishments / Svetlana Sysoeva, Irina Sokolova. – K.: Center for Educational Literature, 2003. – 308 p.
8. Sigaeva L. E. Trends in the development of adult education in Ukraine (second half of the XX-beginning of the XXI century): diss. ... doctor of ped .. Sciences: 13.00.01 / Larisa Yevgenievna Sigaeva. – K, 2010. – 558 pp.
9. University of the Third Age in Kyiv [Electronic resource]. – Access mode : <http://3vik.peredusim.kiev.ua/about-us/>

Development of non-formal adult education in Ukraine**N. Terokhina**

Annotation. The article deals with the problems of non-formal adult education in Ukraine. The general characteristics of non-formal learning are defined, tasks and features of non-formal education are allocated, the role and importance of non-formal adult education are emphasized, educational programmes in the field of non-formal adult education in Ukraine are analysed and their semantic content is characterized; the importance of providing qualitative educational services in the field of non-formal adult education is stressed. University of the Third Age, High Folk School, study circle can be regarded as specific components of the national system of non-formal adult education and an example of implementation of the best ideas of world experience of adult education. The article stresses the importance of non-formal education in the context of lifelong learning. Providers of non-formal adult education in Ukraine are characterized: government agencies that deal with training; businesses that support and create conditions for the professional development of its employees; NGOs working on grant support or on another basis. It was determined that education and prevention of illiteracy of adult population were the main purposes of non-formal adult education by 1917; after 1917 the priority goal was to prevent illiteracy, institutionalization of adult education intensely occurred, to the compensatory function of adult education political and educational functions were added, which eventually became dominant. Only in the 90s of XX century the prerequisites were gradually created for implementation of non-formal adult education its primary purpose - providing professional and personal development of adults throughout life according to the needs of the individual, economy and society. However, at the present stage of development of non-formal adult education in Ukraine there are many problems. Questions and answers to more of them can be found by analyzing, systematizing and adapting the experience of countries that have some achievements in the development of non-formal adult education, including the United States and European countries.

Keywords: *non-formal education, study circle, High Folk School, University of the Third Age.*

Развитие неформального образования взрослых в Украине**Н. Терехина**

Аннотация. Статья посвящена проблемам развития неформального образования взрослых в Украине. Определены общие характеристики неформального обучения, выделены задачи и признаки неформального образования. Подчеркнута роль и значение неформального образования взрослых; проанализированы учебные программы в области неформального образования взрослых в Украине, а также охарактеризовано их содержательное наполнение; подчеркнута важность предоставления качественных образовательных услуг в сфере неформального образования взрослых. Университет третьего возраста, Высшую народную школу, учебный кружок можно считать специфическими составляющими отечественной системы неформального образования взрослых и примером внедрения лучших идей мирового опыта развития образования взрослых. В статье отмечается важность неформального образования в контексте образования в течение жизни.

Ключевые слова: *неформальное образование, учебный кружок, Высшая народная школа, Университет третьего возраста.*

Особливості становлення та розвитку навчальної дисципліни географії в школах України

І. В. Удовиченко

Сумської обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Суми, Україна

Paper received 09.04.18; Accepted for publication 14.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-13>

Анотація. У статті висвітлено окремі аспекти розвитку навчальної дисципліни географії в школах України. Відображено, в історичному ракурсі, становлення географії в системі навчальних предметів української школи. Проаналізовано сучасні особливості географічної освіти в школі та навчально-методичне забезпечення процесу навчання географії учнів у закладах загальної середньої освіти. Акцентовано увагу на актуальності розробки навчально-методичного забезпечення профільного навчання географії школярів на сучасному етапі розвитку освіти в Україні.

Ключові слова: навчальна дисципліна, географія, учні, учителі, заклади загальної середньої освіти, профільний рівень.

Постановка проблеми. Оновлення змісту освіти є визначальним складником реформування освіти в Україні та передбачає приведення його у відповідність із сучасними потребами учня й суспільства. Запровадження профільного навчання у старшій школі зумовлює перегляд підходів до організації, змісту, дидактичного забезпечення, методичного супроводу викладання навчальних дисциплін у школі, у тому числі й географії.

Одним із важливих компонентів якісної організації побудови нового є вивчення історичних аспектів минулого, зокрема, що стосується розвитку географії як шкільної навчальної дисципліни та дослідження особливостей географічної освіти у контексті психолого-педагогічних умов навчання географії учнів закладів загальної середньої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання вдосконалення змісту та методики викладання шкільної географічної освіти в Україні у своїх працях розглядали: М. Баранський, А. Баркова, Н. Бірюкова, О. Борзова, О. Діброва, Е. Дурманенко, В. Жерделя, Я. Жупанський, Ф. Заставний, О. Іванівський, В. Кістяківський, С. Кирилюк, С. Кобернік, В. Корнеєв, Л. Круглик, П. Масляк, О. Надтока, М. Откаленко, В. Пестушко, В. Плахута, М. Паламарчук, С. Пальчевський, О. Половінкін, Г. Пустовіт, С. Рудницький, Я. Руднев, В. Сасихов, Ю. Саушкін, А. Сиротенко, Л. Тименко, П. Терехов, О. Топузов, Г. Уварова, Б. Чернов, О. Шаблій, Е. Шипович, П. Шищенко, І. Шоробура та багато інших.

Формулювання мети статті. Метою статті є висвітлення історичного аспекту розвитку географії як шкільної навчальної дисципліни та сучасних особливостей географічної освіти під кутом зору психолого-педагогічних умов навчання географії учнів закладів загальної середньої освіти в Україні.

Методи дослідження. З метою висвітлення особливостей становлення та розвитку навчальної дисципліни географії в школах України використано методи: аналізу, синтезу, узагальнення тощо.

Виклад основного матеріалу. Шкільна географічна освіта як одна із складових духовного становлення особистості потребує сьогодні нових підходів і шляхів розвитку, удосконалення змісту та технологій побудови освітнього процесу, методологічної переорієнтації географічної освіти на особистість.

Подальший розвиток шкільної географічної освіти в Україні неможливий без всебічного аналізу того, що було зроблено раніше, тобто без вивчення особливостей її становлення в контексті історичного аспекту.

Вивчення літературних джерел дозволяє констатувати, що географія, як самостійна навчальна дисципліна з'явилась у навчальних планах шкіл України у XVII-XVIII століттях. У цей же час з'явилися навчально-методичні видання з географії, зокрема: підручники: «География или краткое земного округа описание» (1710 р.) та Гюбнера; з методики викладання предмету – Я. Коменського, Ф. Прокоповича, пізніше – М. Чернишевського, К. Ушинського [5].

Упродовж XIX століття географія, з набору розрізаних відомостей про окремі країни, їхнє географічне положення та природні умови, перетворюється на систему наукових знань, зокрема, 1800-1864 рр. характеризуються формуванням елементів шкільної географічної освіти, 1864- 1905 рр. – розвитком шкільної географічної освіти як цілісної системи [5]. Навчальне забезпечення викладання географії в школах України урізноманітнюється на початку XIX століття за допомогою підручників, які розробили: К. Арсеньєв, С. Барановський, Н. Вахнянін, Є. Зябловський, П. Калитовський, К. Смирнов, Ф. Студитський, М. Тімаєв, І. Янчин та інші. Окрім того, навчання географії супроводжується методичними вказівками М. Бойкова, В. Краузе тощо.

У другій половині XIX століття Д. Кайгородовим та О. Павловим розробляються програми для середньої школи, у методиці викладання географії значна увага приділяється проведенню екскурсій; акцент робиться на активізації методів навчання та використанні наочності; відбувається формування основних елементів системи шкільної географічної освіти: структури, змісту, навчальних цілей і завдань, засобів та методів навчання.

В Україні в школі періоду кінця XIX – початку XX століття з'являються підручники з географії: О. Баркова, П. Блохи, О. Герда, В. Григор'єва, Г. Іванова, О. Крубера, Е. Лесгафта, С. Персонального, М. Пуліковського, Д. Семенова, С. Чефранова, І. Янчина та інших [2].

На початку ХХ століття географія, з науки, яка займалась описом Землі, перетворюється на ту, що значною мірою інтегрує в собі природничі, соціальні, економічні закономірності, розглядаючи їх у часовому й просторовому вимірах, що, у свою чергу, спрямовано на формування політичної, економічної, екологічної культури школярів. Реформаційне значення того часу мав документ – «Проект єдиної школи на Україні», у якому значну увагу приділено наукам про природу (зоологія, ботаніка, мінералогія, фізика, хімія, географія) [5]. Значний внесок у розвиток методики географії цього періоду зробили: С. Аржанов, А. Баранов, О. Барков, П. Блонський, К. Воблий, В. Герд, С. Григор'єв, О. Крубер, Л. Ніконов, А. Нечасв, С. Павлович, І. Поляновський, Б. Райков, С. Русова, М. Усков, С. Чефранов, К. Ягодовський та інші [2]. З'явилися підручники з географії: П. Белохи, С. Бобіна, П. Броунова, К. Воблого, В. Гашкова, К. Дубняка, В. Ерделі, А. Іванівського, Г. Іванова, М. Іванцова, А. Карпова, В. Кістяківського, Л. Колесниченка, А. Лінберга, Е. Лесгафта, М. Любарського, І. Марченка, С. Меча, М. Панченка, О. Покровського, В. Ряднова, А. Свиридова, І. Старостина, О. Сухова, І. Трояновського, М. Ускова, О. Холмика [2].

Розвиток шкільної географічної освіти в Україні першої половини ХХ століття характеризувався її удосконаленням, що зумовлювалось соціально-економічними та політичними факторами розвитку суспільства. Зокрема, окрім вивчення складових фізичної географії у курсі природознавства, у школах вводяться країнознавчі курси [3]. У цей час географія як навчальна дисципліна вводиться до програм навчальних закладів майже всіх типів в Україні, спостерігається активізація методичної думки, особливо щодо розвитку методів вивчення початкового курсу фізичної географії. Однією з найпоширеніших форм позашкільної роботи учнів стає проведення краєзнавчих екскурсій, звертається увага на необхідності встановлення причинно-наслідкових зв'язків між розрізненими географічними явищами, пропагується краєзнавчий принцип у викладанні географії. У цей час випускаються друком підручники з географії: М. Баранського, О. Баркова, І. Вітвера, О. Добрава, Г. Іванова, В. Ерделі, М. Лялікова, І. Мамаєва, О. Половінкіна, М. Скаткіна, К. Строева, П. Счастнева, П. Терехова, С. Чефранова.

Друга половина ХХ століття характеризувалася введенням пропедевтичного природознавчого курсу у початкову школу України, вивченням географії з 5-го по 10-й клас за допомогою пропедевтичного природознавчого курсу та навчального предмету географія, на вивчення якого відводилось по 2 години на тиждень на кожній паралелі класів.

У цей час виходять друком шкільні підручники авторів: Й. Гілецького, Ф. Заставного, В. Макасовського, П. Масляка, А. Сиротенка, П. Шищенка, Б. Яценка тощо.

Кінець ХХ – початок ХХІ століття характеризувався чередою освітніх реформ, які стосувалися структури 11-ти, 12-ти річної школи, що, у свою чергу, вплинуло на структурованість шкільного курсу географії в системі внутрішкільного планування. Так, інваріантна

складова навчальних планів того періоду передбачала вивчення різних курсів географії (загальна географія, географія материків і океанів, фізична географія України, економічна географія України, соціально-економічна географія світу) з 6-го по випускний клас школи. У цей період питанням удосконалення змісту та методики викладання шкільної географічної освіти в Україні приділяється значна увага, що, у свою чергу, знайшло відображення у працях: Н. Бірюкової, О. Діброви, Е. Дурманенко, Я. Жупанського, С. Коберніка, В. Корнеєва, Л. Круглик, М. Откаленко, В. Пестушка, В. Плахути, М. Паламарчука, С. Пальчевського, Г. Пустовіта, В. Сасихова, Е. Шипович та інших.

У практику роботи вчителя географії входять різні види технології графіки: В. Шаталова, О. Скуратовича, О. Федія, С. Коберніка, П. Барабохи, І. Удовиченко [4]; метод проектів Д. Дьюї; інноваційні та інтерактивні технології, які детально висвітлені, відповідно, О. Пехотою та О. Пометун.

Навчально-методичне забезпечення у практиці роботи вчителя географії набуває великого значення, про що й наголошують у своїх працях: Ю. Господарок, Л. Зеленська, С. Кирилюк, О. Надтока, Т. Назаренко, Г. Пичугіна, Є. Плісецький, В. Соловійова, О. Стадник, О. Топузов, І. Шоробура, Г. Щука та інші. На допомогу українському вчителю географії виходить велика кількість шкільних підручників, альтернативних програм, посібників, хрестоматій, атласів, контурних карт, практикумів тощо. Так, значну увагу питанням шкільного підручникотворення з географії приділяють: Г. Бабченко, В. Баштовий, В. Бойко, І. Брущенко, Л. Булава, Л. Вішнікіна, Й. Гілецький, Т. Гільберг, О. Гончаренко, І. Дітчук, Г. Довгань, М. Дольницький, В. Дорошенко, О. Заставецька, Ф. Заставний, В. Ільченко, С. Капіруліна, С. Кобернік, Р. Коваленко, Т. Коршевнік, Л. Круглик, О. Любимцева, П. Масляк, І. Миколі, С. Міхелі, Н. Муніч, Т. Назаренко, О. Надтока, Л. Паламарчук, В. Пестушко, Л. Покась, С. Рудницький, Л. Тименко, О. Топузов, В. Садкіна, Т. Сак, В. Самойленко, М. Сеньків, В. Січинський, А. Сиротенко, О. Скуратович, В. Совенко, О. Стадник, Г. Уварова, О. Шаблій, Р. Шаламов, П. Шищенко, А. Шуканова, Б. Чернов, Р. Чобан, В. Юрківський, О. Ярошенко, Б. Яценко та інші. Питання конструювання та використання навчально-методичних комплексів (комплектів) та їх компонентів детально у своїх працях розглядають: В. Беспалько, В. Вязовкин, Ю. Гафарова, І. Зверев, Д. Зуєв, А. Макаров, В. Пасічник, З. Трофимова, С. Шаповаленко та інші.

Значне навчально-методичне забезпечення дозволяє українському вчителю якнайкраще викладати географію в школі, однак, у своїй практиці на початку ХХІ століття він стикається з іншою проблемою – зменшення кількості годин на вивчення окремих курсів географії.

В умовах глобалізації світового господарства важливим для географічної освіти старшокласників стає показ своєрідності організації національних господарств різних країн світу; виявлення їх спільних та відмінних рис, особливостей трансформації сучасного конкурентного ринкового середовища; аналіз моделей господарського розвитку країн світу – близького та далекого до України зарубіжжя;

виявлення сучасних тенденцій розвитку світового господарства в умовах глобалізації та економічної інтеграції, що стає організаційно можливим завдяки запровадженню профільному навчанню географії в 10-11 класах школи. На допомогу вчителю в реалізації профільного навчання географії розробляються: навчальні програми – В. Безуглий, Т. Гільберг, Л. Паламарчук та ін.; підручники – В. Безуглий, Т. Гільберг, А. Довгань, Л. Паламарчук тощо.

На часі – нова освітня реформа в Україні [1], яка передбачає інтеграцію змісту навчальних дисциплін, профілізацію, що, у свою чергу, передбачає зміни в структурі, змісті, методиці шкільної географічної освіти, педагогічними умовами упровадження якої в шкільну практику є: розроблення технологій залучення вчителів до процесу реформування освітнього середовища в умовах профільної школи взагалі та з розробки навчально-методичного забезпечення з предмету зокрема; збільшення кількості досліджень, у тому числі наукових, присвячених вивченню досвіду організації й розвитку системи підвищення кваліфікації вчителів географії для роботи в профільній школі; навчання вчителів географії для роботи в профільній школі в системі післядипломної освіти засобами формування предметно-методичних, психолого-педагогічних знань у контексті компетентнісного зорієнтованого викладання.

Входження України до європейського освітнього простору актуалізує проблему впровадження профільного навчання старшокласників як одного з етапів реформування освітньої галузі держави у відповідності з міжнародними стандартами освіти. Це, у свою чергу, зумовлює необхідність пошуку нових підходів до організації освіти у старшій школі, з метою створення найбільш сприятливих умов для становлення і розвитку особистості учнів, формування у них адекватної самооцінки, більш повного уявлення

про майбутню сферу професійної діяльності та вільного й свідомого її вибору, проте, й застерігає від дій, які можуть нівелювати географічну освіту, перетворивши на пропедевтичну, допоміжну.

Кожен із етапів освітньої реформи – результат соціально-політичних, економічних та освітніх перетворень, які зумовлюють зміну підходів до визначення змісту навчання, створення відповідних навчальних програм і підручників, розробку підходів до викладання в них змісту навчального матеріалу та моделювання відповідного методичного забезпечення [3].

Висновки. Результати проведеного дослідження дозволяють зробити висновок, що, шкільна географічна освіта в Україні проходить нелегкий шлях свого становлення. Процес навчання географії в українській школі сьогодні урізноманітнений великою кількістю навчальних програм, альтернативних підручників, тематичних атласів і контурних карт, допоміжною літературою, хрестоматіями, словниками, довідниками, практикумами, збірниками тестових вправ тощо.

Наявне навчально-методичне забезпечення дозволяє вчителю виявити творчий підхід, самостійно сформулювати теку для роботи, комплекти, комплекси, маючи необхідне методичне забезпечення, чого не можна ще у повній мірі сказати про профільне навчання. Це, у свою чергу, потребує залучення вчителів до процесу реформування освітнього середовища в Україні в умовах профільної школи взагалі та з розробки навчально-методичного забезпечення з предмету зокрема.

З огляду на зазначене вище, перспективами подальших розвідок за означеним напрямом є дослідження теоретико-методичних основ навчання географії учнів профільної старшої школи в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Концепція «Нова українська школа» [Електронний ресурс] <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczyia.pdf>.
- [2] Кирилюк С. М. Проблеми викладання географії у школі [Електронний ресурс] http://collectedpapers.com.ua/problems_teaching_geography_schools/3-2-navchannya-geografii-v-ukrayini-v-xix-na-mezhixh-stolit.
- [3] Назаренко Т. Г. Всесвітня спадщина ЮНЕСКО / Т. Г. Назаренко, О. В. Супричов // Науково-методичний журнал «Географія». – Х. : Основа. – 2013. – № 11. – С. 9.
- [4] Удовиченко І. В. Активізація розумової діяльності учнів на уроках економіки (через призму використання технології графіки). – Сучасні технології навчання : зб. наук.-метод. пр. / І. В. Удовиченко. – Суми, Алушта : РІВВ СНАУ, 2002. – С. 100-111.
- [5] Шоробура І. М. Шкільна географічна освіта : історія, проблеми, перспективи / І. М. Шоробура. – Кам'янець-Подільський : Абетка, 2005. – 350 с.

REFERENCES

- [1] Concept «New Ukrainian School» [Electronic resource] <http://mon.gov.ua/2016/12/05/konczepczyia.pdf>.
- [2] Kirilyuk S. M. Problems of teaching Geography at school [Electronic resource] http://collectedpapers.com.ua/problems_teaching_geography_schools/3-2-navchannya-geografii-v-ukrayini-v-xix-na-mezhixh-stolit.
- [3] Nazarenko T. G. The World Heritage of UNESCO / T. G. Nazarenko, O. V. Suprichov // Scientific-methodical journal «Geography». – Kh. Osнова. – 2013. – No. 11. – P. 9.
- [4] Udovychenko I.V. Activating the mental activity of students at Economics lessons (through the prism of graphic technology use). – Modern teaching technologies: Collection of scientific-methodical works / I. V. Udovychenko. – Sumy, Alushta: EPU SNAU, 2002. – P. 100-111.
- [5] Shorobura I. M. School Geographic Education: History, Problems, Perspectives / I. M. Shorobura. – Kamyanets-Podilsky: Abetka, 2005. – 350 p.

Особенности становления и развития учебной дисциплины географии в школах Украины

И. В. Удовиченко

Аннотация. В статье раскрыты отдельные аспекты развития учебной дисциплины географии в школах Украины. Отображено, в историческом ракурсе, становление географии в системе учебных предметов украинской школы. Проанализированы современные особенности географического образования в школе и учебно-методическое обеспечение процесса обучения географии учеников в общеобразовательных учебных заведениях. Акцентируется внимание на актуальности разработки учебно-методического обеспечения профильного обучения географии школьников на современном этапе развития образования в Украине.

Ключевые слова: учебный предмет, география, ученики, учителя, общеобразовательные учебные заведения, профильный уровень.

Features of formation and development of geography as an educational subject in schools of Ukraine

I. V. Udovychenko

Abstract. The article reveals separate aspects of development of geography as an educational subject in schools of Ukraine. The formation of geography in the system of educational subjects of Ukrainian school is shown in the historical perspective. Modern features of geographic education at school, educational and methodical support of geography teaching process of students of general educational establishments are analyzed. The emphasis is placed on the urgency of the development of teaching and methodological support for profile geography education of students at the present stage of the development of educational system in Ukraine.

Keywords: educational subject, geography, students, teachers, general educational establishments, profile level.

Міжпредметні зв'язки при розв'язуванні задач алгебри з використанням геометрії

І. В. Житарюк, В. М. Лучко, В. С. Лучко

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

Paper received 09.02.18; Accepted for publication 20.02.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-14>

Анотація. У роботі розглянуто питання можливостей і переваг використання міжпредметних зв'язків алгебри та геометрії у межах програми з математики для загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ), проілюстрованих на прикладах розв'язування задач різного рівня складності. Зазначено, що використання запропонованих підходів розв'язування запропонованих задач алгебри з використанням геометрії, розширить кругозір і збагатить учнів ЗНЗ математичними ідеями, допоможе їм при поглибленому вивченні математики та підготовці до олімпіад з математики різного рівня.

Ключові слова: алгебра, геометрія, задача, міжпредметні зв'язки.

Постановка проблеми. Аналізуючи результати ЗНО з математики, олімпіад різного рівня, можна зробити висновок про формалізм і фрагментарність знань і вмінь учнів загальноосвітніх навчальних закладів, відсутності в них мотивації до вивчення програмних навчальних дисциплін, їх неспроможності належно використовувати знання і вміння творчо мислити в нестандартних завданнях, ситуаціях тощо. Однією з причин, на нашу думку, є функціонування загальноприйнятої наразі в ЗНЗ традиційної предметно-диференційованої системи навчання, оскільки в результаті тривалого вивчення учнями диференційованих навчальних дисциплін отримувати знання так і залишаються розрізненими відомостями, штучно розчленованими за предметною ознакою. Потреба подолати зазначені наслідки традиційної системи навчання у ЗНЗ сприятиме активному пошуку можливостей використання у диференційованому навчанні внутрішньо- та міжпредметних зв'язків. Це стосується й вивчення таких дисциплін як алгебра і геометрія.

Особливої уваги заслуговують можливості і переваги використання зв'язків між алгеброю і геометрією в межах програми з математики для ЗНЗ, проілюстрованих на прикладах розв'язування задач різного рівня складності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Пошуки ефективних шляхів підвищення рівня процесу навчання привертають увагу педагогів, учених і практиків до проблеми міжпредметних зв'язків.

Міжпредметні зв'язки алгебри і геометрії були об'єктом вивчення як вітчизняних так і зарубіжних дослідників, зокрема Козко А.І., Колесника С.Г., Хазіна А.І., Хазіна Г.А., Чирського В.Г. та ін.

Як зазначають Хазін А.І., Хазін Г.А. [4, с. 334], серед міжпредметних зв'язків у системі предметного навчання варто виокремити зв'язки між алгеброю і геометрією. Проте, з певних міркувань може виникнути думка, що такі зв'язки й не потрібно кваліфікувати як міжпредметні, оскільки алгебра і геометрія – це математика. Проте, як би це не кваліфікувати, вони є потрібними, оскільки і в алгебрі, і в геометрії трапляються ситуації, з яких вийти, покладаючись на закономірності лише однієї з них, іноді надто складно або навіть неможливо.

Хазін А.І., Хазін Г.А. у [3, 4] розглядають питання щодо можливостей і переваг використання зв'язків

між алгеброю і геометрією в межах програми з математики для ЗНЗ. Розглянуто дидактичні прийоми щодо їх використання на конкретних прикладах, зокрема пов'язаних з поняттям "рівняння" і геометричними поняттями "пряма", питаннями, щодо побудови графіків лінійної і квадратичної функції, перетвореннями графіків функцій в основній школі.

Козко А.І., В.Г. Чирський у [1] на розв'язуванні конкретних прикладів демонструють зв'язок між алгеброю і геометрією, не проводячи його методичного аналізу.

Метою статті є дослідження особливостей розв'язування задач алгебри з використанням геометрії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Реалізація міжпредметних зв'язків "як результат" необхідна для забезпечення навчання іншого предмета, але при цьому вони сприяють і глибшому вивченню даного предмета. Зв'язки між елементами знань і вмінь алгебри та геометрії сприяють формуванню всебічно розвиненої творчої особистості, яка озброєна системними знаннями, загальнонауковими вміннями та навичками і вміє здійснювати міжпредметне перенесення знань і вмінь при розв'язуванні різних задач. Зокрема є досить оригінальним прийом розв'язування задач алгебри з використанням певних понять координатної геометрії. Проілюструємо це на прикладах розв'язування конкретних задач з алгебри.

Задача 1. Знайти найменше значення виразу $\sqrt{(x-6)^2+36} + \sqrt{x^2+y^2} + \sqrt{(y-6)^2+9}$.

Розв'язання. Розв'яжемо дану задачу з використанням певних понять геометрії. Введемо позначення $d_1 = \sqrt{x^2+y^2}$, $d_2 = \sqrt{(x-6)^2+36}$, $d_3 = \sqrt{(y-6)^2+9}$.

Розглянувши прямокутну декартову систему координат на площині, стає очевидним з введених позначень, що d_1 , d_2 , d_3 – відстані між деякими точками цієї системи координат. В якості цих точок можна взяти точки $O(0; 0)$, $A(x; y)$, $B(6; 6+y)$, $C(9; 12)$ (див. рис. 1).

Справді,

$$OA = \sqrt{(x-0)^2 + (y-0)^2} = \sqrt{x^2 + y^2} = d_1,$$

$$AB = \sqrt{(6-x)^2 + (y+6-y)^2} = \sqrt{(x-6)^2 + 36} = d_2,$$

$$BC = \sqrt{(9-6)^2 + (12-6-y)^2} = \sqrt{(y-6)^2 + 9} = d_3.$$

Найменше значення суми відстаней d_1 , d_2 і d_3 буде досягатися, якщо точки A , B належатимуть відріzkу OC (тобто точки O , A , B і C розташовані на одній прямій, див. рис. 2).

Зясуємо, чи таке розташування точок можливе. Складемо рівняння прямої, що проходить через точки O і C . Воно матиме вигляд $3y=4x$. Оскільки дана пряма повинна проходити через точку $B(6; 6+y)$, то отриму-

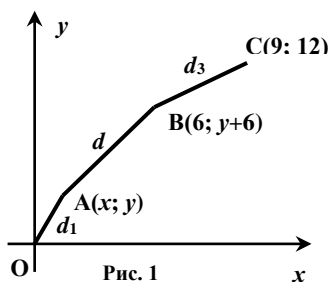


Рис. 1

Розв'язання. Запишемо перше рівняння заданої системи у вигляді

$$\sqrt{(x-1)^2 + (y-11)^2} + \sqrt{(x+1)^2 + (y+1)^2} = 2\sqrt{37}.$$

Дана рівність означає, що у прямокутній декартовій

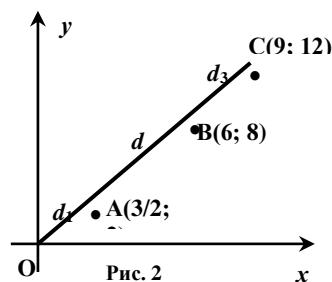


Рис. 2

емо систему

$$\begin{cases} 4x = 3y, \\ 3(6+y) = 24 \end{cases} \Leftrightarrow \begin{cases} x = 3/2, \\ y = 2. \end{cases}$$

Таким чином, точки A і B мають координати $A(3/2; 2)$, $B(6; 8)$ і належать прямій OC , причому точки A , B лежать всередині відрізка OC . Отже, найменше значення виразу

$$\sqrt{(x-6)^2 + 36} + \sqrt{x^2 + y^2} + \sqrt{(y-6)^2 + 9}$$

дорівнює довжині відрізка OC , а саме

$$OC = \sqrt{(9-0)^2 + (12-0)^2} = \sqrt{81 + 144} = \sqrt{225} = 15.$$

Зауваження. Дану задачу можна було б розв'язати, використовуючи поняття похідної, але наведене розв'язання є найпростішим та ілюструє міжпредметний зв'язок алгебри та геометрії й підтверджує доцільність вивчення використаних понять з геометрії.

Задача 2. Розв'язати систему рівнянь

$$\begin{cases} \sqrt{x^2 + y^2} - 2x - 22y + 122 = 2\sqrt{37} - \sqrt{x^2 + y^2} + 2x + 2y + 2, \\ \log_{x+1} 4 + \log_y 4 = 0. \end{cases}$$

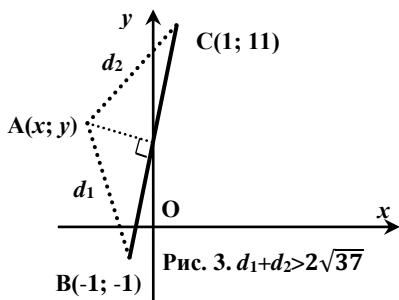


Рис. 3. $d_1 + d_2 > 2\sqrt{37}$

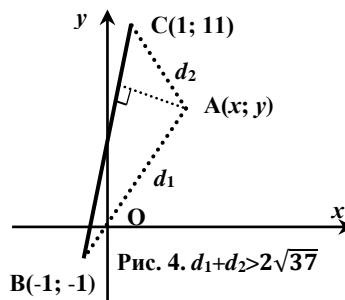


Рис. 4. $d_1 + d_2 > 2\sqrt{37}$

Задача 3. При яких значеннях параметра a система

$$\begin{cases} \sqrt{(x-a)^2 + y^2} + \sqrt{(x-a)^2 + (y-3)^2} = 3, \\ y^2 - (2a+1)y + a^2 + a - 2 = 0 \end{cases}$$

має єдиний розв'язок?

Розв'язання. Очевидно, що $y_1 = a+2$ і $y_2 = a-1$ є коренями другого рівняння системи.

З першого рівняння системи випливає, що у прямокутній декартовій системі координат площини сума відстаней від точки $A(x, y)$ до точок $B(a; 0)$, $C(a; 3)$ дорівнює 3 (див. рис. 5, 6). Легко переконатися, що відстань між точками B і C також дорівнює 3. Це означає, що точка $A(x, y)$ належить відрітку BC , але

системі координат площини сума відстаней від точки $A(x, y)$ до точок $B(1; 11)$, $C(-1; -1)$ дорівнює $2\sqrt{37}$. Легко переконатися, що відстань між точками B і C також дорівнює $2\sqrt{37}$. Це означає, що точка $A(x, y)$ належить відрітку BC . Тобто, координати точки A повинні задовольняти рівняння прямої BC , причому $x \in [-1; 1]$ (див. рис. 3, 4).

Отже, має виконуватися рівність $y=6x+5$ для $x \in [-1; 1]$.

Таким чином, задана система рівносильна системі

$$\begin{cases} y = 6x + 5, x \in [-1; 1], \\ \log_{x+1} 4 + \log_y 4 = 0. \end{cases}$$

Легко переконатися, що остання система має єдиний розв'язок $x=-1/2$, $y=2$, який є розв'язком й заданої системи.

Зауваження. Дану задачу можна було б розв'язати, використовуючи поняття похідної, але наведене розв'язання є найпростішим та ілюструє міжпредметний зв'язок алгебри та геометрії й підтверджує доцільність вивчення використаних понять з геометрії.

пряма BC перпендикулярна до вісі Ox і її рівняння $x=a$ (в цьому легко переконатися), тоді $0 \leq y \leq 3$.

З $y_1 = a+2$ і $0 \leq y \leq 3$ випливає, що $-2 \leq a \leq 1$, а з $y_2 = a-1$ і $0 \leq y \leq 3 - 1 \leq a \leq 4$. Але при $a=1$ маємо, що $y_1=3$ і $y_2=0$, а й це означає, що задана система має два розв'язки. Таким чином, якщо $a \in [-2; 1)$ і $a \in (1; 4]$, то задана система має єдиний розв'язок.

Зауваження. Задачі 2 і 3 можна було б розв'язати, використовуючи алгебраїчні методи, але наведені розв'язання є найпростішими.

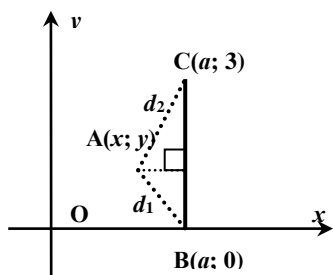


Рис. 5. $d_1+d_2>3$

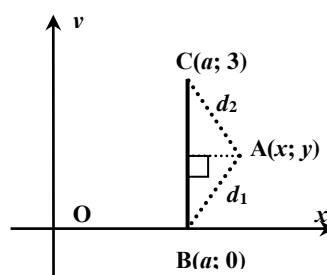


Рис. 6. $d_1+d_2>3$

Задача 4. Знайти усі дійсні значення параметрів a і b , при яких система рівнянь

$$\begin{cases} x^2 + y^2 + 40 = a^2 - 12x + 4y, \\ x^2 + (-2b - 8)x + y^2 = 2by - 8b - 2b^2 \end{cases}$$

має два розв'язки $(x_1; y_1)$ і $(x_2; y_2)$, що задовольняють умову

$$\frac{x_1 + x_2}{y_1 - y_2} = \frac{y_1 + y_2}{x_1 - x_2}$$

Розв'язання. З останньої умови задачі випливає, що розв'язки $(x_1; y_1)$ і $(x_2; y_2)$ лежать на колі $K(O, r)$ з центром в точці $O(0; 0)$ деякого радіуса r , оскільки

$$\frac{x_1 + x_2}{y_1 - y_2} = \frac{y_1 + y_2}{x_1 - x_2} \Leftrightarrow x_1^2 + y_1^2 = x_2^2 + y_2^2$$

Перепишемо задану систему у вигляді

$$\begin{cases} (x + 6)^2 + (y - 2)^2 = a^2, \\ (x - (b + 4))^2 + (y - b)^2 = 16. \end{cases}$$

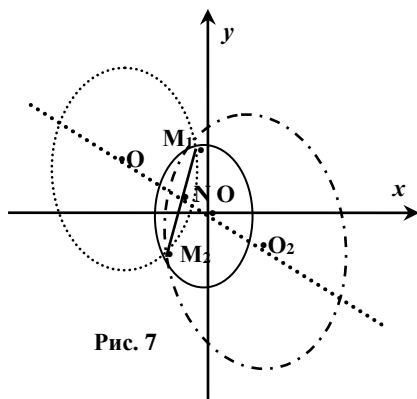


Рис. 7

Рівняння останньої системи визначають кола $K_1(O_1, r_1)$ і $K_2(O_2, r_2)$ з центрами в точках $O_1(-6; 2)$, $O_2(b+4; b)$ і радіусами $r_1=|a|$, $r_2=4$, відповідно. Таким чином, координати точок $M_1(x_1; y_1)$ і $M_2(x_2; y_2)$ повинні задовольняти одночасно рівняння трьох кіл, вписаних вище. Це означає, що усі вони мають перетинатися у цих точках (див. рис. 7).

Легко переконатися (див. рис. 7), що точки O, O_1 і O_2 лежать на одній прямій, що проходить через точку N і яка є серединним перпендикуляром до M_1M_2 .

Складемо рівняння прямої, що проходить через точки O_1 і O_2 :

$$\frac{x + 6}{b + 10} = \frac{y - 2}{b - 2}$$

Підставляючи у дане рівняння координати точки $O(0; 0)$, отримаємо

$$\frac{0 + 6}{b + 10} = \frac{0 - 2}{b - 2} \Leftrightarrow 6(b - 2) = -2(b + 10) \Leftrightarrow b = -1$$

Кола $K_1(O_1, r_1)$ і $K_2(O_2, r_2)$ перетинатимуться у двох точках тоді і тільки тоді, коли виконуються умови

$$O_1O_2 - r_2 < r_1 < O_1O_2 + r_2 \Leftrightarrow O_1O_2 - 4 < |a| < O_1O_2 + 4$$

Оскільки $O_1O_2 = \sqrt{(3 - (-6))^2 + (2 - (-1))^2} = \sqrt{90} = 3\sqrt{10}$, то отримуємо

$$3\sqrt{10} - 4 < |a| < 3\sqrt{10} + 4$$

Отже, якщо $b = -1$ і $3\sqrt{10} - 4 < |a| < 3\sqrt{10} + 4$, то задана система має два розв'язки $(x_1; y_1)$ і $(x_2; y_2)$, що задовольняють умову

$$\frac{x_1 + x_2}{y_1 - y_2} = \frac{y_1 + y_2}{x_1 - x_2}$$

Висновки. За сучасних умов уже недостатньо просто навчити учнів, дати їм певну, досить значну суму знань, а необхідно навчати їх застосовувати отримані знання з урахуванням міжпредметних зв'язків.

Посилюючи реалізацію міжпредметних зв'язків, можна точніше визначити роль алгебри і геометрії у навчальній діяльності учнів ЗНЗ.

Крім того, серед причин, які зумовлюють недоліки у використанні міжпредметних зв'язків при вивченні алгебри і геометрії, потрібно відзначити слабе забезпечення вчителів навчально-методичною літературою та й зменшенням кількості учнів, бажаючих поглиблено вивчати математику.

Вважаємо, що наведені приклади розв'язаних задач алгебри з використанням геометрії, допоможуть учителям при підготовці до занять, а учням розширять кругозір, збагатять математичними ідеями, допоможуть при поглибленому вивченні математики, підготовці до олімпіад і конкурсів з математики різного рівня.

ЛІТЕРАТУРА

1. Козко А.И. Задачи с параметрами и другие сложные задачи / А.И. Козко, В.Г. Чирский. – М. : МЦНМО, 2007. – 296 с.
2. Колесник С.Г. Про міжпредметні зв'язки в курсах алгебри та геометрії / С.Г. Колесник // 36. наук. праць. Педагогічні науки. – Херсон, 2002. – Вип. 27. – С. 39-43.
3. Хазін А. Здійснення міжпредметних зв'язків між алгеброю та геометрією / А. Хазін // Математика в школі. – 2005. – № 2. – С. 25-28.
4. Хазін А.І. Приклади здійснення міжпредметних зв'язків між алгеброю та геометрією / А.І. Хазін, Г.А. Хазін // Теорія та методика навчання математики, фізики, інформатики : Збірник наукових праць. Випуск V : В 3-х томах. – Т. 1 : Теорія та методика навчання математики. – Кривий Ріг, Видавничий відділ, 2005. – С. 334-341.

REFERENCES

1. Kozko A.I. Problems with parameters and other complex problems / A.I. Kozko, V.G. Chirsky – M. : МЦММО, 2007. – 296 с.
2. Kolesnik S.G. On Intersubject Communications in Algebra and Geometry Courses / S.G. Kolesnik // Sb. sciences works. Pedagogical sciences. - Kherson, 2002. – Vip. 27. – P. 39-43.
3. Khazin A. Implementation of interdisciplinary connections between algebra and geometry / A. Khazin // Mathematics in school. – 2005. – № 2. – P. 25-28.
4. Khazin A.I. Examples of implementation of intersubject connections between algebra and geometry / A.I. Khazin, G.A. Khazin // Theory and methodology of mathematics, physics, infrarmatics training: Collection of scientific works. Issue V: In 3 volumes. – T. 1: Theory and methodology of mathematics teaching. – Kryviy Rih, Publishing Department, 2005. – P. 334-341.

Intersubject communications in solving algebra problems using geometry**I. V. Zhitaryuk, V. N. Luchko, V. S. Luchko**

Abstract. The paper discusses the possibilities and advantages of using intersubject relations of algebra and geometry in the framework of the program on mathematics for general educational institutions (OUZ), illustrated by examples of solving problems of different levels of complexity. It is noted that the use of the proposed approaches to the solution of the proposed problems in algebra with the use of geometry, will broaden the horizon and enrich the students of the University with mathematical ideas i will help them with in-depth study of mathematics and preparation for the olympiads in mathematics of different levels.

Keywords: algebra, geometry, problem, intersubject connections.

Межпредметные связи при решении задач алгебры с использованием геометрии**И. В. Житарюк, В. Н. Лучко, В. С. Лучко**

Аннотация. В работе рассмотрены вопросы возможностей и преимуществ использования межпредметных связей алгебры и геометрии в рамках программы по математике для общеобразовательных учебных заведений (ОУЗ), проиллюстрированных на примерах решения задач разного уровня сложности. Отмечено, что использование предложенных подходов к решению предложенных задач алгебры с использованием геометрии, расширит кругозор и обогатит учеников ОУЗ математическими идеями и поможет им при углубленном изучении математики и подготовке к олимпиадам по математике разного уровня.

Ключевые слова: алгебра, геометрия, задача, межпредметные связи.

PSYCHOLOGY

Specificity and occupational risks of helping workers

I. V. Astramskaya

Kyiv National Taras Shevchenko University
Corresponding author. E-mail: arin9474@ukr.net

Paper received 11.03.18; Accepted for publication 20.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-15>

Abstract. The theoretical research is devoted to the clarification of the state of the development of the problem of the specificity of helping professions in modern scientific literature. The features of the professions of assistance are determined. Scientifically theoretically grounded stressogenicity, emotional saturation of subject-object interaction in helping professions. The necessity of further solving the problem of professional deformation of the workers of helping professionals from the point of view of development of preventive, corrective and restoration work for its elimination is proved.

Keywords: *help, auxiliary professions, emotional burnout, professional deformation, personality traits, empathy, stress resistance, emotional load.*

Introduction. In recent years, social practice and scientific psychological research increasingly encountered the concept of "helping the profession" [2], [8].

The reasons for the increased interest in the representatives of helping professions, on the one hand, are related to socio-economic transformations, the ever-increasing level of stressful living conditions, which increases the importance of helping professions [11] and, on the other hand, with the increasing requirements for professionals of different profiles, and especially representatives of the professions of sociological type [9], [4].

Researchers note that the work of representatives of professions such as "man-man" requires large psychological and physiological costs that lead to emotional strain, and subsequently to emotional, physical and mental exhaustion, which is the basis for the appearance of psychosomatic disorders and diseases.

To particularly strong occupational stress among socio-occupational professions are the representatives of helping specialties, which include medical workers, psychologists, social workers, teachers [2], [11], ie those professionals whose activity, willingness to provide assistance, depends on the effectiveness of work in general.

Disappointments in the profession, the deterioration of the quality of work, and the reduction of overall mental health, which accompany long-term stress, affect not only the quality of professional assistance provided by professionals, but also social health in general. The special vulnerability of the representatives of auxiliary professions is due to the specificity of professional support activities, which is considered by modern psychological science in various aspects.

Purpose -determining the state of development of the problem of the specificity of helping professionals and related professional risks.

Materials and methods. Theoretical analysis of scientific sources and generalization of scientific literature on the research problem; the method of comparative analysis and synthesis of data synthesis, system, structural and functional methods used to determine the directions and conceptual foundations for the study of socio-psychological foundations of helping professions.

Browse articles by topic. Results and discussion.

Help as a professional activity. According to the classification of E.A. Klimova [7], professions such as "man-man", connected with the constant work with people, include professions in the field of medical care, education and upbringing, domestic services, legal protection. It is this group of specialties that distinguishes a range of professions aimed at helping a person, groups of people in difficult problem situations that require support. The spectrum of "helping" includes professions related to medicine, psychology, teaching and social work [2], [11]. It combines this spectrum of socio-occupational professions to help characterize activities that are based on helping relationships.

By K. Rogers's definition, "helping relations" are "relationships in which at least one of the parties intends to promote the other side in personal growth, development, better life, maturity, and ability to deal with others" [16].

E.P. Korablina, L.A. Kolchanova emphasizes [8] that helping to become professional should be purposeful, that is, the improvement of the functioning of the person to whom the assistance is given should serve as the main goal rather than the accidental result. In addition, special knowledge, skills and abilities should be applied to those who are consciously aware of the direct nature of the interaction. Professional helping activity focuses on the body or the psyche and is to maintain and maintain health, psychological and mental development.

The professions of the assisting type refer to the professions of "higher type", the originality of which is that the result of activity depends on the very subject of activity, determined by the features and properties of his personality, which is the "tool" of work. T.V. Formanyuk notes [17] the inherent creative activity of such activity, accompanied by a sense of constant novelty, and hence the need for constant adaptation, work on oneself, self-development.

Assistive activities are carried out in the course of communication, requires developed communication skills, orientation to another as an equal participant in the interaction, the ability to accept criticism, objectively assess their role in the work that characterizes the professional

assisting activities as activities with high moral responsibility for the nature of interaction and its results [12]. O. A. Yedyshova emphasizes that "responsibility to a greater extent relies on the personality that provides assistance, it consciously accepts it" [6].

Emotional stress experienced by professionals assisting the professions from constant interaction with people and immense responsibility for it, is increasing according to V.V. Miłakowo because of the uncertainty of the result of the work, which is impossible to assess objectively, "moreover, it can be estimated directly opposite the various" customers "at various times" [12], while, according to G.S. Abramova [1], the most important condition in which the professions of this type are preserved, is their social significance.

Psychological peculiarities of specialists assisting professions. Assisting activities are not so much in using certain methodical techniques as in personal engagement [9], [10]. The person providing the help is the main factor of influence, and acts as "I-as-instrument" [14]. The researchers emphasize [9], [16] that the actions of professional helping reach the goal only if it creates an atmosphere of openness and *dovirchosti* safe space in which the person receiving care can solve their problems personally grow and develop

To this end, the specialist should have the following qualities: communicability, socialism, willingness to work and assistance, democracy, tolerance, flexibility, sincerity, kindness, sensitivity, charity and humanism [8]. He must develop verbal abilities, formed the ability to listen and hear a person, to understand his inner world. However, the most important features of the personality of the assisting specialist, which are healing and supportive for the person receiving the help, are the adoption of personal orientations and individual characteristics of the other, inferiority and empathy [10].

"Accepting", "unconditional" communication, the ability to perceive a person as it is, without conviction, is based, as stresses V.A. Vinocour [3], on the principle of human self-worth, allows a person who receives assistance to not perceive interference in his life as a contemptuous intervention, but to jointly look for opportunities for changing the situation. It is in this case that the assistance provided by a specialist allows the person who receives it to demonstrate their abilities, to discover and realize their potential, to exercise their rights to free development, to provide a sense of independence in solving life's tasks. The "adoptive" attitude suggests, according to E.P. Korablina [10] humanistic orientation: high level of motivation to work, predominance of cognitive, altruistic motives, positive, optimistic mood, belief in the possibility of changes in the person receiving assistance.

Analyzing these most important features of the personality of a specialist, E.P. The shipwoman emphasizes [10] their female, maternal grounds. Help, like caring for another person, compassion and empathy, are ways of being, which are more intrinsic to a woman. They turn the person inside, orient themselves into their own inner world.

Assistance activities related to the humanitarian type of work are as personal as possible. Activity, the subject of which is the world of human relations, can not be separated from an individual. The personality of the assisting

specialist is a means of action, therefore, as noted by A.K. Osnitsky [13], mastering the means of their activities for a specialist means means to master oneself. That is why the most important characteristics of helping specialists in the classics of humanistic psychology (K. Rogers, A. Maslow, etc.) were congruent with respect to themselves, the desire for self-development and self-actualization.

An assistant specialist needs to develop his own personal qualities, not only for their effective use in their work, K. Rogers noted [15]: "If I have to contribute to the personal growth of others in relationships with me, then I must grow myself; and although it is often painful, but very enriching."

Goals and results in the professions that help [18] are distinguished by three main features. First, in most cases the result of labor in these professions is not defined, but in the form of a general idea. Often, a predictable product is described only through the necessary consequences: something must be done so that, for example, a person feels better. Secondly, in the professions that help, the product is, in one way or another, a "personal contribution", that is, its existence is inseparable entirely from the individual, from the author. Personality as it is present in the realized case, in this case, the activity acts as an author. And, finally, the product of labor in the professions that help, is practically impossible to evaluate objectively, moreover, it can be estimated directly opposite to different "consumers" at different times. This, in turn, involves the maximum amount of internal control over the professional activity and the "correct" representation of the professional about her subject, means, etc.

The lack of clear criteria in the activity, the inability to fully predict the subject-subjective interaction requires doctors, psychologists, teachers and social workers to tolerate uncertainty. Assisting specialist, faced with a problem situation, often operates in the absence of information, he is compelled to take responsibility for the chosen ways of doing business, which requires specialists of this profile of stress, discipline, courage and responsibility [12]. Of great importance in the professional activities of assisting professionals is self-criticism, the ability to recognize their mistakes, not afraid of failures that are inevitable in dealing with the high cognitive complexity of interpersonal communication.

The professional activity of a helping expert is characterized by emotional saturation, energy expenditure on the regulation of their own emotional states and an empathic hearing. S.V. Danilov notices [5] that helping a specialist is a kind of "emotional donor", so he needs to be able to manage the emotional tension of communication.

Conclusions. The specifics of professional assisting activities include certain personal characteristics of the specialists assisting the professions which are considered, on the one hand, as those that determine the choice of profession, and on the other hand, as those formed as a result of professional activity. The presence of these features, abilities and qualities ensures the effectiveness of the professional activities of representatives of assisting professions.

Thus, the professional activity of assisting specialists, the means of which is the person itself, as any other, requires the strengthening and development of certain personal qualities. However, the excessive development of

these qualities is accompanied by changes in the structure of the personality of a specialist, which affects it negatively and even destructively. Has influence on the person of the assisting specialist and stressfulness of work, high emotional load, felt by doctors, teachers, social workers and psychologists. Specialists in this profile are the most

prone to professional deformation. To date, psychology describes many factors that contribute to the emergence of professional deformation of the person helping professionals. The identified problem requires further solution in terms of the development of preventive, corrective and restoration work to address it.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абрамова Г.С. Психология в медицине: Учебное пособие / Г.С. Абрамова, Ю.А. Юдичи. – М.: ЛПА Кафедра, 1988. 512 с.
2. Болучевская В. В. Профессиональное самоопределение будущих специалистов помогающих профессий / В. В. Болучевская – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2010. – 264 с.
3. Винокур В.А. Методика психологической диагностики профессионального «выгорания» в «помогающих» профессиях [Электронный ресурс] / В.А. Винокур // Медицинская психология в России. N 1. 2010 Режим доступа: medpsy.ru.
4. Вишняков А. И. Гендерные особенности эмоционального сгорания у представителей помогающих профессий / А. И. Вишняков, Т. А. Ульчева // Вестник ОГУ. – Оренбург: ОрГУ, 2005. – №12. – С. 146–150.
5. Данилова С.В. Самоактуализация специалистов помогающих профессий и профессиональные деформации личности // Психолого-социальная работа в современном обществе: проблемы и решения: материалы международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 22-23 апреля 2010г. – СПб.: СПбГИПСР, 2010. – 604 с.
6. Елдышова О.А. Профессиональное выгорание в помогающих профессиях // Роль служб экстренной психологической помощи по телефону в решении проблемы сиротства в России: I Международная конференция детских телефонов доверия 17–18 ноября 2006 г.: Сборник статей выступлений. – М., 2006. – С. 38–41.
7. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности в зависимости от типологических свойств нервной системы / Е.А. Климов. Казань, 1969. 278 с.
8. Кораблина Е. П. Помощь и помогающие / Е. П. Кораблина, Л. А. Колчанова // Вестник Балтийской педагогической академии. – 2002. – № 43. – С. 143–145
9. Кораблина Е. П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности / Е. П. Кораблина // Известия
- РГПУ им. А.И. Герцена. Научный журнал. – СПб, 2004. – С. 104–113.,
10. Кораблина Е.П. Психологическая помощь как профессиональная деятельность практического психолога / Е.П. Кораблина // Психологические проблемы самореализации личности. Вып. 5 / Под ред. Г.С. Никифорова, Л.А. Коростылевой. СПб., 2001. 161-170.
11. Милакова В. В. Психологические особенности профессионального самоопределения будущих специалистов помогающих профессий социономического типа : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология» / В. В. Милакова. – Астрахань, 2007. – 20 с.
12. Милакова В.В. Психологические аспекты профессиональной подготовки специалистов помогающих профессий / В.В. Милакова // Образовательная и молодежная политика в России: проблемы и перспективы: сб. докл. междунар. науч.- практ. конф. ИЗОП. – Новосибирск, 2006. – 177 с. – С. 81-83
13. Осницкий А.К. Умения саморегуляции в профессиональном самоопределении учащихся / А.К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1992. – № 1, 2
14. Рейковский Я. Просоциальная деятельность и понятие собственного «Я» / Я. Рейковский // Вестн. Моск. ун-та. – Сер.14. – 1981. – №1. – С. 14-22
15. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994.– 480 с.
16. Роджерс К. Несколько важных открытий / К. Роджерс // Вестн. МГУ. Серия 14. Психология. 1990. N2. С.58 – 65.
17. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя // Вопросы психологии – 1994. – №6. – С.57-64.
18. Эннс Е.А. (Елена Александровна). Психологическая характеристика помогающих профессий [Текст]//Современная психология: материалы междунар. заоч. науч. конф.– Пермь: Меркурий, 2012. – iv, 94 с.

REFERENCES

1. Abramova G.S. Psychology in medicine: Textbook / G.S. Abramova, Yu.A. Yudchits - Moscow: LPA Department, 1988. 512 p.
2. Boluchevskaya V.V. Professional Self-Determination of Future Professionals Assisting Professions / VV Boluchevskaya - Volgograd: VolgMGU Publishing House, 2010. - 264 p.
3. Vinokur V.A. Method of psychological diagnostics of professional "burnout" in "helping" professions [Electronic resource] / V.A. Winokur // Medical psychology in Russia. N 1. 2010 Access mode: medpsy.ru.
4. Vishnyakov A.I. Gender Features of Emotional Combustion in Representatives of Assisting Occupations / A.I. Vishnyakov, T. A. Ulcheva // Bulletin of the OGU. - Orenburg: OrgSU, 2005. - №12. - P. 146-150.
5. Danilova S.V. Self-actualization of specialists assisting professions and professional deformations of the person // Psychological and social work in the modern society: problems and solutions: materials of the international scientific and practical conference, St. Petersburg, 22-23 April, 2010. - SPb.: SPbGIPPR, 2010. - 604 p.
6. Eldyshova O.A. Professional Burnout in Assisting Professions // The Role of Emergency Psychological Assistance by Telephone in Solving the Problem of Orphanhood in Russia: I International Conference of Children's Telephones of Trust November 17-18, 2006: Collection of articles of speeches. - M., 2006. - P. 38-41.
7. Klimov E.A. Individual style of activity depending on typological properties of the nervous system / E.A. Klimov Kazan, 1969. 278 p.
8. Korablina E.P. Help and helpers / E.P. Korablyna, L. A. Kolchanova // The Bulletin of the Baltic Pedagogical Academy. - 2002. - No. 43. - pp. 143-145
9. Korablina, E.P, Theoretical and Applied Aspects of Assisting Activities / E.P. Korablina // Izvestiya RGPU im. AI Herzen Scientific Journal. - SPb, 2004. - P. 104-113.
10. Korablina E.P. Psychological help as a professional activity of a practical psychologist / E.P. Korablina // Psychological problems of self-realization of personality. Yield 5 / Ed. G.S. Nikiforova L.A. Corostatic St. Petersburg, 2001. 161-170.
11. Milakova V.V. Psychological features of professional self-determination of future specialists assisting professions of the socio-type type: author's abstract. dis for obtaining academic degree, candidate degree. psychologist Sciences: special 19.00.13 "Psychology of development, acmeology" / V.V. Milakova. - Astrakhan, 2007. - 20 p.

12. Milakova V.V. Psychological Aspects of Professional Training of Professionals Assisting Professions / V.V. Milakova // Educational and youth policy in Russia: problems and perspectives: Sat. doc. international scientific practical conf. IZOP - Novosibirsk, 2006. - 177 pp. - P. 81-83
13. Osnitsky A.K. Self-regulation skills in professional self-determination of students / A.K. Osnitsky // Questions of psychology. - 1992. - № 1, 2
14. Raykovsky Ya. Prosocial activity and the concept of own "I" / Ya. Reykovsky // Vestn. Moscow un-that - Aug.14. - 1981 - №1. - P. 14-22
15. Rogers K. A Look at Psychotherapy. The Formation of Man / K. Rogers. - Moscow: Progress, 1994. - 480 p.
16. Rogers K. Several important discoveries / C. Rogers // Vestn. MSU. Series 14. Psychology. 1990. N2. Pp. 58 - 65
17. Formanyuk T.V. The syndrome of "emotional burning" as an indicator of professional teacher's disadaptation // Questions of psychology - 1994. - №6. - p. 57-64.
18. Ens E.A. (Elena Aleksandrovna). Psychological characteristic of helping professions [Text] // Modern psychology: materials internationally. behind scientific Conf. - Perm: Mercury, 2012. - iv, 94 p.

Специфіка та професійні ризики працівників допомагаючих професій

І. В. Астремська

Анотація. Теоретичне дослідження присвячено з'ясуванню стану розробки проблеми специфіки допомагаючих професій в сучасній науковій літературі. Визначено особливості професій допомоги. Науково теоретично обґрунтовано стресогенність, емоційну насиченість суб'єкт-об'єктної взаємодії в допомагаючих професіях. Доведена необхідність подальшого вирішення проблема професійної деформації працівників допомагаючих професій з точки зору розробки засобів профілактичної, корекційно-відновлювальної роботи щодо її усунення.

Ключові слова: *допомога, допомагаючі професії, емоційне вигорання, професійна деформація, особистісні особливості, емпатія, стресостійкість, емоційне навантаження.*

Специфика и профессиональные риски работников помогающих профессий

И. В. Астремська

Аннотация. Теоретическое исследование посвящено выяснению состояния разработки проблемы специфики помогающих профессий в современной научной литературе. Определены особенности профессий помощи. Научно теоретически обосновано понятия стрессогенность, эмоциональная насыщенность субъект-объектного взаимодействия в помогающих профессиях. Доказана необходимость дальнейшего решения проблемы профессиональной деформации работников помогающих профессий с точки зрения разработки средств профилактической, коррекционно-восстановительной работы по ее устранению.

Ключевые слова: *помощь, помогающие профессии, эмоциональное выгорание, профессиональная деформация, личностные особенности, эмпатия, стрессоустойчивость, эмоциональная нагрузка.*

Особливості цілепокладання особистості при проектуванні життєвого шляху

В. М. Мазурик

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Одеса, Україна

Paper received 16.03.18; Accepted for publication 25.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-16>

Анотація. У статті проаналізовані особливості цілепокладання особистості при проектуванні життєвого шляху. Встановлено певні розбіжності в цілепокладанні особистостей раннього дорослого віку і наркозалежних, що проходять реабілітацію. Доведено, що проектування життєвого шляху юнаками відбивають ілюзорний позитивний образ власного майбутнього, а проектування майбутнього наркозалежними, що проходять реабілітацію не містять соціального годинника і цілей, а відбивають позитивний стан після одужання. Продемонстровано ієрархію цілей у досліджуваних та встановлені стратегічні і тактичні цілі у юнаків і наркозалежних, що проходять реабілітацію. Припущено, що поступова реалізація тактичних цілей наркозалежними дозволяє будувати життєвий сценарій майбутнього після реабілітації.

Ключові слова: особистість, життєвий шлях, цілепокладання, рання дорослість, наркозалежні, проектування життєвого шляху.

Вступ. Постнекласична особистість постійно перебуває в процесі становлення, на кожному етапі життя вона конструює своє майбутнє за допомогою постановки цілей. О.В. Красніков констатує, що ієрархія цілей формується з погляду на майбутнє, яке в будь-якому разі є невідомим, імовірнісним, альтернативним і відкритим. Ціль є потужним мотиваційним фактором, який активізує, організовує діяльність людини і стимулює її докласти відповідних зусиль для її досягнення. Отже, цілепокладання є інтегральним системним утворенням, яке характеризує людину в цілому. В сучасній науці одним з напрямів, що досліджує цілепокладання є напрям вивчення контексту життя людини, його часовий перспективи, що включає минуле, сьогодні, майбутнє. В останні роки накопичилося досить багато матеріалу, який свідчить, що діяльність людини зумовлюється моделлю її уявлень про власне майбутнє життя (В.Е.Чудновский, П.І.Яничев, О.О. Кронік, Є.І. Головаха та інш.). Ми розглядаємо цілепокладання як усвідомлене утворення, чутливе до нових смислів, завдяки якому майбутнє людини упорядковується та моделюється.

Короткий огляд публікацій. Цілепокладання є основою цілеспрямованої діяльності людини і входить до її психологічної структури як невід'ємний компонент. Дослідження останніх років (Р.Р. Бибрих, В.В. Знаков, Л.М. Карамушка, Н.Л. Коломенський Т.Б. Корнилова, Ю.М. Швалб та ін.) довели, що ефективність цілепокладання є суттєвою складовою особистості, яка сприяє її соціальній активності, здатності до вироблення нових стратегій життєдіяльності, адаптації до соціально-економічних змін у суспільстві. У українській науці найбільш широкі й системні дослідження цілепокладання виконані Н.Ф. Наумовою і Ю.М. Швалбом. Вчені виокремили п'ять принципів цілепокладання: а) світ цілей альтернативний; б) вибір повинен виходити з припущення про логічну несумісність крайніх позицій вибору; в) принцип невизначеності (один чи кілька елементів цілепокладання не визначені); г) передбачається прийняття в процесі вибору вольового рішення; д) принцип вільного структурування й інтерпретації вибору [2].

Відомо, що категорія життєвого шляху особистості є однією із найважливіших категорій практичної психології. Найбільш близькими до неї за змістом, на думку І.А. Підласи і В.Г. Панка є такі поняття, як "психологічна проблема" і "психологічна ситуація", "життєва ситуація", "життєва криза", "життєва перспектива", "життєва стратегія", "життєтворчість" та ін. А.М.Большакова вважає, що механізмом суб'єктивної регуляції життєвого шляху є суб'єктивна картина життя – психічний образ, у якому відображені соціально зумовлені просторово-часові характеристики життєвого шляху, його етапи, події та їх взаємозв'язки[1]. Імовірно цей психічний образ відображується у життєвому сценарії. D. Bernsten і D. Rubin описують декілька важливих характеристик життєвого сценарію, у тому числі і зв'язаних з часом реалізації подій життя[5]. В якості основних можна перерахувати наступні положення: - життєвий сценарій є семантичним знанням про очікування в даній культурі відносно життєвих подій, а не форму індивідуальних спогадів про ці події; - життєвий сценарій - це набір розташованих на шкалі часу подій; - життєвий сценарій, який формує ієрархічну структуру подій, де існують взаємозв'язані, розташовані в певному порядку серії дій; - змістом життєвого сценарію є культурно значимі події і культурно санкціонований час їх виникнення. Ми вважаємо, що формою цілепокладання особистості є проектування життєвого шляху, яке включає життєві плани і завдання, в яких враховується «культурний життєвий сценарій». Наявність власного проекту життя є однією з основних ознак особистісного самоздійснення.

Період ранньої дорослості характеризують як один з найважливіших етапів щодо розробки життєвих планів, проектування власного життя та початка самоствердження. Н.В.Чепелєва вважає, що життєві плани структурують майбутнє у смислового змісті, спрямовують вектор особистісного зростання саме сьогодні, вимальовуючи сюжет особистісного майбутнього[3]. Але, на думку В.Франкла відчуття втрати сенсу є однією з причин наркоманії[4]. Ю. А. Клейберг констатує, що результуючою причиною наркоманії є слідство соціально невлаштованості, неблагополуччя, відчуження у бездушному суспільстві, втрати або відсутності сенсу життя - "екзистенціального вакууму". Ми вважаємо, що порівняння особливостей проектування життєвого шляху, у юнаків та у наркозалежних, що проходять реабілітацію дозволить глибше проникнути у феноменологію цілепокладання.

Мета дослідження – емпірично порівняти особливості цілепокладання і проектування життя студентами і наркозалежними, що проходять реабілітацію. Матеріали та методи. З метою вирішення поставле-

них дослідницьких завдань в роботі використані: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), що застосовувалися для узагальнення теоретико-методологічних основ і емпіричних даних дослідження; метод психологічної діагностики і методи математичної обробки даних (описова статистика, факторний аналіз). Метод психологічної діагностики містив методики: «Мій життєвий шлях» та «Перспектива».

Результати і обговорення. Відомо, що ієрархія цілей вибудовується за принципом пріоритетів потреб та інтересів та генерується у спосіб їхнього розміщення в порядку зниження пріоритетності (ранжування). Для цього насамперед визначаються найбільш пріоритетні цілі (цілі першого рангу), потім – найбільш істотні з тих, що залишилися (цілі другого рангу). Цілі можна також ранжувати за рівнями: оперативний, тактичний, стратегічний. Оперативна ціль реалізується повсякденно і забезпечує досягнення тактичної мети. Часто вона не формулюється, оскільки є поточною конкретизацією дій в контексті досягнення тактичної цілі. Стратегічні цілі є найбільш значущими для життя індивіда цілями-цінностями. Вони визначають і в багатьох випадках підпорядковують собі життєвий шлях індивіда. Стратегічна ціль відображається на всіх життєвих діях і кроках індивіда. Досліджуючи особливості цілепокладання юнаків ми встановили, що до стратегічних цілей можна віднести «створити власну родину»(10,4%) і «стати хорошим фахівцем(14,8%)», до тактичних- «закінчити університет»(16,2%) і «вдосконалити себе»(18,2%).

Загальна картина ієрархії цілей досліджуваних в віці ранньої дорослості виглядає так. На першому місці представлені цілі – самовдосконалення(18,2%). Це цілі, які стимулюють розвиток творчих здібностей (наприклад, «навчитися грати на фортепіано/гітарі», «навчитися професійно танцювати/співати», «навчитися фотографувати та малювати» та когнітивних «вивчити англійську/іспанську, іврит»), а також до цієї групи ввійшли цілі, пов'язані зі зміною фізичного образу (наприклад, «схуднути», «підтягнути м'язи»). Ці цілі на пряму не пов'язані з професійними цілями, але деякі з них допоможуть отримати роботу у різних сферах і компаніях (наприклад, вивчення іноземної мови).

На другому місці знаходиться ціль, яка пов'язана з закінченням університету(16,2%). Ця ціль насамперед відбиває закінчення важливого етапу життєвого шляху і початок професіоналізації – з одного боку, та початок самостійного життя – з другого. Вона на нашу думку є тактичною і короткочасною.

На третьому місці розташовані цілі, пов'язані зі здоров'ям і щастям близьких(13,6%), ми вважаємо, що це цілі – цінності.

На четвертому та п'ятому місцях розташовані цілі відповідно: створення власної родини (10,4%) і «абстрактні цілі»(12,6%). «Абстрактні цілі» є узагальненням, в них ввійшли такі висловлювання: «залишити слід», «прожити гідне життя», «брати відповідальність за свої вчинки», «радувати батьків», «стати великою людиною», «створювати щось нове», «не витрачати час» та інш. Ми вважаємо, що група цілей, які ми назвали «абстрактні цілі» відображають з одного боку загальні цінності юнаків, але вони мають розмитий невизначений характер, що може привести до нечіткості в усіх сферах життя людини, зумовлювати фрустрації і депресії. На

останніх позиціях знаходяться цілі «подорожувати» (5,8%), «знайти друзів» (5,8%), «емігрувати»(3,9%). Деякі цілі відображають найближчі актуальні завдання оперативні цілі в життєвій та учбово-професійній діяльності – здати сесію (9,7%), знайти підробіток(2,6%).

Отримані нами результати не співпадають за критерієм ієрархічності з типологією К.О.Альбуханової, згідно якої вченою були виділені наступні компоненти психологічного майбутнього: професіональне майбутнє, сімейне майбутнє, особистісне майбутнє (все що пов'язано з саморозвитком); матеріальне майбутнє. Отже всі компоненти психологічного майбутнього в наших досліджуваних наявні, але їх ієрархія інша.

Методом головних компонент, з обертанням Варімакс з нормалізацією Кайзера ми виявили 3 фактори, що відбивають особливості цілепокладання (у назві чинників відбита конкретна комбінація змінних). Перший фактор складає 19,81 % суммарної дисперсії, второй фактор 16,95 % и третий фактор 15,88 %.

Перший фактор «Сенс життя» до нього ввійшли цілі: здоров'я рідних і близьких, довге життя(,778), вдосконалити себе (,687), подорожі (,630), підробіток (,539).

Другий фактор «Чіткість оперативних цілей та невизначеність стратегічних», до нього ввійшли: «здати сесію»(, 846), «абстрактні цілі»(,781).

Третій фактор «Традиційні цілі соціокультурного середовища» включив: наявність друзів (, 744), закінчення університету і ціль «стати хорошим фахівцем» (,713), створення власної сім'ї (, 564).

Аналізуючи проектування життєвого шляху досліджуваними в віці ранньої дорослості ми

прийшли до висновку, що вони відбивають ілюзорний образ власного майбутнього - психічний образ життєвого сценарію, у якому відображені фізично та соціально зумовлені події життя (народитися – вчитися – поступити/закінчити університет - створити родину - працювати- подорожувати - заробляти - вмерти). В деяких проектуваннях зображені традиційні цілі соціокультурного середовища(фактор 3), деякі цілі сенсу життя(фактор 1). Але більшість з них не має часового зв'язку між подіями і віком або роком життя, а також більшість проектувань пов'язана тільки з позитивним розгортанням життя.

В наркозалежних досліджуваних, що проходять реабілітацію на першому місці в ієрархії цілей за методикою «Перспектив» представлені: цілі, які стимулюють самовдосконалення, розвиток творчих здібностей (наприклад, «навчитися грати на барабанах», «навчитися робити тату», «навчитися малювати», «освоїти графічний дизайн» та когнітивних «вивчити англійську», «написати невелику книгу з розповідями», «зняти кіно»), а також до цієї групи ввійшли цілі, пов'язані з розвитком фізичних навичок (наприклад, «навчитися грати у футбол», «навчитися танцювати»). Ці цілі виражені у 54 % досліджуваних. Цю групу цілей ми віднесли до тактичних цілей, цілей-планів, які спрямовані на задоволення потреб і інтересів особистості.

На другому місці - цілі, які пов'язані з взаємовідносинами (39,3%). Наприклад, «налагодити відносини з рідними», «завести друзів», «врегулювати питання з колишнім чоловіком», «знайти нових друзів», «закохатися», «одружуватися», «створити сім'ю».

На третьому місці – цілі, які пов'язані з реабілітацією та одужанням (32,6%), цю групу цілей ми віднесли до

стратегічних цілей. Наприклад, «бути тверезою і вилікуватися», «щоб сильніше стабілізувалася психіка», «закінчити курс реабілітації».

На останніх позиціях знаходяться цілі «подорожувати», «емігрувати», «знайти власну місію», «відкрити бізнес», «поступити в університет», «працювати реабілітологом в центрі».

Методом головних компонент, з обертанням Варімакс з нормалізацією Кайзера ми виявили 3 фактори, що відбивають особливості цілепокладання у наркозалежних.

Перший фактор «Нові навички та враження» включив: навчитися малювати/грати/танцювати тату мастертво (, 753), подорожі (,538), нові друзі(,488).

Другий фактор «Взаємовідносини», до нього ввійшли: «відбудувати відношення с рідними» (,646), «одружитися та народити дітей»(,521).

Третій фактор «Одужання» до нього ввійшли цілі: закінчити курс реабілітації, (,553), еміграція (,430), найти свою місію(,380).

Проектування життєвого шляху наркозалежними, що проходять реабілітацію відрізняються від проектувань юнаків без залежності. В малюнках передається настрої

досліджуваних, спогади про дім, шлях до реабілітаційного центру. В них не представлений соціальний годинник, тобто очікування, що розділяються суспільством, відносно часу і порядку типових подій життєвого шляху. В письмових вправах «Мій життєвий шлях» наркозалежні розповідають про своє дитинство, родичів і друзів, мрії, професійне становлення, тобто вони побудовані в основному на спогадах про минуле. Обов'язковим для досліджуваних є згадка про початок прийняття наркотиків у підлітковому віці, їх причини і про погіршення власного стану. У багатьох оповіданнях міститься надія на те, що "краще попереду". Цілі в їх оповіданнях не представлені.

Таким чином, у наркозалежних, що проходять реабілітацію представлені тактичні цілі, які спрямовані на задоволення потреб і інтересів особистості. Ми вважаємо, що не тільки постановка тактичних цілей а й їх досягнення стимулює активність особистості, що в свою чергу наближує до реалізації стратегічної цілі «Одужання» і далі будування життєвої стратегії, що, в свою чергу, веде до соціалізації і адаптації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Большакова А.М. Психологія особистісної реалізованості суб'єкта життєвого шляху : монографія / А. М. Большакова; Класич. приват. ун-т. - Запоріжжя, 2011. - 311 с. - Бібліогр.: 457 назв. - укр.
2. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. — М.: Наука, 1988. — 199 с, с.70-76, Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). / Швалб Ю.М. — К.: Миллениум, 2003. — 152 с.
3. Чепелєва Н. В. Розуміння та інтерпретація особистісного досвіду в контексті психологічної герменевтики / Н. В. Чепелєва // Актуальні проблеми сучасної української психології: наук. записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка. — К.: Нора-Друк, 2003. — Вип.23. — С. 15–24.
4. Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — 368с: ил. — (Б-ка зарубежной психологии).
5. Berntsen D., Rubin D.C. Cultural life scripts structure recall from autobiographical memory. — Aarhus: Memory and Cognition, 2004, 32(3). — P. 427–443., с. 28

REFERENCES

1. Bolshakova A.M. Psykholohiia osobystisnoi realizovanosti subiekta zhyttievoho shliakhu : monohrafiia / A. M. Bolshakova; Klyasych. pryvat. un-t. - Zaporizhzhia, 2011. - 311 s. - Bibliohr.: 457 nazv. - ukr.
2. Naumova N.F. Sotsyolohycheskye y psykholohycheskye aspekty tselenapravlennoho povedeniya. — M.: Nauka, 1988. — 199 s, s.70-76, .Shvalb Yu.M. Tselepolahaiushchee soznanye (psykholohycheskye modely y yssledovaniya). / Shvalb Yu.M. — K.: Myllenyum, 2003. — 152 s.
3. Chepelieva N. V. Rozuminnia ta interpretatsiia osobystisnoho dosvidu v konteksti psykholohichnoi hermenevtyky / N. V. Chepelieva // Aktualni problemy suchasnoi ukrainskoi psykholohii: nauk. zapysky In-tu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy / za red. S. D. Maksymenka. — K.: Nora-Druk, 2003. — Vyp.23. — S. 15–24.
4. Frankl V. Chelovek v poyskakh smysla: Sbornyk: Per. s anhl. y nem. / Obshch. red. L. Ya. Hozmana y D. A. Leonteva; vst. st. D. A. Leonteva. — M.: Prohress, 1990. — 368s: yl. — (B-ka zarubezhnoi psykholohyy).

Особенности целеполагания личности при проектировании жизненного пути

В. М. Мазурик

Аннотация. В статье проанализированы особенности целеполагания личности при проектировании жизненного пути. Установлены определенные расхождения в целеполагании личностей ранней взрослости и наркозависимых, проходящих реабилитацию. Доказано, что проектирование жизненного пути юношами отражает иллюзорный позитивный образ собственного будущего, а проектирование наркозависимыми не содержат социальных часов и целей, а отражают позитивное эмоциональное состояние после выздоровления. Продемонстрирована иерархия целей, установлены стратегические и тактические цели у юношей и наркозависимых, которые проходят реабилитацию. Предположено, что постепенная реализация тактических целей наркозависимыми позволяет строить сценарий жизненного пути после реабилитации.

Ключевые слова: личность, целеполагание, жизненный путь, ранняя взрослость, наркозависимые, реабилитация.

Features of the goal-setting of the personality in designing of the life path

V. M. Mazurik

Abstract. The article analyzes the features of the goal-setting of the personality in designing of the life path. Certain discrepancies in the goal setting of the individuals in early adulthood and drug addicts undergoing rehabilitation have been established. It was proved that the design of the life path for young people reflects the illusory positive image of one's own future, and the design of drug addicts does not contain social hours and goals, but reflects a positive emotional state after recovery. Demonstrated hierarchy of goals, established strategic and tactical goals for young men and drug addicts who undergo rehabilitation. It is assumed that the gradual implementation of tactical goals by drug addicts allows you to build a scenario of life's path after rehabilitation.

Keywords: personality, goal-setting, life path, early adulthood, drug addicts, rehabilitation.

Психологічний аналіз особливостей глядацької аудиторії

О. В. Скуловатова, Л. Ф. Вербицька

Київський національний торговельно-економічний університет

*Corresponding autor. E-mail: sovalolenas@gmail.com

Paper received 27.03.18; Accepted for publication 05.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-17>

Анотація. Стаття присвячена пілотажному дослідженню, проведеному на основі одного з популярних телевізійних додатків, і спрямованого на виявлення основних можливостей, переваг та перспектив використання великих масивів числових даних отриманих шляхом збору детальної статистичної інформації щодо телеперегляду. Використаний інструментарій дозволив встановити закономірності коливання інтересу телеглядачів до тієї, чи іншої телевізійної програми, відслідковувати їхню активність протягом телеперегляду, порівнювати активність телеглядачів під час перегляду шоу різного змісту та знаходити психологічні закономірності та зв'язки між активністю телеглядачів та змістом телепередачі.

Ключові слова: телеперегляд, телеглядачі, сприйняття, увага, свідомість, контент-аналіз.

Вступ. Телебачення є явищем яке означило другу половину XX століття і не втрачає своєї значимості в XXI столітті. Ця теза не потребує доведення. Вплив інформації, яка передається через телефір на громадян важко переоцінити. Це потужний інструмент моделювання громадської свідомості, інструмент впливу на маси. Крім того, це ще й засіб ведення інформаційної війни. На сучасному етапі розвитку технологічного прогресу стало можливим вимірювання глядацької активності та уваги, яка коливається протягом часу перегляду телепередачі. Дані такого вимірювання дозволяють здійснювати психологічний аналіз контенту будь-яких телепрограм та їхнього сприйняття глядачами, що в свою чергу відкриває широкі можливості для психологічного аналізу та інтерпретації сучасних тенденцій телеперегляду.

Короткий огляд публікацій за темою дослідження. Психологічні аспекти існування ЗМІ та його вплив на свідомість людей вивчається досить давно. Початок її розробки заклав у своїх наукових працях Г. Ласуел. Він виділив чотири основних функції ЗМІ: спостереження за світом (збір і розповсюдження інформації про нього), редагування (відбір та коментування інформації), формування суспільної думки, розповсюдження культури [1] Модель Ласуела, що складається з п'яти питань (Хто говорить? Що говорить? Кому говорить? Через який канал передає інформацію? З яким ефектом?) була створена ним під час II світової війни і не втратила актуальності до сьогодні.

Не менш важливими, в цьому контексті, є роботи Т. Адорно, П. Лазарсфельда, М. Хоркхаймера та інших. Вивчення впливу ЗМІ та телебачення на розвиток свідомості особистості набуває актуальності в контексті сучасної соціально-політичної ситуації в Україні та світі, і відображено в роботах Д. Абрамяна, С. Зелінського, Л. Матвеева, О. Мельникова, О. Панфілова, Є. Проніна, І. Понарина, Г. Почепцова, В. Петренко, А. Саар, Ю. Шерковіна, І. Яременко та інших. Однак, розвиток ЗМІ, і зокрема, телебачення, відбувається швидкими темпами, що ставить перед дослідниками постійно нові завдання, на розв'язання яких спрямовує свої зусилля сучасна психологічна наука. Спроби аналізу змістовного наповнення телепередач вже здійснювались вітчизняними та зарубіжними вченими (Т. Крайнікова, М. Харитонов та інші),

але вони вирішувались іншими засобами і зводились до виявлення основних стратегій телеперегляду. Поява сучасного програмного забезпечення відкриває нові горизонти та можливості для дослідників. У свою чергу, це виводить процес вивчення глядацької поведінки на якісно новий рівень.

Мета нашого пілотажного дослідження оцінити можливості використання та інтерпретації великих масивів числових даних, отриманих через сучасне програмне забезпечення, для аналізу психологічних особливостей глядацької аудиторії.

Матеріали та методи. Дослідження проводилось нами на основі аналізу даних, що були отримані шляхом кількісних вимірів телепереглядів користувачів, які дивляться телебачення в режимі on-line, через один з популярних ТВ-додатків. Наукова новизна дослідження полягає в тому, що аналогів розробленого та адаптованого програмного забезпечення, що дозволяє збирати настільки значний масив даних по телепереглядам, у світі не існує. Єдине обмеження це те, що інформація збирається лише по користувачах даного ТВ-додатку, який розповсюджений в основному на території України, так як канали, що внесені до списку телеперегляду, ретранслюються українською та російською мовами, хоча на території багатьох інших країн світу є можливості використання цього додатку і він є досить популярним серед україномовного населення. Використання спеціально розробленого програмного забезпечення дозволяє аналізувати та систематизувати весь масив зібраної інформації. Загальна кількість активних користувачів додатку станом на 09.03.2018 (час виходу першої програми з трьох обраних для порівняльного аналізу) склала – 200000 чоловік. Ця цифра - це максимально можливу кількість досліджуваних. Серед них 72% чоловіків, 17,5% жінок та 10,48% осіб, стать яких не вдалося встановити. 95,98% користувачів користуються ТВ-додатком для перегляду телебачення через веббраузер, 3,76% - дивляться через андроїд-додаток і 0,24% - користуються ТВ-додатком встановленим безпосередньо в телевізор.

Уточнимо, що поняття «активний користувач» означає людину, яка зареєстрована в системі і використовує даний ТВ-додаток. У випадку, коли користувач тривалий час не заходить в свій профіль, з числа активних користувачів він виключається. За дани-

ми реєстрації також встановлюються соціо-демографічні ознаки – стать, вік, регіон проживання. Деякі користувачі реєструючись в системі частково замовчують інформацію. Вони увійшли у відсоток осіб стать яких системі не вдалося визначити.

Гендерний розподіл глядачів, у нашому дослідженні не є однозначною величиною. Переважання чоловіків пов'язано з тим, що їм, в силу індивідуальних особливостей та складу мислення, більш притаманно використовувати та апробувати нове програмне забезпечення. Крім того, ми поки що не маємо технічної можливості точно встановити скільки чоловік знаходиться перед монітором, чи телевізором, і чи увійшов у ТВ-додаток той, хто його встановлював, чи це зробив інший член сім'ї. Виключення становить використання ТВ-додатку через смартфон, де перегляд, як правило, індивідуальний і здійснюється власником. Розглядаючи майбутні перспективи можемо стверджувати, що відсоток перегляду телевізійних програм на смартфоні з часом буде збільшуватись, що відкриває ширші можливості для встановлення соціально-демографічних характеристик глядацької аудиторії, а отже отримання надійних даних по різних характеристиках телеглядачів.

На даному етапі, опрацювавши дані відносно статі та віку користувачів, ми дійшли до висновку, що використовувати їх можливо лише для аналізу активності підключень до ТВ-додатку, але робити зважені висновки щодо того, хто саме дивився телепередачу не доцільно. Виключення становить лише аналіз даних отриманих щодо перегляду телебачення через смартфон.

Результати та їхнє обговорення. Телепрограми для психологічного аналізу ми обирали згідно даних отриманих через ТВ-додаток (див. Табл. 1) про найрейтинговіші шоу на момент реалізації прикладної частини дослідження (а саме в період з 9.03.18 по 15.03.2018). Було виведено два показники: Shr (відсоток часу перегляду відносно-активних глядачів, тобто відсоток часу витрачений на перегляд саме цього шоу людьми, які в цей час вмикали телевізор) та Rat (відсоток користувачів від загальної кількості зареєстрованих в ТВ-додатку, які дивились саме цю телепередачу).

У виборі ми орієнтувалися на показник Rat, так як він демонструє перевагу однієї передачі перед іншими в обраній глядачем момент телеперегляду. Таким чином було визначено два лідери: Голос Країни (канал: 1+1) та Матч Барселона – Челсі. Ліга чемпіонів 1/8 фіналу (канал: Футбол-2). В якості третьої програми було обрано телепередачу «Ліга сміху» (канал: 1+1), що зумовлено тим, що всі інші найбільш рейтингові програми теж пов'язані з футболом, а нашою метою був більш глобальний аналіз психологічних закономірностей телеперегляду.

Зазначимо, що проаналізований розподіл глядацьких інтересів не є сталою величиною і відповідає дійсності тільки на момент проведення дослідження та зрізу даних по обраному ТВ-додатку. У дослідженні проведеному в 2014 році Т. Крайніковою визначено, що: «Найпоширеніші інформаційні інтереси українського телеглядача такі: новини — аналітика —

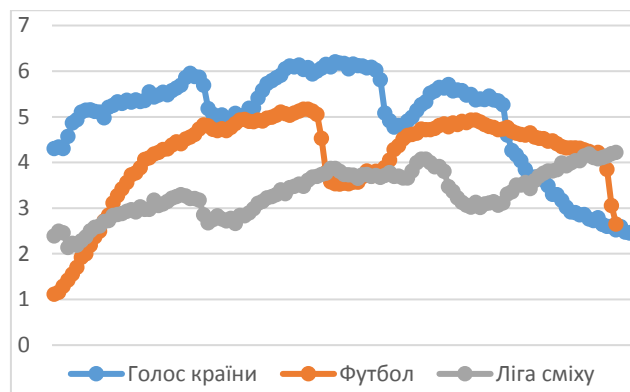
талант-шоу — соціальні ток-шоу — художні фільми — спорт — гумор [2, с. 274]».

№	Телеканал	Телепередача	Rat	Shr_
1	Україна	Футбол. Ліга чемпіонів UEFA. 1/8 фіналу. "Рома" (Італія) - "Шахтар" (Україна). Матч у відповідь. Пряма трансляція	4,3687	26,0469
2	Футбол 1	Рома - Шахтар. Ліга чемпіонів. 1/8 фіналу. 2-й тайм. Пряма трансляція	4,3613	25,642
3	1+1	"Голос країни", 8 сезон, 7 еп	4,2357	29,6469
4	Україна	Футбол. Ліга Європи UEFA. 1/8 фіналу. "Динамо" (Україна) - "Лацио" (Італія). Матч у відповідь. Пряма трансляція	3,94	23,2681
5	Футбол 1	Футбол News	3,8027	21,8544
6	Футбол 2	Барселона - Челсі. Ліга чемпіонів. 1/8 фіналу. Пряма трансляція	3,6467	27,5618
7	Футбол 1	Динамо (Київ) - Лацио. Ліга Європи. 1/8 фіналу. 2-й тайм. Пряма трансляція	3,6166	19,1802
8	Футбол 1	Рома - Шахтар. Ліга чемпіонів. 1/8 фіналу. 1-й тайм. Пряма трансляція	3,6117	20,0668
9	Футбол 1	Футбол News	2,922	16,8543
10	1+1	"Ліга сміху", 4 сезон, 2 еп	2,8753	23,0259

Табл. 1. Шоу з найвищим рейтингом за період з 13.03.18 по 15.03.2018

У результаті було виокремлено дані по трьох програмах різного змісту: пісенно-розважальне шоу талантів, футбол та гумористичне шоу.

По кожній з обраних телепередач ми склали щохвилинні графіки телеперегляду та здійснили контент-аналіз шляхом порівняння змістовного наповнення програми та щохвилинної активності глядачів зазначеної на графіку (див. Мал. 1). На осі абсцис – зазначено час телеперегляду (показник Rat, на ординаті – відсоток глядачів які переглядали саме цей канал в зазначений час. Нижня крива – це телепередача «Ліга сміху», посередині – футбол, найвища крива – телеперегляд програми «Голос країни».



Мал. 1. Щохвилинні графіки телеперегляду телепередач: Голос Країни, Матч Барселона – Челсі. Ліга чемпіонів 1/8 фіналу та Ліга сміху.

У результаті вдалося виявити наступні закономірності по трьох топових телепередачах:

1. Всі найбільш рейтингові телепрограми починаються після 20.00 та закінчуються орієнтовно об

23.00. І відповідно глядацька активність в цей період найвища.

2. У піковий період притоку глядачів відбувається і максимальне наповнення каналів популярним контентом, що підвищує конкуренцію між ними тому, як що передачу дивиться значний відсоток глядачів, це свідчить про її актуальність та популярність.

3. Перші хвилини програми продовжують дивитися особи, які дивилися попередню програму на каналі. Цей факт пояснюється двома моделями поведінки. У першій моделі - процес перегляду телевізора здійснює гіпноотичний вплив на людину, погрузає її у стан близький до трансу; реакції уповільнюються, кліпання очей спостерігаються з меншою частотою. Цей межовий стан провокує певну інерцію реагування, в результаті чого переключення на інший канал відбувається не відразу після закінчення телепрограми, а через деякий час. У другій моделі – закінчення передачі призводить до того, що людина встає зі свого місця і здійснює певні необхідні дії, пов'язані з особистими потребами, і лише повернувшись до телевізора, переключається на інший канал, чи лишається на попередньому.

4. Після 2-гої хвилини телепередачі відбувається притік глядачів. На канал переключаются ті, хто цілеспрямовано обирає для перегляду саме цю програму.

5. Самий високий притік глядачів на каналі «Футбол-2» від 1% до 5% відбувся в період до 30 хвилини телепрограми. За той самий часовий відрізок, кількість глядачів телепередачі «Голос країни» виросла на 1,6%, а телепередачі «Ліга сміху» на 1%. Це пов'язано, перш за все, з загальною популярністю телепередачі та специфікою її аудиторії. Футбол дивляться ті, хто заздалегідь спланував цей перегляд і включив телевізор щоб дивитися саме футбол. У свою чергу, розважальні шоу-програми мають менш стійку аудиторію, яка часто потрапляє на них шляхом випадкового вибору, і як що зміст їй цікавий лишається на каналі.

6. Пікове значення графіків телеперегляду: Ліга сміху (4,22%) – на останніх 10 хвилинах шоу; Голос країни (6,07%) – в періоді від 50 до 70 хвилини, що є серединою шоу; футбольний матч «Барселона – Челсі» (5,88%) – на 62 хвилині трансляції матчу, що умовно, теж можливо віднести до середини телетрансляції. Тобто, ми бачимо, що найбільш рейтингові програми піку популярності досягають у середині трансляції.

7. Найбільш стабільний графік високої популярності продемонстрував футбольний матч «Барселона – Челсі». Цю закономірність ми вже описували вище.

8. Відтік глядачів з усіх каналів співпадає з показом реклами.

9. Після 23.30 спостерігається спад глядацької активності. Це пов'язано з тим, що в цей час люди звичні готуватися до сну і не кожен дозволяє собі пізній перегляд телепрограм. У випадку, коли в період спаду активності демонструється реклама, спостерігається більш активний відтік глядачів, так як співпадають два фактори зниження їхньої активності.

10. У телепрограмах розважального змісту зниження кількості глядачів відбувається в моментах затягнення сюжету, тривалих коментарів. Графік перегляду пісен-

но-розважального шоу «Голос країни» росте, коли конкурсанти виконують пісні і спадає в кінці обговорення виступів членами журі.

11. Найбільший спад перегляду шоу припадає на останні хвилини трансляції телепрограми, в період, коли глядачам демонструється заключення та реклама.

Висновки. Підсумовано, що описане дослідження – є пілотажним. Задачі, які воно вирішувало, були пов'язані, перш за все, з оцінкою можливостей та виявленням перспектив майбутніх більш глобальних досліджень з залученням новітніх методів збору та обробки масивів даних. У процесі реалізації поставлених завдань було з'ясовано, що дані гендерного розподілу, при сучасних інструментальних можливостях, мають умовний характер, а їхнє використання можливе лише за умови врахування цього моменту.

Соціально-демографічні дані, зібрані шляхом аналізу інформації, яку повідомляють користувачі при реєстрації в ТВ-додатку, та інформації отриманої безпосередньо в процесі вимірювання активності телеглядачів за допомогою спеціально-розробленого програмного забезпечення, дозволили здійснити різнобічний аналіз телеперегляду. На основі числових вимірювань телеперегляду було складено графіки активності телеглядачів у обраний для дослідження період. У процесі дослідження було виявлено десять телепрограм з найвищим рейтингом. З них для детального аналізу виокремили три: шоу талантів, футбольний матч і гумористичне шоу. Дві перших передачі були лідерами за кількістю часу перегляду серед людей, що дивилися телевізор в момент їх трансляції, а третя передача, хоч і мала найнижчий рейтинг серед десяти перших, але відрізнялася за змістовим наповненням, так-як інші передачі (крім найбільш рейтингової) з більш високою позицією, були так, чи інакше пов'язані з футболом. У процесі проведеного контент-аналізу та порівняльного аналізу трьох топових телепрограм було виявлено основні закономірності телеперегляду відображені в дослідженні.

Розглядаючи майбутні перспективи можемо стверджувати, що відсоток перегляду телевізійних програм на смартфоні з часом буде збільшуватись, що відкриває значні можливості для встановлення соціально-демографічних характеристик глядацької аудиторії. На даному етапі, опрацювавши дані відносно статі та віку користувачів, ми дійшли висновку, що використовувати їх можливо лише з метою аналізу активності підключень до ТВ-додатку, але робити зважені висновки щодо того, хто саме дивився телепередачу не доцільно.

Можливість фіксації глядацької активності на будь-якій хвилині телепередачі відкриває широкі перспективи для глибокого психологічного аналізу закономірностей сприйняття телепередач глядацькою аудиторією, що не відкидає інших класичних процедур проведення психологічних досліджень.

У найближчій перспективі реалізація програми дослідження спрямованого на вивчення глядацької активності під час перегляду випусків новин, та реакцій на інформацію яка повідомляється в них. Також вбачається доцільним проведення лонгitudного дослідження контенту найбільш популярних шоу-програм на українському телебаченні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Лассуэлл Г. Техника пропаганды в мировой войне. – М.-Л., 1929. – 212 с.
2. Крайнікова Т. С. Медіаповедінка українських телеглядачів: аналіз стратегій, інформаційних потреб та інтересів / Т. С. Крайнікова // Вісник Харківської державної академії культури. - 2014. - Вип. 43. - С. 265-274.

REFERENCES

1. Lasswell H. D. Propaganda Technique in the World War. – M.-L., 1929. – 212 p.;
2. Krainikova T. S. Media behavior of Ukrainian TV viewers: the analysis of strategies, information needs and interests/ T. S. Krainikova// The Bulletin of the Kharkiv State Academy of Culture. – 2014. – Ed. 43. – p. 265-274.

Psychological analysis of the features of the audience**O. Skulovatova, L. Verbytska**

Abstract. The article is devoted to the aerobatic research, conducted on the basis of one of the popular television applications, and directed on identifying the main opportunities, advantages and prospects of using large masses of numeral data got by collecting detailed statistical information of television viewing. The used tools have allowed to establish regularities of fluctuating the interest of viewers in one or another television program, to monitor their activity during the television viewing, to compare the activity of viewers when viewing shows of different content and to find psychological regularities and connections between the activity of viewers and the content of the TV program.

Keywords: *television viewing, television viewers, perception, attention, consciousness, content analysis.*

Психологический анализ особенностей зрительской аудитории**Е. Скуловатова, Л. Вербицкая**

Аннотация. Статья посвящена пилотажному исследованию, проведенному на основе одного из популярных телевизионных приложений, и направленному на выявление основных возможностей, преимуществ и перспектив использования больших массивов числовых данных, полученных путем сбора детальной статистической информации по телепросмотрам. Использованный инструментарий позволил установить закономерности колебания интереса телезрителей к той или иной телевизионной программе, отслеживать их активность в течение телепросмотра, сравнивать активность телезрителей во время просмотра шоу разного содержания и находить психологические закономерности и связи между активностью телезрителей и содержанием телепередачи.

Ключевые слова: *телепросмотр, телезрители, восприятие, внимание, сознание, контент-анализ.*

The influence of the ATO bangles action on personality of military man: post-traumatic development

A. A. Tkachenko

Developmental psychology department, Psychology at the Faculty of Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: altkachenko2@gmail.com

Paper received 19.02.18; Accepted for publication 01.03.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-162VI66-18>

Abstract. The effect of post-traumatic growth and sense dynamics before, during and after the fighting during the ATO and the return of the military man to peaceful conditions is studied. In general, the positive influence of extreme situations on the development of the veteran personality is revealed. The main problem is related to the sense contradiction in understanding the values of life on the part of those who were in peaceful conditions.

Keywords: *post-traumatic growth (PTG), ATO (antiterrorist operation), bangles actions, sense dynamics, and development of personality.*

Psychological peculiarities of the ATO (antiterrorist operation) in the east of Ukraine, as outlined in the paper [4], revealed a number of problems due to the contradiction between the real formation of the personality of the participant in the hostilities on the basis of the state of "basal patriotism" (author's term) and the leading motive directed at "protection", and most of the existing methodological and practical recommendations of psychological work with veterans, based on the instinct of self-preservation and the leading motive aimed as "murder". It is a variety of sense intentions, directed respectively "to life" and "to death" in the context of the time perspective of the individual [2]. Such a difference activates not only various psychic functions and areas of the brain, but also psychological practice and the construction of a life of a person after experiencing critical situations, and therefore requires the use of another, post-classical scientific paradigm for research [3].

Author's psychological practice in combat operations of the ATO suggests that, in critical situations, the effect of post-traumatic growth (PTG) is the main productive benchmark, first described by R. Tedeshi and by L. Calhoun [5, 6] as the reverse side of post-traumatic stress disorder, which determines an alternative result to overcome injuries associated with severe life-threatening crises. A detailed description of this phenomenon is presented and the following spheres of human life are proposed, where post-traumatic growth can be manifested: finding new opportunities in life; a sense of the growth of personality; great affinity and recognition from other people; awareness of the value of life in general; growing interest in the spiritual sphere of life.

Experimental research was carried out both in the area of combat operations in the operational rear and directly on

the line of collision, and after the return of the soldiers as ordinary veterans and cadets-psychologists of the military institute. Cadets-psychologists, who did not participate in combat operations, were also studied (women was distinguished separately). The total experimental sampling was 154 persons and was formed on a voluntary basis. It included the following groups: №1 - operative rear troops in the combat zone that have not yet fought; №2 - servicemen who were directly on the line of contact and took an active part in combat operations; №3 - ordinary veterans in peaceful conditions; №4 - veterans, cadets-psychologists of the military institute; №5 - cadets-psychologists of the military institute who did not participate in military operations; №6 - cadets-psychologists of the military institute (women); №7 - control group of civilian psychology students. The research was carried out at the following stages: 1- Preparation for combat operations (gr. №1); 2 - direct fighting (gr. №2); 3 - after returning to peaceful conditions (gr. №3 and gr. №4); 4 - peaceful conditions, not related to the war (gr. gr. №5, №6, №7).

As standardized tools, the following techniques were used: the post-traumatic growth questionnaire (PTGQ) of Tadeshi and Calhoun in the adaptation of M.Sh. Magomed-Eminova [2]; modified version of Nutten's method of unfinished sentences (in the adaptation of M.Sh. Magomed-Eminova) [2]; SPSS version 19.0 was used for statistical processing of the results.

On the basis of PTGQ, the following factors were identified: attitude to others (AO), new possibilities (NP), personality (P), spiritual changes (SC), increase in the value of life (VL), and the overall rate of post traumatic growth (PG). Characteristics of the sample and the results of the study are presented in Table 1.

Table 1. Results of research for PTGQ

№ gr.	Amount of particip.	Average age (years)	Spenti in ATO (month)	Indicators (points)						Distribution PG (%)		
				AO	NP	P	SC	VL	PG	High	Middle	Low
№1	20	35,4	4,8	9,7	11,8	8,8	2,5	7,0	39,8	19	38	43
№2	24	33,0	4,6	17,2	11,6	11,8	6,1	11,0	57,7	50	35	15
№3	25	33,6	19,5	14,9	13,5	12,0	3,5	9,6	53,5	40	48	12
№4	20	23,7	11,0	13,1	19,1	15,2	4,3	12,2	63,9	60	40	0
№5	25	21,0	0	14,0	14,5	11,2	4,8	10,1	54,6	29	63	8
№6	20	21,3	0	15,6	15,5	13,1	5,3	9,1	58,6	38	62	0
№7	20	20,4	0	16,8	11,8	10,0	4,5	7,5	50,6	20	50	30

For the processing of text materials on the questionnaire of unfinished speeches, the main attention was paid to the

semantic dynamics in the context of the expediency of constructing a life-long return from war on the basis of

newly acquired moral and ethical values. Therefore, first of all, we were interested not in ontological but axiological meanings. For this analysis, we used the idea of semantic modeling by T. A. van Dijk [1], and the following original procedure was used to identify axiological concentrated meanings.

Semantic analysis of texts, which was conducted using the appropriate computer program [8]. The most commonly used words were allocated and distributed according to the Zipf law [7] with the corresponding quantitative characteristic of the frequency of use, as their value in the analyzed text, which allowed to distinguish the corresponding "semantic core" for each group under study. 2) *Correlation analysis* was conducted on the basis of comparison of "semantic nuclei" of the studied groups in the following way. Initially, a set of identical words in the comparable groups was allocated, which was the "common semantic core"

(CSC), which was taken into account for the determination of the Pearson correlation coefficient (r_{xy}) and was perceived as the level of intergroup understanding in this way: complete - in the presence of correlation, potential - for $r_{xy} = 0.60-0.69$; low - at $r_{xy} = 0.40-0.59$; absent-at $r_{xy} = 0.39$ and below. The remnant of words that were not included in the CSC was a "specific semantic core" (SSC) for each of the groups or stage compared. The results of the intergroup correlation analysis of texts, ranked in accordance with the reduction of r_{xy} , are presented in Table 2. 3) The *sense analysis* was carried out by the experimenter on the basis of CSC and SSC, and provided for the creation of a "common concentrated sense" (CCS) and a "specific concentrated sense" (SCS), respectively, for all comparable groups. The results of semantic and sense analyses according to the studied stages are presented in Table 3.

Table 2. Results of correlation analysis of texts

Range	Compared groups	r_{xy}	R_{crit} at $p=0.05$	R_{crit} at $p=0.01$	The presence / absence of the correlation	The level of understanding
1	№4 – №2	0.77	0.39	0.50	yes	full
2	№2 – №3	0.65	0.58	0.71	yes	full
3	№4 – №3	0.65	0.40	0.51	yes	full
4	№6 – №2	0.69	0.71	0.83	no	potential
5	№1-№2	0.64	0.71	0.83	no	potential
6	№6 – №3	0.63	0.67	0.8	no	potential
7	№6 – №4	0.57	0.63	0.77	no	low
8	№5 – №7	0.45	0.55	0.68	no	low
9	№4 – №7	0.33	0.53	0.66	no	absent
10	№4-№5	-0.05	0.71	0.83	no	absent

Table 3. Results of semantic and sense analysis

Stage	CSC	SSC	SCS
	peace, everything, live, well, be, own, people		
	Everything will be fine, my own people live peacefully		
1		peace, know, country, own, one, sense, be, think, want, help	Everything will be fine, my people live peacefully , they want to know their only country, they think about the sense of helping it.
2		peace, know, country, own, think, war, life, family, finish, return, home	Everything will be fine, my people live peacefully , know their country, they are thinking of ending the war to return home to family life
3		peace, own, think, war, live, family, end, children, our, understand, remember, health of the loved ones, the future	Everything will be fine, my people live peacefully , they think to end the war for their family life, so that our children understand the future, remember the health of loved ones
4		peace, own, think, life, family, understand, make, become, goal, seek, want, happy, find	Everything will be fine, my people live peacefully , think about life and family, want to become happier, find and achieve goals, understand what to do
C*		peace, own, think, life, family, understand, make, become, goal, seek, want, happy, find, war, be able, end	Everything will be fine, my people live peacefully , think about their lives and family, they want to become happy, find and reach the goal, understand what they can do to end the war.

C* - control group.

In addition to the overall impact of hostilities under this procedure, a reaction to one of the most critical situations, the first battle, was investigated separately. For this purpose, the group №2 (directly in combat) and №3 (after returning from the war) were offered a free style to describe

their emotions, experiences, thoughts, etc. after the first battle. Correlation analysis showed no correlation between these groups (at $r_{xy}=-0.06$ at $r_{crit} = 0.67$, $p = 0.05$; $r_{crit} = 0.80$; $p = 0.01$). The results of semantic and sense analysis are presented in Table 4.

Table 4. Results of semantic and semantic analysis of the first battle

Stage	CSC	SSC	SCS
	be, fear, first, all, fight, own, guys, boys, comrades		
	The whole first battle was a fear for their guys, boys, and comrades		
2		death, which, my life, panic, danger, happen, is different, to lead, he was, it was	The whole first battle was a fear for their guys, boys, comrades. In my life, it was different. There was a danger of panic that led to death
3		fire, man, think, can, adrenaline, after, was, why, to end	The whole first battle was a fear for their guys, boys, comrades. After the fire, the adrenaline ended and a man could think a day why (what) it was

Discussion of experimental results. On the basis of PTGQ (Table 1), it was found that the overall level of PG in the study groups №№ 2, 3, 4, 5, 6 and 7 increased by 45%, 34%, 61%, 37%, 47% and 27% compared to group №1. Interestingly, the level of PG in the average veterans who actively fought, with the advent of peaceful conditions decreased by only 4.2%, the veterans of cadets-psychologists, on the contrary, increased by 6.2%, and the cadets of psychologists (women) was practically the same as the fighters from the advanced. According to individual factors, even growth is observed. The greatest dynamics of growth was the factor of spiritual changes (SC) of the fighters from the advanced (grade number 2) and cadets-psychologists of women (group number 6) in comparison with the survivors (group number 1) respectively in 2.4 and 2, 1 times. However, the dynamics of changes in individual indicators after returning from the war was ambiguous. In comparison with the progression, the attitude of veterans to society (AO) and the severity of spiritual changes (SC) significantly deteriorated. These indicators decreased in group №3, respectively, by 13% and 43%, №4 - by 24% and 30%, which practically equaled with other groups. Positive stands out are veterans, cadets-psychologists, who have increased the indicators of new opportunities (NO) by 65%, personality forces (P) by 30%, and life values (VL) by 11% compared with advanced. In comparison with the control group №7, in them the overall level of PG grew by 26%, while those who did not fight only 8% (№5), and 16% (№6). A similar picture is observed on separate indicators.

On the basis of the analysis of texts (Table 2, 3) at all stages of the study revealed a general positive sense orientation, which was expressed in the CCS as: *"everything will be good, my people live peacefully."* The SCS at the 1st stage before the start of hostilities differed significantly from everyone else and characterized only the general understanding that "only their own country to be helped" and the desire for further understanding of this situation. But at this level, PG was here the lowest. After engaging in combat, SCS has changed dramatically, becoming more concrete and expedient. The generalization of the 2nd, 3rd and 4th stages of the SCS turned out to be focused on (in priority): 1) "family life," 2) "to end the war," 3) "to become happier, to find and achieve the goal, to understand that do ", 4) "return home to your country; so that our children understand the future, remembered the health of loved ones."

However, such a seemingly logical sense picture is corrected due to the level of understanding, according to the correlation coefficient (Table 2). A complete understanding of each other was found among those who were fighting (advanced fighters, veterans and cadets). In these groups, it was shown specifically against the background of the general desire "to end the war, to be alive and healthy comrades, good life and health," as well as the fact that there are "many knowledge that must be understood, so that

everything was not useless, for the sake of children, family and all people ", which is the basis for further psychological work in the direction of the PTG. Interestingly, among those who have not been fighting, with them can only be identified with women cadets psychologists ($r_{xy}= 0,63 - 0,69$). With all other understanding, conditional or absent at all ($r_{xy}= -0,05; 0, 33$).

According to this technique, texts about impressions after the first battle of fighters directly from the advanced and veterans after the return were analyzed. Their CCS was as follows: "The whole first fight was a fear for their guys, boys, comrades." SCS in the fighters from the advanced and the veterans turned out to be different and the correlation between them was not present ($r_{xy}=-0,06$). SCS (front): "In my life, I've been in a different place. There was a danger of panic that led to death." SCS (peaceful conditions): "After the attack, the adrenaline ended and a man could think a day about why (what) it was." This testifies to the fact that, on the background of the general awareness of fear of others, the fighters on the advanced understanding of the battle was directed directly at understanding the threat to life (the danger of panic, death), and in peace terms, such an understanding has become deeper, aimed at understanding the essence of that what happened. The absence of correlation shows a great difference in the understanding of the war, even among the participants in the fighting. A more complete reflection begins to appear after returning.

Conclusions

1. The greater the impact of military action on the personality of the military man, the more visible the effect of the PTG, which does not decrease in peaceful conditions upon return, and those who have chosen in the future the profession of military psychologist, significantly increases.

2. Significant differences in understanding the situation before and after participating in hostilities. Before is a general understanding that Ukraine needs to be protected and the desire for further understanding of this situation, but at a low level of PG. After this is a concrete understanding of the values of life and family, the need to end the war, achieve its goal and understand what needs to be done, to become happy, to return home to your country for the sake of the future children who must remember the health of their loved ones.

3. A more complete understanding of the war veterans appears after return. The most acute critical situations, such as the first battle, are initially interpreted as "preventing death", but later as a "valuable life experience".

4. There was a misunderstanding between those who participated in hostilities and those who remained in peaceful conditions. There is a "value conflict" when the same living values (such as "life", "Ukraine", "family", "life purpose", "children", "health") are thought differently. However, the possibility of understanding is observed in women psychologists, especially motivated cadets psychologists.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация: пер.с англ./ Сост. В.В.Петрова; Под ред. В.И.Герасимова; Вступ. ст. В.Н.Караулова и В.В. Петрова.- М.: Прогресс, 1989.-312 с.
2. Квасова О.Г. Трансформация временной перспективы личности в экстремальной ситуации: дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / О.Г. Квасова - М., 2013. – 216с.
3. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. – К. : Міленіум, 2017. – 184 с.

4. Ткаченко О. Психолог на війні та після... (нарративні матеріали). Навчально-методичний посібник. - Київ: ЦП «КОМПРИНТ», 2017. - 176 с.
5. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (1996). The Posttraumatic Growth Inventory: Measuring the Positive Legacy of Trauma // Journal of Traumatic Stress. - V. 9. - P. 455-471.
6. Tedeschi, R.G., & Calhoun, L.G. Posttraumatic Growth: Conceptual Foundation and Empirical Evidence. / Psychological Inquiry, 2004. Vol. 15. No. 1. P. 1-18.
7. Zipf G.K. Human Behavior and the Principle of Least Effort. — Addison-Wesley Press, 1949. — С. 484-490. — 573 с.
8. Полный семантический анализ текста онлайн (seo-анализ): ресурс https://miratext.ru/seo_analiz_text

REFERENCES

1. Van Dijk T.A. Language. Cognition. Communication: Translated from English / Comp. V.V. Petrova; Ed. V. I. Gerasimova; Ingress. Art. V.N. Karaulov and V.V.Petrova. - Moscow: Progress, 1989.-312 p.
2. Kvasova O.G. Transformation of the temporal perspective of an individual in an extreme situation: dis. Candidate of Psychological Sciences: 19.00.01 / O.G. Kvasova - M., 2013. - 216 p.
3. Tatenko V. Metodology by subject- actum approacha: social - psychological measurement: Monograph. - K. : Millennium, 2017. - 184 p.
4. Tkachenko A. Psychologist in bello et post (narratio materiae). A exercitacione-methodicam beneficium. - Kyiev: CP "KOM-PRINT", 2017. - 176 p.
8. Complete semantic analysis of the text online (seo-analysis): resource https://miratext.ru/seo_analiz_text

The influence of the ATO bangles action on personality of military man: post-traumatic development

A. A. Tkachenko

Abstract. The effect of post-traumatic growth and sense dynamics before, during and after the fighting during the ATO and the return of the military man to peaceful conditions is studied. In general, the positive influence of extreme situations on the development of the veteran personality is revealed. The main problem is related to the sense contradiction in understanding the values of life on the part of those who were in peaceful conditions.

Keywords: *post-traumatic growth (PTG), ATO (antiterrorist operation), bangles actions, sense dynamics, and development of personality.*

Влияние боевых действий АТО на личность военнослужащего: посттравматическое развитие

A. A. Ткаченко

Аннотация. Исследуется эффект посттравматического роста и смысловая динамика до, во время и после боевых действий в ходе АТО и возвращения военнослужащего в мирные условия. Выявлено в целом позитивное влияние экстремальных ситуаций на развитие личности ветерана. Основная проблема связана со смысловым противоречием в понимании жизненных ценностей со стороны тех, кто находился в мирных условиях.

Ключевые слова: *посттравматический рост (ПТР), АТО (антитеррористическая операция), боевые действия, смысловая динамика, развитие личности.*

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