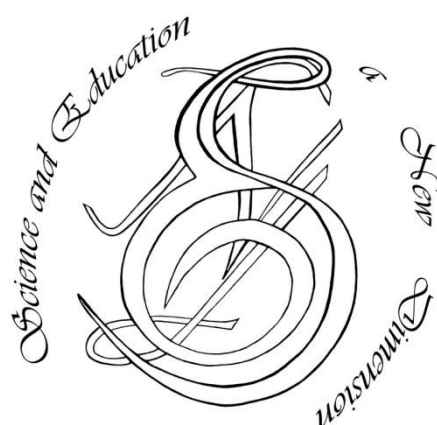


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

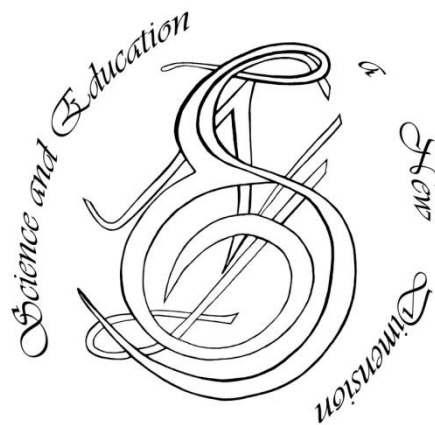
e-ISSN 2308-1996

VI(68), Issue 164, 2018 Maj.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68>



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, Odessa, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; 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
«Кейс-метод» як інноваційний метод в сучасному педагогічному процесі <i>Н. М. Бакланова</i>	7
Modern models of pedagogical education of Great Britain, Canada and the USA <i>Z. Chernyakova, I. Chystiakova</i>	11
Organizational Support for Scientific–Research Activity of Future Managers of Educational Institutions with the Help of Information and Communication Technologies at Master’s Degree Program <i>S. O. Gavrylovskiy</i>	15
Про філософські та соціологічні засади педагогічного фізкультурно-спортивного процесу <i>І. В. Іваній</i>	19
Застосування мобільних технологій і google форм у навчальному процесі <i>Г. Храпійчук, О. Момот, О. Чалий</i>	23
Питання відбору міжгалузевої термінології для навчання усного двостороннього перекладу <i>С. С. Коломієць, Л. В. Гурєєва</i>	26
Громадянське виховання у працях українських та британських учених <i>Т. В. Кравченко</i>	29
Діагностування спеціалізовано-професійної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва засобами гітарного мистецтва <i>О. О. Матвєєва, А. В. Мартем’янова</i>	33
Особливості англомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності <i>А. В. Медведчук</i>	37
Foreign and native scientists about the ideas and techniques of heuristic education <i>О. І. Nefedchenko</i>	41
Психологічні особливості юнацького віку та їх вплив на формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови <i>І. І. Романов</i>	46
Компонентна структура формування музично-естетичного смаку підлітків <i>Лі Жуйцін</i>	51
Spiritual education of growing generation in the out-of-school education institutions of modern Ukraine <i>Yu. S. Shulha</i>	55
Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої професійної освіти <i>М. В. Яцков, Л. К. Осадча</i>	58
Виховання правдомовності як основи моральності особистості у педагогічній спадщині Якіма Яреми <i>Р. Є. Зверюк</i>	62
PSYCHOLOGY	66
Рівень розвитку правової культури підлітків в залежності від соціально-психологічних особливостей сімей <i>В. О. Булгакова</i>	66

Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів <i>М. М. Шпак</i>	71
Психологічні особливості розвитку моральної свідомості студентів <i>Ю. В. Тимош</i>	75

PEDAGOGY

«Кейс-метод» як інноваційний метод в сучасному педагогічному процесі

Н. М. Бакланова

ЗВО «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського», Одеса, Україна
Corresponding author E-mail: baklanovanatalia59@gmail.com

Paper received 25.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-01>

Анотація. Статтю присвячено проблемі реформування системи вищої професійної освіти в Україні. Доведено, що прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різноманітних рівнів та цільової спрямованості. Проблема підготовки майбутнього вчителя за допомогою інноваційних педагогічних технологій на сьогоднішній день є відкритою та актуальною. Тому метою автора є виявити основні методологічні вимоги, яким має відповідати будь-яка інноваційна технологія навчання. Пріоритетна роль у цьому напрямку належить інтерактивним методам, зокрема методу ситуаційного навчання – «кейс-стаді». З'ясовано цінність «кейс-методу», яка полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти.

Ключові слова: інноваційні педагогічні технології, інтерактивний метод навчання, «case-study», самостійність мислення, самовдосконалення.

Вступ. Постійне вдосконалення й оновлення змісту і технологій підготовки фахівців на основі компетентнісного підходу є важливою проблемою реформування системи вищої професійної освіти в Україні. Враховуючи сучасні загальноосвітні тенденції, зміна основної парадигми освіти конкретизується у вимогах до підготовки вчителів, здатних успішно працювати у правовому, громадянському суспільстві, в якому вчитель та система загальноосвітніх закладів відіграють важливу роль. Проблема підготовки майбутнього вчителя за допомогою інноваційних педагогічних технологій на сьогоднішній день є відкритою та актуальною. Одним із стратегічних завдань вищої освіти, згідно з Програмою розвитку освіти в Україні на ХХІ століття, є досягнення якісно нового рівня мобільності та професійно-практичної підготовки фахівців. Специфіка контингенту молоді у сучасних умовах, який доводиться розпочинати трудове життя, висуває особливі вимоги і до процесу її навчання. Ця обставина зумовлює постановку питання щодо впровадження до процесу навчання інноваційних педагогічних технологій.

Короткий огляд публікацій. Проблемою інноваційної стратегії сучасної освіти займається ціла низка вітчизняних та зарубіжних науковців: Т. Волоковська, І. Дичківська, Л. Даниленко, Т. Коляда, В. Монахов, Л. Овчаренко, В. Паламарчук, І. Підласий, А. Підласий, Г. Селевко, Л. Хіхловський, J. Gardner, H. Klages, E. Petlak, S. Pokrivcakova, Z. Pietrasinski, A. Sowiński, P. Whitefield та багато інших. Різноманітні аспекти професійної підготовки майбутніх вчителів висвітлювалися такими дослідниками, як А. Коржуєв, Д. Опрощенко, В. Попков та ін. Теоретичні й практичні аспекти використання інтерактивних методів навчання відображено у доробках І. Вачкова, С. Гончаренко, Ю. Смельянова, С. Крамаренко, А. Мартинець, Н. Оганесян, Л. Пироженко, О. Пометун, М. Скаткіна, В. Шубинського та ін.

Проблемі використання кейсів у підготовці майбутніх фахівців присвячені дослідження закордонних вчених Е. Монтера, М. Лідере, Дж. Ерскіна, М. Норфі,

Е. Зеєр, В. Гордин, І. Колеснікова, З. Юлдашев та ін. У вітчизняній освітній практиці у цьому напрямку працюють такі фахівці як: П. Шеремета, Л. Каніщенко, І. Богданова, О. Михайлова, О. Сидоренко, В. Чуба та ін. Але застосування методу аналізу ситуацій знаходиться ще на початковому етапі. Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що в науковій і методичній літературі в основному приділяється увага сутності кейс-методу, алгоритму проведення занять із застосуванням кейсу, але майже зовсім не розкриваються переваги цього методу з метою формування особистісних якостей фахівців.

Використання інформаційних та мультимедійних технологій в сучасному світі займається низка вітчизняних та за рубіжних науковців: І. Беліцин, Е. Джей, Ю. Сгорова, М. Жалдак, Н. Ішук, В. Качала, Г. Кірмайер, Н. Клевцова, Н. Клемешова, І. Косенко, В. Лапінський, А. Олійник, Т. Піскунова, О. Скалій, О. Смолянинова, А. Соловов, М. Тукало, О. Чайковська, О. Чубукова, М. Шут та ін.

Мета дослідження полягає в тому, щоб розкрити поняття інноваційних педагогічних технологій, виявити основні методологічні вимоги, яким має відповідати будь-яка інноваційна технологія навчання. Доведено актуальність найбільш поширеного з інтерактивних методів навчання у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів метод «кейс-стаді».

Результати та їх обговорення. Модернізація системи освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчально-виховного процесу, засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення. Останнім часом досить широко увійшов у вжиток термін "інноваційні педагогічні технології". Перш ніж розглянути сутнісні ознаки інноваційних педагогічних технологій, з'ясуємо ключові поняття "інновація" та "педагогічна технологія". Слово інновація латинського походження і в перекладі означає оновлення, зміну, введення нового. У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-

виховного процесу. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О.Арламов, М.Бургін, С.Гончаренко, В.Журавльов, В.Загвязинський, Н.Юсуфбекова, А. Ніколс та ін.) намагаються співвіднести поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як *корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове*. Так, В. Загвязинський вважає, що нове у педагогіці – це не лише ідеї, підходи, методи, технології, які у таких поєднаннях ще не висувались або ще не використовувались, а й той комплекс елементів чи окремі елементи педагогічного процесу, які несуть у собі прогресивне начало, що дає змогу в ході зміни умов і ситуацій ефективно розв'язувати завдання виховання та освіти [3, с. 22]. Розрізняють поняття новація, або новий спосіб та інновація, нововведення. Новація – це сам засіб (новий метод, методика, технологія, програма тощо), а інновація – процес його освоєння. Одні науковці (В.Сластьонін, Л.Подимова) вважають інновації комплексним процесом створення, розповсюдження та використання нового практичного засобу в галузі техніки, технології, педагогіки, наукових досліджень [3, с. 23]. Інші заперечують, що інновації не можуть зводитись до створення засобів. Так, І. Підласий вважає, що інновації – це ідеї, і процеси, і засоби, і результати, взяті в якості якісного вдосконалення педагогічної системи [3, с.25]. Розбіжності у тлумаченні поняття спричинені неоднаковим баченням їх авторами сутнісного ядра, а також радикальності нововведення. Одні з них переконані, що інноваціями можна вважати лише те нове, що має своїм результатом кардинальні зміни у певній системі, інші зараховують до цієї категорії будь-які, навіть незначні, нововведення. І тим не менш, підкреслимо, що основу і зміст інноваційних процесів становить саме інноваційна діяльність, сутність якої полягає в *оновленні педагогічного процесу*, внесення новоутворень у традиційну систему. Прагнення постійно оптимізувати навчально-виховний процес зумовило появу нових і вдосконалення використовуваних раніше педагогічних технологій різних рівнів та цільової спрямованості. Сьогодні у педагогічний лексикон міцно ввійшло поняття педагогічної технології. Педагогічна технологія – це модель спільної педагогічної діяльності, продумана в усіх деталях з проектування, організації та проведення навчального процесу з безумовним забезпеченням комфортних умов для студента і викладача [2, с. 2].

Основними принципами відбору інноваційних технологій є: перспективність, демократичність, гуманістичність, інтегративність, реалістичність, цілісність, керованість, економічність, актуальність. Оцінювати інновації доцільно за трьома основними критеріями: актуальність, корисність, реалістичність. Актуальність новацій пов'язана з можливістю і необхідністю розв'язати певну проблему саме зараз. Проблема полягає у невідповідності між реальним станом справ і бажаним, між об'єктивно існуючими проблемами і можливостями їх вирішення, між бажаними результатами і вибором способів їх досягнення. Проблема стає актуальною, коли постає необхідність розв'язати протиріччя для досягнення певної мети діяльності і конкретних результатів. Г. І.Коберник зазначає: "Формування у студентів готовності до інноваційної діяльності передбачає, перш за все, глибоке вивчення теоретичних питань удосконалення

навчально-виховного процесу, позитивних сторін педагогічних теорій, ідей та технологій, які вже досліджувалися і упроваджувалися до педагогічної практики. Тільки на основі ґрунтовної роботи щодо вивчення фундаментальних педагогічних теорій і технологій, осмислення механізму їх упровадження є можливість підвищити рівень підготовки майбутніх учителів до інноваційної діяльності у сфері навчання й виховання" [4]. Актуальними у даний час є такі інноваційні педагогічні технології навчання, що використовуються у програмі підготовки майбутнього вчителя: педагогічна технологія критичного мислення, яка полягає в тому, щоб сформувати власну точку зору в студента, навчити впевнено вести дискусії та приймати виважені рішення, самостійно здобувати знання, вчитись відкрито спілкуватись, логічно мислити та аргументувати; технологія навчання як дослідження, має за мету прищепити студентам навички дослідницької роботи, сформувати активну, творчу особистість; інтегральна педагогічна технологія – створює оптимальні умови для розвитку та самореалізації студента шляхом формування цілісних знань про об'єкт, що вивчається, і який є основою творення "образу світу"; технологія розвивального навчання – формує в студента здібності до самовдосконалення, активного, самостійного творчого мислення, самостійного навчання; технології формування творчої особистості полягає в тому, щоб прищепити студентам навички, завдяки яким вони самостійно керуватимуть своєю пізнавальною активністю, будуть самостійно мислити, приймати неординарні рішення, свідомо обирати свою життєву позицію, генерувати оригінальні ідеї; технологія особистісно-орієнтованого навчання має за мету надати студенту можливість проявляти самостійність мислення, незалежність, здатність до власного вибору; проектна технологія націлена стимулювати інтерес студентів до нових знань, до розвитку себе за допомогою вирішення особистих проблем і використання цих знань у конкретній практичній діяльності; технологія диференційованого навчання – формує у студентів уміння вчитися, потребу в самоосвіті, виникнення TD (eB), бажання генерувати ідеї, шукати альтернативні розв'язки стандартних та проблемних ситуацій; технологія гуманістичного навчання спрямована на виховання свідомих громадян, патріотів, освічених, творчих особистостей, становлення їхнього фізичного й морального здоров'я, забезпечення пріоритетного розвитку людини на засадах гуманізації, гуманітаризації та демократизації освітніх процесів; технологія модульно-розвиваючого навчання – формує самоосвітню компетентність студентів; технологія групового навчання – формує внутрішню мотивацію студентів до активного сприйняття, засвоєння та передачі інформації, сприяє формуванню комунікативних якостей студентів, активізує розумову діяльність; технології індивідуалізації процесу навчання – забезпечує максимальну продуктивність роботи студентів в існуючій системі організації навчання.

Пріоритетна роль у дослідженні інновацій в освіті належить інтерактивним методам навчання, зокрема методу ситуаційного навчання (*кейс-стаді*), екстраполяція ідей якого на проблеми фахової підготовки майбутніх вчителів уможлиблює розглядати це ново-

введення як закономірний за своєю природою процес змін у сучасній педагогічній системі вищих навчальних закладів. Теоретичними та практичними питаннями використання кейс-методу займалися зарубіжні вчені Е. Монтера, М. Лідере, Дж. Ерскіна, М. Норфі. У 70-80-х роках кейс-метод набув широкого поширення в СРСР. Аналіз ситуацій використовувався під час навчання управлінців в основному на економічних спеціальностях ВНЗ, у першу чергу як метод прийняття рішень. Тому науковці колишнього СРСР Г.Брянський, Ю.Катеринославський, О.Козлова, Д.Поспелов та інші здійснили значний внесок у розробку й упровадження цього метода.

У вітчизняній освітній практиці застосування методу аналізу ситуацій знаходиться на початковому етапі, тобто осмислення та запозичення створених методик у закордонних учених, адаптації їх до використання в процесі викладання різних дисциплін. Проте плідно працюють у цьому напрямку такі вітчизняні фахівці як: П.М. Шеремета, Г. Каніщенко, І. Богданова, О. Михайлова, В. Матірко, В. Полякова, Кавтрадзе Д., Ю. Ткаченко, О. Сидоренко, Ю. Сурмін, В. Лобода, А. Фурда та інші.

Отже, насамперед з'ясуємо, що ж вкладається в сутність поняття «кейс-стаді». Дослівно «case-study» перекладається з англійської як «приклад для вивчення», «значення випадку», «аналіз навчальної ситуації». Вперше цей термін було використано на початку ХХ століття. Як метод «case-study» вперше застосовано в навчальному процесі у школі права Гарвардського університету у 1870 році, а впровадження у навчальний процес почалось з 1920 року. Перші добірки кейсів були опубліковані в звітах Гарвардського університету про бізнес у 1925 році.

З методичної точки зору «кейс» - це спеціально підготовлений навчальний матеріал, що «містить структурований опис ситуацій, що запозичені з реальної практики». Кейси (ситуаційні вправи) мають чітко визначений характер і мету, тому у навчальному процесі використовуються у конкретних випадках, навчальних ситуаціях для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень студентами з певного розділу дисципліни. Навчання за допомогою «кейсів» розвиває у студентів здатність аналізувати, уникати помилок, які часто виникають під час виконання конкретних завдань, спонукає закріпленню знань та вмінь що були отримані на попередніх заняттях, сприяє зв'язку теорії з практикою. Тобто в основу «кейсів» покладені концепції розвитку розумових здібностей та ідей [4].

Мета кейсів – детальний аналіз, а не оцінювання. Ціллю їх є не презентація специфічних «правильних шляхів», а допомога у набутті навичок аналізу. Разом з вдосконаленням аналітичних навичок метод ситуаційних вправ стимулює розвиток проникливості, є формою перевірки знань, розвиває здатність відокремлювати важливе від тривіального, виховує почуття відповідальності в процесі навчання. Отже, кейс-підхід має сприяти вдосконаленню здатності ізолювати проблеми та приймати ефективні рішення. Крім цього, такий метод вчить студентів аналізувати та розробляти програми дій, що, в свою чергу, мотивує їх до правильної поведінки у разі, коли настане час діяти в реальній ситуації [5].

Спираючись на наукові дослідження Ш.Бобохуджаєва, І.Гладких, Г.Каніщенко, О.Смолянкової, Ю.Сурміна, П.Шеремета та педагогічний досвід педагогів-новаторів можна визначити наступні особливості методу «кейс-стаді»:

-«кейси» не вживають з метою передачі знань (хоча, звичайно, деяка трансляція знань і відбувається). Кейси надають «образи» реальних проблем чи реальних ситуацій, які забезпечують студента знаннями про те, що має бути зроблено. Обговорення кейсів виступає потенційним поштовхом до обміну перспективами ті досвідом практичної роботи;

-«кейс» полегшує інтеграцію та застосування знань. Кейс-метод розвиває у студентів здатність вирішувати складні, але корисні приклади проблем;

- навчання на засаді «кейс-методу» загострює оцінювання пріоритетів та цінностей. Студент у процесі навчання демонструє власне ставлення, цінності та орієнтації, які підтримуються чи не сприймаються іншими слухачами. Результати такого інтерактивного навчання важко передбачити та перевірити, оскільки вони можуть приймати різні форми. Як правило, спільне порівняння та перевірка набутого досвіду привносять щось нове у практичну діяльність студентів;

-«кейси» завжди корисні в плані збагачення досвіду та вдосконалення професійних навичок студентів, якщо засновані на творчому підході у процесі аналізу ситуації, обрання стратегії та самостійного вирішення проблеми[1, с.87]

Вище зазначені особливості методу сприяють формуванню у студентів таких навичок як: аналітичні (вміння відрізнити дані від інформації, класифікувати, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, аналізувати, представляти та добувати їх, мислити чітко й логічно); практичні навички (формування на практиці навичок використання теорії, методів та принципів); творчі навички (генерація альтернативних рішень); комунікативні навички (вміння вести дискусію, переконувати опонентів, використовувати наочний матеріал та інші медіа-засоби, кооперуватися в групі, захищати власну точку зору, складати короткий та переконливий звіт); соціальні навички (оцінка поведінки людей, вміння слухати, підтримувати в дискусії чи аргументувати протилежні думки, контролювати себе тощо).

Висновок. Серед інноваційних педагогічних технологій, які спрямовані на розвиток творчого, неупередженого мислення та інтелектуальних здібностей у майбутніх педагогів, саме метод «case-study» є більш дієвим в підвищенні ефективності навчально-виховного процесу сучасної вищої школи. Цінність «кейс-методу» полягає в тому, що він одночасно відображає не тільки практичну проблему, й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти. Застосування викладачем цього методу з одного боку стимулює індивідуальну активність студентів, формує позитивну мотивацію до навчання, зменшує «пасивних» і невпевнених у собі студентів, забезпечує високу ефективність навчання і розвитку майбутніх фахівців, формує певні особистісні якості і компетенції, а з другого дає можливість

самого вчителю (викладачу) самовдосконалюватись, по іншому мислити й діяти та оновлювати власний творчий потенціал. Цілком ймовірно, що найближчими роками ситуативна методика стане домінуючою.

На нашу думку, подальші дослідження повинні бути спрямовані на розробку та впровадження різноманітних сучасних інтерактивних методів для розвитку творчого, неупередженого мислення та інтелектуальних здібностей у майбутніх педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бобохуджаєв Ш.И., З.Ю.Юлдашев. Инновационные методы обучения: особенности кейс-стади метода обучения и пути его практического использования.- Ташкент. – 2006. - С.86-88.
2. Дудко Л.А. Роль інноваційних педагогічних технологій у становленні конкурентоспроможних спеціалістів /Л.А.Дудко //Мультиверсум. Філософський альманах.- К.: Центр культури. – 2004.- №39.- С.1-4.
3. Інтерактивні технології навчання /О.І.Пометун, Л.В.Пироженко, Г.І. Коберник та ін. – К.:Наук. світ, 2004.- 85с.
4. Коберник О.М. Підготовка майбутніх вчителів до інноваційної педагогічної діяльності [Електронний ресурс] /О.М.Коберник, Г.І.Коберник. – Режим доступу: <http://studentam.net.ua>.
4. Михайлова О.А. Кейс и кейс-метод. – М.: Центр маркетинг. исслед. и менедж., 1999. - 204 с.
5. Сурмін Ю.П. Метод аналізу ситуацій (case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: [колективна монографія] - К.:МАУП, 2005.- 275 с.

REFERENCES

1. Bobohudzaev, Sh., Yuldashev, Z. (2006) *Innovative methods of teaching: the peculiarities of the case-study method and ways of its practical use*. Tashkent.
2. Doudko, L. (2004) The role of innovative pedagogical technologies in the development of the competitive professionals *Multiversum. Philosophical almanac*. № 39. 1-4.
3. Kobernik, O. (1999) *Future teachers training for innovative pedagogical activity* Retrieved from <http://studentam.net.ua>.
4. Mikhailova, E. (1999). Case and case method: general concepts. *Center of marketing researches and management*. №1. -204 s.
5. Pometun, O, Pirozhenko, L., Kobernik, G. (2004) *Interactive technologies in education*. Kyiv, Ukraine: Naukovy svit
6. Surmin, Yu. (2005). *The method of the situations analysis s (case study) and its educational possibilities. Globalization and the Bologna process: problems and technologies*. Kyiv, Ukraine: MAUP. - 275 c.

"Case-method" an innovative method in the modern pedagogical process

N. M. Baklanova

Abstract. The article reveals the importance of using innovative pedagogical technologies for the future teachers' training and analyzes the possibilities of their introduction into the educational process of higher pedagogical educational institutions. The solution of one of the most important strategic tasks at the present stage of the educational system modernization is ensurance of the professional training quality according to the international standards, that will become possible if pedagogical methods are changed and innovative teaching technologies are introduced. The main priorities of interactive methods are the students' individual work and the modular control and evaluation of the educational information learning. Therefore, now the use of these new teaching methods, namely the case-study method, is extremely relevant. The core of this method is as follows: students are encouraged to comprehend the educational situation. The situation described reflects practical problems and requires a certain set of knowledge that must be acquired when studying this problem. However, the problem itself does not have unique solutions. Individual analysis of the "case" and its discussion in the group give much more opportunities for the development of professional skills than memorizing a textbook or a lecture summary. The purpose of the case is a detailed analysis, not evaluation, that teaches the students to analyze and develop action programs, expands their behavioural competence, thereby fostering a sense of responsibility in the process of learning. "Case-method" has certain advantages, since it is not only a training method, but also has a great educational potential in terms of forming the personal qualities of students. This innovative pedagogical technology actually makes it necessary to reconsider the roles of a teacher and a student. So, the "case-method" successfully combines training, analytical and educational activities, is effective in the implementation of modern tasks of the education system.

Keywords: *modernization of education, innovation, interactive methods, "case study", analytical, educational activities.*

«Кейс-метод» как инновационный метод в современном педагогическом процессе

Н. М. Бакланова

Аннотация. Статья посвящена проблеме реформирования системы высшего профессионального образования в Украине. Доказано, что стремление постоянно оптимизировать учебно-воспитательный процесс обусловило появление новых и совершенствование используемых ранее педагогических технологий различных уровней и целевой направленности. Проблема подготовки будущего учителя с помощью инновационных педагогических технологий на сегодняшний день является открытой и актуальной. Поэтому целью автора является выявить основные методологические требования, которым должен отвечать любая инновационная технология обучения. Приоритетная роль в этом направлении принадлежит интерактивным методам, в частности методу ситуационного обучения - «кейс-стади». Выяснено ценность «кейс-метода», которая заключается в том, что он одновременно отражает не только практическую проблему, и актуализирует определенный комплекс знаний, который необходимо усвоить при решении этой проблемы, а также удачно совмещает учебную, аналитическую и воспитательную деятельность, безусловно является эффективным в реализации современных задач системы образования.

Ключевые слова: *инновационные педагогические технологии, интерактивный метод обучения, «case-study», самостоятельность мышления, самосовершенствования.*

Modern models of pedagogical education of Great Britain, Canada and the USA

Z. Chernyakova, I. Chystiakova

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko, Ukraine
Corresponding author. E-mail: janechernyakova@gmail.com; pedagogyniversitet2017@gmail.com

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-02>

Abstract. The article deals with the problem of the development of the pedagogical education in foreign countries. The analysis of modern models of pedagogical education in Great Britain, Canada and the USA is presented in the article. The peculiarities of modern models of pedagogical education are highlighted. The models of Undergraduate teacher training Postgraduate training of teachers, Postgraduate Education, Primary training teachers, Employability classes in the sphere of employment, the Graduate Teaching Program, Registered Teachers Program, Training of teachers based on evaluation. Foreign prepared pedagogical program are defined in Great Britain. The synchronous, consistent models of pedagogical education of Canada are analyzed. The parallel, consistent and alternative models of professional training of future teachers of the USA are examined.

Keywords: *educational system, pedagogical education, a model, Great Britain, Canada, the USA.*

Introduction. The analysis of the growth of the educational systems of developed countries in the last decades of the twentieth and beginning of the 21-st century makes it possible to assert that this stage is the epoch of global education reform at the world level. There is an international unification of national educational standards, diversification of educational models and improvement of teaching technologies. At the same time each nation strives to enrich its historically developed educational potential by actively studying the innovative experience of organizing and maintaining the education of other countries.

It should be noted that professional education occupies a central place in the new paradigm, since it is precisely this education sector that is entrusted with the task of giving all citizens the opportunity to master the necessary skills and competencies. In addition special attention is paid to improving an access to professional education for the poor and socially vulnerable groups, as well as for those who previously had no opportunity to get an education. For many centuries various forms of organization of higher education have been and continue to evolve.

Analysis of relevant research. The analysis of psychological and pedagogical literature shows that the significant contribution to the development of the problem of pedagogical education in foreign countries has been made by well-known domestic scientists, namely: I. Zyazyun, N. Lavrichenko, M. Leshchenko, E. Matvienko, N. Mukan, E. Ogienko, L. Pukhovskaya, A. Sbrueva and others.

Among foreign researchers, the problems of pedagogical education have been studied by D. L. Clark, L. Darling-Hammond, L. Fischer, C.J. Graddy, M. Hunter, E. F. Iwanicki, J.Kelly, D.C. Lortie, M.S.Lewis, G. Madaus, T. McGreal, R.F. McNergney, J. Millman, M.A. Rebell, L.M. Rudner, D. Schimmel, M. Scriven, L.A. Shepard, B. Shimberg, L.S. Shulman and others.

We focus attention on the fact that at the present stage of the development of education some aspects of the teacher training system in the UK, Canada and the USA have been analyzed, but not completely. Therefore, we want to turn to the study of various forms of higher pedagogical education.

The aim of the article is to find out the fundamentally modern models of pedagogical education in Great Britain, Canada and the USA; to determine the peculiarities and

characteristics of modern models of pedagogical education in the mentioned countries.

Materials and methods. To achieve this aim a set of interrelated methods has been used: general scientific – analysis, synthesis, systematization, generalization, comparison for the definition of modern models of pedagogical education; specifically scientific – structural-logical, systematic-structural to clarify the peculiarities and the interaction between the modern models pedagogical education in Great Britain, Canada and the USA.

Results and their discussion. We consider it appropriate to pay attention to the forms of organization of higher pedagogical education of Great Britain, Canada and the United States in this article. The choice of the three countries is determined by the desire to explore and draw a parallel between the trends according to which the professional development of teachers is realized, on the one hand, in the UK as the subject of the European educational space, and on the other hand, the trends which characterize Canada and the United States, where the contextual and procedural features are similar. These countries have significant pedagogical achievements and a developed system of continuous pedagogical education, in the context of which the professional development of teachers of general education schools is realized, and its theory and practice is determined by historical development, social progress, national traditions and takes into account the peculiarities of the international educational space. These are highly developed countries that make significant investments in the development of the education system, seeing in this as ensuring the guarantee of social stability, improving the well-being of citizens and the country as a whole.

In the last decades there has been of growing interest in training teachers in Great Britain which shows differences with the educational systems of continental Europe. As a rule they pass from a kind of «Napoleonic», from top to bottom [9] to more decentralized models, where schools and teachers tend to become more autonomous. In England in the 1970-s another and substantially opposite process occurred [12]. The English school moved from a very large educational autonomy to strict control by the center [10], gaining more autonomy in managing economic resources [7].

Until the seventies of the twentieth century the main objects of education in England were agriculture, personal growth, diversity and freedom for teachers and students [7]; there was no national curriculum, and teachers enjoyed greater autonomy compared to their continental counterparts. Training of teachers took place in universities, polytechnic schools or colleges of education.

Since the 1970-s, the doubts have arisen about the appropriateness of this situation, and in 1988 the National Curriculum was promulgated. In 1984 the Council for the Accreditation of Teacher Education (CATE) established a general curriculum for teacher training, which significantly reduced the weight of «educational» subjects (pedagogy, psychology, sociology and so on). CATE was abolished in 1994 and replaced by the Teacher Training Agency (TTA), whose clear goal was to move from teacher education to teacher training. [8] After that pedagogical education became more practical and disciplined and less educated [11].

In the UK a consistent model is the most common direction for teachers of secondary education. From the late 1980-s to the early 1990-s a number of alternative routes to qualified teacher status, time and employment were available in England [5, p. 13].

This rather radical change had the following objectives [7; 6]:

- to register and test the teaching and learning of basic knowledge;
- to reduce the impact of universities on the education of teachers through other training programs to access the assignment;
- to have a suitable staff of teachers for effective implementation of the assigned tasks.

As a result of the analysis of scientific literature we can present modern models of teacher education in England.

1. Undergraduate teacher training (BEd). BEd is a training program that leads to QTS. It can last from three to four years in the case of full-time education and from four to six on a part-time basis. It is intended primarily for primary school, but is also suitable for secondary education. During the attendance teaching is provided for. If students have other student credits, the duration of the curriculum may be shorter. Bachelor of Arts (BA) and Bachelor of Science (Bachelor of Science) with QTS are practically similar to BEd, but the studies are more focused on disciplinary subjects. These curricula also lead to QTS.

2. Postgraduate training of teachers. It is Postgraduate Education in Education (PGCE). This curriculum is designed to develop the teaching skills of students with a bachelor's degree or equivalent degree and is designed primarily for high school. The duration of study is one year full-time or two-year part-time.

3. Primary training of primary school-oriented teachers (SCITT). SCITT, which is offered by consortia of schools and colleges on the basis of their needs, appeals to graduate students wishing to complete their education in the educational environment. Teaching is transmitted by experienced teachers. This leads to QTS, and in some cases to PGCE. Its duration is one year full-time.

4. The programme «Teach first», guided by independent organizations, is clearly addressed to «leaders tomorrow». This allows those who have «excellent» degrees to

work for two years in high-level schools in London, Manchester and the Midlands to get QTS and develop management and leadership skills.

5. Employability classes in the field of employment. The Graduate Teaching Program (GTP) is a form of on-the-job training, allowing graduates to become teachers at work. Its main goal is to involve mature people who want to become teachers, and this is very much in demand nowadays. During training, which lasts from three months to a year, depending on the previous experience, candidates work as unskilled teachers.

6. Registered Teachers Program (RTP). Those who have not completed their academic studies, but have the equivalent of 240 credit accumulation and transfer points (CATS), can complete their studies and qualify for teachers. It also targets those who, in another profession, want to become a teacher, but cannot afford an academic full-time academic program. To participate, candidates must work as unskilled teachers in the school for a period of one to two years, depending on the previous experience.

7. Training of teachers based on evaluation. It is status of a qualified teacher. Anyone who has a diploma and worked as an instructor or an unqualified teacher for a certain number of years in English schools can apply for QTS based on the compliance of their skills with the standards. This is done by submitting a portfolio to the University of Gloucestershire, which is responsible for accreditation, including one on-site audit and lasts up to one year.

8. Foreign prepared pedagogical program. EU teachers are on par with the English; teachers from non-EU countries can carry out a special qualification program that provides for individual procedures, as appropriate. It should be emphasized that in England there is a shortage of teachers in some disciplines, and the appeal to foreigners is consistent [9].

Thus, the analysis of scientific literature has shown the existence of various models of teaching training in Great Britain which are of great demand among the students.

Of particular interest to the national pedagogical science and practice is the Canadian system of continuous pedagogical education as the process of training and re-training the teaching staff of this multinational country accumulates the experience of different nations in relation to the organization of the educational process using modern innovative technologies [3].

Historically a unique system of continuous pedagogical education has been formed in this country. Each of the 10 Canadian provinces and 3 territories has a special right to pass its own laws on the development of teacher education. The structure of education is determined by the laws of the provinces, the Ministry of Education and in some provinces by the councils of schools.

In Canada, there are two main structural models of teacher education:

- a synchronous model or parallel (a combination of subject and professional training in the general course of higher education);
- a consistent model (the implementation of the professional training of teachers at the completion of the course of higher education in a specific subject area) [3].

To obtain the qualification of a teacher and the right to teach in educational institutions in Canada, you must have

a bachelor's (or master's) degree in education, as well as a document confirming the qualification in the field of a specific academic discipline. The types of diplomas and certificates in different provinces vary. In most provinces diplomas are considered temporary for 2-5 years. Temporary diplomas become permanent after several years of successful work. In addition, to get a job requires a teacher's certificate of the province.

In addition, in Canada the problem of access to pedagogical education for a wide variety of people, including representatives of indigenous nations and occupying an unfavorable economic position in society, is being successfully addressed. Special programs have been opened for the training of indigenous teachers, programs for residents of remote regions of the country, which provide a unique opportunity to receive pedagogical education on the job without having to go to study to the central universities. An example of this is the teaching program of Western Kutaniya (rural area of British Columbia). The program was founded in 1990 as a part of the provincial initiative in the policy of providing an equal access to university education in British Columbia. Since that time it has offered three main programs: a 12-month primary education program, a 12-month secondary education program and a 24-month elective primary education program. The program has been created in order to meet two main objectives:

- to provide an access to teacher education for those students who could not enter the university in Vancouver or Victoria;

- to provide teacher training for Kutaniya and other rural regions. About 70% of students in this program are from the Kutanian region, the remaining 30% are from neighboring rural areas [2].

It is necessary to stress that there is no wide diversification in the system of training teachers in Canada due to its specific location, division and historical backgrounds.

Speaking about the pedagogical education in the US, we should mention that it is obtained in colleges, institutes and universities. The system, as for other specialties, is three-level: bachelor's, master's and doctoral studies. There are several models of training teachers. Professional training of future teachers in the USA universities is carried out in parallel, consistent and alternative models. The parallel learning model usually includes four years of full-time teacher training and leads to a first-degree – bachelor of education. The successive model of training in the USA includes three to four years of study in the subject (or subjects) of the specialization of the future teacher, after which he/she receives the first degree and the subsequent one-year vocational and pedagogical training leading to the second degree – the certificate of com-

pletion of the course on education after university. Alternative ways to obtain the status of a qualified teacher include the following models: a contract teacher training scheme; a scheme of licensed training of teachers; school centers for the initial teacher training.

Over the past few years an integrative teacher training model has been implemented at the University of Texas at El Paso [4]. Its main elements are: – integration of theory and practice in teacher training; – block teacher training program; – a team approach to the integration of the content, methods and forms of teacher training; – formation of the teacher's experience through the development of constructive pedagogical thinking; – professional portfolio as an integrative tool for assessing the level of teacher training.

At the present time the education system in the USA is undergoing global changes: following the rapid development of modern technology, America is preparing a new generation of professional educators online. Now you can get a diploma of a specialist in pedagogy for maximum of two years, without even appearing in an educational institution. Innovation is so fond of Americans that interactive online universities are opening in the country. According to the data of the US Department of Education, in 2010 the pedagogical staff of the six most successful educational institutions of the country were the teachers who received a virtual express education. In some states, such as Colorado, virtual universities (21-st Century Virtual Academy and Solodio Virtual Academy (SOVA)) operate on the bases of state educational institutions [1].

In any American university additional courses are also provided that help improve professional skills. They put speech, tell modern methods of teaching and teach different approaches to the child and psychological techniques. Thus, the system of training teachers in the USA is mainly traditional for the exception of implementing innovative forms of studying such as online education.

The conclusions. As the analysis of the scientific literature has shown, various models for the professional training of teachers are created and continue to be created in different countries of the world, whose task is to improve the quality of teacher training, the formation in them of the need for lifelong continuous education, the mastery of teachers, the necessary competences (key, basic, special) and, as a result, the achievement of high quality of educational activities in relation to the consumers of the relevant services.

In the future it seems reasonable to study and compare the curriculum of training of teachers in these countries in order to master the national system of teachers' professional training.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаев, Р. М. (2008). О некоторых моделях профессиональной подготовки учителей в разных странах. Режим доступа: <http://jurnal.org/articles/2008/ped9.html>.
2. Волосович, Л. В. Профессиональная подготовка и повышение квалификации учителей в Канаде. Режим доступа: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1929>.
3. Дюжакова, М. В. Современные реформы высшего педагогического образования США. Режим доступа: <http://www.disserscat.com/content/sovremennoe-sostoyanie-itendentsii-razvitiya-sistemy-nepriyemnogo-pedagogicheskogo-obrazova#ixzz5Dcs9eTBU>.
4. Blake, S., Pacheco, A., Tchoshanov, M., et al. (2003). Keeping the whole village together: Sharing responsibility for the learning of all students. *National Forum of Teacher Education Journal*. Vol. 13 (1), 43-52.
5. Eurydice (2002). The Teaching Profession in Europe: Profile, Trends and Concerns. Report 1: Initial Training and Transition to Working Life. *Key Topics in Education in Europe*, Vol. 3.

6. Furlong, J. (2005). New Labour and teacher education: the end of an era. *Oxford Review of Education*, 31, pp. 119–134.
7. Halstead, V. (2003). Teacher education in England: analysing change through scenario thinking. *European Journal of Teacher Education*, 26, pp. 63–75.
8. Moon, B. (2003). Teacher education in England: current models and new developments. In: B. Moon, L. Vlasceanu & L. Barrows (Eds). *Institutional Approaches to Teacher Education within Higher Education in Europe: Current Models and New Development*. Bucharest: UNESCO-CEPES.
9. Ostinelli, G. (2009). Teacher Education in Italy, Germany, England, Sweden and Finland. *European Journal of Education*, Vol. 44, No. 2, Part II.
10. Sayer, J. (2006). European perspectives of teacher education and training. *Comparative Education*, 42, pp. 63–75.
11. Stephens, P., Tønnessen, F. & Kyriacou, C. (2004). Teacher training and teacher education in England and Norway: a comparative study of policy goals. *Comparative Education*, 40, pp. 109–130.
12. Vulliamy, G., Kimonen, E., Nevalainen, R. & Webb, R. (1997). Teacher identity and curriculum change: a comparative case-study analysis of small schools in England and Finland. *Comparative Education*, 33, pp. 97–115.

REFERENCES

1. Baskaev, R. M. (2008). On some models of teacher training in different countries. Retrieved from: <http://jurnal.org/articles/2008/ped9.html>.
2. Volosovich, L. V. Vocational training and professional development of teachers in Canada. Retrieved from: <http://www.vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/1929>.
3. Dyuzhakova, M. V. Modern reforms of the higher pedagogical education of the USA. Retrieved from: <http://www.dissercat.com/content/sovremennoe-sostoyanie-i-tendentsii-razvitiya-sistemy-nepriyvnogo-pedagogicheskogo-obrazova#ixzz5Dcs9eTBU>.

Современные модели педагогического образования Великобритании, Канады и США

Ж. Чернякова, И. Чистякова

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития педагогического образования в зарубежных странах. Представлен анализ современных моделей педагогического образования в Великобритании, Канаде и США. Выделены особенности современных моделей педагогического образования. Модели подготовки бакалавров, последиипломного обучения учителей, последиипломного образования, образования учителей начальной школы, занятия в сфере трудоустройства, программы обучения выпускников, программы зарегистрированных учителей, подготовки учителей, основанных на оценке, зарубежные педагогические программы Великобритании схарактеризованы. Проанализированы синхронные, последовательные модели педагогического образования Канады. Рассматриваются параллельные, последовательные и альтернативные модели профессиональной подготовки будущих учителей США.

Ключевые слова: образовательная система, педагогическое образование, модель, Великобритания, Канада, США.

Organizational Support for Scientific–Research Activity of Future Managers of Educational Institutions with the Help of Information and Communication Technologies at Master’s Degree Program

S. O. Gavrylovskiy

Ivan Franko Zhytomyr State University, Zhytomyr, Ukraine
Corresponding author. E-mail: temp@nniif.org.ua

Paper received 26.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-03>

Abstract. The article analyses the organizational background of information and communication technologies implementation for management of scientific research activity provided by prospective managers of educational institutions, specifically at master’s degree level. Suggested is decomposition and content analyses of organizational support as a system containing organizational, program-aimed, project and technical, information and communication components as well as content modules.

Keywords: *system, information and communication technologies, future managers of educational institutions, Master’s Degree program, management.*

Problem Statement: The development of information and communication technologies (hereinafter referred to as ICT) and computerization of scientific and educational activities are the priorities of thorough investigation in the field of efficient professional training of future managers of educational institutions (hereinafter referred to as EI). Scientific and research work of prospective managers of educational institutions is an important part of their professional activities. It presupposes certain knowledge of the essence of scientific facts and events, as well as the ability to define main ideas, to build up the logical sequence of the stages of scientific and research activity (SRA), to form research conceptions through observation of evidence-based facts, to positively influence the formation of research skills, to master the diagnostic instrumentarium and to develop the ability of personal self-improvement.

The implementation of research functions provided by the future managers of educational institutions is impossible without the application of modern information and communication technologies. Such technologies demand practical skills in usage of the search systems, complex information processing, digital test systems and questionnaires, e-libraries, depositories, methods of analytical and statistical analyses and processing of scientific research, studying of similar researches provided by foreign scientists.

Adoption of modern software and computing technologies at all levels of social life is regarded as a precondition for renewal of Ukrainian society, as is stated in the Information Act of Ukraine [5].

The strengthening of the integration links in the field of education, science, production, scientific and innovative components in the activities of higher education institutions (hereinafter referred to as HEI) became the main content guidelines of the Presidential Decree "On measures to ensure the priority development of education in Ukraine" [4].

Legislative provision of the main tasks and requirements for the modern organization of professional training of future EI managers, in particular, the carrying out of research activities in higher education institutions, is grounded on a legislative basis, namely the Laws of Ukraine "On Higher Education" (2014), "On Scientific

and Scientific-Technical Activity" (2015), "On Education" (2017).

First of all, it should be noted that the current trends in the development of higher education, in particular, the creation of universities of a research type, their integration into the European educational and scientific space, predetermine the development of variational models of activities carried out by the of scientific and research managers, creation of favorable organizational conditions for implementation of forms and methods of management of students’ scientific and research activities. The innovative trend of Ukraine’s HEI activities has been the application of international masters programs of double diplomas in partner universities with the aim to adapt national training programs to European quality standards and international curricula and to promote the synchronization of educational systems on the basis of Bologna documents.

Therefore, the master’s training of future managers of educational institutions becomes of special significance. The objective need for intensive changes in pedagogical systems and processes, for variability of educational programs and educational technologies, for development of information and communication provision of education require a high level of readiness for SRA provided by future managers of education, which is considered to be the most important part of their training system aimed at formation of highly skilled professionals capable of finding the best solutions for educational and scientific issues, and that will enable a new strategic vision of the economic and social priorities in the development of the Ukrainian society.

Research and Publications Analyses. The multidimensional and meaningfully varied phenomenon of "the introduction of ICT in the educational and scientific space" is summarized in the studies of V. Bykov, M. Zhaldak, N. Morse, O. Spivakovskiy, O. Spirin, M. Shyshkina, and others. First of all, their studies highlight the following issues: the development of educational modules for distance learning, the differentiation of types of e-learning, the management of information databases of educational institutions at different levels of education, monitoring the levels of management efficiency of educational institutions and open educational systems; development of the cloud-based scientific environment of higher education institutions.

It should be noted, that the theoretical aspects of the management of students' research activities are represented by a significant scientific research works of both universal and sectoral nature, among them are the scientific researches of L. Danylenko, G. Yelnikova, V. Ibrianova and others. Technological aspects of conducting research work are highlighted in the publications of A. Chmil, G. Tsekhnistrova. The issue of managing the students' research activities at higher education institutions of the economic specialization became the subject of the dissertation research by V. Stepashko. The terminological component of the term "research activity of students" is defined as the priority direction of the investigation by O. Zelenko, N. Margita, V. Morozova, O. Samsonova, S. Shara. Conducting research work by students at higher education institutions in the humanitarian field became the focus of such scholars as G. Omelianenko, L. Nikolaeva, O. Prokhorova and others. The problem of combining the educational and research components in the content of the students' research work is mentioned in the scientific and methodological works by L. Suschenko.

Article Objectives. The objective of our research is the organizational support for the research activities management carried out by future managers of educational institutions who complete the Master's Degree program. Such management can be facilitated by means of information technologies that include the solution of structurally and functionally related tasks. For instance, to isolate and structure the content blocks of the system of organizational support for SRA carried out by future EI managers in the process of master's training using; to trace the impact of the system of SRA organizational support on the content of the scientific environment of the higher education institution.

The statement of basic material of investigation. Before proceeding to the analyses of the main topic of the study, special attention should be drawn to the concept of "information and communication technology". Like most terms, the etymology of which is determined by the development of electronic communication means, this concept has a significant spectrum of interpretations, with a variable semantic and terminological meaning. Here are some definitions of this term that are most often used and found in scientific discourse: technologies for processing information and solving tasks using a computer and telecommunication facilities based on the achievement of artificial intelligence [7]; a set of methods and technical means for collection, organization, preservation, processing, transmission and presentation of information that broadens the knowledge of people and develops their ability to manage technical and social processes [1].

We prefer the definition suggested by M. Zhaldak, since he focuses attention not only on the way information is obtained, but also takes into account the personal factor. Thus, we can interpret ICT as a set of technological tools and resources used to provide communication processes and the creation, dissemination, preservation and management of information resources.

The basic vector of our research has arisen due to the existence of different approaches to the interpretation of the problem of research and development, the main difference of which is the understanding of the meaning and content of research and development in the structure of

the educational at HEI. As is well-known, there are *two* interconnected trends in the generally accepted form of involving students in participating in research activities. *The first* conceptual trend comprises two scientifically grounded areas of SRA. They are: teaching students the elements of organization and methods of conducting scientific work as an organic component of the educational process, which is provided by the curriculum, and conducting research work as an extra-curricular activity [8]. Within the framework of *the second* trend, which has considerable support of the specialists in pedagogics, a third *direction* is distinguished, the basis of which is the students' participation in certain organizational events that take place outside the educational process. These are conferences, contests, seminars, round tables, scientific studies conducted by students under the guidance of professors and teachers according to the general-department, general-faculty or university scientific problem [9].

In the process of preparation for conducting scientific research, we seem share in the conceptual and the research area the position of scientists who support the idea of differentiating students' research activities in two directions (SRA as a component of the educational process and SRA in extra-curricular work).

We take into account the fact that, when studying at a higher education institution, the student, after receiving the first educational qualification of Bachelor, has the opportunity to improve and deepen the professional and personal qualities at the Master's Degree program.

According to the Law of Ukraine "On Higher Education", the Master's Degree is an educational degree obtained at the second level of higher education and awarded by a higher education institution (research institution) as a result of successful completion of a relevant education program by a student. A Master's Degree is acquired through an educational-professional or an educational-scientific program [3]. One of the main components of the educational and professional training program is the scientific and practical preparation for conducting research activities. The Master's Degree in specialty 073 "Management" with the educational program "Management of an educational institution" provides theoretical, practical and scientific training.

Thus, scientific training involves the organization of an independent research activity of the future Masters, the result of which is the implementation of the Master's thesis, the research module of which includes: collection and processing of materials on the topic of Master's study; preparation of an abstract for a scientific conference; preparation of a scientific article for a professional collection; advising on writing scientific reports, reports, course papers; analysis and preparation of the scientific supervisor's review of the course paper; generalization of the results of own scientific research in the form of master's work; submission of the completed text of the Master's thesis to the scientific supervisor.

The National Strategy of Education Development in Ukraine until 2021 defines the following tasks for the preparation of specialists at the Master's Degree Program: optimization of the *organizational* structure of the SRA management, the formation of a creative person, taking into account their needs, interests, abilities, desires; deepening of international cooperation between HEI and insti-

tutions in the development of joint scientific projects, the expansion of students' academic mobility [2].

Let's try to distinguish the organizational conditions that influence the quality indicators of the research activity management carried out by future managers of educational institutions at Master's Degree program. It is a question of increasing the number of special subjects and elective subjects studied by future managers of educational institutions in the framework of general specialization; changing the relationship between classroom and non classroom activities; introduction of innovative forms and methods in teaching the subjects, expanding the scope of a foreign language use for professional purposes in order to get acquainted with the scientific research of foreign young scholars and the establishment of scientific network.

The organizational condition for ensuring the effective management of SRA is the future managers' mastery of variational models of scientific activity, management system of SRA, since it organically combines the functions implemented at subsystem levels. That is, the process of SRA management will be more effective when the relevant organizational and pedagogical conditions for the successful functioning of the system will be created in the higher educational establishments.

The system of SRA management, according to V. Stepashko, will operate if the vice-rector on scientific work and the deans of the faculties work out the law on the organization and planning of SRA, on the scientific school, on the student scientific society, on the scientific school of HEI, on the material and moral stimulation of the students, and as well as scientific and pedagogical workers, on material, technical, technological, scientific and methodological support for the organization of SRA. Of great use could be the implementation of the diagnostic selection system of students motivated to SRA; mastering of expert methods and organizational models; the availability of information support for the management system of students' research activities [6].

On systematizing the above-mentioned facts, we can determine the organizational conditions that contribute to the effective functioning of the research management at the Master's Degree Program by means of ICT. After all, the content load of the research activities of graduate students makes it possible to isolate and formulate the conditions for SRA on the basis of information and communication technologies at Master's Degree Program.

Consider the *organizational conditions* for ensuring the effectiveness of the of research activities management carried out by the managers of educational institutions on the basis of information and communication technologies at Master's Degree Program.

Fig. 1 shows the technological scheme of organizational support of research activities provided by future EI managers by means of information technologies at Master's Degree Program. It presupposes the availability of relevant content blocks, in particular: organizational; program-target; design and technological; means of ICT.

The technological scheme outlines an organizational component that combines four theoretical modules: the strategy and program of research development, the concept of research, the system of planning and stimulation, as well as the development of creative style and potential. As it can be seen, this is theoretical level (higher level of generalization), which defines the program, goals, objectives, principles of SRA management on the theoretical and logical level. Program-target and design-technological components are oriented towards the functional and technological aspects of activity, the adoption of managerial decisions on the university level, the faculty level and the department level and directly on the level of scientific and pedagogical workers. Various means of information and communication technologies provide the content and design-technological aspects of future managers' training, providing students and teachers with educational information that contributing to the achievement of the didactic goals, that is, to achievement of the expected pedagogical result.

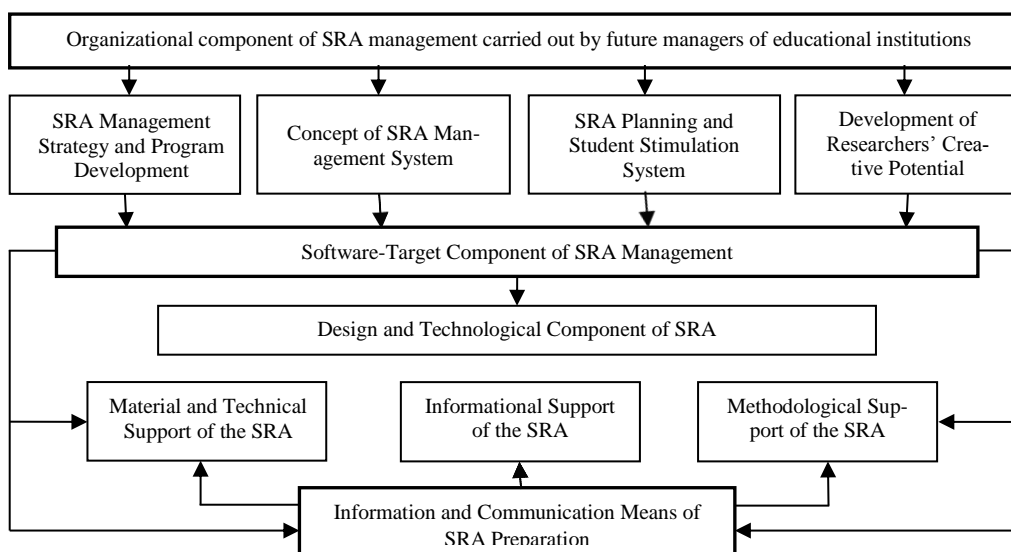


Fig. 1. The technological scheme of organizational support of research activities provided by future EI managers by means of information technologies at Master's Degree Program

Conclusions. Summing up and systematizing the results of our work, we can distinguish the main levels of SRA organizational support for future EI managers by

means of information and communication technologies at the Master's Degree Program: theoretical, which is reflected in the system of concepts and terms in the field of

computer and information technologies, basic knowledge about the general principles of application of these technologies; technological level, which corresponds to a certain system of practical skills and skills of using computer-information tools, such as text operations, spread-

sheets, graphic images, communicators; personal level, which involves the development of specific qualities of a master student as a creative person as well as the formation of a of creative activity culture.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жалдак М. І. Система підготовки вчителя до використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 2: комп'ютерно-орієнтовані системи навчання: Зб. наук. праць – К.: НПУ ім. М. П. Драгоманова., 2011. – №11(18) – С. 3–16.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 25.06.2013 р. № 344/2013. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?test=4/UMfPEGznhhPO3.ZiqK.4MfNI4OU80msh8Ie6> (дата звернення: 03.03.18). – Назва з екрана.
3. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556–VII : [редакція від 01.01.2018 р.]. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 14.02.18). – Назва з екрана.
4. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні [Електронний ресурс] : Указ Президента України від 30.09.2010 р. № 926/2010. – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/926/2010?test=4/UMfPEGznhhPO3.ZiqK.4MfNI4OU80msh8Ie6> (дата звернення: 14.03.18). – Назва з екрана.
5. Про інформацію [Електронний ресурс] :Закон України від 02.10.1992р.№ 2657-ХІІ: [редакція від 28.02.2018 р.]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T265700.html (дата звернення: 01.03.18) – Назва з екрана.
6. Степашко В. О. Теорія і практика управління науково-дослідницькою діяльністю студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : дис... д-ра пед. наук : 13.00.06 / Степашко Володимир Олексійович ; Нац. акад. пед. наук України, ДВНЗ "Ун-т менеджменту освіти". – Київ, 2014. – 438 с.
7. Глумачний словник по штучному інтелекту [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.znannya.org/?view=AI-dictionary#L207> (дата звернення: 18.02.18). – Назва з екрана.
8. Цехмістрова Г. Методологія наукових досліджень / Г. Цехмістрова. – К.: Кондор, 2008. – 280 с.
9. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. [для студ. вищ. навч. закл.] / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. – К. : Знання-Прес, 2002. – 295 с.

REFERENCES

1. Zhaldak M. I. Teacher Training System for the Use of Information and Communication Technologies in the Educational Process // Scientific Journal of the National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov. Series 2: Computer-Oriented Learning Systems: Collection of Scientific Works – Kyiv.: National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, 2011. – №11(18) – P. 3–16.
2. National Strategy of Education Development in Ukraine until 2021 [Electronic Resource] : Presidential Decree dated June 25, 2013, № 344/2013. – Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?test=4/UMfPEGznhhPO3.ZiqK.4MfNI4OU80msh8Ie6> (accessed on 03.03.18). – Title from the screen.
3. On Higher Education [Electronic Resource] : the Law of Ukraine dated July 1, 2014. № 1556–VII : [edited January 1, 2018]. – Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (accessed on 14.02.18). – Title from the screen.
4. On Measures to Ensure the Priority Development of Education in Ukraine [Electronic Resource] : Presidential Decree dated September 30, 2010, № 926/2010. – Access mode: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/926/2010?test=4/UMfPEGznhhPO3.ZiqK.4MfNI4OU80msh8Ie6> (accessed on 14.03.18). – Title from the screen.
5. On Information [Electronic Resource] : the Law of Ukraine dated October 2, 1992. № 2657-XII: [edited February 28, 2018]. – Access mode: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T265700.html (accessed on 01.03.18) – Title from the screen.
6. Stepashko V. O. The Theory and Practice of Managing the Research Activities of Higher Educational Institutions Students of Economic Profile : thesis... Doctor of Pedagogy Sciences : 13.00.06 / Stepashko Volodymyr Oleksiyovych ; National Academy of Pedagogy of Ukraine, State Higher Educational Institution "University of Educational Management". – Kyiv, 2014. – 438 p.
7. Dictionary of Artificial Intelligence [Electronic Resource]. – Access mode: <http://www.znannya.org/?view=AI-dictionary#L207> (accessed on 18.02.2018) – Title from the screen.
8. Tsekhmistrova G. Methodology of Scientific Research / G. Tsekhmistrova. – Kyiv.: Kondor, 2008. – 280 p.
9. Sheyko V. M. Organization and Methodology of Research Activity: textbook [for students of Higher Educational Institutions] / V. M. Sheyko, N. M. Kushnarenko. – Kyiv : Znannia-Press, 2002. – 295 p.

Организационное обеспечение научно-исследовательской деятельности будущих руководителей учебных заведений средствами информационно-коммуникационных технологий в условиях магистратуры

С. А. Гавриловский

Аннотация. Рассмотрены и проанализированы организационные условия применения информационно-коммуникационных технологий в управлении научно-исследовательской деятельностью будущих руководителей учебных заведений в условиях магистратуры. Сделана попытка декомпозиционного и содержательного анализа организационного обеспечения как системного объекта, в структуре которого выделено организационный, программно-целевой, проектно-технологический, информационно-коммуникационный компоненты и определенные содержательные модули.

Ключевые слова: система, информационно-коммуникационные технологии, будущие руководители учебных заведений, магистратура, управление.

Про філософські та соціологічні засади педагогічного фізкультурно-спортивного процесу

I. В. Іваній

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: physic@sspu.sumy.ua

Paper received 23.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-04>

Анотація. У статті, використовуючи формально-логічний прямий доказ, обґрунтовано актуальність розробки філософсько-соціологічних засад інтеграційної профільної (фізкультурно-спортивної) педагогіки. Встановлено, що у сучасних умовах існує ряд причин, які вказують на необхідність системної розробки філософсько-педагогічних засад педагогічного фізкультурно-спортивного процесу. Закономірним продуктом такої розробки за фактом ситуації, яка склалася у фізкультурно-спортивній науці, повинна і вже позиціонується інтеграційна прикладна педагогіка фізичного виховання та спорту як відносно автономний і достатньо актуальний когнітивний напрям.

Ключові слова: філософсько-соціологічні засади, науково-педагогічні знання, фізкультурно-спортивний процес, інтеграційна профільна педагогіка.

Вступ. Фізкультурно-спортивний процес як значущий соціокультурний феномен досліджується з різних наукових позицій, зокрема зазнає аналізу ракурсі педагогіки, теорії і методики фізичного виховання та спорту, медицини. Філософська методологія, яка відповідає за гранично загальні основи, а соціологічна – за механізм організації й проведення досліджень, разом з тим дуже часто не звертає уваги на дане явище, або точніше обходить його стороною. Це означає, що фізкультурно-спортивна галузь при такій ситуації буде розвиватися у межах лише фізкультурно-педагогічних інновацій і технологій, які не зачіпають в значній мірі її глибинних засад. Тому необхідність розробки теми філософсько-соціологічних засад педагогічного фізкультурно-спортивного процесу є актуальним завданням сьогодення.

Короткий огляд публікацій з теми. Розширюючи коло наукового пошуку у спробах осмислення феномену фізкультурно-спортивного процесу, науковці все більше звертаються до міждисциплінарних підходів, зокрема до знань, які накопичено у галузі філософії, соціології, культурології, психології та інших наук. Однак у поглядах учених, які розглядають фізкультурно-спортивний процес з філософських позицій, присутні деякі суперечності, що затрудняють виділення об'єкта і предмета філософії фізкультурно-спортивного процесу як науки. На думку російського дослідника А. Передельського західна й англо-американська спільнота стоїть на позиції прагматизму, в основному визначаючи спорт як діяльність, спрямовану на досягнення найвищого результату. У свою чергу, східно-європейська й пострадянська філософська думка з цих питань засновується на діалектиці, екзистенціалізмі, постмодернізмі [5, с. 109]. За твердженням англійського вченого У. Моргана позитивістська філософія й класична соціологія не були пов'язані зі сферою спорту, однак використання позитивістських теоретико-методологічних конструкцій здатне надати вагомий й цікавий епістемологічний рішення для фізкультурно-спортивної науки філософсько-соціологічних засад фізкультурно-спортивної педагогіки. Ряд дослідників вказують на проблеми і тенденції розвитку сучасного фізкультурно-спортивного процесу та звертають увагу на формування когнітивних

новоутворень, як основи професійної творчості фахівця [8, с. 49]; формування його компетентності. Проте питання розробки філософсько-соціологічних засад фізкультурно-спортивної педагогіки сьогодні залишається недостатньо вивченим.

Мета статті: обґрунтувати актуальність розробки філософсько-соціологічних засад інтеграційної профільної (фізкультурно-спортивної) педагогіки.

Методи дослідження: філософське та соціологічне осмислення сучасного педагогічного фізкультурно-спортивного процесу засновано на теоретичному аналізі й узагальненні філософсько-соціологічної літератури, використовуючи для цього: історію і сукупність філософії і соціології фізичного виховання та спорту; структуру педагогічної науки; історію фізкультурно-спортивної науки.

Результати та їх обговорення. У своєму дослідженні ми виходили з того, що когнітивні новоутворення, які претендують на статус загальних теорій фізичного виховання, освіти, культури, спорту, їх історії, в основному були сформульовані ще в період з середини 20-х до кінця 70-х рр. ХХ ст. [5].

У сукупності вказані когнітивні новоутворення можливо розглянути у якості деякої наукової фізкультурно-спортивної парадигми, правда, достатньо розсипчастої, розмитой, всередині себе суперечної, особливо якщо співставити праці більш ранніх (П. Лесгафта, М. Іваницького та ін.) на більш пізніх дослідників ХХ ст. (А. Новікова, Л. Матвєєва та ін.) [3].

Навіть з урахуванням фактично маючої місце, впродовж довгих років проблемної дискусії, яка привела до еволюційних (а інколи і революційних) змін як у ієрархії, так і в смислосмістовому каркасі вказаних загальнотеоретичних новоутворень, існує ряд причин, які спонукають настоювати на їх необхідній і обґрунтованій корекції.

По-перше, з часу утворення найбільш систематизованої й відносно завершеної загальної теорії фізичної культури та спорту Л. Матвєєвим [3] пройшло біля 50 років. За цей достатньо тривалий час змінилися і уявлення про фізкультурно-спортивну науку, і її базової концепції, і сам спорт як соціально-онтологічну даність [5; 6; 8].

По-друге, принципово явно структурно і змістовно набуло зміни соціальне замовлення на фізкультурно-спортивну науку, від якої сьогодні вимагається розуміння й забезпечення розвитку все більш вузькоспеціалізованого, комерціалізованого, професійно-орієнтованого спорту, що витісняє всі останні соціальні інститути й інші складові сфери фізичного виховання [8].

По-третє, сама логіка розвитку якості фізкультурно-спортивної науки актуалізує її перехід від емпіричного індуктивно-описувального до теоретичного гіпотетико-дедуктивного рівню зрілості. [7].

У зазначеному контексті організація науково-педагогічного знання уявляє собою багатопланову структуру з наступними горизонтальними пластами:

- історія світової й вітчизняної педагогічної думки;
- дидактика (педагогічна методологія);
- загальні й спеціальні, основні і прикладні педагогічні історії;
- педагогічна методика і технологія.

Звідси парадоксальна теза про те, що єдина педагогіка є парадигма багатьох педагогік, а специфіка введення супроводу (від грецького слова «гог» - крок, шаг) визначається тим, хто, куди, для чого, як і кого веде, супроводжує. Відповідно, універсальна педагогіка – це міф або у крайньому випадку лише достатньо бліда й вихолошена метаформа. Реальна педагогічна система завжди носить конкурентно-історичний і конкретно смислозмістовий характер, який приписує таке ж характерне формування виховного, навчального, освітнього процесу для цілеспрямованого формування цінностей, умінь, знань відносно конкретної особистості [2].

Таким чином, інтеграційна прикладна (фізкультурно-спортивна) педагогіка повинна будуватися і уже реально будується у напрямі засвоєння методів і засобів біологічного, біохімічного, біомеханічного, фізіологічного, морфологічного, фізичного, психологічного, соціологічного і філософського впливу, укладеного у форми ігрової, тренувальної, змагальної й іншої тілесно-рухової практики.

У цих умовах взаємовідносини між філософією і соціологією продовжують залишатися складними, хоча і в даному випадку можливо констатувати посилення ролі і впливу інтеграційних процесів. Наприклад, формулюються і розвиваються у певному смислі стикові дисципліни «філософія соціології», «соціологія філософії», які надають перспективу розробки філософсько-соціологічних засад фізкультурно-спортивної педагогіки, а саме:

- предметом філософії є всезагальні і тому граничні засади, всезагальні суб'єкт-суб'єктивні відносини, найбільш загальні закони природи, суспільства, мислення; методами філософського аналізу виступають логічна і діалектична теоретична доказовість;

- предметом соціології і свідомості, по-іншому кажучи, соціальні закономірності, які формуються діяльністю соціальних агентів (людей, соціальних груп, організацій, закладів освіти, інститутів), відповідно у якості соціологічних позиціонуються групи науково-теоретичних і науково-емпіричних методів, операцій, процедур, характерних для кожного із шести етапів

організації і проведення конкретно – соціологічного дослідження [5, с.302];

- сама соціологічна наука і властива їй методолого-методична база (механізм, апарат, інструментарій) фактично виступають частково продуктом реалізації філософського, точніше позитивістського проекту створення «ідеальної» науки, здатної виявляти, описувати, пояснювати й прогнозувати соціальні закономірності.

Таким чином, філософська методологія разом з соціологічною надає як загальні засади, так і механізм організації і проведення досліджень, у тому числі і в галузі інтеграційної прикладної педагогіки, що, в свою чергу, потребує філософської рефлексії.

Традиціям філософської рефлексії над сферою фізичного виховання та спорту уже більше 100 років. Здавалось, за цей час можливо було б вибудувати філософську теорію і фізкультурно-спортивної науки та фізкультурно-спортивного процесу. Однак, переважна більшість філософських праць спрямовані не на відбуття найбільш загальних законів функціонування фізкультурно-спортивного процесу і профільної науки, а на саморефлексію, об'єктом якої виступає власна традиція прикладного філософствування. Окрім того, навіть в останньому випадку дослідження проводиться в екзистенціальному, прагматичному, пост-, нео-, постмодернівському ключі, зовсім слабо пов'язаним з науковою філософією, історією і філософією науки, зато достатньо адаптованими до міфологічного, релігійного і художнього світоглядним типам [2, с.80]. Соціологія фізичного виховання та спорту також має достатню традицію. Однак вона, та її подібні, у достатньо великій ступені прикладні, соціально-педагогічні дисципліни, інтегровані з соціологією, ще дуже далекі від основних досягнень світової соціологічної науки. Окрім того, до них всіх у тій же або іншій мірі відноситься визнання К. Хейнеманна з нагоди вкрай недостатньої емпіричної обґрунтованості багатьох базових концепцій і положень, що сприймаються найближчим науковим співтовариством як, якщо не достовірні, то уже точно як найбільш ймовірні істини [5, с. 301].

Зауважимо, що по мірі розвитку філософського і соціологічного знання стало зрозумілим, що людина – система біосоціальна, причому біологічне начало не є у неї визначальним. Воно – лише матеріал, природна основа для становлення людини, формування її суспільних якостей, властивостей, здібностей. Людина – це не тільки, і не скільки біологічна (жива, природна) істота, нехай і у вищій формі свого виявлення, але й соціальний організм. Тоді виникає питання у чому ж сутність філософсько-соціального бачення природи людини? У даному випадку мова йде не про пошук «золотої середини» між біологічним і соціальним, а про єдину біосоціальну природу людини. Тому, на наш погляд, доцільно привести слова відомого німецького вченого К. Яспера про людину: «у якості чуттєвої істоти – вона вища із тварин, у якості духовного – нижча із ангелів, але не тварина і не ангел, хоча і рідний двом частинам своєї істоти; перед цими частинами у неї є переваги, оскільки вона є тим, що відсутнє у тих і інших та чим вона володіє визначально як безпосереднє творіння Бога» [5, с. 401]. У контексті

проблем виховання і фізичного розвитку базові ціннісні орієнтації наук про людину засновані на розумінні її інтегральної природи – єдності біологічного і соціокультурного начал, духовного і фізичного виховання у просторі, часі й культурі як у життєдіяльності в цілому, так і в здійсненні педагогічного фізкультурно-спортивного процесу. У той же час спостереження над практикою фізкультурно-спортивного процесу свідчить, що тенденції, які склалися роками, щодо природничо-наукового підходу у фізичному вихованні та спорті, не урівноважуються гуманітарним підходом, для якого характерним є увага до унікального, унікального, самобутнього.

Дослідження проблеми підтверджує, що у педагогічному фізкультурно-спортивному процесі ідея інтеграції природничо-наукового і гуманітарного підходів переважно реалізується на загальносвітоглядному рівні (у процесі висування педагогічних цілей і дидактичних принципів) і у значно меншій ступені – на рівні залучених ресурсів (при відборі педагогічного матеріалу на основі міжпредметних зв'язків). Таким чином, розуміння інтегральної природи людини нерідко носить декларативний характер й супроводжується парадигмальними непогодженостями і невідповідностями.

Досвід свідчить, що для забезпечення ефективного педагогічного фізкультурно-спортивного процесу та творчого осмислення світоглядних і технологічних аспектів життєдіяльності людини як істоти, з однієї сторони, природної (*homo naturalis*), одночасно – релігійної (*homo religiosus*), з іншої сторони, розумної і діяльної (*homo sapiens*, *homo faber*), одночасно граючої і читаючої (*homo ludens*, *homo legens*) і головне смислотворяючої (*homo significans*) і розуміючої (*homo intellegens*) доцільно спиратися на інтеграційний підхід, у центрі якого – ідея розуміння, інтерпретації, тлумачення з опорою не тільки на раціонально-логічні, але й ціннісно-сміслові механізми наукового пізнання. У цьому випадку тлумачення людини і реальності спирається на можливості як гуманітарних, так і природничих наук, а також інших джерел тлумачення педагогічних феноменів, використовуючи інтерпретативний потенціал гуманітарного знання. Це сприяє активному засвоєнню не тільки традиційних для антропологічного знання понять: «людина», «душа», «тіло», «індивід», «суб'єкт», «особистість», «ін-

дивідуальність», а також понять зі сфери гуманітарного вчення: «розуміння», «тлумачення», «смісл», «значення», «метафора», «діалог», «рефлексія». У контексті проблем педагогічного фізкультурно-спортивного процесу гуманітарна парадигма заснована на визнанні самоцінності кожної конкретної людини і одиничності будь-якої події у її житті, й тому джерелами пізнання феномена людини виступають будь-які прояви культури – це не тільки наука, але також релігія, мистецтво, мова, здоровий глузд, етнопедагогіка. Гуманітарні знання про людину і педагогічної реальності, які пропонують мистецтвознавство, етика, культурологія, семіотика, психолінгвістика, завжди є персоналістичні.

Отже, наукове розмежування понять «біологічне» і «соціальне» надає основи до правильного осмислення двоєдиної природно-соціальної і біосоціальної сутності людини. Сполучаючим ланцюгом між соціальним середовищем і організмом людини є особистість. Проблема розвитку людини і формування особистості у фізкультурно-спортивному процесі потребує напрацювання сучасної стратегії освіти. У цьому плані наведемо приклад Л. Додонової [1], яка здійснила успішну спробу наукового обґрунтування природовідповідної педагогіки на основі розробленої і впровадженої нею у практику фізкультурно-спортивної освіти навчальної програми з дисципліни «Основи типології людини». У процесі проведеного дослідження автор доводить, що стратегія розвитку і освіти людини повинна бути погоджена з еволюційною спрямованістю біосфери, Космосу. Головним принципом природовідповідної педагогіки повинні стати універсалізм як принцип побудови образу людини і образу світу.

Висновки. У результаті проведеного дослідження встановлено, що у сучасних умовах ми маємо цілу низку причин, які примушують настоювати на необхідності системної розробки філософсько-соціологічних засад педагогічного фізкультурно-спортивного процесу. Закономірним результатом такої системної розробки за фактом ситуації, що склалася у профільній (фізкультурно-спортивній) науці, а також за логікою проведеного вище аналізу повинна і вже позиціонується (правда під різними назвами) інтеграційна прикладна педагогіка фізичного виховання та спорту як відносно автономний і достатньо актуальний когнітивний напрям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Додонова Л.П. Философско-методологические аспекты природосообразной педагогики / Л.П. Додонова // Теория и практика физической культуры. – 2013. – №11. – С. 94-99.
2. Краевский В.В. Науки об образовании и наука об образовании (методологические проблемы современной педагогики) / В.В. Краевский // Вопросы философии. – 2007. – №3. – С. 77-82.
3. Матвеев Л.П. Общая теория спорта и ее прикладные аспекты. 4-е изд., испр. и доп. / Л.П. Матвеев. СПб.: Изд-во «Лань», 2005. – 384 с.
4. Морган У. Философия спорта: исторический и концептуальный обзор и оценка ее будущего / У. Морган // Логос. – 2006. - №3(54). – С. 147-159.
5. Передельский А.А. Физическая культура и спорт в отражении философских и социологических наук. Социология спорта: учебник / А.А. Передельский. – М.: Спорт, 2016. – 416 с.
6. Черненко А. Філософські аспекти фізкультурно-спортивної діяльності / А. Черненко, В. Бугуйчук // Слобожанський науково-спортивний вісник. – Харків, 2009. - №3. – С. 105-109.
7. Enric M. Obrador Competence Profile of Physical Education Teachers / M. Enric, I. Sebastini // Professional and volunteers in physical education. Monograph book of scientific and professional articles / editors Iana Vasickova, Bratislava Antala, Bratislava, 2012. – 254 p.
8. Voinar I. Problems and Tendencies of professional Education in Physical Cultural area / I. Voinar // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2011. – Vol. 17(1). – P. 44-50. doi: 10.1080/17398872.2010.544992

REFERENCES

1. Dodonova L.P. Philosophic methodological aspects of conformable to nature pedagogy // Theory and practice of physical culture, 2013. Is.11. P. 94-99.
2. Kraievskii V.V. Sciences about education and science about education (methodological problems of modern pedagogy) // Issues of philosophy, 2007. Is. 3. P. 77-82.
3. Matveyev L.P. General theory of sport and its applied aspects. 4th ed., rev., sup. // Lan publ., 2005. – 384 p.
4. Morgan W. Sports philosophy: historical and conceptual overview and assessment of its future // Logos, 2006. Is. 3(54). P. 147-159.
5. Predelskiy A.A. Physical culture and sport in philosophy and sociology. Sports sociology. Text-book. M.: Sport publ., 2016. – 416 p.
6. Chernenko A. Philosophic aspects of physical education and sport activity // Slobozhanskyi scientific-sport herald, 2009. Is. 3. P.105-109.
7. Enric M. Obrador Competence Profile of Physical Education Teachers / M. Enric, I. Sebastini // Professional and volunteers in physical education. Monograph book of scientific and professional articles / editors Iana Vasickova, Bratislav Antala, Bratislava, 2012. – 254 p.
8. Voinar I. Problems and Tendencies of professional Education in Physical Cultural area / I. Voinar // Physical Education and Sport Pedagogy. – 2011. – Vol. 17(1). – P. 44-50. doi: 10.1080/17398872.2010.544992

On philosophic and sociological bases of pedagogical physical education and sport process**I. V. Ivaniĭ**

Abstract. In the article, using formal-logical direct evidence, the actuality of developing philosophic sociological bases of integrative profiled (physical education and sport) pedagogy was based. It has been stated that there is a range of conditions in the modern conditions, which point the necessity of system development of philosophic and sociological bases of pedagogical physical education and sport process. Natural product of such development according to fact of situation, which has ben formed in physical education and sport science, should and has been already positioned integrative applied pedagogy of physical education and sport as relatively independent and rather actual cognitive area.

Keywords: *philosophic and sociological bases, scientific-pedagogical knowledge, physical education and sport process, integrative profiled pedagogy.*

О философских и социологических основах педагогического физкультурно-спортивного процесса**И. В. Иванов**

Аннотация. В статье, используя формально-логический прямое доказательство, обоснована актуальность разработки философско-социологических принципов интеграционной профильной (физкультурно-спортивной) педагогики. Установлено, что в современных условиях существует ряд причин, которые указывают на необходимость системной разработки философско-педагогических основ педагогического физкультурно-спортивного процесса. Закономерным продуктом такой разработки по факту сложившейся ситуации в физкультурно-спортивной науке, должна и уже позиционируется интеграционная прикладная педагогика физического воспитания и спорта как относительно автономное и достаточно актуальное когнитивное направление.

Ключевые слова: *философско-социологические основы, научно-педагогические знания, физкультурно-спортивный процесс, интеграционная профильная педагогика.*

Застосування мобільних технологій і google форм у навчальному процесі

Г. Храпійчук, О. Момот, О. Чалий

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця, кафедра медичної та біологічної фізики та інформатики
Київський національний університет імені Тараса Шевченка, фізичний факультет

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-05>

Анотація: в даній статті описано механізм використання тестів, створених на основі Google Forms, які дають можливість систематичного і автоматичного контролю знань студентів та дистанційного анкетування для вивчення певних питань, пов'язаних з організацією самого навчального процесу, за допомогою мобільних засобів.

Ключові слова: мобільне навчання, комбіноване навчання, google forms.

Інтенсивна динаміка проникнення мобільних пристроїв у щоденне життя в цілому і в середовище вищої школи зокрема обумовлює необхідність використання мобільних технологій у навчальному процесі. Ця тема неодноразово обговорювалась на сторінках світової наукової літератури [1-3]. Часто вживані терміни «m-learning» і «blended learning» стають вже зви-

чними для українських педагогів, які також розвивають проблематику застосування мобільних пристроїв і додатків у навчальному процесі [4-6]. Зокрема автори [4] схематично представили сутність комбінованого навчання (blended learning), яке є загальноприйнятим для вітчизняних педагогів (рис.1).



Рис.1. Комбіноване навчання = Традиційне + Електронне + Дистанційне + Мобільне навчання

Таким чином, мобільне навчання займає вагомий нішу у освітньому процесі сучасного студента. Однак, чи готовий сам середньостатистичний педагог до реалізації m-learning в аудиторній чи дистанційній роботі?

У [1] мобільна освіта розглядається як будь-який вид навчання людей, які не обов'язково мають перебувати у заздалегідь фіксованому місці, а в навчальному процесі використовують можливості мобільних технологій.

В [3] Інститут ЮНЕСКО ставить наголос на тому, що мобільна освіта дає реальну можливість організувати навчальний процес незалежно від місця і часу проведення занять за допомогою використання мобільних технологій як окремо, так і сумісно з іншими інформаційними і комунікаційними технологіями. Не дивлячись на те, що мобільні технології ніколи не стануть панацеєю для навчання, це потужний і дуже часто недооцінений інструмент, який може вивести освіту на новий рівень, а у кризовий період (стихійних лих чи в зонах військових конфліктів) дає змогу забезпечити неперервність навчального процесу.

За допомогою мобільних телефонів, кишенькових комп'ютерів, планшетних ПК, електронних книг і ноутбуків студент може отримати доступ відкритих навчальних ресурсів українською мовою (EDERA, Prometheus, KHANACADEMY), реалізувати відео уроки (Skype, Google Hangouts, Zoom), встановлювати навчальні додатки і читати книги (Google Play, App

Store) створювати контент в навчальних класах і за його межами. Широкий спектр інтернет-ресурсів дозволяє професійно розвиватися і самому педагогу за допомогою мобільних технологій навчання.

Оскільки навчальні мобільні технології стають все більш популярними серед студентської молоді, матеріально доступнішими і простішими у використанні, у порівнянні з стаціонарними комп'ютерами, то сучасний педагог вищої школи також повинен долучитися до мобільної освіти. Однак, цей процес є здебільшого стихійний і не систематизований. Як один з можливих прикладів застосування мобільних технологій під час аудиторного чи дистанційного навчання, може бути тестування на основі можливостей Google.

Google Forms - доступний і корисний додаток для реалізації контролю знань студентів при організації систематичної та автоматичної перевірки. Опитування створені у такому форматі також можуть сприяти покращенню роботи навчально-методологічних центрів шляхом проведення анкетування для вивчення тих чи інших питань пов'язаних з організацією самого навчального процесу.

Процес створення тесту за допомогою Google Forms досить простий, однак викладач чи методист повинен мати певні навички, засвоїти які допоможуть матеріали з [7]. Створені таким чином тести можуть містити анімаційні, звукові, відео елементи, що неабияк буде цікаво студенту. Слід звернути увагу, що програмою передбачено формування запитань з

однією або декількома правильними відповідями (див. рис.2).

Рис. 2. Приклад створення тесту на тему «Основи інтегрального числення» у додатку Google Forms

Створену форму опитування можна переслати на мобільний пристрій студента чи у групу, заздалегідь створену у мобільному додатку для обміну миттєвими повідомленнями (WhatsApp, Messenger, Viber). Також тест можна виводити на сайт чи на екран інтерактивної дошки для спільного опрацювання.

Отримавши завдання, кожен студент окремо відповідає на запитання, а викладач контролює процес і час виконання. По завершенню студент натискає кнопку

«Відправити» і ознайомлюється з результатом, який відразу з'являється на екрані його мобільного пристрою. Викладач також миттєво отримує результати, які для зручності сформовані у таблицю з прізвищами студентів, які проходили тестування.

На рисунку 3 запропонований механізм проведення тестування за допомогою Google Forms, який містить п'ять описаних вище етапів.

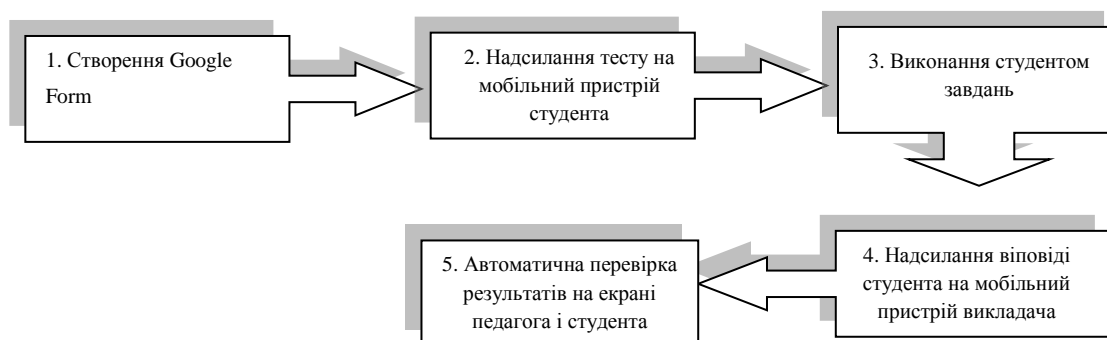


Рис. 3. Механізм проведення тестування за допомогою Google Forms

Застосування мобільних технологій для зв'язку між учасниками освітнього середовища (студентами, викладачами і методистами) суттєво спрощує управління навчальним процесом. Різноманітний навчальний контент є доступний кожному студенту, який має вихід в мережу інтернет через його власний мобільний пристрій. Важливою перевагою застосування мобільних технологій є те, що пристрої належать студентам, а не освітньому закладу, а бездротове підключення до Інтернет потребує менших апаратних ресурсів, ніж стаціонарні комп'ютери.

Тестування за допомогою Google Forms і мобільних пристроїв – це ефективна форма повторення, узагальнення і впорядкування вивченого матеріалу для студента. Це є незамінним способом швидкого опитування як під час занять, так і дистанційно. Така форма контролю знань викликає підвищений інтерес у студентів, а правильно побудований тест дозволяє їм самостійно (без участі викладача) перевірити та оцінити рівень їхніх знань з певної теми чи курсу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Claire O'Malley, Giasemi Vavoula, Jp Glew, Josie Taylor, Mike Sharples, et al.. Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Public deliverable from the MOBILEarn project (D.4.1). 2005. [Електронний ресурс: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>]
2. Sharples M. A Theory of Learning for the Mobile Age / Sharples M., Taylor J., Vavoula G. // The Sage Handbook of E-Learning Research / R. Andrews & C. Haythornthwaite (eds.). – London: Sage, 2007. – P. 21–47.
3. Рекомендації ЮНЕСКО щодо політики в сфері мобільної освіти [Електронний ресурс: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214738.pdf>]

4. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі ЮВ Триус, ІВ Герасименко Theory and methods of e-learning, 2012р. 3, 299-308
5. Організаційні й технічні аспекти використання систем мобільного навчання Ю.В. Триус, В.М. Франчук, Н.П. Франчук Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 2: Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання
6. Рашевська Н. В., Ткачук В.В. Технології мобільного навчання / Н.В. Рашевська, В. В. Ткачук // Педагогіка вищої та середньої школи, 1 (35). – С. 295–301.
7. Електронний ресурс:
<https://support.google.com/docs/answer/7032287?hl=ru>

REFERENCES

1. Claire O'Malley, Giasemi Vavoula, Jp Glew, Josie Taylor, Mike Sharples, et al.. Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment. Public deliverable from the MOBILEarn project (D.4.1). 2005. [Електронний ресурс: <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00696244/document>]
2. Sharples M. A Theory of Learning for the Mobile Age / Sharples M., Taylor J., Vavoula G. // The Sage Handbook of E-Learning Research / R. Andrews & C. Haythornthwaite (eds.). – London: Sage, 2007. – P. 21–47.
3. UNESCO Recommendations on Mobile Education Policy [E-Resource: <http://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214738.pdf>]
4. Combined learning as an innovative educational technology in high school Yu. V. Trius, I.V. Gerasimenko Theory and methods of e-learning, 2012. 3, 299-308.
5. Organizational and technical aspects of the use of mobile learning systems Yu.V. Trius, V.M. Franchuk, N.P. Franchuk Scientific Journal of the NPU named after M.Prahomanov. Series 2: Computer-based learning systems
6. Rashevskaya N.V., Tkachuk V.V. Mobile Learning Technologies / N.V. Rashevskaya, V.V. Tkachuk // Pedagogics of Higher and Secondary Schools, 1 (35). - P. 295-301.
7. Electronic resource:
<https://support.google.com/docs/answer/7032287?hl=en>

Application of mobile technologies and google forms in educational process

G. Khrapiychuk, O. Momot, A. Chaliy

Abstract. This article describes the mechanism for using tests based on Google Forms, which allow systematic and automatic control of students' knowledge and remote questionnaire to study certain issues related to the organization of the learning process itself by means of mobilization.

Keywords: mobile learning, blending learning, google forms.

Применение мобильных технологий и google форм в учебном процессе

Г. Храпийчук, О. Момот, А. Чалый

Аннотации. В данной статье описан механизм использования тестов, созданных на основе Google Forms, которые дают возможность систематического и автоматического контроля знаний студентов и дистанционного анкетирования для изучения определенных вопросов, связанных с организацией самого учебного процесса, с помощью мобильных устройств.

Ключевые слова: мобильное обучение, комбинированное обучение, google forms.

Питання відбору міжгалузевої термінології для навчання усного двостороннього перекладу

С. С. Коломієць, Л. В. Гурєєва

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: ludmila.goureyeva@gmail.com

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 02.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-06>

Анотація. У статті проаналізовано сучасний стан досліджень міжгалузевої термінології для навчання усного двостороннього перекладу. Обґрунтовано важливість визначення критеріїв відбору міжгалузевої термінології в рамках курсу навчання майбутніх перекладачів. Проведено аналіз фундаментальних досліджень термінологічних одиниць фахових мов, визначено основні проблеми відбору лексичного матеріалу для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології.

Ключові слова: усний двосторонній переклад, міжгалузева термінологія, лексичний мінімум, терміносистема, методика навчання.

Вступ. Питання відбору лексичного матеріалу для навчання усного двостороннього перекладу потребує особливої уваги, оскільки науково-технічний переклад характеризується великою кількістю термінологічної лексики.

Лінгвісти почали досліджувати науково-технічну мову відносно нещодавно, з 40-х років ХХ ст., проте сучасна мова науки та техніки вже стала самостійним об'єктом дослідження. Нові завдання, що постають перед прикладним мовознавством внаслідок сучасної науково-технічної революції посилили інтерес до науково-технічного тексту. В основі рішення різних практичних задач лежить багатоаспектний аналіз наукового тексту як сукупності різних текстів даної галузі знання.

Мова науки поєднує штучну і природну мови, при цьому штучний аспект функціонує в рамках термінології. Система мови поєднує багато різних систем. По-перше, це власне мовні системи - фонологічна, морфологічна, синтаксична, лексико-семантична. Такі системи відображають різні рівні внутрішньої побудови мови. По-друге, сюди входить низка функціональних систем і підсистем, наприклад, система мови науки та техніки, система стандартної літературної мови, тощо. Таким чином, система мови являє собою складну ієрархічну систему. В.М. Лейчик визначає термін як лексичну одиницю певної мови для спеціальних цілей, яка позначає загальне, конкретне або абстрактне поняття теорії певної спеціальної сфери знань або діяльності [4, с. 31–32]. Отже, можна стверджувати, що терміни фігурують тільки у фаховій мові.

Не зважаючи на велику кількість фундаментальних досліджень термінологічної лексики фахових мов, питання формулювання єдиних дефініцій наукових понять, усунення двозначностей в тлумаченні термінів, особливо коли професійне спілкування охоплює декілька галузей знань, залишається невирішеним. Це є особливо актуальним для англійської мови, оскільки її термінологія є важливим елементом міжнародного співробітництва та багатьох складових міжнародного інформаційного обміну.

Короткий огляд публікацій за темою. Значний внесок у розробку термінологічної проблематики внесли Д.С. Лотте, О.О. Реформатський, Г.О. Винокур, Т.Л. Канделакі, В.Г. Гак та ін. Науковий інтерес до досліджень термінології не зменшується і сьогодні, що відображається у роботах сучасних лінгвістів Е.Ф. Скороходька, Т.Р. Кияка, Б.А. Татарінова, С.В. Гриневича, В.М. Лейчика, В.П. Даниленка, З.П. Комаро-

ва, С.Д. Шелова і ін. Проте, питанню міжгалузевої термінології приділяється недостатньо уваги, про що свідчить відсутність робіт з власне міжгалузевої тематики та розроблених термінологічних мінімумів для навчання майбутніх перекладачів.

Метою статті є аналіз сучасних питань відбору термінології для навчання усного двостороннього перекладу.

Аналіз відбору міжгалузевої термінології для навчання усного двостороннього перекладу. Терміносистеми, що функціонують у певній технічній галузі, мають спільний термінологічний фонд. Залежно від ступеня спеціалізації значення терміни поділяються на три групи: загальнонаукові, міжгалузеві та вузькоспеціальні [4, с. 32].

Загальнонаукові терміни являють собою загально-вживані слова, що набули значного поширення та не мають ніякого спеціального змісту і живаються майже в усіх галузевих терміносистемах. А.В. Корж зауважує, що такі терміни не завжди зручні, оскільки через свою багатозначність допускають різні тлумачення. Використання таких термінів є доцільним, якщо їх значення не викликає сумнівів у певному контексті [3, с. 90]. До цієї категорії належить і загальнотехнічна термінологія.

Міжгалузеві терміни - це терміни, які використовуються в кількох споріднених або й віддалених галузях (наприклад, енергетика має термінологію, спільну з іншими природничими та точними науками) [9, с. 518]. В.М. Лейчик визначає міжгалузеву термінологію як групу термінів, які використовуються відразу в двох або декількох термінологічних системах, та зазначає, що в основному, в цю групу входять базові поняття, які підходять відразу для декількох галузей науки. [4, с. 32]

Шевчук С.В. визначає вузькоспеціальні терміни як слова чи словосполучення, що позначають поняття, які відображають специфіку певної, конкретної, галузі. Для цих термінів характерна семантична конкретність, однозначність [9, с. 518].

У термінології будь-якої предметної області завжди присутні одиниці, розділені на вузькоспеціальні і загальнонаукові терміни, а також інші категорії одиниць. Зазвичай в організації термінології можна відстежити центричну систему термінів в рамках термінологічного поля, де центром будуть вузькоспеціальні терміни, а периферією - загальнонаукові. На будь-якому етапі розвитку науки поле має відносно стабільний характер і здатне до змін, які пов'язані як з природним властивістю мови до зміни та розвитку, так і зростанням наукових

знань.

Функціонування міжгалузевих термінів у термінологічному полі доводить, що оскільки центрична модель поля не встановлює жорстких кордонів між полями, і якщо виходити з позиції відкритості полів для взаємодії один з одним, знаходження вузькоспеціальних термінів на периферії, розумно припустити, що міжгалузевим термінам відводиться місце між загальнонауковими і вузькоспеціальними термінами, в межах ближньої периферії поля. Відкритість і безперервність семантичного простору припускає вільний рух одиниць, тобто будь-які терміни, що належать до одного поля, здатні згодом пересуватися в інші. Ті ж з них, перш за все вузькоспеціальні, які не переходять в інші поля, також не позбавлені такої можливості і мають потенціал для переміщення. Таким чином, наявність міжгалузевих термінів дозволяє відносити їх відразу до декількох термінологічних полів. Багатозначність термінів в значній мірі ускладнює проблему визначення меж термінологічного поля. Проте введення поняття міжгалузевого полісемантичного терміну, тобто багатозначного терміну, значення якого відноситься до різних сфер знань, об'єднаних наявністю прямого або опосередкованого зв'язку між значеннями, дозволяє відносити їх відразу до кількох термінологічних систем.

Терміносистема енергетики залежить від структури самої дисципліни, а оскільки вона є наукою міждисциплінарною, її предмет не можна відокремлювати від предмета тих наук, в які вона проникає. Надбання цих наук впливають безпосередньо на розвиток енергетики, яка використовує також методи досліджень, загальні для багатьох наук. Це дає зробити висновок, що енергетичний понятійний апарат входить до складу терміносистем тих наук, з якими ця наука співпрацює, і навпаки, енергетика активно використовує терміни інших наук. [7, с. 12-17].

Визначальною специфікою комунікативної діяльності в рамках енергетики є міждисциплінарні запозичення. Явище синонімії, таким чином, відображає не тільки суб'єктивне прагнення представників різних наукових шкіл до своєрідності позначення ідентичного змісту, але і об'єктивно притаманну науці тенденцію до уточнення найменування об'єкта в міру пізнання його властивостей і відносин до інших об'єктів. Широка представленість синонімів у англійській терміносистемі енергетики також обумовлена бажанням фахівців висловити тонкі нюанси понять дисципліни, що вивчається, що в дійсності веде до збагачення термінології. За допомогою синонімів вчені отримують можливість описати широкий комплекс значень різними термінами, враховуючи їх відтінки. Наявність великої кількості синонімів можна пояснити сильним впливом споріднених наук (хімії, екології) на терміносистему енергетики. Поряд з цим постійно з'являються нові розробки англійських і американських енергетиків, англійські назви яких важко відразу перекласти українською мовою. Коли все ж знаходиться адекватний перекладацький еквівалент, то виявляється, що запозичений термін настільки міцно укорінився в даній термінології, що обидва терміни продовжують спільне існування, причому термін, утворений на первинному мовному матеріалі, не завжди займає провідні позиції.

Характерною рисою міжгалузевої терміносистеми енергетики є багатозначність термінів, що обумовлено

комунікативними і когнітивними особливостями даної сфери: різний рівень компетентності учасників комунікації, можливість різного концептуального осмислення одного й того ж поняття представниками різних дисциплін, стрімкий технічний прогрес, в результаті якого термін набуває додаткового значення. Неминучим наслідком є певна асиметрія зв'язків між науковими поняттями даної області і термінами. Свідченням такої асиметрії є наявність внутрішньосистемної омонімії, представлені в більшості випадків скороченими термінами. Багатозначні терміни зустрічаються в усіх сегментах терміносистеми, що дозволяє говорити про різні варіанти полісемії: внутрішньогалузева, міжгалузева полісемія і полісемія з виходом за межі спеціальної галузі [7, с. 70-94].

З метою розробки дистанційного курсу для майбутніх перекладачів усного двостороннього перекладу автор прийняв за центр термінологічне поле енергетики, яка перетинається, та водночас складається з термінологічних полів екології, фізики, хімії та математики.

Результати та їх обговорення. Критерії відбору матеріалу визначають доцільність використання певних лексичних одиниць в якості навчального матеріалу для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології. Формуючи поля термінів для навчання майбутніх перекладачів усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології автор спирався на багатогранну модель, запропоновану В. А. Бухбіндером [5, с. 167], та визначив основні критерії — семантичну цінність та сполучуваність, а також другорядні критерії — тематичну приналежність та частотність. У межах даного дослідження було детально розглянуто вищезазначені критерії.

Семантична цінність представляє собою критерій відбору лексики, який полягає у виділенні слів, які позначають найбільш важливі поняття з різних сфер спілкування, що представляють інтерес для конкретної групи учнів [1, с. 271]. Було виділено два ключових моменти: кількість груп, до яких входить поняття, і характер входження терміну або терміносполучення [6, с. 156]. Таким чином, було сформовано п'ять груп з термінологічних полів енергетики, екології, фізики, хімії та математики відповідно, а характер входження до певної групи залежав від того, чи є поняття основним для даної групи.

У словнику методичних термінів Е. Г. Азімова та А. Н. Щукіна сполучуваність визначається як лінгвістичний принцип відбору лексики в навчальних цілях, та зазначається, що здатність слова поєднуватися з великою кількістю інших слів має значення при відборі лексики в навчальних цілях. Чим більше можливостей у слова поєднуватися з іншими словами, тим воно цінніше для вивчення мови [1, с. 289]. Оскільки терміни та терміносполучення відбирались в межах п'яти вищезазначених груп, сполучуваність обмежувалась змістовою сполучуваністю слів. Відповідно, для відбору термінів за цим критерієм підраховувалась кількість схем сполучуваності, а в середині кожної схеми — необмеженість, обмеженість та одиничність сполучуваності [6, с. 158].

Принцип тематичної приналежності полягав в обмеженні відбору термінологічних одиниць та терміносполучень п'ятьма вищезазначеними групами.

У словнику Е. Г. Азімова та А. Н. Щукіна під частотністю розуміється врахування сумарної кількості вживання того чи іншого слова [1, с. 346]. Показник частотності визначався на базі даних словника «Мультигран»

[2]. Словникова база «Мультитран» створена шляхом сканування, розпізнавання і перероблювання великої кількості паперових словників і об'єднання отриманих перекладів слів в єдину базу даних. У всіх частинах словника зібрано понад 5 мільйонів термінів з більш ніж 800 галузей, а також онлайн версію «Мультитран» безпосередньо на сайті поповнюються більше ніж 1000 діючих перекладачів. Можливість автоматично визначити показник частотності допомогла створити термінологічний мінімум для навчання студентів усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології.

Слідом за В. А. Бухбіндером вважаємо, що терміни не варто розглядати окремо у кожному з виділених вище аспектів, оскільки це має дещо штучний характер [6, с. 160]. Відповідно, при відборі термінологічних одиниць та терміносполучень враховувались одночасно всі вищезазначені критерії.

Л. Л. Нелюбін пропонує для загального курсу військового перекладу, який розрахований на 260 навчальних аудиторних годин і 130 годин самостійної роботи, використовувати термінологічний мінімум близько 2500-3000 термінів [8, с. 5] В середньому, дистанційний курс

для навчання усного двостороннього перекладу міжгалузевої термінології, що переважно базується на самостійній роботі, розрахований на 20 годин. Таким чином автор пропонує термінологічний мінімум, що містить 1000 полісемантичних термінів, які функціонують у галузі енергетики, хімії, фізики, екології та математики, та 500 вузькогалузових термінів у сфері енергетики.

Висновки. У статті проаналізовано сучасний стан досліджень у сфері міжгалузевої термінології для навчання усного двостороннього перекладу та обґрунтовано важливість визначення критеріїв відбору міжгалузевої термінології в рамках курсу навчання майбутніх перекладачів. Проведений аналіз доводить, що не зважаючи на значну кількість фундаментальних досліджень термінологічних одиниць фахових мов, проблема формулювання єдиних визначень наукових понять та усунення двозначностей в тлумаченні міжгалузових термінів залишається невирішеним. Автором запропоновано критерії відбору міжгалузевої термінології для підвищення ефективності навчання усного двостороннього перекладу та якості підготовки висококваліфікованих фахівців у галузі перекладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Електронний словник Мультитран [Електронний ресурс] / Мультитран. – Текст. дан. – 2018. – Режим доступу: <https://www.multitran.com/> (26.04.2018). – Назва з екрана.
3. Корж А.В. Ділова українська мова для юристів. – К., 2002. – 176с.
4. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура / В.М. Лейчик/Изд.2-е, испр. и доп.–М.: КомКнига, 2006.–256с.
5. Основы методики преподавания иностранных языков / Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts: [Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. /И. М. Берман, В. А. Бухбиндер, В. М. Плахотник]; под ред. В. А. Бухбиндера, В. Штраусса. Киев; Лейпциг: Вища школа, 1986. 335 с.
6. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / В.А. Бухбиндер. – Киев: Вища школа. Изд-во при Киев. ун-те, 1980. – 248 с.
7. Скороходько Е. Ф. Термін у науковому тексті (до створення терміноцентричної теорії наукового дискурсу) / Е. Ф. Скороходько. – К.: Логос, 2006. – 99 с.
8. Учебник военного перевода. Английский язык. Общий курс Автор: Нелюбин Л.Л., Дормидонтов А.А., Васильченко А.А. Издательство: Воениздат. — 1981, 380 с.
9. Шевчук С.В., Клименко І.В. Українська мова за професійним спрямуванням : Підручник. - 2-ге вид., виправ і доповнен. - К Алєрта, 2011 -696 с.

REFERENCES

1. Azimov E.G., Shchukin A.N. New Dictionary of Methodological Terms and Concepts. (Theory and Practice of Language Teaching) – М.: Publishing. House IKAR, 2009. – 448 p. [in Rus.]
2. Multitran Online Dictionary: <https://www.multitran.com/>
3. Korzh A.V. Business English for Lawyers. – К., 2002. – 176 c. [in Ukrainian]
4. Leichik V.M. Terminology: Subject, methods, structure / V.M. Leichik / 2nd edition, corrected and edited. - М.: ComKniga, 2006. – 256 p. [in Rus.]
5. Fundamentals of the Methodology of Teaching Foreign Languages: Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts: [Textbooks for Institutes and Faculties of Foreign Languages /I.M. Berman, V.A. Bukhbinder, V.M. Plakhotnik / V. A. Bukhbinder]; edited by V.A. Bukhbinder, V. Shtraus. Kiev; Leipzig: Vysshaya Shkola, 1986.335 p. [in Rus.]
6. Outline of Foreign Language Oral Speech Teaching Methodology / V. A. Bukhbinder. Kyiv: Vysshaya Shkola. Kiev University Publishing House, 1980, – 248 p. [in Rus.]
7. Skorokhodko E. F. Term in the scientific text (creation of term-centric theory of scientific discourse) / E. F. Skorokhodko. – К.:Logos, 2006. – 99 p. [in Ukrainian]
8. Textbook on military translation. English. General course. Nelyubin L.L., Dormidontov A.A., Vasilchenko A.A. – М.: Voenizdat. — 1981, 380 p. [in Rus.]
9. Shevchuk S.V., Klymenko I.V. Ukrainian Language for Professional Purposes: Textbook. - 2nd edition., corrected and edited. – К.: Alerta, 2011 -696 p. [in Ukrainian]

The issues of selecting interdisciplinary terminology for the bilateral interpreting teaching

S. S. Kolomiets, L. V. Guryeyeva

Abstract. The article analyzes the current state of interdisciplinary terminology research for teaching bilateral interpreting. The importance of defining the criteria for interdisciplinary terminology selection within the framework of the training course for future interpreters is substantiated. The analysis of fundamental studies of terminological items of professional languages is carried out, the main problems of selection of lexical material for teaching bilateral interpreting of interdisciplinary terminology is determined.

Keywords: *bilateral interrelating, interdisciplinary terminology, basic vocabulary, term system, teaching methodology.*

Вопросы отбора межотраслевой терминологии для обучения устному двустороннему переводу

С. С. Коломиец, Л. В. Гуреева

Аннотация. В статье проанализировано современное состояние исследований межотраслевой терминологии для обучения устному двустороннему переводу. Обоснована важность определения критериев отбора межотраслевой терминологии в рамках курса обучения будущих переводчиков. Проведен анализ фундаментальных исследований терминологических единиц профессиональных языков, определены основные проблемы отбора лексического материала для обучения устному двустороннему переводу межотраслевой терминологии.

Ключевые слова: *устный двусторонний перевод, межотраслевая терминология, лексический минимум, терминосистема, методика обучения.*

Громадянське виховання у працях українських та британських учених

Т. В. Кравченко

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Corresponding author. E-mail: radius@ukr.net

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-07>

Анотація. У статті розглянуто пріоритетні ідеї вітчизняних та зарубіжних та науковців щодо сутності громадянського виховання. Розкрито особливості реалізації громадянського виховання в освітньому процесі закладів вищої освіти України та Великої Британії. Визначено та охарактеризовано основні форми програмного залучення бакалаврів до громадської діяльності у системі громадянської освіти Великої Британії (навчання через суспільно корисну працю, громадсько-навчальна діяльність, громадсько-дослідницька діяльність).

Ключові слова: громадянське виховання, громадянськість, громадянська відповідальність, заклад вищої освіти, навчання через суспільно корисну працю.

Постановка проблеми. Громадянське виховання як для британської вищої школи, так і української має важливе значення, оскільки у сучасних умовах саме воно пов'язане з розвитком єдиного європейського освітнього середовища. Зокрема британські педагоги розглядають громадянське виховання як ядро національного патріотизму і засіб виховання законослухняного громадянина. З огляду на це важливим і актуальним постає концептуальне осмислення теоретичних і прикладних основ громадянського виховання; розширення знань щодо громадянської освіти у Великій Британії з урахуванням виховної ситуації в Україні; вивчення традиційних і сучасних методик виховання громадянськості у британських студентів з метою використання всього раціонального, корисного та цікавого для українського освітнього простору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У дослідженні ми опиралися на роботи англійських педагогів: Б. Кріка, А. Гіденса, Д. Хітера, Д. Кера, Дж. Кіна, Е. Гелнера. Означену проблему сьогодні активно розробляють Р. Баттістоні, В. Гадсон, Р. Хагінс, Дж. Келлі, С. Куртіс, А. Блер, Б. Аксфорд, Д. Редлавск, Н. Вілсон, С. Маїле, Д. Гріффітс та ін.

Серед українських учених, що досліджували категорію громадянського виховання потрібно відзначити роботи: К. Ушинського, А. Макаренко, В. Сухомлинського, Г. Ващенко. Педагоги закликали виховувати покоління людей відданих своєму народові, палких патріотів, здатних вивести свій народ на рівень цивілізованої нації. Ґрунтовне дослідження концептуальних засад національного виховання здійснено у працях І. Беха, М. Євтуха, П. Кононенка, В. Кузя, О. Любара, Ю. Руденка, М. Стельмаховича, О. Сухомлинської та ін. Проблему громадянського виховання української студентської молоді вивчали: Т. Ліхневський, М. Михайличенко, Н. Нікітіна, А. Панчук, В. Плахтєєва, І. Сопівник, І. Щербак та ін.

Попри наявну розбіжність щодо суспільних реалій, в яких відбувається громадянське виховання українських та зарубіжних студентів, можна виявити чимало схожих, споріднених ознак, що покладаються в основу цього процесу. У цьому контексті актуалізується необхідність вивчення та узагальнення зарубіжного, зокрема британського досвіду громадянського виховання, що сприятиме винайденню прогресивних позицій для підвищення його ефективності в умовах сучасного українського соціуму.

Метою статті є висвітлення теоретичних підходів до визначення поняття «громадянське виховання» у закладах вищої освіти Великої Британії та України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Спочатку звернімося до напрацювань українських освітян у зазначеній сфері. Так, у Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності подано таке визначення громадянського виховання: «Громадянське виховання – це процес формування громадянськості як інтегрованої якості особистості, що надає людині можливість відчувати себе морально, соціально, політично та юридично дїездатною та захищеною. Воно покликане виховувати особистість чутливою до свого оточення, залучати її до суспільного життя, в якому права людини є визначальними» [4, с. 7].

Незважаючи на те, що тлумачення цього поняття, на наш погляд, дещо звужує можливості громадянського виховання, воно орієнтує передусім на розвиток громадянськості. Окрім громадянськості, у процесі громадянського виховання формуються також патріотизм, національна самосвідомість, культура міжетнічних відносин, планетарна свідомість, правосвідомість, громадянська позиція, а також громадянський обов'язок і громадянська відповідальність.

На сьогодні багато дослідників визначають громадянську відповідальність як складову громадянськості. Так, наприклад, П. Ігнатенко, Н. Косарева, В. Поплужний і Л. Крицька, характеризуючи громадянськість, виокремлюють такі якості, як патріотизм, орієнтація на гуманістичну ідеологію, політична, правова та моральна культура, гідність, соціальна справедливість і відповідальність тощо [6].

Схожої думки дотримується український учений І. Бех, який об'єднав громадянські якості у певний блок, що надало можливість визначити громадянина як патріота своєї держави. Серед найважливіших громадянських якостей він називає такі: громадянську свідомість, почуття громадянської гідності, почуття громадянської відповідальності та обов'язку, громадянську мужність, прихильність до державних інтересів, готовність захищати Батьківщину, правосвідомість, громадянську активність, повагу до національних традицій, державний оптимізм [1, с. 4-5].

Український освітянин О. Вишневецький, досліджуючи зміст виховання, виокремив у ньому національний і громадянський аспекти. Учений акцентує увагу на тому,

що національне виховання зорієнтоване на національні цінності (українська ідея, державна незалежність, патріотизм, любов до рідної культури та ін.), тоді як громадянське виховання має формувати у молоді систему цінностей громадянського суспільства (свобода, прагнення до соціальної гармонії, культура соціальних і політичних стосунків та ін.) [3, с. 30-31].

Двозначність терміна «національне виховання» в сучасному педагогічному контексті О. Вишневський розглядає, з одного боку, як виховання, що впливає з основ державності й обумовлене процесами державотворення. Таке виховання (повертаючись до поглядів К. Ушинського) доцільно називати українським. З іншої сторони, це національно-етнічне виховання нашого народу, під яким розуміються виховні зусилля, спрямовані на відродження природо-відповідного національного самоусвідомлення української дитини» [3, с. 55].

На думку О. Вишневського, патріотичне виховання помилково ототожнюють з громадянським вихованням, що ніяк не пов'язано з типом суспільного устрою і орієнтується не на ідеали демократії, а на національну ідею через багатозначність терміна «громадянин». Насправді, до поняття «громадянського виховання», вважає учений, близько стоїть термін «цивільне виховання» [3, с. 25].

Видатний український вчений, педагог, психолог Г. Ващенко, окреслюючи завдання національного виховання української молоді, акцентував на важливих позиціях, які сьогодні визначаються як головні напрями громадянського виховання: виховання патріотизму й громадянської пошани, гідності, гордості й прагнення захищати власні права й права інших. Педагог закликав виховувати любов до свого народу і справедливе відношення до інших, зазначаючи, що жодна держава не може розв'язувати будь-яку важливу проблему, не враховуючи прагнень інших народів. Виховати в українській молоді міцну волю і суцільний характер, за Г. Ващенко, означає прищепити їм прагнення до високої мети. Такою метою є благо і щастя Батьківщини [2, с. 163-177].

Отже, Г. Ващенко, не живаючи поняття «громадянське виховання», органічно пов'язував його з національним.

А. Панчук під громадянським вихованням студентів університету розуміє процес формування свідомого громадянина, патріота, професіонала, тобто людини з притаманними їй особистісними якостями й рисами характеру, світоглядом і способом мислення, почуттями, вчинками та поведінкою, спрямованими на саморозвиток та розвиток демократичного громадянського суспільства. Він переконаний, що громадянськість як якість особистості охоплює: патріотизм, національну свідомість, лояльне ставлення до встановлених у державі законів, почуття власної гідності, повагу до прав людини, вміння дотримуватися прав і обов'язків тощо. Вона забезпечує громадянську спрямованість особистості як сукупність стійких мотивів, що орієнтують на ідентифікацію з українським народом, громадянськими цінностями, та громадянську поведінку, яка зумовлює прояв індивідом активності в різних сферах суспільного життя [8, с. 75].

Зазначимо, що згадані вище погляди українських учених певною мірою співпадають з поглядами британських педагогів. Так, ще англієць Р. Оуен указував на

необхідності виховувати у людині суспільні почуття до ближніх і всього людства. Під вихованням він розумів культивування та вправлення здібностей природи за допомогою всіх обставин, включаючи й осіб, які оточують індивідуума, починаючи від його народження в утробі матері і до смертного часу. Виходячи з ідей французьких матеріалістів про співпадання особистісного інтересу з суспільним і про формування характеру середовищем, Р. Оуен дійшов висновку про необхідність створення умов, за яких особистий інтерес індивіда співпадає би з суспільним інтересом [7, с. 76].

Цікавими у межах зазначеного постають погляди Дж. Локка, який використовував поняття «громадянське суспільство» і «держава» як взаємозамінні. Дослідник уважав, що для правильного розуміння політичної влади важливе значення має поняття свободи. Англійський педагог та філософ при цьому зазначав, що, маючи необмежену свободу, ніхто не може мати свободи нищити себе або іншого, жодна людина не повинна завдавати шкоди життю, здоров'ю, свободі іншої людини [5, с. 14].

Сучасні науковці Великої Британії (Левіс, Сміт, Маккензі та ін.) стверджують, що громадськість базується на знанні принципів демократії, справедливості, рівності, громадянських прав, свобод та обов'язків, розумінні цілей, цінностей і стратегій основних соціо-політичних рухів на національному, європейському та світовому рівнях; уміннях критично і креативно осмислювати проблеми громадськості, брати конструктивну участь у діяльності громади, а також долучатись до процесу прийняття рішень на різних рівнях: місцевому, національному, загальноєвропейському; ставленні, що передбачає повагу до прав людини, цінування і розуміння відмінностей між ціннісними системами різних релігійних або етнічних груп [13, р. 10].

У результаті аналізу літературних джерел, можемо зробити висновок, що основними формами громадського виховання студентів України та Великої Британії у рамках навчальної програми, що сприяє формуванню громадянськості є навчання через суспільно корисну працю (англ. service learning), практика (англ. work-based learning), громадсько-навчальна діяльність (англ. community-based learning), громадсько-дослідницька діяльність (англ. community-based research). Слід наголосити на тому, що ці форми не можуть бути описані як сталі, чітко окреслені, а радше як змінні, взаємопов'язані та взаємоохоплюючі.

За визначенням Р. Г. Брінгла і Дж. А. Гатчер «навчання через суспільно корисну працю – це форма навчання, що оцінюється відповідною кількістю кредитів і передбачає участь студентів в організованій суспільно корисній праці, що сприятиме глибшому розумінню змісту курсу, ширшому сприйняттю дисципліни і підвищенню рівня громадянської відповідальності» [11, р. 180].

Дж. Аннетт пропонує наступне визначення навчання через суспільно корисну працю «це форма емпіричного навчання, де студенти навчаються шляхом виконання роботи для покращення добробуту громади. Воно включає рефлексивні види діяльності, що дозволяє студентам розвинути необхідні навички, підвищити рівень громадянської свідомості і сформувати активну громадянську позицію» [9, р. 83].

Отже, навчання через суспільно корисну працю – це освітня стратегія, що поєднує служіння громаді, навчан-

ня і рефлексію, щоб збагатити навчальний процес, розвинути почуття громадянської відповідальності і сприяти зміцненню громади. На відміну від волонтерської діяльності, що не має структурованих зв'язків з навчальною програмою, навчання через суспільно корисну працю базується на змісті навчальної програми і сприяє отриманню ефективних результатів, коли такі види діяльності пов'язані з навчальним матеріалом через рефлексивний аналіз. На відміну від практики, навчання через суспільно корисну працю не обов'язково зосереджується на розвитку професійних навичок.

Основними завданнями навчання через суспільно корисну працю є: забезпечити використання студентами академічних, соціальних та особистісних умінь і навичок, щоб встановити партнерські зв'язки з громадою, визначити і вирішити її проблеми; підвищити рівень громадської активності студентів, забезпечити глибше розуміння себе, громади і суспільства загалом; поєднати теоретичний зміст курсу з практичною діяльністю шляхом реалізації соціальних проектів; сприяти формуванню лідерських якостей, розвивати у студентів здатність брати на себе ініціативу, вирішувати проблеми, працювати у команді і демонструвати свої здібності під час та через допомогу іншим. Навчання через суспільно корисну працю забезпечує реалізацію суспільної ролі університетів та сприяє формуванню важливих якостей громадянина: соціальної і моральної відповідальності, політичної грамотності, громадської активності. Таке навчання надає студентам можливість розвинути важливі навички і особистісні якості, зокрема розуміння складного і взаємопов'язаного світу, критичне мислення, навички вирішення проблем, комунікативні навички, толерантність, повагу до вірувань, поглядів і переконань інших людей.

Науковці Р. Голлістер, Н. Вілсон, П. Левін вважають, що студенти, які займаються громадською діяльністю, ймовірно думатимуть про потреби та інтереси інших людей, про громади, у яких вони навчаються, про зобов'язання, які на них покладаються [12, р. 18].

Дж. Елштайн стверджує, що навчання через суспільно корисну працю передбачає виконання проектів, які знаходяться на перетині расових, етнічних або класових меж, що сприяє розвитку полікультурності [10, р. 12].

Отже, навчання через суспільно корисну працю – це потужний інструмент, який допомагає студентам не лише досягнути академічних цілей курсу, але й відповідає принципам хорошої практики для дисципліни, формуючи свідомих громадян, які здатні критично мислити і розуміти різні точки зору. Вищі навчальні заклади Великої Британії у рамках національної стратегії посилення партнерських зв'язків з громадськістю у вищій освіті, розробляють та реалізують механізми програмного залучення студентів до різних видів громадської діяльності, що забезпечує відкритість, підзвітність і діалог вищої школи з іншими учасниками процесу соціалізації, а також сприяє ефективній підготовці майбутніх фахівців, у яких шляхом виконання соціальних проектів на основі критичного і креативного мислення формується почуття громадянської відповідальності, виробляється здатність вести конструктивний діалог з іншими учасниками проекту і розвивається вміння адаптуватись до швидкозмінних умов сучасного світу.

Однак, потрібно зауважити, що у Великій Британії

спостерігаються суттєві відмінності у підходах до громадянського виховання у межах усіх чотирьох (Уельс, Англія, Північна Ірландія, Шотландія) регіонів країни. Наприклад, в Уельсі громадянське виховання реалізується через предмет «Здоров'я і суспільство» (Physical and social education PSE). Окрім того запроваджено предмет «Громадянство» (Citizenship). Його зміст охоплює різні аспекти духовного, морального виховання, розвиток соціальних і культурних навичок, які покликані впливати на особистісний розвиток учнів. Завдання цього предмета спрямовані на вивчення ролі основних політичних і соціальних організацій, які впливають на громадське і політичне життя Англії, вивчення обов'язків і розуміння ролі громадянської відповідальності; розкривається значення гуманності в сучасному суспільстві, його різноманітність і характерні для нього відмінності (расові, національні, релігійні, культурні, фізичні, гендерні) [14, р. 39].

У Шотландії мета громадянського виховання полягає у формуванні добре освіченої, впевненої у собі людини, яка бере активну і значущу участь у громадському житті. Проте, на відміну від Уельсу, Англії та Північної Ірландії, тут немає окремого предмета, орієнтованого на громадянське виховання, це завдання вирішується на міждисциплінарному рівні.

На нашу думку, основна різниця між українськими та англійськими вченими у визначенні «громадського виховання» в тому, що педагоги Великої Британії вживають це поняття при обговоренні проблем громадянської освіти. На їхню думку, предметне навчання суспільно-політичних дисциплін тільки тоді можна назвати громадянською освітою, коли викладання носить підкреслено виховний характер, коли воно спрямоване не на передачу деякої суми знань, а на формування особистої позиції в системі громадських стосунків.

В освітньому середовищі українських закладів вищої освіти це поняття розглядається як широка освітня концепція, що спрямована не лише на формування у майбутніх громадян уявлень про сучасні соціальні проблеми і шляхи їхнього вирішення, але і на виховання певних особистісних якостей, умінь і позицій, необхідних громадянину демократичного суспільства з урахуванням головної мети виховання – становлення свідомого громадянина, а також завдань професійної підготовки конкретної категорії фахівців. Іншими словами, в сучасній моделі громадянського виховання студентів закладів вищої освіти основною метою, на думку і українських, і англійських педагогів, є формування громадянськості як інтегративної якості особистості.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, результати теоретичного аналізу дають можливість стверджувати, що переважна більшість як англійських, так і українських науковців розглядають поняття «громадянське виховання» як процес засвоєння особистістю соціокультурного досвіду, який дає їй можливість відчувати себе морально, соціально, політично, юридично дієздатною і захищеною в суспільстві та брати безпосередню участь у діяльності інститутів громадянського суспільства. Громадянське виховання – це цілеспрямований творчий педагогічний процес, реалізація якого має здійснюватись для розв'язання суперечностей, їхнє подолання в активній, педагогічно спрямованій і взаємопов'язаній взаємодії студентів і викладачів.

Громадянське виховання характеризується високим рівнем національної свідомості, патріотизмом, активністю народу, його героїчною боротьбою за свободу й незалежність, пов'язане з відродженням нації, демократизацією та гуманізацією суспільства, поглибленням самоуправління народу. Громадянське виховання орієнтує особистість на ідентифікацію з власним народом та громадою, громадянськими цінностями та громадянську поведінку. При цьому заклади вищої освіти відіграють важливу роль у справі громадянського виховання, адже

саме вони виховують майбутню еліту нації, що буде готовою до здійснення професійної діяльності на загальнолюдських позиціях із урахуванням глобальних світових соціокультурних і технологічних процесів. Саме у вищому навчальному закладі формування громадянськості набуває ознак систематичного, послідовного, цілеспрямованого процесу, який забезпечений не лише ґрунтовною методикою, а й потужним людський потенціалом відданих своїй справі педагогів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості: [підручник] / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал / Г. Ващенко. – Полтава : Полтавський вісник, 1994. – 191 с.
3. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: Навч. посіб. – 3-тє вид., доопрац. І доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
4. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності : Постанова Президії Акад. пед. наук України від 19 квіт. 2000 р. ; протокол № 1-7/4-49 // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 7–13.
5. Кошолоп, О. Ф. Громадянське виховання учнівської молоді у процесі історико-краєзнавчої роботи / О. Ф. Кошолоп, М. І. Сметанський. – Вінниця, 2007. – 271 с.
6. Кучинська І. Прогресивні представники національної еліти про формування громадянської особистості (II пол. XIX ст.) / І. Кучинська // Укр. л-ра у загальноосвіт. шк. – 2007. – № 8. – С. 53–54.
7. Левківський М. В. Історія педагогіки / М.В. Левківський. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 359 с.
8. Панчук А.П. Громадянське виховання студентів педагогічних університетів у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07 / Андрій Паладійович Панчук; НАПН України, Ін-т проблем виховання. – Київ, 2012. – 210 с.
9. Annette J. Service Learning in an International Context / J. Annette // Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad. — 2002. — Vol. 8. — P. 83–93.
10. Battistoni R. Experiencing Citizenship: Concepts and Models for Service-Learning in Political Science. AAHE Series on Service-Learning in the Disciplines / R. Battistoni, W. Hudson. – Sterling, VA: Stylus Publishing, LLC, 1997. – 246 p.
11. Bringle R. G. Reflection in Service-learning: Making Meaning of Experience / R. G. Bringle, J. A. Hatcher // Educational Horizons, 1999. – P. 179–185.
12. Hollister R. M. Educating Students to Foster Active Citizenship / R. M. Hollister, N. Wilson, P. Levine // Peer Review. – 2008. – Vol. 10 (2/3). – P. 18–21.
13. Key Competences for Lifelong Learning: European Reference Framework. – Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2007. – 12 p.
14. Kerr D. Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review. Citizenship Education One Year On – What does it mean? Emerging definitions and approaches in the first year of the National Curriculum Citizenship in England / D. Kerr, E. Cleacer. – Nottingham : DfES. – 2004. – 234 p.

REFERENCES

1. Bekh I.D. Education of the person: [textbook] / Ivan Dmitrievich Bekh-K. : Lybid, 2008. - 848 p.
2. Vaschenko G. The educational ideal / G. Vashchenko. - Poltava: Poltava Gazette, 1994. - 191 pp.
3. Vyshnevskiy O. Theoretical Foundations of Contemporary Ukrainian Pedagogy: Teaching. manual - 3rd addition. - K.: Knowledge, 2008. - 566 p.
4. The concept of civic education of a person in the conditions of Ukrainian statehood development: Resolution of the Presidium of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine dated April 19, 2000; Minutes No. 1-7 / 4-49 // Education Path. - 2000. - No. 3. - P. 7-13.
5. Kosholap, O.F. Civic education of student youth in the process of historical-local studies / O. F. Kosholap, M. I. Smetansky. - Vinnytsa, 2007. - 271 p.
6. Kuchynska I. Progressive representatives of the national elite on the formation of a civil person (second half of the nineteenth century) / I. Kuchynska // Ukr. literature at school- 2007. - No. 8. - P. 53-54.
7. Levkivskiy M.V. History of pedagogy / M.V. Levkivskiy - K.: Educational Literature Centre, 2003. - 359 p.
8. Panchuk A.P. Civic education of pedagogical universities students in the process of tourist and local activities: diss. ... Candidate of Ped. Sciences: 13.00.07 / Andrii Panchuk; National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of Educational Problems. - Kyiv, 2012. - 210 p.

Civil education in views of Ukrainian and British scientists

T. V. Kravchenko

Abstract. The article considers priority ideas of domestic and foreign scientists on the essence of civic education. The peculiarities of realization of civic education in educational process of higher educational institutions of Ukraine and Great Britain are revealed. The main forms of programmatic attraction of bachelors to public activity in the system of civic education of Great Britain (training through socially useful work, social and educational activity, public research activity) are defined and characterized.

Keywords: civic education, citizenship, civic responsibility, establishment of higher education.

Гражданское воспитание во взглядах украинских и британских ученых

Т. В. Кравченко

Аннотация. В статье рассмотрены приоритетные идеи отечественных и зарубежных ученых о сущности гражданского воспитания. Раскрыты особенности реализации гражданского воспитания в образовательном процессе высших учебных заведений Украины и Великобритании. Определены и охарактеризованы основные формы программного привлечения бакалавров к общественной деятельности в системе гражданского образования Великобритании (обучение через общественно полезный труд, общественно-учебная деятельность, общественно-исследовательская деятельность).

Ключевые слова: гражданское воспитание, гражданственность, гражданская ответственность, учреждение высшего образования, обучение через общественно полезный труд.

Діагностування спеціалізовано-професійної компетенції майбутніх учителів музичного мистецтва засобами гітарного мистецтва

О. О. Матвєєва, А. В. Мартем'янова

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, Харків, Україна
Corresponding author. E-mail: oamat@ukr.net, amaliya.fiesta@gmail.com

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 03.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-08>

Анотація. У статті дано визначення складу компетенції, що поєднує знання, уміння, навички, що виявляються у навченості студентів, ціннісні орієнтації й особистісні якості. Запропоновано її графічне зображення у вигляді діаграми Ейлера-Венна. Визначено спеціалізовано-професійну виконавську компетенцію майбутніх учителів музичного мистецтва, що включає компетенції: сольні (інтерпретаційну, аналітичну, технічну, сценічну) й ансамблеву. Дано приклади засобів її діагностування на заняттях з дисципліни «Основний музичний інструмент (гітара)».

Ключові слова: склад компетенції, спеціалізовано-професійна виконавська компетенція, майбутні учителі музичного мистецтва.

Вступ. Інтеграція України в європейське співтовариство, соціокультурні перетворення, що відбуваються в українському суспільстві, зумовлюють реформування вищої освіти, зокрема професійної підготовки майбутніх учителів музики у педагогічних університетах. З огляду на це, актуальною є проблема підготовки майбутніх учителів музики засобами гітарного мистецтва, оскільки сучасне гітарне мистецтво України знаходиться у руслі новітніх досліджень європейської гітарної школи, поєднуючи здобутки європейської та національної музики. К. Цепколенко, аналізуючи обстановку у музичному суспільстві України відзначає, що на сьогодні гітарне мистецтво досягнуло найбільшого розвитку від коли воно з'явилося на теренах сучасної України [2, с. 112]. Це актуалізувало підготовку майбутніх учителів музики, основним інструментом яких, є гітара.

Короткий огляд публікацій за темою. Дослідження проблеми професійної підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва ґрунтується на положеннях і висновках наукових праць, спрямованих на забезпечення ефективності процесу навчання та якості його результатів (В. Безпалько, В. Лозова, Н. Ничкало, Л. Одерій, В. Онишук), реалізації компетентнісного підходу в професійній підготовці майбутніх учителів (Н. Бібік, В. Гриньова, О. Савченко, Л. Хоружа).

Змістові основи професійної освіти майбутніх учителів музичного мистецтва висвітлено у дослідженнях вітчизняних науковців, зокрема з таких аспектів: теоретичних концепцій професійної підготовки вчителів музичного мистецтва (А. Козир, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, О. Щолокова); упровадження компетентнісного підходу в професійну підготовку майбутніх учителів музичного мистецтва (Е. Карпова, М. Михаськова, І. Полубояринова, Т. Пляченко); формування професійної компетентності засобами мультимедійних технологій (Л. Гаврилова); професійної підготовки майбутніх учителів до музично-педагогічної діяльності (А. Болгарський, О. Реброва, Т. Рейзейкінд, О. Хижна) та ін.

Суттєвим внеском у розвиток методологічних досліджень в галузі музично-виконавської підготовки фахівців з класичної гітари є методичні розробки з

створення композицій О. Віницького, В. Молоткова, В. Манилова, І. Варфоломеєва. У вдосконаленні художньої техніки гітариста та формуванні специфічних рис творчої особистості виконавця у процесі інтерпретації музичних творів значними для вивчення є сучасні методи О. Потоцької, Р. Таранова, Т. Сирятської.

Мета – визначити склад компетенції, спеціалізовано-професійну компетенцію майбутніх учителів музичного мистецтва та засоби її діагностування на заняттях з дисципліни «Основний музичний інструмент (гітара)».

Матеріали та методи. Застосовували такі методи: аналіз; синтез; порівняння; визначення; діагностування, що включало: опитування (письмове у вигляді опитувальних листів й усне – бесіда) та аналіз творчих завдань (есе, презентацій, колективних проєктів, самостійно вивчених творів).

Результати та їх обговорення. Компетентний учитель музичного мистецтва має володіти компетенціями в різних галузях своєї діяльності: педагогічній, виконавській, організаційній, комунікативній тощо. Цілісна компетентність випускника може і повинна складатися з компетенцій, що її визначають, а її сформованість стає інтегрованою якістю особистості, новим результатом її сформованості.

На підставі аналізу визначень понять «компетенція» та «компетентність» у Законі України «Про освіту» (2017), Національній рамці кваліфікацій (2011) було визначено склад компетенції, що виявляється через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особистісні якості й дозволяє розуміти їх як рівнозначні (тотожні), що мають однаковий обсяг, але зміст їх фіксує різні ознаки. Кожна компетенція має свій склад (елементи) – знання, уміння, навички, що виявляються у навченості студентів, а також, ціннісні орієнтації й особистісні якості. Зв'язки між тотожними поняттями, за допомогою теорії численності, можна зобразити у вигляді діаграми Ейлера-Венна. Якщо знання позначити літерою А, розуміння – В, уміння – С, цінності – D, інші особистісні якості – Е, то оскільки мова йде про один і той же предмет – компетенцію, обсяги понять А, В, С, D, Е повністю збігаються. Але їх зміст визначає різні ознаки цього предмету [1, с.189] (див. рис. 1.).

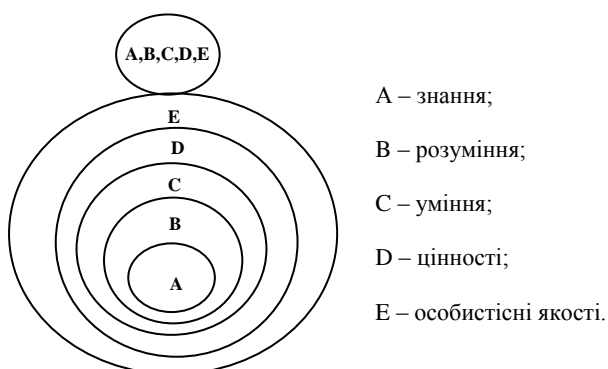


Рис. 1. Зв'язки між компетенцією та її складниками (знання, уміння, цінності, особистісні якості).

На підставі «Методичних рекомендацій із розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід)» Інституту інноваційних технологій і змісту освіти МОН України (2013) вважаємо, що спеціалізовано-професійна компетентність учителя музичного мистецтва є поєднанням музично-теоретичної, музично-виконавської й музично-методичної компетенцій. Відповідно до положень музикознавства, згідно з якими музичне виконавство існує в трьох основних видах – сольному, ансамблевому й колективному, було визначено та структуровано спеціалізовано-професійну виконавську компетенцію, що включає компетенції: сольні (інтерпретаційну, аналітичну, технічну, сценічну) й ансамблеву.

Для визначення сформованості, зокрема, інтерпретаційної компетенції, що входить до складу спеціалізовано-професійної компетентності учителя музичного мистецтва, застосовували діагностику результатів діяльності студентів, розуміючи, що вона складається з діагностування знань, сформованості умінь, діагностуванні цінностей, особистісних якостей.

Для діагностування результатів освіти майбутніх учителів музичного мистецтва було визначено продукти діяльності студентів, що мають критерії прискореної обробки.

До продуктів діяльності відносимо результати самостійної роботи студентів, що виявляються у формі презентацій, колективних проектів, самостійно вивчених музичних творів, підготовки есе тощо. Кожен із видів самостійної роботи характеризується за засобами визначення сформованості компетенцій: у процесі бесіди викладача і студента; шляхом застосування комп'ютерних програм для створення презентацій (пошукових, візуалізуючих, тощо); у процесі виконання музичних творів. Коротко розглянемо їх.

Есе – невелика за обсягом самостійна письмова робота (1 – 2 стор.) вільної композиції на тему, запропоновану викладачем. Мета есе полягає у розвитку навичок самостійного творчого мислення і письмового викладу власних умовиводів. Есе має невеликий обсяг і не передбачає вичерпного трактування предмету дослідження. Нами було запропоновано критерії для оцінювання есе, де має бути представлено: виклад суті поставленої проблеми; самостійно здійснений аналіз проблеми з застосуванням концепцій і аналітичного інструментарію педагогіки, психології, мистецтвознавства, музикознавства; висновки, що

узагальнюють авторську позицію з означеної проблеми. Для підготовки есе студенту пропонується список базової і додаткової літератури, вимоги до оформлення.

Презентація є публічним розкриттям визначеної теми та застосовується для усного супроводу повідомлення. Презентація зазвичай містить текст, ілюстрації до тексту, звукові та відео фрагменти. Нами було запропоновано критерії для оцінювання презентації: рівень володіння музично-естетичними знаннями, уміння розкрити тему і викладати матеріал (обґрунтованість відбору матеріалу, використання первинних джерел, здатність самостійно осмислювати факти, структура й логіка викладу); уміння обґрунтовувати положення і висновки, чітко, лаконічно, оригінально формулювати проблему. Ці вміння свідчать про рівень сформованості образного мислення, здібності в усній формі, на основі отриманих знань, яскраво і переконливо викладати свої думки.

Колективний проект – це завдання, вирішення якого бере на себе невеликий студентський колектив. Найбільш доцільним є застосування цього методу на ансамблевих дисциплінах. Він формує у майбутніх фахівців уміння працювати в колективі та прислухатися до думки кожного.

Якість виконання визначених продуктів діяльності оцінюється в межах поточної або підсумкової діагностики викладачем або експертами за такими загальними критеріями: самостійність виконання; оригінальність постановки проблеми; рівень розкриття теми; обґрунтованість логіки викладу матеріалу; доцільність структури.

Оцінка рівня виконання презентації і колективного проекту, відповідно до поставлених цілей здійснюється викладачем, що визначає сформованість наступних умінь та навичок: уміння працювати з об'єктами вивчення, критичними джерелами, довідковою та енциклопедичною літературою; уміння збирати і систематизувати практичний матеріал; уміння логічно і грамотно викладати власні умовиводи і висновки; уміння користуватися сучасними комп'ютерними засобами; здатність створювати змістовні презентації або колективний проект на задану тему; здатність сприймати та спілкуватися з іншою особистістю на основі емпатії, толерантності, довіри, прагнення до співробітництва; уміння організувати діяльність від мети до результату; орієнтованість на професійну успішність.

Навченість та сформованість умінь студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент (гітара)» здійснюється завдяки виявленню наявності у студентів: «гітарної культури», стильових особливостей інструмента; опанування методами вдосконалення художньої техніки гітариста; опанування знаннями та застосування принципів аранжування на гітарі за методикою В. Молоткова; опанування знаннями та застосування особливостей виконавського стилю О. Віницького (трактування гітари як оркестру); опанування знаннями та застосування методики створення композицій; визначення рівня обізнаності майбутніх фахівців щодо можливостей використання гітарних творів на уроках музики; стану готовності до професійної діяльності.

Визначення навченості та сформованості умінь передбачало проведення діагностування, що включало: опитування студентів (письмове у вигляді опитувальних листів й усне – бесіда) та аналіз творчих завдань (есе, презентацій, колективних проектів, самостійно вивчених творів). У дослідженні брали участь студенти I-III курсів факультету мистецтв ХНПУ імені Г.С. Сковороди з дисципліни «Основний музичний інструмент (гітара)».

Для діагностування умінь студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент (гітара)» було зроблено індивідуальні творчі завдання, самостійні завдання, що відповідали таким темам:

- формування «гітарної культури» щодо стильових особливостей інструмента;
- методи вдосконалення художньої техніки гітариста;
- принципи аранжування на гітарі за методикою В. Молоткова;
- особливості виконавського стилю О. Віницького (трактування гітари як оркестру);
- методика створення композицій. Поетичний текст та його значення для аранжувальника.

Визначення тем за навчальною програмою передбачало опанування студентом такими вміннями:

- використовувати індуктивний та дедуктивний методи для аналізу поняття «гітарний жанр»;
- використовувати сучасні підходи у галузі анатомо-фізіологічних рухів, для вдосконалення художньої техніки гітариста;
- володіти видами музикування: конструювання акомпанементу (моделювання, варіативний підбір), імпровізацією;
- підбирати твори гітарного репертуару за функціональним критерієм: обрядові, світські побутові, концертні, театральні;
- працювати над аранжуванням, використовувати акордовий фонізм, фактурні засоби аранжування;
- створювати композиції за жанрово-стильовими різновидами сучасної музики (аранжування, власні гітарні твори за зразком);
- володіти технікою «fingerstyle», що поєднує класичну техніку гри з різними джазовими стилями: свінгом, блюзом, страйдом, джаз-роком, босса-новом, самбою;
- володіти методами та прийомами створення композицій.

Наведемо приклади індивідуально-творчих завдань. Завдання з теми 1, заняття 1:

- виконати акомпанемент до пісні муз. Є. Крилатова «Песенка о лете» з транспонуванням у тональності Соль мажор та Мі мажор, використовуючи прийоми гри арпеджіо і арпеджіато;
- підготувати цю пісню в ансамблевому виконанні;
- інтерпретувати твір Й.С. Баха «Волинка» у перекладі О. Солов'яненко, використовуючи прийоми гри барре;
- підготувати есе за темою «Нотний зошит А.-М. Бах»;
- інтерпретувати твір Ю.Шинкаренко «Парафраз на тему «Ах, вы сени мои, сени»», використовуючи прийоми гри легато та його різновиди.

Індивідуально-творчі завдання з теми 1, заняття 2:

– інтерпретувати твір О. Іванова-Крамського «Сумний наспів», використовуючи прийом гри вібрато;

– підготувати есе за темою «Ліричні та колискові пісні»;

– інтерпретувати твір С. Ільїна «Тангоманія», використовуючи прийоми гри глісандо;

– підготувати презентацію до музичного твору за темою «Аргентинське танго»;

– інтерпретувати твір «Йшло дівча лужками» в обр. Ю. Шинкаренко, використовуючи прийом гри флажолет.

Індивідуально-творчі завдання з теми 4, заняття 1:

– створити композицію з гітарних творів танцювальних жанрів, які мають синкоповані ритми – слоу-фокс, рок-н-рол – за В. С.Маниловим;

– підготувати презентацію за темою «Танці ХХ ст.»;

– інтерпретувати твір Ф.Тарегі «Розіта» (полька);

– інтерпретувати твір У. Мачневої «Українська фантазія».

Індивідуально-творчі завдання з теми 4, заняття 2:

– інтерпретувати твір Ронкалі «Менует» (двоголосна фактура);

– інтерпретувати твір Й.С. Баха Бурре мі-мінор із лютневої сюїти № 1 (триголосна фактура);

– підготувати колективний проект (виконання ансамблем триголосної фактури).

Прикладами завдань для самостійної роботи є:

– підібрати гітарний репертуар українських композиторів для використання у творчих завданнях для роботи з учнями. Скласти таблицю;

– навести приклади застосування творів гітарного мистецтва на уроках музики у загальноосвітній школі. Скласти таблицю;

– підібрати твори гітарного репертуару за їх функціональністю: обрядові, світські, побутові, концертні, театральні. Скласти таблицю;

– вибірково ознайомитися з музичними творами у перекладі для гітари сучасного композитора – І. Варфоломєєва. Проаналізувати які прийоми були застосовані при створенні аранжувань (акордовий фонізм, фактурні засоби, гармонійні схеми);

– робота над собою за методом Ф. Александера, що починається з пильного самоспостереження. Заведіть щоденник і пишть будь-які прояви неадекватних емоцій та закріпів, які ви помічаєте за собою у повсякденній діяльності і під час інтерпретації музичних творів. Пильно стежте за проявами невідповідних зусиль під час виконання музичного твору. Чи не дерев'яніє у вас шия, не відтягується назад голова, не німіють плечі, не зменшується спина, не напружуються коліна, не завмирає в грудях дихання? Рекомендуйтеся грати перед дзеркалом.

Висновки. Як бачимо, відбір діагностичних засобів для визначення навченості, сформованості умінь студентів з дисципліни «Основний музичний інструмент (гітара)» був орієнтований на формування складників спеціалізовано-професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва. Предметом подальших статей має бути опис проведеного експерименту та його результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Матвеева О. О. До проблеми діагностики соціально-професійної компетентності майбутніх учителів музики / О. О. Матвеева // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки: зб. наук. пр. – Вип. 3. – Бердянськ: БДПУ, 2015. – С. 182–190.
2. Сучасні композитори України: довідник сучасних композиторів України. Випуск 1. // Керівник проекту К. Цепколенко. – Одеса: Асоціація Нова Музика, 2002. – 220 с.

REFERENCES

1. Matvieieva O. O. (2015) Do problemy diahnostryky sotsialno-profesiinoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky [The problem of diagnosing the social and professional competence of future music teachers] // Scientific notes of the Berdyansk State Pedagogical University. Pedagogical sciences, 2015, Is. 3. P. 182–190 (in Ukrainian).
2. Tsepkoenko. K. (Eds) (2002) Suchasni kompozytory Ukrainy: dovidnyk suchasnykh kompozytoriv Ukrainy [Contemporary Composers of Ukraine: A Guide to Modern Composers of Ukraine]. Is. 1. Odesa: Asotsiatsiia Nova Muzyka (in Ukrainian).

Diagnosing the specialized and professional competence of future teachers of musical art by means of guitar art**O. A. Matveyeva, A. V. Martemianova**

Abstract. The article defines the composition of competence, which combines knowledge, skills, attainments, manifested in student learning, value orientations and personal qualities. Its graphic representation is proposed in the form of an Euler-Venn diagram. The definition of the specialized and professional performing competence of future teachers of musical art is given, which includes competences: solo (interpretative, analytical, technical, stage) and ensemble. Examples of the means of its diagnosis are represented in classes on the discipline "The basic musical instrument (guitar)".

Keywords: *composition of competence, specialized and professional competence, future teachers of musical art.*

Диагностирование специализированно-профессиональной компетенции будущих учителей музыкального искусства средствами гитарного искусства**О. А. Матвеева, А. В. Мартемьянова**

Аннотация. В статье дано определение состава компетенции, которая сочетает знания, умения, навыки, проявляющиеся в обученности студентов, ценностные ориентации и личностные качества. Предложено ее графическое изображение в виде диаграммы Эйлера-Венна. Дано определение специализированно-профессиональной исполнительской компетенции будущих учителей музыкального искусства, которая включает компетенции: сольные (интерпретационную, аналитическую, техническую, сценическую) и ансамблевую. Представлены примеры средств ее диагностирования на занятиях по дисциплине «Основной музыкальный инструмент (гитара)».

Ключевые слова: *состав компетенции, специализированно-профессиональная исполнительская компетенция, будущие учителя музыкального искусства.*

Особливості англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності

А. В. Медведчук

Національний технічний університет України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського»
Corresponding author. E-mail: vedlin7@gmail.com

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-09>

Анотація. Стаття присвячена опису особливостей англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. Узагальнено визначення понять «професійно орієнтоване діалогічне мовлення» та «діалогічна єдність». Розглянуто психологічні та психофізіологічні особливості і механізми англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення. Виділено ряд психологічних навичок і вмінь, які слід формувати під час навчання майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності.

Ключові слова: професійно орієнтоване діалогічне мовлення, особливості професійно орієнтованого діалогічного мовлення, менеджер з адміністративної діяльності, професійно орієнтована комунікативна компетентність, діалогічна єдність.

Вступ. Іншомовна професійно орієнтована комунікативна компетентність є однією найважливіших складових професійної компетентності сучасного фахівця. Актуальність питання методики навчання іншомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення зумовлюється необхідністю розгляду цієї проблеми з позицій компетентнісного підходу, у межах якого має відбуватися навчання іноземних мов на всіх рівнях.

Короткий огляд публікацій з теми. Методика навчання діалогічного мовлення посідає одне з важливих місць у наукових дослідженнях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців, серед яких Алхазішвілі А.А., Вайсбурд М.Л., Зимня І.О., Леонтьєв О.О., Миролюбова О.О., Петрашук О.П., Мільруд Р.П., Пассов Ю.І., Скалкін В.Л., J.Anderson, N. Bilbrough, L. Dawes, S. Thornbury та ін. У працях названих науковців вивчаються питання умов навчання іншомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення, типології вправ, контролю рівня сформованості мовленнєвих навичок і вмінь говоріння в цілому і діалогічного мовлення зокрема.

Мета. Низка питань, що стосуються лінгвістичних особливостей діалогічного мовлення, визначення компетентності в діалогічному мовленні, її структури та складників ще потребують більш детального вивчення. Крім того, ми вважаємо, що створення методики навчання англomовної професійно орієнтованої компетентності у професійно орієнтованому діалогічному мовленні майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності неможливе без дослідження психологічних, психолінгвістичних та лінгвістичних особливостей діалогічного мовлення, тому їх дослідження є нашою метою. Також, перш ніж визначити лінгвістичні особливості діалогічного мовлення майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності, слід визначити зміст поняття «професійно орієнтоване діалогічне мовлення».

Професійно орієнтоване діалогічне мовлення – це процес мовленнєвої взаємодії двох або більше учасників професійного спілкування. У межах мовленнєвого акту кожен з учасників по черзі виступає як мовець (ініціатор спілкування – адресант) і як слухач (партнер по спілкуванню – адресат) [1, с. 11].

Найхарактернішими загальними особливостями професійно орієнтованого діалогу виділяють наступні: 1) швидкий обмін репліками майже без попереднього обмірковування; 2) смислова взаємозалежність

реплік; 3) ситуативна залежність реплік; 4) лаконічність, чіткість реплік; 5) широке використання «відпрацьованих» у професійному мовленні засобів – штампів; 6) слухове сприйняття учасників діалогу: важливість інтонації, тембру, тональності тощо, які можуть впливати на семантику слів, змінювати її або навіть повністю нейтралізувати; 7) зорове сприйняття учасників діалогу (особлива роль міміки, жестів та інших паралінгвістичних засобів) [2, с. 8].

Почнемо з розгляду психологічних особливостей діалогічного мовлення менеджерів з адміністративної діяльності. Оскільки мовлення людини являє собою поліфункціональне явище, то мовленнєва діяльність може реалізуватися в якісно різних формах у відповідності з тим чи іншим функціональним призначенням. У психології визначають декілька класифікацій видів мовлення. Передусім мовлення диференціюють як зовнішнє та внутрішнє. *Зовнішнє* – мовлення, виголошене вголос, доступне для зовнішнього сприймання. Зовнішнє мовлення обслуговує передусім саме процеси комунікації, взаємодії. *Внутрішнє* – мовлення «мовчки». Це програма висловлювання. Воно може бути більш або менш зв'язним, послідовним, осмисленим. Внутрішнє мовлення зазвичай згорнуте, скорочене; може являти окремі уривки думок.

Зазвичай зовнішнє мовлення є більш розгорнутим, зв'язним. Воно керується законами логіки, стилістики; у репліках є головні та другорядні члени речення. Внутрішнє мовлення – словесна оболонка мислення. Вона зазвичай оперує згорнутими в одне слово реченнями. Тільки якщо мовець починає відчувати труднощі в мислительних операціях, усвідомленні деяких подій, він звертається до розгорнутого внутрішнього мовлення.

Професійно орієнтоване діалогічне мовлення – розмова двох або більше учасників спілкування у професійній сфері, які по черзі висловлюють свої повідомлення. Характерною ознакою професійно орієнтованого діалогу є наявність в учасників спілкування інтересу не лише до інформації, але й до позиції того, хто говорить. Професійно орієнтований діалог – мовлення підтримуване.

Такий діалог, зазвичай, відбувається за умови емоційно-експресивного контакту співрозмовників, які безпосередньо сприймають один одного. Крім того, він завжди «адаптований» до певної ситуації – тієї, в якій знаходяться учасники комунікації, або яка стосу-

ється значущого для обох учасників предмета. Діалог виникає, розвивається, підтримується, змінює свою спрямованість або вичерпується у відповідності зі зміною предмета або думок про нього [7, с. 50].

Професійно орієнтоване діалогічне мовлення підтримується всіма учасниками комунікації. Його хід передчасно не планується, а спрямованість і результати визначаються в значній мірі окремими висловлюваннями і репліками учасників, їх взаємними зауваженнями і побажаннями, виявленим інтересом до розмови або втратою його у процесі вербальної взаємодії. Також слід зазначити, що в діалогічному мовленні менше вимог до формально-логічних впорядкувань окремих висловлювань. Адже партнери знаходяться в однаковій ситуації взаємодії, сприймають ті самі факти і явища, мають можливість оцінювати і прогнозувати реакції співрозмовника, впливати на них [7, с. 51].

Психологічні особливості професійно орієнтованого діалогічного мовлення впливають на зміст і характер діалогу. Ми, слідом за Черниш В.В., до психологічних особливостей професійно орієнтованого діалогу відносимо: зверненість, аргументованість, вмотивованість, ситуативність, емоційну забарвленість (експресивність), спонтанність, двосторонній характер та вживання позамовних (невербальних) засобів (жестів, міміки, виразу обличчя співрозмовників).

Однак, як правило, такі характеристики як емоційна забарвленість – передача почуттів, ставлення до того, про що йдеться, та спонтанність, неочікуваність мовлення не завжди притаманні та не завжди є бажаними у професійно орієнтованому діалогічному мовленні. Тому ми розглянемо ті особливості, які, на нашу думку, притаманні професійно орієнтованому діалогічному мовленню менеджерів з адміністративної діяльності: зверненість, аргументованість, вмотивованість, ситуативність та двосторонній характер мовлення.

Зверненість мовлення передбачає вміння уважно слухати, розуміти та інтерпретувати інформацію. При цьому мовлення комунікантів вважається задовільним, якщо вони в усіх або в більшості випадків адекватно реагують на висловлювання партнерів по спілкуванню. Зверненість також передбачає вміння підтримувати бесіду, що є важливим у роботі менеджерів з адміністративної діяльності.

Аргументованість означає наявність у висловлюванні аргументів або контраргументів (відповідно до проблемної ситуації), доказів та прикладів, що їх підтверджують.

Вмотивованість мовлення – діалогічне мовлення завжди вмотивоване, проте в умовах навчання мотив сам по собі виникає далеко не завжди. Отже, необхідно створити умови, в яких у студентів з'явилося б бажання і потреба до спілкування та обміну інформацією. Це є можливим завдяки моделюванню майбутньої професійної діяльності та проблемних ситуацій.

Ситуативність – одна із найважливіших особливостей діалогічного мовлення. Ситуативним діалогічне мовлення є тому, що часто його зміст можна зрозуміти лише з урахуванням тієї ситуації, в якій воно здійснюється [5, с. 304 – 305].

Професійно орієнтоване діалогічне мовлення має *двосторонній характер*. Спілкуючись, співрозмовник

виступає то в ролі мовця, то в ролі слухача, який повинен реагувати на репліку партнера [5, с. 306].

Зважаючи на вищезгадані особливості, можна виділити ряд певних психологічних навичок і вмінь, які слід формувати під час навчання майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності професійно орієнтованого діалогічного мовлення: 1) пам'ятати попередні бесіди з даним партнером, щоб максимально використовувати досвід спілкування з ним та не повторюватись; 2) пам'ятати все, що сказав співрозмовник під час даного контакту, і все, що сказав сам; 3) миттєво оцінити всю суму відомостей, отриманих до початку своєї мовленнєвої дії; 4) вміти вчасно вставити своє слово;

5) вміти слухати співрозмовника; 6) підтримувати відповідний емоційний тон; 7) слідкувати за правильною формою мовних форм, якими виражаються думки; 8) слухати своє мовлення, щоб контролювати його нормативність, і якщо необхідно, внести у висловлювання необхідні зміни, корекції; 9) вміти виділяти інформацію з ситуації спілкування, в тому числі і висловлену невербально (через міміку, жести), до яких вдається співрозмовник [2, с. 11].

А тепер ми звернемося до *психофізіологічних особливостей та механізмів* діалогічного мовлення. Мовленнєва діяльність має власні психофізіологічні особливості та механізми, які детермінуються не тільки на функціональному, але й на морфологічному рівні. Механізм мовлення містить три принципово різних компоненти: його сприймання, вивому і внутрішньомовленнєвий компонент. Два перших компоненти забезпечують переклад інформації в мовленнєву форму («мовленнєвий продукт») і комплексну роботу багатьох аналізаторів щодо дослідження й аналізу відповідного об'єкта.

Найважливіше в мовленнєвій діяльності (формування змісту висловлювання одним партнером по спілкуванню і сприймання його іншим) відбувається в компоненті внутрішнього мовлення. Це особливий психофізіологічний процес, який полягає в активізації мовленнєвих механізмів поряд з відсутністю зовнішніх проявів. Детерміновані процеси випереджають формулювання мовленнєвого висловлювання, озвученого співрозмовником, вибудовуючи фразу відповідно до мети, завдань, змісту, правил мови, а також слідує за почутим висловлюванням у слухача, розширюючи зміст і значення [7, с. 38 – 39].

Звернемо увагу на окремі механізми діалогічного мовлення. Одним із найпростіших механізмів мовлення є механізм відтворення або *репродукції*. Незважаючи на продуктивний характер говоріння, в ньому є елементи репродукції. Репродукція може бути повною або частковою. У першому випадку використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін, для передачі нового змісту; у другому – це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах.

З погляду методики часткове використання репродукції з метою виконання мовленнєвого завдання у процесі навчання говоріння можна вважати позитивним моментом, проте репродукування вивченого як засобу контролю необхідно уникати.

Розглянемо окремі механізми діалогічного мовлення (табл. 1).

Таблиця 1. Приклад функціонування психофізіологічних механізмів під час здійснення іншомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення

Діалогічна єдність	Механізм
Перша репліка діалогічної єдності завжди <i>ініціативна</i> (репліка-спонукання, керуюча репліка)	Механізм <i>прогнозування</i> працює у двох планах: структурному і смислового. У структурному плані прогнозування можливе на рівні фрази, коли перші вимовлені слова передбачають конструкцію фрази і навіть понадфразової єдності, що дозволяє породжувати висловлювання без довгих пауз між окремими фразами. У смислового плану прогнозування є передбаченням того, чим завершиться ситуація мовлення.
Друга репліка – <i>реактивна</i> (залежна, репліка-реакція) або <i>реактивно-ініціативна</i>	Механізм <i>вибору</i> (розрізняють вибір слів і вибір граматичної структури). На вибір слів впливає комунікативна мета повідомлення, відносини між комунікантами, їх життєвий досвід, особливості реципієнта тощо. На вибір граматичної структури також впливає комунікативна мета, асоціативний зв'язок структури з її функцією у мовленні.
Для підтримання подальшої розмови використовуються <i>реактивно-ситуативні</i> репліки	Механізм <i>дискурсивності</i> керує процесом мовленнєвого висловлювання і працює на рівні актуального усвідомлення. Завдяки йому мовець оцінює ситуацію, сприймає сигнали зворотного зв'язку (вербальну чи невербальну реакцію співрозмовника), приймаючи рішення безпосередньо в процесі спілкування, залучає необхідні знання стосовно предмета висловлювання.
	Механізм відтворення або <i>репродукції</i> . Незважаючи на продуктивний характер говоріння, в ньому є елементи репродукції. Репродукція може бути повною або частковою. У першому випадку використовуються готові ключові фрази, взяті з тексту без змін, для передачі нового змісту; у другому – це репродукція-трансформація, яка передбачає передачу змісту в нових формах. З погляду методики часткове використання репродукції з метою виконання мовленнєвого завдання у процесі навчання говоріння можна вважати позитивним моментом, проте репродукування вивченого як засобу контролю необхідно уникати.
	Механізми репродукування і вибору підпорядковані механізму <i>комбінування</i> , який передбачає таке формування словосполучень і фраз, коли мовець використовує знайомі йому мовні компоненти в нових сполученнях. Від якості сформованості механізму комбінування залежать такі ознаки мовленнєвого вміння говоріння як продуктивність, новизна і швидкість.
	До механізму комбінування близько підходить механізм <i>конструювання</i> . У процесі говоріння деякі мовленнєві одиниці конструюються, але на думку Ю.І. Пассова здійснюється це на основі актуального усвідомлення мовних правил, а на основі аналогії з певною абстрактною моделлю, що зберігається у мові людини, на основі відчуття мови тощо. Випадки, коли ми свідомо застосовуємо мовні правила, конструємо за ними фразу, свідчать про недостатній рівень володіння іншомовним мовленням, про те, що рівень вміння не досягнутий.

Слід враховувати, що мовленнєвий механізм, сформований у рідній мові, не функціонує на тому ж рівні в умовах оволодіння іншомовним мовленнєвим спілкуванням [5, с. 300 – 301].

Характерними *лінгвістичними особливостями* діалогічного мовлення є його еліптичність, клішованість, правильність, наявність готових мовленнєвих одиниць, слів-заповнювачів пауз, так званих стягнених форм. Розумінню неповних реплік партнерів у діалозі сприяють контактність комунікантів, наявність спільної ситуації, знання обома співрозмовниками обставин дійсності, а в більшості випадків – й одне одного.

Еліптичність діалогічного мовлення. Еліптичними є такі неповні речення, у яких уява про пропущений член речення безпосередньо встановлюється із власного змісту та будови, насамперед зі значення та форми синтаксично залежного слова. Еліптичні речення зазвичай надзвичайно емоційно насичені, експресивно забарвлені.

Приклад 1: Why use these headlines? (Повне речення: Why do you use these headlines?)

Приклад 2: Anytime you see something you don't understand, call the assistant. (Повне речення: Anytime when you see something you don't understand, call the assistant.)

Клішованість діалогічного мовлення. У діалозі широко вживаються готові мовленнєві одиниці. Їх називають формулами, шаблонами, кліше, стереотипами. Вони використовуються для висловлення подяки, обміну інформацією, для привертання уваги співрозмовника на початку розмови, для підтвердження або коментування почутого тощо. Готові мовленнєві одиниці (словосполучення, цілі фрази) нада-

ють діалогу емоційності. Наведемо приклади (готові мовленнєві одиниці виділені).

Приклад:

A. Excuse me! Is there a chief manager near here?

B. Yes. He's over there.

A. Thanks a lot.

Правильність мовлення – рівень фонетичного, лексичного і граматичного оформлення висловлювань [6].

У діалогічному мовленні часто зустрічаються слова, які називають *заповнювачами мовчання*. Вони служать для підтримання розмови, для заповнення пауз у ній, коли мовець підшукує відповідну репліку. Наприклад: well, well now, you know, Let me see, Look here, I say.

Англомовним діалогам притаманні *стягнені форми*, де замість пропущених частин слова ставиться апостроф, наприклад: I'm, they're, we're, where's, there's та ін. [5, с. 307 – 308].

Також слід зазначити, що діалог – це не ряд окремих незалежних висловлень, а система реплік, зв'язаних між собою структурним та семантичним зв'язком, що утворюють єдину комунікативну одиницю – *діалогічну єдність*.

Н.Ю. Шведова визначає ДЄ як взаємозалежну послідовність реплік, синтаксичне ціле, частини якого зв'язані за визначеними правилами синтаксичної залежності. Це сполучення реплік у цілому є комунікативною одиницею діалогу і являє собою закономірний об'єкт синтаксичного дослідження [3, с. 281].

На думку Л.М. Михайлова, діалогічна єдність – монотематична одиниця діалогу, яка володіє комунікативною цілісністю і утворюється двома (або біль-

ше) комунікантами, що задається комунікативною інтенцією і виражається в логіко-семантичній цілісності (когерентності), а також граматичній, лексичній, просодичній (повній або частковій) цілісності [4, с. 52].

Отже, діалогічна єдність – це мінімальна смислова та структурна одиниця діалогічного тексту, яка визначається як послідовність двох або більше тематично, логічно, психологічно та структурно пов'язаних реплік, перша з яких є стимулюючою, решта – реагуючими. Через те, що ДЄ є структурною і функціональною одиницею діалогу, вона характеризується тими ж ознаками, що й діалогічне мовлення в цілому.

Висновки. Таким чином, ми розглянули такі психологічні особливості професійно орієнтованого ді-

логічного мовлення як зверненість, аргументованість, вмотивованість, ситуативність та двосторонній характер мовлення, і, враховуючи кожну з них, виділили ряд психологічних навичок та вмінь, які слід формувати у майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. Також ми проаналізували основні психофізіологічні особливості та механізми діалогічного мовлення, їх послідовність і залежність від типу діалогічних єдностей. Крім того, ми виокремили загальні лінгвістичні особливості професійно орієнтованого діалогічного мовлення, проілюструвавши їх характерними мовленнєвими зразками для менеджерів з адміністративної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. В.В. Черниш. КЛНУ. Навчання іншомовного діалогічного мовлення в аспекті компетентнісного підходу. Навчання іноземних мов у середніх навчальних закладах. № 4/2012 (72).
2. Скалкин В. Л. Обучение диалогической речи. - К.: Радянська школа, 1989. - 158 с.
3. Шведова Н. Ю. Очерки по синтаксису русской разговорной речи. - М.: Изд-во АН СССР, 1960. - 377 с.
4. Михайлов Л. М. Грамматика немецкой диалогической речи [Текст] / Л. М. Михайлов. - М.: Высшая школа, 1994. - 110 с.
5. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і

- лінгвістичних університетів/ Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін./ за заг. ред. С.Ю. Ніколаєвої. - К.: Ленвіт, 2013. - 590 с.
6. Зайцева І. В. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх філологів ведення англійської дискусії на основі проблемних ситуацій.
 7. Психологія мовлення і психолінгвістика: навч. посіб. для студ. ВНЗ/ Калмикова Л.О., Калмиков Г.В., Лапшина І.М. та ін. За заг. ред. Л.О. Калмикової. - К.: Переяслав-Хмельницький педагогічний інститут, видавництво «Фенікс», 2008. - 235 с.

REFERENCES

1. V.V. Chernysh. KLNU. Navchannya inshomovnoho dialohichnoho movlennya v aspekti kompetentnitsnoho pidkhotu. Navchannya inozemnykh mov u serednikh navchal'nykh zakladakh. № 4/2012 (72).
2. Skalkyn V. L. Obuchenye dyalohycheskoy rechy. - K.: Radyans'ka shkola, 1989. - 158 s.
3. Shvedova N. YU. Ocherky po syntaksysu russkoy raz'govornoy rechy. - M.: Yzd-vo AN SSSR, 1960. - 377 s.
4. Mykhaylov L. M. Hrammatyka nemetskoy dyalohycheskoy rechy [Tekst] / L. M. Mykhaylov. - M.: Vysshaya shkola, 1994. - 110 s.
5. Metodyka navchannya inozemnykh mov i kul'tur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlya stud. klasychnykh,

- pedahohichnykh i lnhvistychnykh universytetiv/ Bihych O.B., Borysko N.F., Borets'ka H.E. ta in./ za zah. red. S.YU. Nikolayevoyi. - K.: Lenvit, 2013. - 590 s.
6. Zaytseva I. V. Eksperymental'na perevirka efektyvnosti metodyky navchannya maybutnykh filolohiv vedennya anhlovovnoyi dyskusiyi na osnovi problemnykh sytuatsiy.
 7. Psykholohiya movlennya i psykholinhvistyka: navch. posib. dlya stud. VNZ/ Kalmykova L.O., Kalmykov H.V., Lapshyna I.M. ta in. Za zah. red. L.O. Kalmykovoyi. - K.: Pereyaslav-Khmel'nyts'kyu pedahohichnyy instytut, vydavnytstvo «Feniks», 2008. - 235 s.

Special features of English professional interaction of future administrative managers

A. V. Medvedchuk

Abstract. The article deals with the description of special features of English professional spoken interaction of the future administrative managers. The definitions of terms "professional spoken interaction" and "dialogical unity" are generalized. The psychological and psycho-physiological features and mechanisms of English professional spoken interaction are considered. There is a number of psychological practices and skills that should be formed during the training of future administrative managers.

Keywords: professional spoken interaction, special features of English spoken interaction, administrative manager, professional communicative competence, dialogical unity.

Особенности англоязычной профессионально направленной диалогической речи будущих менеджеров административной деятельности

A. В. Медведчук

Аннотация. Статья посвящена описанию особенностей англоязычной профессионально направленной диалогической речи будущих менеджеров административной деятельности. Обобщены определения понятий «профессионально направленная диалогическая речь» и «диалогическая единство». Рассмотрены психологические и психофизиологические особенности и механизмы англоязычной профессионально направленной диалогической речи. Выделен ряд психологических навыков и умений, которые следует формировать во время обучения будущих менеджеров административной деятельности.

Ключевые слова: профессионально направленная диалогическая речь, особенности профессионально направленной диалогической речи, менеджер административной деятельности, профессионально направленная коммуникативная компетентность, диалогическое единство.

Foreign and native scientists about the ideas and techniques of heuristic education

O. I. Nefedchenko

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: neoksana@ukr.net

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 03.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-10>

Abstract. The article highlights sources of ideas and techniques of heuristic education in national and foreign pedagogy. The author investigates various approaches of different researchers according to the essence of heuristic education and ways it's using in secondary and high school. Particular attention is paid to the reasonability of combination traditional and heuristic approaches to educate self-sufficient, professional creative person with great storage of knowledge who is able to analyze information, single out the main point, create new own product and use it in further life.

Keywords: *heuristic education, independent work, cognitive creative activity, creative product.*

It should be noted that the heuristic approaches and ways of activity in the last centuries have found their greatest application in the scientific and inventive activity. However, since the seventeenth century heuristic ideas began to penetrate into the field of pedagogy and education. Socrates' heuristic approaches to the truth's acquisition in educational practice was being developed and improved in the writings of many prominent national and foreign philosophers and educators. Among them J. Komensky, G. Skovoroda, K. Ushynsky, P. Kapterev, V. Sukhomlynsky. All these researchers emphasized on revealing child's natural skills, using creative approaches on different stages of educational process and combining heuristic and traditional methods. Especially V. Vakhterov devoted himself to practical experimental development of using heuristics approaches in private school. The main goal of this work – to find out the formation of ideas and techniques of heuristic education from XVII to XX century. In the article theoretical methods were used, such as analysis, generalization, comparison of different views of scientists educators to a certain problem for the purpose of elucidation of theoretical foundations of research.

The founder of modern didactics Jan Amos Komensky considered you should not knocked already known information collected from various authors into child's head to teach him properly. It is necessary to reveal the child's ability to understand the material, to formulate his own opinion on the topic. The teacher criticized the existing school: "... schools try to teach to look with others 'eyes, to think others' mind ..." [1, c. 68-69]. Following Socrates, J. Komensky called for the identification of objects that are inside and outside of the mind with the help of internal vision. He insisted on making your own discoveries, creating your own thoughts, finding your own way to knowledge, and not studying the ways passed by others. Unfortunately, referring to the modern theory and practice of learning, one can see that the wills of J. Komensky, having a heuristic color, were not implemented in his time. This is due, in our opinion, to various reasons. One of them is the complexity in the conditions of the newly born, yet imperfect classroom system, to overcome the gravity of existing traditional methods of transferring others' ready-made knowledge and to realize learning based on at least some of the fragments of children's creative (heuristic) activity. Under the conditions of the Middle Ages, Socrates, Platon, and later Galileo's breakthrough to heuristic dialogical thinking, heuristic learning and upbringing was blocked by dogmatic monologue with its dominant scheme, "the question of the tutor – the student's response".

The new authoritarian historical climate of that era dictated its rules of thinking and human behavior. Even an outstanding revolutionary in the education of J. Komensky gave a clear preference to the transferring monologue of the teacher, who should listen to the student. Among the outstanding national researchers, whose works laid the foundations for innovation education, it is necessary to mention about the Ukrainian genius Gregory Skovoroda. He laid the first important foundations in the methodology of the new Ukrainian pedagogy and school – their democratic orientation, humanistic principles, creative teaching methods of the growing person, trends and ways of self-development and self-realization. G. Skovoroda opened the main mission-goal of any school – to educate the happy, "for themselves and their brotherhood useful" person [2, p. 324, 327]. Moreover, the way to human happiness is "similar work" both in teaching and in professional work. He put forward the idea of transforming labor from means to life into the first vital need and the highest pleasure. The main pedagogical principle of Skovoroda – the development of man's natural abilities. G. Skovoroda considered the purpose of education is not only learning to find the truth, to know the phenomena of nature, but also inculcating noble feelings, such as friendship, gratitude, and love. The nature of man is characterized not only by his mind but also by "good heart" and "good will". G. Skovoroda gave the world witty and wise tales, skillfully constructed as a Socratic (heuristic) dialogue of actors that accurately, consistently, wittily and reasonably reveals a certain life drama. Therefore, many of them have been used and are now used as models of dialogical and creative forms of education and upbringing. Study of Skovoroda creativity gives grounds to distinguish the main aspects of his heritage, which really influenced and continue to influence the present formation and development of heuristic education. Firstly, it is his main conception that is fundamentally new to philosophy and education, that the goal of every person is to achieve a happy life, and the main factor of this becomes "similar work", which includes the process of learning as a combination of learning others knowledge and experience, and the creation of person's own imagine world with the help of natural individual skills. Secondly, it is worth taking into account the modern scholars of heuristic education G. Skovoroda's idea of the naturalness and the need for real freedom for man. Real freedom should be the acquisition by every tutor of youth, instructor, and teacher. During the great dependence, one cannot speak and assert the truth, successfully investigate, create a new one.

Outstanding national teacher Kostjantyn Ushynsky is the creator of the fundamental ideas of modern national pedagogy and education. Among them, there are ideas about the essence, meaning and ways of organizing independent students' activities. The outstanding teacher carefully and creatively mastered and redefined the philosophical and pedagogical concepts of ancient Greek scholars (Arkhait, Aristoksen, Socrat, Platon, Aristotel), and works of J. Komensky, Y. Pestalozzi, G. Skovoroda, M. Pirogov and many other famous thinkers. In his writings, K. Ushynsky developed the ideas of the Socrates school about the primacy of voluntary, active and independent mastering of children's knowledge acquisition that the development of human thinking succeeds only in the process of motivated and active independent activity, and the improvement of personality and the development of his abilities – through the deep and constant self-knowledge. K. Ushynsky asserted that “the independence of the student's head is the only firm foundation of any productive teaching” [3, p. 226]. Therefore, the reorganization of the educational process in the modern school K. Ushynsky imagined as organizing a serious and interesting creative independent students' work. The idea of constructing an educational process on the basis of free independent creative (heuristic) students' activity, formulated by K. Ushynsky, for a significant number of teachers even today, seems utopian [4, p. 20].

An important finding of K. Ushynsky was the argumentation that the independent work becomes the source of the child's development only in the case of aiming at free creative search, the work of imagination. K. Ushynsky set this task before didactics as one of the leading. If the memory preserves the material of the original representations, the task of the imagination appears at a higher level – artistic or theoretical. It gives thinking an opportunity for processing material in memory creatively [5, p. 296]. Let us also note such an important moment. K. Ushynsky emphasized that the organization of independent student activity is the most necessary and at the same time, the most difficult mission of the teacher as a creative person and a competent professional. Therefore, he must build his work not on intuition and common sense, but on the scientific basis of didactics and psychology. The teacher believed that three logical moments of knowledge are the objective basis of didactics as a theory of learning, the core of which is the cognitive activity of the student. The first is at the stage of sensory perception. It gives the person's body an impression, which is transformed into a sensation. Sensation leaves a trace in the form of imagination that is perceived and recreated even without subject that gave rise to our impression. The second point – knowledge at the stage of the abstract mind (intelligence) – operates the concepts worked out on the basis of the abstraction of essential features of feelings and representations, which are generalized in abstract images and expressed in words. The third, higher moment of knowledge, K. Ushynsky considered thinking at the ideological (intellectual) stage. A person who achieves this level of knowledge creates concepts which are characterized by creative orientation [5, p. 629]. The formation of such level of theoretical thinking – the main task of independent cognitive activity. Such thinking is formed by the modern heuristic education. Justification of K. Ushynsky's visibility as the necessary means of cognitive and creative students' activity became theoretically new in comparison with the J. Komensky's and J. Pestalozzi's views. The logical thinking that completes the process of

knowledge “arises from nothing but only from the right and lasting observations”, but “the logic itself is nothing more than a reflection in our mind of the connection of objects and nature phenomena” [6, p. 246-247]. For the first time K. Ushynsky included the child's life experience and the artistic reflection of life in the works of art in the understanding of visual methods. However, K. Ushynsky never overestimated the visual methods, did not consider them as a universal means of organizing the student's activity. This was characteristic of his predecessors; in particular, for Ja. Komensky.

In the process of learning knowledge, according to K. Ushynsky theory, it is necessary to provide students with the opportunity to choose their own cognitive activity. It became fundamental for heuristic didactics. This activity is very productive, and the teacher needs to support it and help students to make the best of their intentions. Thus, the pedagogical heritage of K. Ushynsky contained rather valuable and innovative statements concerning the independent cognitive creative activity of both the teacher and the pupils. Our national pedagogical genius approached the analysis of such activity from the philosophical, psychological, and pedagogical positions, proving the priority of independent acquisition of knowledge, revealing the object and purpose of such activity, revealing the nature of intellectual activity. K. Ushynsky scientifically substantiated some particular ways and means of organizing cognitive and creative independent students' work at the lesson, taking into account the age of education. According to modern scholars of the didactic heritage of Ushynsky, he made a significant step to the development of the doctrine of independent cognitive creative (heuristic) activity. His theory of independent activity closely approached to the disclosure of its main processes – reflection and creativity [4].

Petro Kapterev made the great contribution to the formation of the paradigm of modern education, ideas and technologies of heuristic education. P. Kapterev can be considered the most prominent prerevolutionary theorist of didactic education issues, a researcher of its innovative modernization, in particular the introduction of heuristic learning. Such learning he considered to be the main form of a new educational age, which was formed from the end of the nineteenth and at the beginning of the twentieth century and was associated with significant democratic transformations of society. It is necessary to emphasize that P. Kapterev constructed a new model of the pedagogical process based on a deep and critical analysis of the theories and experience of his prominent predecessors – Socrat, J. Pestalozzi, K. Ushynsky. Kapterev highly evaluated Socrat for discovering a new way of formatting new theoretical knowledge necessary for pupils. Socrat “never transmitted his views dogmatically, but pointing to the disadvantages of conventional thoughts, comparing facts and conclusions known to the audience, he forced his interlocutors to leave false views and make up new concepts about the issue being discussed, more correct ...” [7]. But Kapterev saw in the “Socratic Way”, the significant shortcomings. “It is enough to read several dialogues of Platon to see that the center of talks lies in Socrat, that his interlocutors in comparison with him are secondary figures. They only answer the Socrat's questions, agree with his evidence and conclusions, constantly watching their mind in his mind ...” [7]. The scientist is not limited to critical remarks, but offers his own way to improving and developing the educational heuristics of Socrat: “Researching different phenomena, finding out their origin, analyzing their qualities and

relationships, their synthesis and creating a short formula that combines all the previous individual judgments – everything can be done, of course, under the constant guidance of the teacher by the students themselves, when they are informed of sufficient material and methods of its processing. Then the genetic form of education will be in all its glory and can be called an inventive (heuristic) form”. Kapterev revealed the most important, in his opinion, meaning of heuristic learning: “It is impossible to find a means to excite mental activity so much as a heuristic form of learning, because it seems to say to the student: think always as independently as you can. It does not give anything to the student without his own work and effort ... A student who would not want to make mental efforts, tensions, would wish that knowledge were chewed over and given him. Such student cannot study at school where heuristic is the form of study ...” [7].

An outstanding scientist warned his colleagues and teachers of misunderstanding and wrong using of heuristic learning. In his view, heuristic learning methods do not slow down (as some argue) the process of learning, but accelerate its main aspect – the creative and intellectual development of students. However, at the same time, one must adhere to the important conditions: a) firstly study the objects or facts, its properties and relationships, and then give students the opportunity to make generalizations and conclusions on their own; b) actively combine the heuristic study with visibility; c) use guiding questions; d) in no way overload the children with the “amount of information”, and carefully focus on the main “information” in order to assimilate them firmly and without excessive repetition; e) carefully prepare for heuristic lessons, use bright and mastery pedagogical stories, while developing both the mind and the deep children’s feelings. P. Kapterev called not to be afraid to combine heuristic and dogmatic methods: “The center, the main form of learning is heuristic. How soon is the truth extracted, it is now embodied in the formula and in this form is dogmatically learned” [7, p. 221]. This approach contains side guidance on the need for a reflection procedure and the fixation of a learner’s heuristic educational product as a condition of awareness of the educational content created by him.

Another well-known teacher of that time V. Vachterov (1853-1924) dealt with experimental development of active methods of education. The basis of his research work in the Tver private school was the provision that child is not identical to another; each is unique in his own way, “gifted with different abilities, in different combinations and different degrees. Moreover, even the same ability manifests itself at different ages of different children”. Therefore, learning should be based on pupils own activities, which can take into account their uniqueness. First the child acts, and then thinks. Practical methods are more effective than verbal. “It is necessary, – considered V. Vachterov – that each student did one or another experience: he drew the scheme of a particular figure, the subject, etc. He made himself a model of wood, paper or clay and told or wrote how one or another experience has been made; one or another observation has been made”.

If we continue our excursion into the history of educational heuristics, then we cannot avoid the names of two great teachers and philosophers – J.-J. Russo and L. Tolstoy – the founders of nature-related education and training. J.-J. Russo came out for the development of the child, consistent with his natural qualities, for the natural way of learning and the absence of artificial punishment, which can be replaced

by the natural consequences of wrong behaviors. “The only method of education is experience, and the only criterion is freedom”, concluded L. Tolstoy on the basis of analysis of the history of the pedagogical development and the results of his school work for peasant children [7, p. 97]. “Everything turns out to be good from the hands of the Creator; everything degenerates in the hands of man”. The contradictions between the views of supporters of free education and “state order” continued further. Orientation in Tolstoy's work on children's creativity was criticized by the founder of psychology, as a priority, primary to their age L. Vygotsky: “The undeniable error of this view is the excessive exaggeration and worship of samples of child creativity and the lack of understanding that the spontaneous power of creativity, although capable of creating patterns of greatest tension, nevertheless, is forever forbidden to remain in a narrow circle of the most elementary, primitive and, in essence, poor forms” [8].

Pay attention that the universality of creative activity was emphasized by one of the leaders of humanistic psychology, the American K. Rogers: “I understand the creative process of creating with the help of the action of a new product, which grows on the one hand from the uniqueness of the individual, and on the other – due to the material, events, people and circumstances of life. Our definition does not distinguish the degree of creativity, because it is also very variable estimating definition. Creative character, by our definition, is the action of the child, who invented a new game with his comrades; Einstein, who formulates the theory of relativity; a housewife who invents a new meat sauce, a young author who writes his first novel. We do not try to arrange their actions in any sequence, as more or less creative” [9, p. 412].

In the late XIX and early XX centuries the number of supporters of heuristics is enlarged. They announced the union of lecturing and questioning methods of teaching. It was found that “heuristics really provides the independence of the movement to knowledge, as well as obtaining strong, effective knowledge and skills, but at the same time it requires too much labor and time to obtain these results”. [10, p. 175]. As a reaction to the formalism of traditional education at the end of the XIX century there were concepts, methods and techniques of progressivism, which to some extent contain elements of heuristics. Thus, one of the leaders of progressivism, the philosopher and teacher, J. Djui, put forward the position that the child in the process of ontogenetic development in education seems to be in a miniature repeats the way of all mankind, which gradually created, worked out the relevant knowledge [11]. The principle of historicism, put forward by J. Djui, was criticized by the traditionalists and was called erroneous. One of them could not be expected, because the foundations of the proposed progressives of philosophy were contrary to the traditional science of education and development of the child.

One of the goals of the research station for the national education, headed by Stanislav Shatsky (1878-1934), was the realization of the principle of connection teaching with life and environment. Shatsky considered it necessary to eliminate “children’s unemployment”, giving students the opportunity of real work, interested and meaningful for them, developing their ability and partnership. However, the implementation of this principle, in particular, the active work of Shatsky on the establishment of children's collective farms, has become the cause of discontent and resistance of

local peasants. The house of Shatsky's family was burnt down, and the first research station on public education in 1934 was disbanded.

A common approach to the didactics of the 20-30's has been the widespread introduction of brigade-laboratory method of training in schools. This method arose under the influence of the American system of individualized learning, developed by Helen Parkhurst (1924) in Dalton, USA called the Dalton Plan, and was combined with collective forms of learning and project methodology. In this system, students' groups under the guidance of team leaders worked on common tasks from 2 weeks to 1 month. After completing the tasks, the brigades were accountable to the whole class; as a result, they evaluated their work in general. There was no individual labor record, which gave rise to impersonality, irresponsibility and the problem of learning knowledge by backward students.

Abroad, the ideas of natural creative learning were developed in innovative pedagogical systems. Such was, for example, the New School of the French teacher Celestine Frene (1896-1966). His system paid attention to the experience of a child, acquired in the family, school, in the process of communication. S. Frene was convinced that the child creates himself as a personality, and the teacher should help to develop features which are organically inherent to him. Consequently, the center of pedagogical activity he considered the personality of the child, which reveals his potential opportunities, his self-actualization, and not the obtaining his abstract knowledge. An interesting experiment was carried out in France by several "lyceum-pilots", guided by the following principal Frene's teaching methods: 1) not to divide educational subjects into main and secondary ones; 2) to master the school program by groups (teams) of lyceum students; 3) to use active teaching methods taking into account children's individual inclinations; 4) to teach in close interaction with the environment, cooperation between teachers and students; 5) to transfer examinations into the process of acquiring knowledge.

Their realization takes place in three main directions: program correction, updating forms and methods of training, using technical means. Classes where are no more than 25 students are divided into teams, taking the common interest as a basis in teaching and extracurricular activities. By matching their pedagogical efforts, teachers are teamed up (three in each). The training material is grouped under the so-called synthetic themes. "Lyceum-pilots" are especially concerned about the development of creative imagination among schoolchildren (teachers of literature offer to fantasize on any literary theme, mathematics teachers encourage the imagination of complex geometric figures, physics teachers – to the production of models of mechanisms, etc.). Considerable attention is paid to aesthetic training, one of its means is regular theatrical performances. Today, up to 10 thousand French teachers use Frene technique. Another such mass informal and at the same time person-oriented direction is not only in France, but also in the world. Frene's contemporary followers emphasize the international significance of his system, believing that "Frene's pedagogy is not specific to French, like the Eiffel Tower". According to their deep conviction, Frene caused a great interest among the educational community in many countries, as he caught the objective demands that a democratic society must put into school.

The main principle of the didactic system of the Italian teacher and doctor, Maria Montessori (1870-1952): "Help

me do it myself". The child is given a choice of the material for working in the class; each pupil can take part in the room for studying. There should not be any foreign objects in the classroom. Particular attention is paid to the emotional atmosphere and the personal contact between teacher and child.

The task of Waldorf pedagogy, developed by the German philosopher and educator Rudolf Steiner (1861-1925), is education of a spiritually free personality. The laws of creativity considered in this system derive from the laws of nature and are expressed in the spiritual experience of a man. Waldorf's teachers see their task as "art of waking up" the natural inclinations hidden in the man.

Considering problems of independent work and creativity in education, one cannot turn to theoretical studies and practical experience of the outstanding Ukrainian teacher Vasil Sukhomlynsky, who attached great importance to various types of students' independent work for the education of their intelligence and creative potential. According to V. Sukhomlynsky's opinion the teacher's wisdom is not to give knowledge in the finished form, freeing children from independent thought. If the teacher tries to facilitate mental work, making sure that the material for the students is the most comprehensible, he "essentially complicates it, as if trampling it, dulls the curious mind" [12, p. 401]. For the developers of the theory and techniques of heuristic education, V. Sukhomlynsky's ideas about the teacher's art were also of great importance to create mental difficulties for students and to guide them elegantly through the self-overcoming of these obstacles. Following V. Sukhomlynsky's logic, we can build a certain chain of consistent approaches and actions of the teacher according to the organization of schoolchildren's independent work, offered by our outstanding teacher:

1. The older students, the greater volume of independent works of a creative nature is. They must perform either in the development of new knowledge, or in the application of already learned.

2. V. Sukhomlynsky emphasizes the necessity of creative nature for senior pupils' independent intellectual work. If intellectual education does not lead to the development of creative mental abilities in the first place, then, in fact, there is no intellectual life of either personality or group [13].

3. It is necessary to set the goal of independent work not only by the teacher, but also by the students themselves. It is important, "that the goal, which should be achieved in teaching, was put not only by the teacher, but also by the students themselves. If intellectual work is desirable for a student, he strives for the goal not to get a high mark of his work, but mainly to experience the pleasure of discovering the truth" [14].

4. The most important knowledge – empirical, theoretical, applied – the student should not learn and remember, but deduce it by independent analysis of facts, phenomena, solving a wide range of cognitive tasks. "The student does not give ready conclusions, proof the correctness of one or another truth. The teacher gives students the opportunity to put forward a few possible explanations, in the actual fact seek confirmation and refutation of each of the hypotheses put forward" [15].

5. Schoolchildren's independent work is obligatory during all stages of the lesson, especially during the initial study of the material. Only such approach guarantees successful mastery of new knowledge.

Thus, V. Sukhomlynsky already in the 50-60 years of the last century laid the foundations for a modern paradigm of learning, primarily as a process of creative, dogma-free, restrictive, enslavement of the behavior and activities of the child, and at the same time an intensive, responsible, deeply motivated and successful process. For the conducted research, V. Sukhomlynsky's approaches to building heuristic independent work proved to be particularly valuable as a decisive factor in their intellectual and creative self-realization of both the teacher and the students. In addition, theoretically and practically substantiated positions of the outstanding teacher concerning the priority of creative activity of those who teach and study in the general structure

of the education are considered as important. Without systematic creative work, emotional and intellectual abilities are not developed, there is no desire to learn again and again [16, p. 340].

Heuristics in modern works is interpreted as a methodological science of heuristic activity in teaching and professional work, as special teaching methods of collective or individual problem solving. Thus, with all the diversity of innovative pedagogical ideas of the beginning of the 20th century, many of them are based on the principle of natural creative development of children, which presupposes the availability of goals and techniques for heuristic educational activities.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коменский Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – С. 68-69.
2. Сковорода Григорій. Твори у 2 томах. – Київ: АН УРСР, 1961. – Т. 1. – С. 324, 327
3. Ушинский К.Д. Избр. пед. соч. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2.
4. Пидкасистый П.И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теоретико-экспериментальное исследование. – М.: Педагогика, 1980. – 240с.
5. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М. – Л.: АПН РСФСР в 11 томах, 1948-1950. – Т. 8.
6. Ушинский К.Д. Собрание сочинений. – М. – Л.: АПН РСФСР в 11 томах, 1948-1950. – Т. 7. – С. 246-247.
7. Каптерев П.Ф. Эвристическая форма обучения в народной школе // Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в. – М.: Педагогика. 1990. – С.218–232.
8. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика-Пресс, 1996. – С. 242.
9. К.Р. Роджерс. К теории творчества. Из книги Взгляд на психотерапию. – М., 1994. – С. 412
10. Куписевич Ч. Основы общей дидактики / Пер. с польск. – М., 1986. – С. 175.
11. Д'юї Д. Демократія і освіта. – Львів: Літопис, 2003. – 294с.
12. Сухомлинський В.О. Народження громадянина. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – С. 283-582.
13. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвинутої особистості. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 1. – С. 59-218.
14. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 2. – С. 419-654.
15. Сухомлинський В.О. Розумова праця і зв'язок школи з життям. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977. – Т. 5. – С. 53-69.
16. Сухомлинський В.О. На трьох китах. – Вибрані твори в п'яти томах. – К.: Рад. школа, 1977.– Т. 5. – С. 339-343.

REFERENCE

1. Komenskiy Ya.A. Great didactic // Pedagogical heritage / Writer V.M. Rlarin, A.N. Dzhurinskiy. – M.: Pedagogika, 1989. – P. 68-69.
2. Skovoroda G. Works in 2 volumes. – Kyiv: AN URSR, 1961. –V. 1. – P. 324, 327.
3. Ushinskiy K.D. Selected ped. works. – M.: Pedagogika, 1974. – V. 2. – P. 226.
4. Pidkasiysty P.I. Independent cognitive activity of pupils in education: Theoretical experimental research. – M.: Pedagogika, 1980. – 240p.
5. Ushinskiy K.D. Collection of works. – M. – L.: APN RSFSR in 11 volumes, 1948-1950. – V. 8. – P. 296.
6. Ushinskiy K.D. Collection of works. – M. – L.: APN RSFSR in 11 volumes, 1948-1950. – V. 7.– P. 246-247.
7. Kapterev P.F. Heuristic form of education in public schools // Anthology of pedagogical thought of Russia of the second part XIX – beginning XX c. – M: Pedagogika. 1990. – P. 218-232.
8. Vygotskiy L. S. Pedagogical psychology / Edited V. V. Davydov. – M.: Pedagogika -Press, 1996. – P. 242.
9. K.R. Rodzhers. To the theory of the creation. From the book View to the psychotherapy. – M.: 1994.– P. 412.
10. Kupisevich Ch. The basis of general didactic / Transl. from polish. M., 1986.– P. 175.
11. Diui D. Democracy and education. – Lviv: Litopys, 2003. – 294p.
12. Sukhomlynskiy V.O. Birth of the citizen. – Selected works in 5 volumes. – K.: Rad. shkola, 1977. – V. 3. – P. 283-582.
13. Sukhomlynskiy V.O. Problems of education of all-round developed personality. – Selected works in five volumes. – K.: Rad. shkola, 1977. – Т. 1. – P. 59-218.
14. Sukhomlynskiy V.O. One hundred advices for the teacher. – Selected works in five volumes. – K.: Rad. shkola, 1977. – Т. 2. – P. 419-654.
15. Sukhomlynskiy V.O. Intellectual work and the relationship between school and life. – Selected works in five volumes. – K.: Rad. shkola, 1977. – Vol. 5. – P. 53-69.
16. Sukhomlynskiy V.O. On three whales. – Selected works in 5 volumes. – K.: Rad. shkola, 1977. – V.5. – P. 339-343.

Зарубежные и отечественные ученые про идеи и технологии эвристического образования

О. И. Нефедченко

Аннотация. В статье освещены источники идей и технологий эвристического образования в отечественной и зарубежной педагогике. Автор исследует подходы разных ученых-педагогов которые касаются сущности эвристического образования и способов его использования в средней и высшей школе. Особое внимание уделено правильности сочетания традиционных и эвристических методов обучения самодостаточного, профессионального творческого человека с большим запасом знаний, способного анализировать информацию, выделять главную идею, создавать новый собственный продукт и использовать его в дальнейшей жизни.

Ключевые слова: эвристическое образование, самостоятельная работа, познавательная творческая деятельность, творческий продукт.

Психологічні особливості юнацького віку та їх вплив на формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної

МОВИ
І. І. Романов

Національна академія внутрішніх справ, Київ, Україна
Corresponding author: E-mail: criscorey@ukr.net

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-11>

Анотація. У статті описується вплив психологічних особливостей юнацького віку на формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови. Більш того розглядаються якісні психологічні зміни притаманні цьому періоду, а також як саме ці зміни впливають на студентів/курсантів в процесі оволодіння іноземною мовою. Розглядаються основні психологічні пізнавальні процеси такі як: мислення, пам'ять, увага, уява, вольові процеси, сприймання, характер та здібності.

Ключові слова: юнацький вік, психологічний розвиток, комунікативна компетентність, іншомовна комунікативна компетентність, іноземна мова, пам'ять, мислення, уява, навички.

Постановка проблеми. Становлення нових соціально-економічних та політичних відносин в українському суспільстві зумовило необхідність перегляду вимог до організації та реалізації навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі. Враховуючи спрямування нашого суспільства на відповідність до європейських стандартів освіти особливо гостро постає питання про оволодіння іноземними мовами майбутніми фахівцями різних галузей професійного життя.

Одним із шляхів реалізації цього завдання є вдосконалення методів та засобів навчання, розробка відповідних технологій навчання іноземних мов у різних академічних закладах. У зв'язку з цим приділяється увага, зокрема, важливим психологічним особливостям юнацького віку та їх впливу на формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови.

Постановка завдання. Для ефективного вивчення курсантом/студентом іноземної мови слід враховувати й психологічний розвиток особистості, а також й розвиненість пізнавальних процесів. Оскільки основним контингентом в нашому дослідженні є курсанти/студенти юнацького віку то мова піде про період юнацтва та, які саме психологічні зміни відбуваються в цей період й як вони впливають на процес навчання, зокрема іноземної мови.

Метою дослідження є теоретичний аналіз впливу психологічних особливостей юнацького віку на формування іншомовної комунікативної компетентності на заняттях з іноземної мови.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Дослідженням періоду юнацького віку займалися такі вчені як: Е. Еріксон, Д.Б. Ельконін, І.С. Кон, Ж. Піаже, Є.В. Карпенко, Т.Д. Кричківська, Г.С. Костюк, В. Франкл, К. Обуховський, А. Маслоу, А.В. Мудрик, Г.С. Абрамова, Р. Бернс, М. Й. Боришевський, Л.С. Виготський, О.В. Запорожець, Л.Кольберг, Г.С. Костюк, О.М. Мелашенко, Н.В. Гаркавенко, П.Р. Чамата, І.І. Чеснокова та інші.

Виклад основного матеріалу. Кожен вік є особливим етапом психічного розвитку, який характеризується великою кількістю притаманних тільки йому властивостей особистості. Певні вікові етапи характеризуються за видом провідної діяльності, характером

мислення, його спрямованістю, особливостями мови, тією чи іншою мірою самостійності, розвитком емоційної сфери та деякими іншими показниками. На думку фахівців, це вік самовизначення, становлення характеру, зрілості, психологічної та фізіологічної еволюції.

Характерними ознаками юнацького віку є амбівалентність (суперечливість) і парадоксальність. Ці риси проявляються в несподіваній зміні настроїв (наприклад: веселощі – зневіра, впевненість в собі – сором'язливість і боягузтво, егоїзм – проявами альтруїзму, товариськість – замкнутість, допитливість – розумова байдужість, радикалізм – консерватизм тощо). Головне ж завдання цього віку – формування самосвідомості, ідентичності, які можна розглядати в якості основних психологічних надбань [7, с. 7].

Аналіз юнацького віку – одна з найбільш дискусійних проблем вікової психології. Терміни його початку і закінчення, психологічний зміст провідної діяльності, перелік новоутворень – всі ці аспекти неоднозначно трактуються вітчизняними і зарубіжними психологами. Єдність думок існує тільки в тому, що це період найбільш інтенсивного особистісного розвитку.

Юність в психології розглядається як психологічний вік переходу до самостійності, період самовизначення, формування психічної, ідейної та громадянської зрілості, формування світогляду, моральної свідомості і самосвідомості. Найбільш часто дослідники виділяють ранню юність (від 15 до 18 років) і пізню юність (від 18 до 23 років) [5].

У періодизації психічного розвитку провідною діяльністю в цьому віці визнається навчально-професійна діяльність. Навчальна діяльність набуває нової спрямованості і нового змісту, яка орієнтована на майбутнє.

На думку О.С. Кочубей, в юнацькому віці праця і навчання визначаються як основні види діяльності [9]. Інші психологи говорять про професійне самовизначення як провідну діяльність в юнацькому віці.

Приблизно до 14-15 років формується так звана оборотність мислення, що дозволяє юнаку змінювати напрямок своїх думок, повертатися до вихідних даних. Юнаки звільняються від конкретної прив'язки до предметів і об'єктів, починають розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. У сукупності це

забезпечує необхідні умови для розвитку теоретичного і формально-логічного мислення. Цей процес характеризується наступними особливостями: прогресивне зростання інтелекту, темпи розвитку вербального інтелекту вище темпів розвитку невербального інтелекту, що свідчить про випередження формально-логічних операцій [8, с. 26].

До кінця підліткового віку загальні розумові здібності вже сформовані, однак протягом юності вони вдосконалюються. У ранній юності відбувається вдосконалення інтелектуальної сфери і, в першу чергу, мислення. Досить високий рівень узагальнення і абстрагування процесів мислення дозволяє студентам/курсантам оперувати поняттями, використовувати різноманітні розумові операції, міркувати, аргументувати, виділяти суттєві ознаки – головну думку, робити глибокі висновки і узагальнення, користуватися раціональними прийомами запам'ятовування і т.д. Розвиваються критичність мислення та вміння пов'язувати досліджуване в систему.

Таким чином, показниками інтелектуальної зрілості даного віку є достатня сформованість теоретичного мислення, здатність до пізнання і розуміння загальних законів навколишнього світу. Відбувається вдосконалення пам'яті. Це відноситься не тільки до того, що збільшується обсяг пам'яті, але і до того, що в значній мірі змінюються способи запам'ятовування. Поряд з мимовільним запам'ятовуванням спостерігається широкое застосування раціональних прийомів довільного запам'ятовування матеріалу.

Встановлено, що рівень інтелектуального розвитку молодшого юнацького віку виявляється недостатнім для успішного засвоєння програм сучасного рівня. Це особливо стосується такої «фундаментальної», за словами І.М. Румянцевої, «характеристики інтелектуальної сфери особистості», як здатність діяти в умі [12, с. 55].

Як підкреслює Н.М. Скокова, ця здатність розумової діяльності містить три компоненти: аналіз умов завдання, планування її рішення і усвідомлення способів вирішення (тобто усвідомлення можливості використання способів вирішення даної задачі). Якщо присутні всі три компоненти, то можна говорити про цілісність стадії формування такої здатності. Найбільш в цьому віці виражений перший компонент, а далі за зменшенням – другий і третій [13, с. 142].

Сприйняття в цьому віці набуває вибіркової, цілеспрямованої, аналітико-синтетичної діяльності. Якісно поліпшуються всі основні параметри уваги: обсяг, стійкість, інтенсивність, можливість розподілу і перемикання; воно виявляється контрольованим, довільним процесом.

Юнацький вік – «це час все більшої інтеграції ліній пізнавального і особистісного розвитку, для якого властиво включення в систему зв'язків нових інтелектуальних і особистісних структур» [10, с. 37]. Психологами встановлено, що найбільшою мірою особистісні характеристики пов'язані з показниками у творчій діяльності. Юнаки з вираженим творчим потенціалом відрізняються серед однолітків розвиненим почуттям індивідуальності, прагненням спиратися на власні сили, бажанням працювати самостійно, упевненістю в собі, врівноваженістю. Не гірше розвинений самокон-

троль, організованість, уміння дисциплінувати себе. Що стосується безпосереднього і найбільш суттєвого внеску інтелекту в процес розвитку самосвідомості, то, в першу чергу, це пов'язано з розвитком такої загальної здатності психіки, як рефлексивність (вміння людини усвідомлювати, віддавати собі звіт в тому, що він робить, і аргументувати зроблене, іншими словами – робити поглиблений самоаналіз).

Формування в студентів/курсантів рефлексивних здібностей забезпечує їм певну самостійність у вирішенні таких основних проблем:

- виявленні меж своїх власних знань і умінь, що дозволяють ефективно вирішувати певні навчально-творчі завдання;

- осмисленні можливості до самостійного пошуку способів і засобів вирішення задачі;

- оцінці якісного рівня дій, які забезпечують вирішення поставленої проблеми [4, с. 43].

У юнацькому віці, коли студенти/курсанти навчаються, має продовжитися гармонійний розвиток, при якому поступово сферою спільної навчальної діяльності стає не тільки предметний зміст загальнокультурних цінностей і норм, а й сама розумова діяльність, в ході якої виробляються ці цінності і норми. Спілкуванню іноземною мовою можна навчити, комунікативну компетенцію, як здатність, можна тільки формувати, розвивати та діагностувати [1, с. 15].

У контексті проблеми, що розглядається нами мається на увазі безпосереднє сприйняття мови на слух, говоріння та письмо, на основі яких здійснюються операції мислення. «Два фактори – спілкування та практична мовна діяльність – і визначають, в кінцевому рахунку, основні риси комунікативної компетенції особистості» [3, с. 116].

Спілкування – дуже складна, з точки зору його структури діяльність. Перш за все, в спілкуванні беруть участь всі види мовленнєвої діяльності, як правило, їх чотири: говоріння та аудіювання і письмо та читання, але до кожної з пар можуть «приєднуватися» інші види діяльності – переклад. Кожен з видів мовленнєвої діяльності складається з безлічі мовних дій, які спрямовані на виконання простих, проміжних завдань. Так ми отримуємо три рівні: рівень спілкування, рівень мовних діяльностей, рівень мовних дій, на яких засновані види мовленнєвої діяльності.

Для того щоб здійснювати мовну діяльність необхідно володіти окремими діями так, щоб вони не заважали довільній увазі говоріння, письма, аудіювання, читання, а здійснювалися підсвідомо. Дана ієрархія обумовлює велику складність спілкування. Припустимо, що спілкування – загальна система дій. Кожен вид мовленнєвої діяльності – приватна система. У кожній приватній системі виявляються три підсистеми. Це – структурна (граматична), семантична (лексична) і «виразна» (вимовна, графічна). У свою чергу, кожна з підсистем заснована на безлічі окремих дій (лексичних, граматичних, «виразних»).

Дії і їх підсистеми складають операційний аспект спілкування (мовної діяльності). На нього «накладається» і інший, який можна умовно назвати мотиваційно-розумовим. Він відповідає за планування діяльності, контроль, оцінку результатів. Вся стратегія спілкування здійснюється в цьому аспекті [2, с. 424].

Питання зв'язку мислення зі спілкуванням має принципову важливість для комунікативного навчання. Нам необхідно з'ясувати, як співвідносяться поняття «мова» і «мислення», що розуміється під «навчанням мислення» іноземною мовою. Для того щоб розібратися в правильності даного питання, розглянемо докладно психологічну категорію «внутрішня мова» [6, с. 35].

Внутрішня мова присутня і в рецептивних, і в продуктивних мовних процесах: як слухає, розуміє, що говорить. В цей самий момент у слухача виникають так звані мовні кінестезії (сприйняття рухів органів мови як при зовнішній мовній активності, так і при прихованій вимові слів). Вони подають сигнали в мозок, де порушуються відповідні стереотипи, що і призводять до розуміння.

Я.В. Окопна пише, що завдяки внутрішньому мовленню створюється «мовна установка», яка викликає порушення відповідних мовних стереотипів і відбувається відбір слів і фраз для подальшого усного та письмового повідомлення [11, с. 193].

Внутрішня мова – явище не самостійне, а похідне від зовнішньої вимови. Для її становлення необхідне сприйняття мови інших людей і активне володіння всіма видами і формами мови. Внутрішня мова спочатку виникає як «відлуння» усного мовлення, потім поступово стає все більш скороченою. У процесі мовної практики встановлюється асоціативний зв'язок будь-якого слова з розгорнутим висловлюванням. Тому у внутрішній мові думка може бути висловлена в одному слові. Виникнення у свідомості даного слова достатньо для «встановлення» всього смислового комплексу. При викладі думок ми, спираючись на такі семантичні комплекси, розгортаємо їх в залежності від мети і ситуації. Внутрішнє мовлення має наступні характеристики:

1) крайня ситуативність (мова завжди засвоюється в певних ситуаціях);

2) структурність (за І. Є. Клак, вона являє собою з фізіологічної точки зору, взаємодію різних механізмів і складається з таких видів уявлень: слухових, зорових, моторно-графічних) [8];

3) компонентність: внутрішнє промовляння, внутрішнє програмування;

4) комплексність: усна, письмова, внутрішня і зовнішня мова.

Мислення як діяльність, спрямоване на пізнання та усвідомлення навколишнього світу, на вирішення певного життєвого завдання (проблеми) і має 2 функції: пізнавальну та комунікативну (Л.В. Заскіна) [5].

Мислення виконує пізнавальну функцію при досконалому володінні мовою. Мислення нерозривно пов'язане з мовою. Отже, будь-яке комунікативне (мовне) завдання є мовно-мисленнєвим завданням. В цьому випадку загальний механізм мислення актуалізується через свою комунікативну функцію. Відповідно починають працювати певні механізми:

1. механізм орієнтації і оцінки: а) ситуації як системи взаємовідносин спілкування; б) зворотного зв'язку; в) власної вербальної і невербальної поведінки;

2. механізм визначення мети;

3. механізм прогнозування: а) реакції співрозмовника в говорінні і письмі, змісту висловлювання, тек-

сту в читанні і аудіюванні; б) змістовної сторони власного висловлювання;

4. механізм селекції: а) фактів; б) думок; в) семантичних блоків (в рецептивних видах діяльності механізм селекції проявляється в умінні відбирати необхідний матеріал);

5. механізм комбінування: а) фактів; б) думок; в) уявлень;

6. механізм конструювання змістовної сторони висловлювання;

7. механізм саморегуляції, що відповідає за тактику висловлювання або тактику читання і слухання.

Якщо дані механізми не будуть спеціально сформовані, виявляться неможливим і рішення мовно-мисленнєвих завдань в говорінні, і належне функціонування читання та аудіювання як засобів спілкування, тобто студенти/курсанти не зможуть здійснювати комунікацію іноземною мовою.

Перш за все, необхідно розвести два фонетично подібних поняття: комунікативна компетенція і комунікативна компетентність. Комунікативна компетенція – «це знання країнознавчих, соціальних факторів, які визначають використання мови відповідно до соціальних норм поведінки» [7, с. 3]. Комунікативна компетентність – «це такий рівень навченості взаємодії з оточуючими, який потрібно індивіду, щоб у рамках своїх здібностей і соціального статусу успішно функціонувати в даному суспільстві» [5, с. 83].

Крім комунікативної компетенції на ефективність спілкування можуть позитивно впливати умови спілкування (відсутність між співрозмовниками механічних перешкод, можливість добре бачити і чути один одного), спільна сфера спілкування, яка є значущою для співрозмовників, тощо. Психологічно оптимальне спілкування – «це спілкування, в якому реалізуються цілі людей, що беруть участь в ньому, відповідно до мотивів, що зумовлюють ці цілі, і за допомогою таких способів, які не викликають у партнерів почуттів» [2, 424].

Компетентність зі спілкуванням розглядається також як складне утворення, яке включає в себе пізнавальний, емоційний і поведінковий компоненти. Пізнавальний компонент є на сьогоднішній день найбільш опрацьованим в теоретичному і прикладному плані. Пізнавальний компонент це здатність, яка формується в спілкуванні і забезпечує можливість адекватного відображення психологічних станів людини, його властивостей і якостей, здатність передбачати свої дії.

Таким чином, розвиток пізнавального компонента можна розглядати як поглиблення самопізнання і пізнання партнерів в спілкуванні, а також надбання необхідних знань, що стосуються психології спілкування у всьому різноманітті його форм і ситуацій. Поведінковий компонент компетентності в спілкуванні, перш за все, включає в себе вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки.

До них відноситься звукова мова з використанням численних фонетичних і невербальних елементів, письмова мова і власне невербальні засоби (поза). О.С. Кочубей розглядає володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки як

своєрідні операційні репертуари [9, с. 95]. Нерідко таку частину компетентності позначають поняттям «техніка спілкування». Техніка спілкування є важливим елементом професійної діяльності, орієнтованою на спілкування. Це співвідноситься з виконанням соціальних ролей.

Висновки. Отже, ми розглянули психологічні особливості юнацького віку та дійшли висновку, що врахування цих особливостей є важливим при формуванні іншомовної комунікативної компетентності у студентів/курсантів.

Більш того ми дійшли висновку, що при формуванні комунікативної компетентності необхідно врахувати наступні аспекти:

- комунікативну компетентність, яка є системою психологічних знань про себе та інших, умінь, навичок в спілкуванні, стратегій поведінки в соціальних ситуаціях, що дозволяють будувати ефективне спілкування відповідно до цілей та умов професійної і міжособистісної взаємодії, тому чинником розвитку даної компетенції може бути саме спілкування, побудоване правильним чином;

- стрижневим комунікативним умінням, що об'єднує всі складові комунікативної компетенції майбутнього фахівця, є вміння знаходити оптимальні форми спілкування з партнерами, колегами для ефективної реалізації свого професійного потенціалу. Розвиток і коригування цього вміння можливе при підвищенні рівня комунікативних знань, досягнення студентами/курсантами високого загального культурного і інтелектуального рівнів, гарній професійній підготов-

ці, розвиненій самосвідомості. Розвиток таких комунікативних умінь як вміння управляти конфліктами, вміння конструктивно критикувати і сприймати критику, організаторські вміння, вміння вести монологічну і діалогічну розмову іноземною мовою, володіння основами ділової комунікації також впливає на формування і коригування комунікативної компетенції і компетентності при вивченні іноземних мов;

- при формуванні комунікативної компетентності для здійснення професійного спілкування іноземною мовою необхідно враховувати характеристики внутрішнього мовлення, такі як крайня ситуативність, структурність, компонентність, комплексність;

- при навчанні говорінню іноземною мовою потрібно також зважати на те, що розумова діяльність спрямована на спілкування; при здійсненні спілкування працюють такі механізми: механізм орієнтації і оцінки, механізм визначення мети, механізм прогнозування, механізм селекції, механізм комбінування, механізм конструювання, механізм саморегуляції.

На заняттях необхідно приділяти належну увагу формуванню цих розумових механізмів. В іншому випадку виявиться неможливим рішення мовно-мисленнєвих завдань в говорінні і не буде відбуватися належним чином читання та аудіювання як засобів спілкування. При здійсненні спілкування працюють такі механізми: механізм орієнтації і оцінки, механізм визначення мети, механізм прогнозування, механізм селекції, механізм комбінування, механізм конструювання, механізм саморегуляції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисова Н.В. Психолінгвістичні особливості формування комунікативної компетенції професійно-орієнтованого читання у студентів немовних спеціальностей / Н.В. Борисова // Психолінгвістика. – 2016. – Вип. 19(1). – С. 15-23.
2. Врабель Т.Т. Іншомовна комунікативна компетенція: змістово-методичний аналіз / Т.Т. Врабель // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Філологічна. – 2012. – Вип. 19. – С. 424-432.
3. Гринёва О.М. Психологические особенности формирования иноязычной коммуникативной компетентности студентов как условие успешности их профессионального самопроектирования / О.М. Гринёва // Іншомовна освіта педагога: виклики, проблеми, перспективи: матер. Міжнар. наук.-практ. конф. – 2015. – С. 116-120.
4. Ефименко С.В. Психолого-педагогические особенности формирования ценностно-смысловых установок студентов в условиях иноязычной коммуникативной деятельности: дисс. канд. психол. н.: 19.00.07 / Ефименко Светлана Владимировна. – Р.-на-Дону, 2011. – 203 с.
5. Засекіна Л.В. Психолінгвістика, мовленнєва діяльність, особистість: співвідношення понять у контексті мовленнєвої генези дитини. / Л.В. Засекіна // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету імені Григорія Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – Вип.15. – С. 83-85.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 5. – С. 35-38.
7. Кикилик І.В. Психологічні особливості актуалізації мовних здібностей у студентів вищих навчальних закладів у процесі навчання іноземних мов : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / І.В. Кикилик. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького, 2015. – 20 с.
8. Клак І.С. Психолого-педагогічні та лінгвістичні чинники впливу на формування професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів-філологів / І. С. Клак // Наукові записки [Національного університету "Острозька академія"]. Сер. : Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 25. – С. 62-64
9. Кочубей О.С. Особливості формування іншомовної компетенції студентів-філологів / О.С. Кочубей // Психологія: реальність і перспективи. – 2013. – Вип. 2. – С. 95-98
10. Леонтьев А.А. Основы психолінгвістики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл. – 2013. – 287 с.
11. Окопна Я.В. Психолінгвістичні засади формування професійно орієнтованої іншомовної комунікативної компетентності майбутніх працівників туристичної сфери / Я.В. Окопна, К.М. Чала // Наукові записки. Серія "Психолого-педагогічні науки" (Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя) / за заг. ред. проф. Є. І. Коваленко. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2014. – № 1. – С. 193-197
12. Румянцева І.М. Психологія речі і лінгво-педагогіческая психологія / І.М. Румянцева. – М. – 2014. – 316 с.
13. Скокова Н.Н. О путях формирования иноязычной коммуникативной компетенции студентов медицинского вуза / Н.Н. Скокова, И.Е. Маснева, И.В. Зубенко // Сборник материалов XXXIX международной научно-практической конференции «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии». – №4 (39). – Часть I. – Новосибирск: СибАК, 2014. — С. 142-146

REFERENCES

1. Borysova N.V. Psycholinguistic peculiarities of the formation of the communicative competence of professionally oriented reading / N.V.Borysova// Psycholinguistics. – 2016. – Issue 19(1). – P. 15-23.
2. Vrabel T.T. Foreign-language communicative competence: content-methodical analysis/ T.T.Vrabel // Scientific notes [National University «Ostroh Academy»]. Issue: Philology. – 2012. – Vol. 19. –P. 424-432.
3. Hrynova O.M. Psychological features of the formation of communicative competence of students as a condition for the success of their professional self-projecting/ O.M. Hrynova// Foreign language teacher education: challenges, problems, perspectives: International scientific conference. –2015. – P.116-120.
4. Efymenko S.V. Psychological and pedagogical features of the formation of students' values and meanings in the context of foreign-language communicative activity: PhD thesis in Psychology: 19.00.07/ Efymenko Svetlana Vladymyrovna. – Rostov-na-Donu, 2011. – 203p.
5. Zasiakina L.V. Psycholinguistics, speech activity, personality: the ratio of concepts in the context of the speech genes of the child./ L.V. Zasiakina// Humanitarian journal of the Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Gregory Skovoroda. – Pereyaslav-Khmelnytsky, 2013. – Issue 15. – P.83-85.
6. Zymniaia I.A. Key competencies - a new education paradigm/ I.A. Zymniaia// Higher education today. – 2013. – №5. – P. 35-38.
7. Kykylyk I.V. Psychological features of updating of language abilities of students of higher educational establishments in the process of teaching foreign languages: PhD thesis in Psychology: specialty 19.00.07 « Pedagogical and age psychology » / I.V.Kykylyk. – Khmelnytsky: publishing house of B. Khmelnytsky National academy of State frontier service of Ukraine, 2015. – 20 p.
8. Klak I.Ye. Psycho-pedagogical and linguistic factors influencing the formation of professional communicative competence of future teachers of philology/ I. Ye. Klak// Scientific notes [National University «Ostroh Academy»]. Issue. : Psychology and Pedagogy. – 2013. Vol.25. – P. 62-64.
9. Kochubei O.S. Features of formation of foreign language competence of students-philologists/ O.S. Kochubei // Psychology: reality and perspectives. – 2013. – Issue 2. – P. 95-98.
10. Leontiev A.A. Fundamentals of psycholinguistics / A.A. Leontiev. – M.: Sense. – 2013. – p.287.
11. Okopna Ya.V. Psycholinguistic principles of formation of professionally oriented foreign language communicative competence of future tourism managers / Ya.V. Okopna, K.M. Chala// Scientific notes Series "Psychological and Pedagogical Sciences" (Mykola Gogol Nizhyn State University)/ under edition of Prof. Ye.I. Kovalenko. – Nizhyn: Mykola Gogol Nizhyn State University, 2014. – №1. – P.193-197.
12. Rumiantseva I.M. Psychology of speech and linguistic-pedagogical psychology/ I.M. Rumiantseva. – M. – 2014. – p.316.
13. Skokova N.N. About ways of formation of communicative competence of students of medical universities/ N.N. Skokova, I.E. Masneva, I.V. Zubenko// Collection of materials of the XXXIX International Scientific and Practical Conference "Personality, Family and Society: Issues of Pedagogy and Psychology". – №4 (39). – Part 1. – Novosybyrsk: SibAk, 2014. – P.142-146.

Psychological peculiarities of juvenile age and their influence on the formation of foreign language communicative competence at English classes

I. I. Romanov

Abstract. In the article under consideration psychological peculiarities of juvenile age and their influence on the formation of foreign communication skills at English classes are analyzed. Moreover, the qualitative psychological changes inherent in this period are considered, as well as how these changes affect students / cadets in the process of learning foreign language. The main psychological cognitive processes such as: thinking, memory, attention, imagination, volitional processes, perception, character and abilities are examined.

Keywords: *juvenile age, psychological development, communicative competence, foreign language communicative competence, foreign language, memory, thinking, skills.*

Психологические особенности юношеского возраста и их влияние на формирование иноязычной коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку

И. И. Романов

Аннотация. В статье описывается влияние психологических особенностей юношеского возраста на формирование иноязычной коммуникативной компетентности на занятиях по иностранному языку. Более того рассматриваются качественные психологические изменения характерны для этого периода, а также как эти изменения влияют на студентов / курсантов в процессе овладения иностранным языком. Рассматриваются основные психологические познавательные процессы такие как: мышление, память, внимание, воображение, волевые процессы, восприятие, характер и способности.

Ключевые слова: *юношеский возраст, психологическое развитие, коммуникативная компетентность, иноязычная коммуникативная компетентность, иностранный язык, память, мышление, воображение, навыки.*

Компонентна структура формування музично-естетичного смаку підлітків

Лі Жуйцін

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: yaremenko1969@ukr.net

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-12>

Анотація. Охарактеризовано компоненти системи формування музично-естетичного смаку підлітків: мотиваційно-орієнтувальний, операційно-діяльнісний, оцінювально-результативний. Доведено, що формування музично-естетичних смаків підлітків повинне здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості учня, виховання в нього естетичного ставлення до музичного мистецтва в процесі оволодіння естетичними знаннями й уміннями. Відзначено, що музично-естетичний смак порівняно з іншими показниками естетичного розвитку школяра є найбільш визначеним і педагогічно керованим.

Ключові слова: структура, музично-естетичний смак, мотиваційно-орієнтувальний компонент, операційно-діяльнісний компонент, оцінювально-результативний компонент, підліток.

Вступ. Сучасний стан розвитку українського суспільства вимагає питання духовного розвитку підростаючого покоління. Серед духовних цінностей важливе місце займають естетичні цінності й мистецтво, які сприяють формуванню музично-естетичних смаків підлітка, його емоційно-естетичного ставлення до мистецтва.

Сучасні школярі повинні самостійно орієнтуватись у світі мистецьких цінностей, уміти вибирати справжні мистецькі твори, оригінальні за змістом і формою. Але зрозуміти й оцінити їх зможе лише той учень, який володіє музично-естетичним смаком, тобто вмінням сприймати, переживати, оцінювати естетичне значення мистецьких творів і розвивати власні творчі здібності.

Основу системи музично-естетичного виховання складає зв'язок музичного виховання з естетичною сутністю музичного мистецтва, а вироблені в педагогіці мистецтва принципи й методи музичного виховання і навчання сприяють досягненню найбільшої ефективності впливу естетичної сутності музичного мистецтва на розвиток дитячої особистості. Це цілісний комплекс поєднання різноманітних елементів музичного й естетичного виховання, який дозволяє на основі їх тісної взаємодії впливати на процес розвитку духовної культури дітей і молоді в Україні.

Сучасна система музично-естетичного виховання повинна будуватися з урахуванням принципу розвитку творчої діяльності школярів, що буде сприяти розвитку здатності переносити вироблені творчі навички на виконання будь-яких завдань життєдіяльності особистості.

Аналіз стану сучасного музично-естетичного виховання дозволив виявити низку протиріч:

- між значущістю мистецтва в становленні висококультурної особистості та посиленням тенденцій раціональних підходів у розвитку особистості;
- вимогами суспільства до розвитку високого рівня музично-естетичних смаків підростаючого покоління та його реальним станом;
- потребою надання вихованню дітей естетичної спрямованості та недостатньою увагою до музично-естетичного виховання в навчальних закладах. З усуненням цих суперечностей пов'язана можливість здійснення ефективного формування музично-естетичного смаку підростаючого покоління.

Короткий огляд публікацій з теми. Розуміння виховного потенціалу музики йде до нас ще з давніх часів. Роль музики в релігійному, етичному, естетичному, емоційному, інтелектуальному вихованні підлітків вивчали Аристотель, Я. А. Коменський, Конфуцій, Сократ, Платон, Ж.-Ж. Руссо, Г. Сковорода, К. Ушинський.

Проблема естетичного виховання та формування музично-естетичних уподобань привертала увагу філософів (В. Андрущенко, Ю. Борев, І. Гончаров, І. Зязюн, М. Киященко, В. Розумний, В. Ядов та ін.), соціологів (В. Потапчик, Ю. Фохт-Бабушкін, О. Семашко та ін.), психологів (Б. Ананьєв, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, Б. Теплов та ін.), педагогів (Л. Коваль, В. Передерій, Ю. Фохт-Бабушкін, Т. Цвілих, Г. Шевченко, А. Щербо та ін.).

Проблему музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні знайшли своє відображення в наукових працях В. Дряпки, Л. Коваль, О. Рудницької, Л. Масол, О. Михайличенка, О. Олексюк, Г. Падалки, О. Ростовського, П. Хлебнікової, О. Щолокової та ін.

Мета статті – охарактеризувати компоненти системи формування музично-естетичного смаку підлітків.

Методи дослідження. Для з'ясування основних структурних компонентів досліджуваного феномену нами було використано теоретичні методи дослідження, а саме: загальнонаукові – аналіз, синтез, абстрагування, порівняння та узагальнення, конкретнонаукові – метод термінологічного аналізу, застосування якого дозволило уточнити основоположні поняття дослідження; структурно-логічний, який дозволив з'ясувати структурні компоненти системи формування музично-естетичного смаку підлітків, структурно-функціональний, що уможливив сутнісну характеристику структури досліджуваного феномену.

Результати та їх обговорення. Метою і важливим завданням музично-естетичного виховання є розвиток музично-естетичної культури особистості як важливої частини духовної культури; розвиток музичної свідомості, художнього смаку дитячої особистості; залучення підростаючого покоління до активної музично-творчої діяльності, спрямованої на збереження та розвиток надбань української культури; здатності до естетичного освоєння дійсності [10].

Музично-естетичний смак є одним із показників

рівня естетичного розвитку особистості. Тому задача формування естетичного смаку повинна бути стратегією музично-естетичного виховання в цілому та в процесі розв'язання будь-якої більш часткової проблеми слід мати на увазі формування смаку як якості особистості. Музично-естетичний смак не можна сформулювати без різнобічної художньої освіти, без культури художнього сприйняття, без навичок грамотної художньої творчості, без достатньої кількості й високої якості естетичної інформації загалом.

Музично-естетичний смак розвивається в дитини, починаючи з першого досвіду спілкування й пізнання оточення. Зауважимо, що найбільш інтенсивний період його формування – це роки навчання в школі, де вона має можливість систематично знайомитися з явищами музичного мистецтва, де активно розвивається її художньо-творчі здібності. Музично-естетичний смак порівняно з іншими показниками естетичного розвитку школяра є найбільш визначеним і педагогічно керованим. Його зміст і направленість зумовлюють задачі, що стоять перед сучасним суспільством: виховати інтерес і любов до високохудожньої музики в дітей, підлітків і юнаків; збагатити їх знаннями законів музичного мистецтва, що необхідні для його розуміння; сформувати музичний смак і музичні здібності; прищепити навички й уміння, які дозволяють стати активними слухачами, вмілими виконавцями, а в окремих випадках і творцями музики.

В естетичній галузі школярі виробляють для себе загальні ідеальні уявлення про прекрасне й потворне, насамперед, у поведінці, вчинках, одязі та, звичайно, в мистецтві. Моральні й естетичні ідеали органічно зливаються. Ці ідеали й потреби школярів і є найважливіша сфера їх духовного виховання. Саме через цю сферу й з її допомогою лише й можливо в дитячому віці ефективно педагогічно впливати на їх поведінку, формувати повноцінну систему естетичних смакових переваг дітей у галузі музичної культури [9].

Визначення компонентів системи (у даній роботі, системи розвитку музично-естетичного смаку підлітків у процесі співацького навчання) забезпечується необхідністю його системного вивчення. Адже системний підхід – напрям методології дослідження, в основі якого лежить розгляд об'єкту як цілісної множини елементів у сукупності відносин і зв'язків між ними, тобто розгляд об'єкта як системи. Сутність системного підходу полягає в тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їх взаємозв'язку, розвитку й русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики, які відсутні в елементів, що складають систему.

Системний підхід дозволяє теоретично обґрунтувати систему формування музично-естетичних смаків підлітків через виявлення закономірностей, визначення принципів, функцій, методів і розроблення кваліметричного інструментарію.

Психолог Б. Теплов, який спеціально досліджував музичні здібності, поставив проблему музичності, насамперед, як проблему якісну, а не кількісну. Тобто, для вирішення педагогічних завдань, які пов'язані з музичним розвитком дитини, необхідно звертати

увагу на природу її музичності й, відповідно до цього, планувати цілеспрямовану стратегію навчання. Поняття «музикальність» він визначає як «комплекс здібностей, що вимагаються для занять саме музичною діяльністю на відміну від будь-якої іншої, але в той самий час пов'язаних із будь-яким видом музичною діяльністю» [12]. Видатний російський психолог В. Бехтерев вважав, що розвиток особистості безмірно залежить від планування музичного виховання, адже правильно організоване музичне виховання з раннього дитинства дозволяє дітям розвивати почуття, збагачувати інтелект [1]. Загалом, у сучасному суспільстві спостерігається позитивний вплив системного підходу в музичному вихованні на розвиток умінь і навичок, мови, мислення, які необхідні учнівській молоді для шкільної діяльності.

Визначення компонентів структури музично-естетичного смаку підлітків відбувається в контексті позицій наукового доробку І. Ільєсова, який зазначає, що навчальні ситуації та завдання характеризуються тим, що учень отримує завдання на засвоєння загального способу дії та мета його засвоєння, а також зразки і вказівки для знаходження загальних способів вирішення певних завдань. Навчальні дії учнів передбачають отримання й знаходження наукових понять і загальних способів дій, а також їх відтворення й застосування з метою вирішення конкретних завдань. Дії контролю спрямовані на порівняння результатів своїх навчальних дій із заданими зразками [3].

За Ю. Бабанським, складовими процесу навчання виступають: цільовий, стимулюючо-дійовий, мотиваційний, змістовний, операційно-діяльнісний, контрольно-регулюючий, оцінювально-результативний компоненти [8].

Розвиненість означеного феномену виступає загальним результатом практичної роботи. Виокремлюючи основні складові розвитку музично-естетичного смаку підлітків ми враховували той факт, що функціонування даного феномена залежить від розвиненості в майбутніх фахівців музично-естетичного смаку як уміння сприймати, переживати, оцінювати естетичне значення мистецьких творів і розвивати власні творчі здібності, що дає можливість виділити мотиваційно-орієнтувальний, операційно-діяльнісний, оцінювально-результативний.

Мотиваційно-орієнтувальний компонент музично-естетичного смаку учнів підліткового віку під час співацького навчання передбачає наявність у вихованців цілісної системи уявлень щодо наявності мети, потреб співацького навчання.

Основа розуміння мотиваційного забезпечення формування музично-естетичного смаку підлітків склали досягнення психолого-педагогічної науки [5; 6; 7], у яких мотивація трактується як найважливіша властивість свідомості діяльності особистості, як стан і процес із різноманітними функціями, типом, структурою, що особливим чином пов'язують особистісну та діяльнісну сфери спонукань людини.

Відповідно до методологічного положення про визначну роль мотивів діяльності та про відображеність у мотиваційній системі особистості всіх інших її сфер, мотивація віддзеркалює складне явище людської психіки, спонукання до діяльності, пов'язане із задово-

ленням потреб суб'єкта. Отже, мотивація виступає сукупністю зовнішніх і внутрішніх умов активності людини та визначає її спрямованість.

«Мотив, як усвідомлене спонукання до визначеної дії, формується в міру того, як людина враховує, оцінює, зважає обставини ставлення до них, народжується в його конкретному змісті» [4, с. 189].

Таким чином, роль і специфіка мотивації полягає в тому, що її розвиток додає діяльності, зокрема музичній, яскраво вираженого особистого характеру, виступає чинником, що спонукає до розвитку в школярів музично-естетичного смаку.

Генетичною основою мотивів діяльності є різні потреби людини – первинні (природні) та вторинні (матеріальні й духовні). Унаслідок усвідомлення й переживання цих потреб (відображаються у формі почуттів, думок, понять, ідей, уявлень, переконань, ідеалів, інтересів тощо) у людини виникає певне спонукання до дії, завдяки якому потреби задовольняються. Потреба, усвідомлена людиною, може сама виступати спонуканням до дії, як мотив. У такому широкому значенні мотивами як усвідомленими чи малоусвідомленими спонуканнями до дії можуть бути будь-які внутрішні умови, що збуджують активність людини, спрямовують її поведінку. Мотиви свідчать про те, заради чого людина виконує певні дії, поводить себе в той чи інший спосіб. Вони розкривають життєву значущість для особистості її власної діяльності [2].

В. Шадріков визначає мотиви як внутрішнє прагнення особистості до того чи іншого виду активності (пізнавальної, культурної, соціальної, економічної). Розуміючи під мотиваційною сферою особистості сукупність стійких мотивів, що мають певну ієрархію і зв'язок зі спрямованістю, слід визнати, що вона є динамічною системою, що постійно змінюється.

Мотиваційна сфера включає в себе все різноманіття установок особистості, які зумовлюють музичну діяльність, інтереси, переконання, цілі, плани. Під час формування мотиваційної сфери особистості створюються передумови для розвитку музично-естетичного смаку в цілому.

Даний компонент передбачає оцінку усвідомлення мети й завдань співацького навчання, а також сформованість позитивного ставлення учнів до музичної діяльності, наявність стійкої мотивації в навчанні та під час виконання завдань. Визначений компонент характеризується сформованістю навчальних і потребних мотивів, бажанням досягти співацьких навичок, що активізує музично-естетичні смаки.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає засоби, методи й форми естетичного виховання. Засобами естетичного виховання виступають: мистецтво, телебачення, природа, побут, комп'ютер, естетика шкільних приміщень, зовнішній вигляд учителів, батьків і самих школярів, взаємовідносини між дітьми й дорослими.

Вважаємо за необхідне зазначити, що операційна складова виокремленого компоненту – сукупність усіх видів і форм його музичної діяльності й тих елементів, із яких вона складається: співацьких умінь, навичок, способів, прийомів і методів. Ця підсистема музично-естетичної культури формується в процесі музичного навчання.

А діяльнісна складова – це взаємодія педагогів і вихованців, їх співпраця, організація та управління процесом, без яких не може бути досягнутий кінцевий результат.

Операційно-діяльнісний компонент ураховує логіку послідовного здійснення етапів формування музично-естетичного смаку; якісні особливості освітніх суб'єктів як носіїв естетичної свідомості, почуття й дії; рівневу специфіку художньо-естетичної діяльності учнів; розвиваючий характер організаційно-педагогічних і виховно-дидактичних форм і методів, що використовуються педагогами.

Цей компонент включає форми, методи, прийоми, технології навчання й виховання. Реалізація цілей і задач навчання й виховання здійснюється засобами організації взаємодії за допомогою певних методів, прийомів, технологій, організаційних форм. Найважливішою умовою досягнення адекватних поставленим цілям результатів стає відповідність їм способів навчання й виховання (методів і прийомів) та способів організації взаємодії між учасниками освітнього процесу (форм навчання й виховання) [13].

Оцінювально-результативний компонент передбачає оцінку педагогами й самооцінку учнями досягнутих під час співацького навчання результатів сформованості музично-естетичного смаку встановлення відповідності їх навчальним завданням, знаходження причин тих чи інших практик у знаннях учнів.

Оцінка й самооцінка дозволяє встановити відповідність досягнутих у процесі навчання результатів поставленим цілям і задачам навчання, відзначити успіхи вихованців, виявити недоліки в їх роботі, з'ясувати причини відхилень, проектувати нові задачі.

Оціночна підсистема музично-естетичної культури особистості містить глибоко особистісний елемент ціннісних уявлень, які формуються на основі досвіду музичного сприйняття та творчості. Вона пов'язана з формуванням музично-естетичних оцінок, поглядів, переконань.

Завершеність і результативність процесу навчання й виховання пов'язані з реалізацією цілей навчання й досягненням відповідних їм результатів. Тому будь-яка діяльність, будь-який процес завершується аналізом результатів і цим самим починається новий етап навчання за допомогою постановки цілей і задач на основі аналізу попереднього. Підбиття підсумків кожного етапу навчання необхідно не лише для оцінки його результативності, але й для розвитку рефлексії й самоаналізу як якостей особистості учня й самого вчителя, а також формування потреби в самовдосконаленні, рухові вперед і того й іншого. Відповідно до цього завершальний етап процесу навчання, зокрема процесу формування музично-естетичного смаку підлітків, включає в себе:

- а) аналіз і оцінку результатів діяльності учнів;
- б) аналіз і оцінку результатів діяльності вчителя.

Слід наголосити на тому, що оцінка педагогами результатів навчальної діяльності учнів повинна бути об'єктивною, систематичною та послідовною. Труднощі оцінки полягають у тому, що вона є багатоаспектною. Дійсно, виховна функція має цінність, коли вона, по-перше, правильна (з точки зору педагога) і справедлива (на думку вихованця) і, по-друге, відпо-

відає загальноприйнятими критеріями оцінок.

Результативний компонент процесу відображає ефективність його протікання, характеризує досягнуті результати відповідно до поставленої мети [13].

Висновки. Здійснене науково-теоретичне дослідження дозволило дійти висновку про те, що форму-

вання музично-естетичних смаків підлітків повинне здійснюватися як єдиний органічний процес творчого розвитку особистості учня, виховання в нього естетичного ставлення до музичного мистецтва в процесі оволодіння естетичними знаннями й уміннями.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бехтерев, В. М. (1915). Значение музыки в эстетическом воспитании ребенка с первых дней его детства. Вестник воспитания, 6, сс. 47-57.
2. Єременко, О. В. (2009). Підготовка магістрів музичного мистецтва: теорія і методика навчання. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова.
3. Ільясов, І. І. (1986). Структура процесу навчання. М.
4. Краткий психологический словарь (1985). А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский (ред.). М.: Политиздат.
5. Кузьмина, Н. В. (1961). *Формирование педагогических способностей*. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та.
6. Кузьмина, Н. В., Реан, А. А. (1993). *Профессионализм педагогической деятельности*. СПб.
7. Леонтьев, А. Н. (1983). *Избр. псих. произ.*: в 2 т. М.: Педагогика.
8. Педагогика (1988). Ю. К. Бабанский (ред.). М.
9. Формирование музыкально-эстетического вкуса школьников. Режим доступа: http://as-sol.net/publ/metodicheskaja_stranica/formirovanie_muzykaln_o_eshsteticheskogo_vkusa_shkolnikov/1-1-0-344
10. Сбитнева, Л. М. (2016). Розвиток системи музично-естетичного виховання дітей і молоді в Україні (друга половина ХХ століття).
11. Смирнова, Т. А. (2002). Вища диригентсько-хорова освіта в Україні: минуле та сучасність. Харків: Константа.
12. Теплов, Б. М. (1947). *Психология музыкальных способностей*. Изд. АПН РСФСР.
13. Характеристика структурных компонентов процесса обучения. Режим доступа: <https://murzim.ru/26910-harakteristika-strukturnyh-komponentov-processa-obucheniya.html>

REFERENCES

1. Bekhterev, V. M. (1915). The importance of music in the aesthetic education of the child from the first days of his childhood. Bulletin of Education, 6, pp. 47-57.
2. Yaremenko, O. V. (2009). Training of Masters of Music Art: Theory and Methods of Teaching. K.: View of the NPU named after MP Drahomanov.
3. Iliasov, I. I. (1986). Structure of the learning process. M.
4. Brief psychological dictionary (1985). A. V. Petrovsky, M. G. Yaroshevsky (ed.). Moscow: Politizdat.
5. Kuzmina, N. V. (1961). Formation of pedagogical abilities. L.: Izd-vo Leningr. un-ta.
6. Kuzmina, N. V., Rean, A. A. (1993). Professionalism of pedagogical activity. St. Petersburg.
7. Leontiev, A. N. (1983). Fav. crazy. Production: 2 t. M.: Pedagogy.
8. Pedagogy (1988). Yu. K. Babansky (ed.). M.
9. Formation of musical-aesthetic taste of schoolchildren. Access mode: http://as-sol.net/publ/metodicheskaja_stranica/formirovanie_muzykaln_o_eshsteticheskogo_vkusa_shkolnikov/1-1-0-344
10. Sbitneva, L. M. (2016). Development of the system of musical and aesthetic education of children and youth in Ukraine (the second half of the twentieth century). K.
11. Smirnova, T. A. (2002). Higher conductor-choral education in Ukraine: past and present. Kharkiv: Constant.
12. Teplov, B. M. (1947). Psychology of musical abilities. Ed. APS of the RSFSR.
13. Hierarchy of the structural components of the learning process. Access mode: <https://murzim.ru/26910-harakteristika-strukturnyh-komponentov-processa-obucheniya.html>

The component structure of forming musical-aesthetic tastes of adolescents

Lee Ruiqing

Abstract. The components of forming musical-aesthetic tastes of adolescents are characterized. Among them motivational-orientation, operational-activity, evaluation-productive. It is proved that the formation of musical and aesthetic tastes of adolescents should be carried out as the only organic process of creative development of the student's personality, education of his aesthetic attitude to musical art in the process of mastering aesthetic knowledge and skills. It is noted that the musical and aesthetic taste in comparison with other indicators of aesthetic development of a student is the most definite and pedagogically manageable.

Keywords: structure, musical and aesthetic taste, motivational-orientation component, operational-activity component, evaluation-productive component, adolescents.

Компонентная структура формирования музыкально-эстетического вкуса подростков

Ли Жуйцин

Аннотация. Охарактеризованы компоненты системы формирования музыкально-эстетического вкуса подростков: мотивационно-ориентировочный, операционно-деятельностный, оценочно-результативный. Доказано, что формирование музыкально-эстетических вкусов подростков должно осуществляться как единый органический процесс творческого развития личности ученика, воспитание у него эстетического отношения к музыкальному искусству в процессе овладения эстетическими знаниями и умениями. Отмечено, что музыкально-эстетический вкус по сравнению с другими показателями эстетического развития школьника является наиболее определенным и педагогически управляемым.

Ключевые слова: структура, музыкально-эстетический вкус, мотивационно-ориентировочный компонент, операционно-деятельностный компонент, оценочно-результативный компонент, подросток.

Spiritual education of growing generation in the out-of-school education institutions of modern Ukraine

Yu. S. Shulha

Sumy state pedagogical university named after A. S. Makarenko

Paper received 26.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-13>

Abstract. The article reveals the peculiarities of spiritual education of growing generation in the out-of-school education institutions of modern Ukraine. The concept of Sunday school as a type of the out-of-school education institution is defined. The role of the Sunday schools in the process of spiritual education and upbringing of the growing generation is defined. The tasks and activity of Ukrainian Sunday schools of different confessions are characterized. The forms of work with children at Sunday schools are analyzed.

Keywords: *spiritual education, out-of-school education institution, children, Christianity.*

Introduction. The history of the Ukrainian people is closely connected with the history of their religion. It is difficult to overestimate the thousand-year contribution of Christianity in the formation of the mentality of our people. One of the directions of the cultural and educational activity of the Orthodox Church in Ukraine was its educational activity. It was manifested, first of all, in the creation of a large number of education institutions, namely: the schools of grammar, parish schools, bursy and theological seminaries that opened the way to the world of knowledge for the prominent Ukrainian people and cultural elite. These first schools also shaped the church community, in which the students were formed as Christians.

With the separation of the Church from the school, the inheritance of Christian pedagogy was also lost. The system of Soviet education tried to replace and eradicate Christian pedagogy and its methods. But with the restoration of the statehood of Ukraine, its people again returned to the original source of its spirituality – the Church.

A brief review of publications on the subject. The problem of spirituality has always occupied an important place in science. The problem of spiritual education was reflected in the publications of not only teachers-researchers (O. Vyhovska, L. Henik, K. Zhurba, I. Ohiienko, Yu. Shcherbiak and others), but also in the works of philosophers of the past (M. Kagan, S. Crimean, O. Uledov) and modernity (S. Proleiev, L. Sokhan, O. Yatsenko). Psychological aspects of spirituality are reflected in the works of psychologists (B. Gal, L. Vyhotskyi, O. Zelichenko, M. Savchin and others).

The goal of the article is to analyze the theoretical foundations of the stated problem and, on its basis, to study peculiarities of formation of the spiritual values of the growing generation in the out-of-school education institutions.

Materials and methods. In the article the following theoretical methods were used: theoretical-methodological analysis of the research problem, systematization of literary sources on the problem, comparison, and generalization of data.

Results and discussion. For the last decade, Ukraine has been experiencing a deep crisis that has covered all the spheres of public life. In search of ways out of this crisis, in public consciousness the idea is formed that one of the main means of overcoming crisis is improvement of spiritual world of the person. In this regard, the views of state-political and cultural figures, as well as scientists, increasingly turn to traditional, long-standing institutions and,

above all, church institutions, which are still cells of spiritual education in Ukraine.

The problem of spirituality has always been relevant and has occupied an important place among various scientific and humanitarian branches. In modern science, the issues of spiritual education are increasingly raised because it has a great influence on the formation of the personality of the younger generation. Firstly, it is a component of world culture, knowledge of which is necessary for every educated person. Secondly, it is a universal value that can make a child's life full of meaning, decency. That is why the spiritual upbringing of each individual is a general picture of society's spirituality, on which the basic vector of its socio-cultural, economic and political development largely depends.

The concept of spirituality is explained by the researchers in different ways. This phenomenon is complex and multifaceted. Spiritual life basically covers the processes of upbringing, education, science, culture, literature, art. Its essence is reflected in the realization of spiritual needs and interests of a person, his views, thoughts, phenomena, social processes, concepts [1, 8-9].

For centuries Orthodoxy was a culture-forming, spiritual principle, on its basis moral foundations, etiquette, family, social relations were created. Therefore, it is natural to refer to the pedagogical heritage of the Church. Sunday schools are not only education institutions, the priority here is upbringing and development: spiritual, moral, creative and intellectual. Spirituality in the Orthodox understanding is activity, the disclosure of the whole potential of a person, the opportunity through the service to become the image and likeness of the Creator.

A. Vyshnevskyi points out the need to revive spirituality and intelligence as the main priority of modern Ukrainian education [2, 21]. He notes that school must turn "to the sources of spirituality, to everything that makes our work, our life inspired, illuminated by faith with hope. Since the Church is the main source of spirituality, its cooperation with the school is not only possible, but also necessary" [2, 21]. Spiritual education positively influences the general moral state of Ukrainian society, because it is based on Christian morality.

Because of Christianization of the society, the need to create Christian schools had increased. Sunday schools (catechetical) began to appear. These were the first Christian education institutions, folk schools, "schools of life". Their goal was to introduce Christian concept to children,

to teach the Christian way of life and bring them up on its best traditions [3, 15].

Having created its system of upbringing, Christianity laid a serious foundation for the development of its own original pedagogical theory [3, 16-17].

The Church attaches great importance to education in the life of a person, its influence on the progress of modern society. It recognizes the right to help the development of education. Actually, the right [4, 353] imposes on the Church the duty in various ways to help parents in the spiritual education of children, especially the catechism and the organization of Christian schools [5].

In our time, educational centers that are most conducive to the spiritual education of the individual, its integral formation, are Christian general and Sunday (church) schools. It should be noted that the term "Sunday school" is conditional and does not mean literally a school, classes in which occur only on Sundays. This concept is mainly used in regard to schools, more precisely, to the education system where the spiritual component dominates, that is, the central axis of which is the Law of God, morality and high Christian ideals, and all other subjects that are taught in its framework are applied derivatives of these fundamental. But the main thing, on which education in Sunday schools is based, is the priority of spiritual laws over physical ones. In Christian education, morality is not just a useful application to science – it determines the very structure of the physical world and directly influences it, and therefore it is a law-making force [6].

The main activity of the modern Sunday schools is spiritual education of students, and the main tasks of work of the Sunday schools are the following:

- to awaken the child's consciousness;
- to direct to the knowledge of the world;
- to help to realize oneself in this world;
- to form religious feelings;
- to raise children on Christian principles;
- to teach the basics of Christian doctrine;
- to form church life skills;
- to raise children's sense of reverence for shrines, respect and love for parents and other people;
- to teach children a careful attitude towards the surrounding world;
- to promote the development of creative abilities, intellectual and physical perfection of the child;
- to unite the children of the church community;
- to teach the children to be reciprocal;
- to bring up mutual understanding;
- to promote the development of creative abilities.

In order to find out the peculiarities of the process of spiritual education in out-of-school education institutions, the author selected three largest denominations in Ukraine – Orthodoxy, Catholicism, and Protestantism. According to the Department of Religious Affairs and Nationalities of the Ministry of Culture of Ukraine, on January 1, 2016, more than 10,000 Sunday schools operated in Ukraine [7].

Of course, the main subject in every Sunday school is the Law of God. The Bible is the basis for the work of Sunday schools of different denominations. Although the purpose of the school may sound differently, the goal of each school, regardless of confessional affiliation, is the spiritual upbringing of the child.

Each Church has its own educational program for Sunday school. But as practice shows, most teachers can adjust curricula adapting to different nuances. It depends on the specifics of each Sunday school. For example, some Sunday schools do not have a room that would allow children to be separated by age. It's impossible to tell young children the topics that are intended for middle-aged or older children. Therefore, teachers can improvise at lessons. The main thing is to follow the main goal of each Sunday school – spiritual upbringing of children. Some Sunday schools have detailed planning of the lessons. An example is the Sunday School "Chado" (Child) at the St. Michael's Golden-Domed Monastery in Kiev, which conducts its lessons according to the book "The Scriptures", composed of a series of 12 textbooks for teaching the Law of God in Sunday schools.

The textbook is prepared by the teacher Natalia Vashchenko on the basis of many years of her teaching experience, as well as a course of teaching at the Sunday school for children. The school has its own website, where each teacher can find information on the development of lessons for different age categories. The lessons include presentation, a workbook, various games and cartoons, which are adapted for a specific topic.

In addition to Christian disciplines, special importance is given to additional developmental activities in circles and sections aimed at the comprehensive development of the individual. This includes choral singing, choreography, needlework, fine arts, and others. Typically, the lessons of creativity are based on the topic that was studied in a class on this day. Hand-made works are usually adapted to the studied event or character.

The investigated religious organizations create clubs of interest for young people; organize events for Sunday school students. Meetings of young people for communicating and discussing the studied topics in an informal setting are inherent in many Sunday schools of different denominations. Each confession organizes children's camps at Sunday school. These are usually summer camps, tent cities. Some schools have the opportunity to have children rest in winter (if they have adapted rooms). Each of these activities is a continuation of Sunday school education. And of course, the main goal – spiritual upbringing – continues. The children participate in thematic activities on the days that are adapted to a particular Christian holiday, as well as activities devoted to patriotic education.

Modern Sunday schools in Ukraine offer a solid foundation for the birth of a new generation of people with deep moral qualities that make up the alternative to the spiritual decline of society.

Spiritual education at Sunday school takes place through musical activities (at the lesson of singing), fine art (at drawing lessons), through theatrical productions, where students can not only develop actor's skills, but also form certain stereotypes of behavior aimed at the development of positive personality traits.

Various forms of classes, common prayer in the church, active participation in church service and any kind of joint work, joint tea-drinking, pilgrimage trips, participation in various competitions and events, bring children together and promote communication in which modern children and adolescents have need. Parents aren't also left behind, they are actively involved in the life of the Sunday school, they

are involved in the educational process, continuing their coming to church, and in some cases even take an example from their children and study together the very foundations of the Orthodox faith.

Conclusions. Thus, the Sunday School not only gives children the right knowledge of God, the world and man, but it also promotes formation of a profound Christian out-

look in them, firm convictions of a developed moral feeling. And also tries to solve tasks, conditioned by the current state of society: formation of spiritual and moral responsibility; study, preservation and development of national cultural and historical traditions; establish connections between spiritual, moral, civil and patriotic education.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жигайло, Н. Психологія духовного становлення студентів вищих навчальних закладів: дис. ... док. псих. наук: 19.00.07. К., 2010, 428 с.
2. Вишневецький, О. І., Кобрій, О. М., Чепіль, М. М. Теоретичні основи педагогіки: курс лекцій. Дрогобич: Відродження, 2001, 268 с.
3. Витівський, М. Християнське виховання і навчання дітей. Порадник для батьків, вихователів, учителів-катехитів. Трускавець: Катехитична Комісія Самбірсько-Дрогобицької Єпархії УГКЦ, 2001, С. 179–186.
4. Кодекс Канонів Східних Церков. Рим: В-во Василян, 1993, 845 с.
5. До проблем релігійної освіти у світській державі. Режим доступу: risu.org.ua/ua/index/expert_thought/analytic/8897 (15.11.2012)
6. Історія недільних шкіл в Україні. Режим доступу: www.chado-bozhe.com.ua/article/history
7. https://www.religion.in.ua/zmi/ukrainian_zmi/32524-religijni-organizaciyi-v-ukrayini-stanom-na-1-sichnya-2016-r.html.

REFERENCES

1. Zhyhailo, N. Psychology of the spiritual formation of students of the higher education institutions: DSc thesis. K., 2010, 428p.
2. Vyshnevskiy, O. I., Kobrii, O. M., Chepil, M. M. Theoretical foundations of pedagogy: Course of lectures. Drogobych: Revival, 2001, 268 p.
3. Vytivskiy, M. Christian education and upbringing of children. Guide for parents and teachers. Truskavets, 2001, P. 179-186.
4. Code of Canons of the East Churches. Rome: Publishing house of Basilian, 1993, 845 p.
5. To the problems of religious education in a secular state. Retrieved from: risu.org.ua/ua/index/expert_thought/analytic/8897 (11/15/2012)
6. The history of Sunday schools in Ukraine. Retrieved from: www.chado-bozhe.com.ua/article/history
7. https://www.religion.in.ua/zmi/ukrainian_zmi/32524-religijni-organizaciyi-v-ukrayini-stanom-na-1-sichnya-2016-r.html.

Духовное воспитание подрастающего поколения во внешкольных образовательных учреждениях современной Украины Ю. С. Шульга

Аннотация. Статья освещает особенности духовного воспитания подрастающего поколения во внешкольных образовательных учреждениях современной Украины. Раскрыто понятие воскресной школы как типа внешкольного образовательного учреждения. Определена роль воскресной школы в процессе духовного воспитания и образования подрастающего поколения. Охарактеризованы задания и деятельность воскресных школ различных конфессий. Проанализированы формы работы с детьми в воскресных школах.

Ключевые слова: духовное воспитание, внешкольное образовательное учреждение, дети, христианство.

Забезпечення наступності змісту в системі ступеневої професійної освіти

М. В. Яцков, Л. К. Осадча

Технічний коледж Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне, Україна
Corresponding author. E-mail: m.v.yatskov@nuwm.edu.ua

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-14>

Анотація. В статті розкриті технології ступеневої підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями та більш кваліфікаційними ступенями «кваліфікований робітник – молодший спеціаліст-бакалавр», здатних сформувати конкурентоспроможного фахівця на ринку праці; показані реалізовані принципи наступності неперервної освіти, оптимальної доцільності й ефективності в навчальному комплексі «коледж-університет».

Ключові слова: освітньо-кваліфікаційні рівні, неперервна освіта, ступенева система освіти, інтегрований навчальний план, освітній ступінь, конкурентоспроможність, самореалізація, самовдосконалення, компетентності.

Поява в системі освіти вищих навчальних закладів нового типу – коледжів робить можливим скоротити терміни підготовки спеціалістів внаслідок виключення дублювання матеріалу при послідовному навчанні в професійно-технічному училищі, технікумі, вузі, та відібрати найбільш обдаровану молодь на завершальну ланку (ступінь) навчання, підвищити ефективність навчального процесу за рахунок об'єднання навчально-матеріальної, лабораторної бази.

Виникнення навчальних закладів такого типу в Україні можна також пояснити зміною змісту професійної діяльності. Динамізм соціально-економічного розвитку суспільства визначив об'єктивні передумови переходу до неперервної освіти, принципова особливість якої полягає в різноманітності і гнучкості застосування засобів, способів і організаційних форм навчання. Зміст професійної освіти має бути наближений до життя, інтегрований з наукою і виробництвом, при цьому потрібно стимулювати просування найбільш обдарованих, краще підготовлених студентів на більш високі ступені освіти.

Коледж здавна характеризується багатофункціональністю і різноманітністю форм підготовки, а також реалізує потребу особистості в підвищенні рівня професійної освіти.

Технічний коледж Національного університету водного господарства та природокористування здійснює підготовку фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями – кваліфікований робітник і молодший спеціаліст та освітнім ступенем бакалавр. Основним завданням коледжу є впровадження гнучкої багатоступеневої системи освіти з наданням випускникам шкіл робітничих професій, споріднених спеціальностей молодшого спеціаліста та забезпечення можливостей продовження навчання за аналогічними спеціальностями на освітньому ступені бакалавр в Національному університеті водного господарства та природокористування, а також отримання ступеня бакалавр в Технічному коледжі за спеціальністю 161 «Хімічні технології та інженерія».

Неперервна професійна освіта дозволяє створити цілісний інтегрований підхід до формування конкурентоспроможних фахівців в стінах навчального закладу. Адже професійний навчальний заклад має забезпечити соціалізацію і впевнене входження в самостійну професійну діяльність молодого фахівця, розк-

рити в нього прагнення до самовдосконалення, само-реалізації, до навчання протягом всього життя.

Соціологічні опитування випускників вищих навчальних закладів щодо самооцінки рівня їх конкурентоспроможності свідчать: основною перешкодою у працевлаштуванні після отримання диплома про вищу освіту за тією чи іншою спеціальністю є відсутність практичного досвіду роботи.

Конкурентоспроможні фахівці мають володіти професійними вміннями і навичками, що ґрунтуються на сучасних спеціальних знаннях певної галузі виробництва, та високим рівнем професійної компетентності, що базується на критичному мисленні та здатності застосовувати теоретичні надбання на практиці. На сьогодні професійну компетентність не можна розвивати лише на основі фахової спеціалізації, тому що вона швидко змінюється і не може гарантувати стабільність професійної підготовленості на все життя: компонентом професійної підготовленості повинна стати не лише готовність, а й здатність до змін у професійній діяльності.

У Технічному коледжі Національного університету водного господарства та природокористування підготовка кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів проводиться окремо на базі повної та базової загальної середньої освіти. Також реалізована ступенева система підготовки молодших спеціалістів на базі кваліфікованих робітників. Для досягнення цієї мети здійснено порівняльний аналіз навчальних планів, програм, підручників і методичних посібників для кваліфікованих робітників і молодших спеціалістів; відбір та структурування змісту навчального матеріалу, а також розроблено, експериментально перевірено інтегровані навчальні плани та програми для підготовки молодших спеціалістів на базі кваліфікованих робітників.

В основу педагогічного проектування покладено системний підхід, що забезпечує взаємозв'язок між процесами формування особистості й оволодінням студентами основами професійної майстерності відповідно до кваліфікаційних вимог; науково обґрунтовано дидактичне забезпечення професійних дисциплін та практичного навчання.

Основним документом, що регулює зміст і режим роботи з підготовки фахівця, є навчальний план. Ними розроблені і впроваджені в навчальний процес інтегровані плани підготовки молодших спеціалістів на

базі кваліфікованих робітників із споріднених професій зі скороченням терміну навчання на один рік. Для реалізації такого плану робітничі професії об'єднуються за професійним принципом і інтегруються в одну спеціальність молодшого спеціаліста. А саме: кваліфіковані робітники з професій монтажник санітарно-технічних систем і устаткування; електрозварник ручного зварювання; монтажник систем вентиляції, кондиціонування повітря, пневмотранспорту; електромеханік торговельного та холодильного устаткування інтегруються в одну спеціальність молодшого спеціаліста «Монтаж і обслуговування внутрішніх санітарно-технічних систем і вентиляції»; кваліфіковані робітники з професій апаратник, електрогазоварник (електрогазоварник на автоматичних і напівавтоматичних машинах, контролер зварювальних робіт), електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування, слюсар з контрольно-вимірювальних приладів та автоматики – в спеціальність «Обслуговування та ремонт обладнання підприємств хімічної і нафтогазопереробної промисловості»; кваліфіковані робітники з професій лаборант хімічного аналізу, апаратник – в спеціальності «Прикладна екологія», «Хімічні технології та інженерія», кваліфіковані робітники з професій електромонтер з ремонту та обслуговування електроустаткування, слюсар з контрольно-вимірювальних приладів та автоматики, електромеханік торговельного та холодильного устаткування – в спеціальність «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології», кваліфіковані робітники з професій касир (банку). Контролер у банку – у спеціальність «Фінанси, банківська справа та страхування» і за два роки отримують кваліфікацію молодшого спеціаліста відповідно «технік санітарно-технічних систем», «технік з експлуатації та ремонту устаткування», «технік-еколог», «технік-технолог», «електромеханік», «операціоніст з фінансів та кредиту».

Побудована ступенева модель підготовки молодших спеціалістів на базі кваліфікованих робітників ґрунтується на:

- неперервній професійно-практичній підготовці;
- викладанні загальноосвітніх і природничо-математичних дисциплін у професійному спрямуванні;
- інтегрованому викладанні загальнотехнічних і професійно-теоретичних дисциплін першого рівня та фундаментальних і професійно-орієнтованих другого рівня.

Одним із пріоритетів коледжу в реалізації принципу наступності і неперервності ступеневої освіти є інтеграція в структурі університету. Вона реально дає можливість сумісного використання комп'ютерної, науково-лабораторної бази університету для проведення практичних і лабораторних занять зі студентами коледжу, використання навчально-методичного забезпечення, що готується в університеті для студентів коледжу, проходження курсів підвищення кваліфікації викладачів коледжу в Інституті післядипломної освіти Національного університету водного господарства та природокористування, залучення професорсько-викладацького складу університету до проведення занять на старших курсах коледжу, керівництво дип-

ломними проектами студентів, що дозволяє підвищити рівень професійної підготовки молодшого спеціаліста на базі новітніх технологій та комп'ютеризації навчального процесу і більш раннє його адаптування до умов навчання в університеті.

У тісній співпраці з відповідними кафедрами Національного університету водного господарства та природокористування впроваджена дієва дворівнева модель підготовки бакалавра в університеті на базі молодшого спеціаліста зі скороченням терміну навчання на 2 роки за спеціальностями:

- 192 «Будівництво та цивільна інженерія», 263 «Цивільна безпека (охорона праці)», 194 «Гідротехнічне будівництво, водна інженерія та водні технології» на базі молодших спеціалістів спеціальності «Монтаж і обслуговування внутрішніх санітарно-технічних систем і вентиляції», «Будівництво та цивільна інженерія»;

- 101 «Екологія», 103 «Науки про Землю (Геологія)», 183 «Технології захисту навколишнього середовища» на базі молодших спеціалістів спеціальності «Прикладна екологія», «Екологія»;

- 113 «Прикладна математика», 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології (комп'ютерні науки)», 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології (інформатика)» на базі молодших спеціалістів спеціальності «Прикладна математика».

- 151 «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології»; 263 «Цивільна безпека (охорона праці)» на базі молодших спеціалістів спеціальності «Монтаж, обслуговування засобів і систем автоматизації технологічного виробництва», «Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології».



Рис. 1. Схема ступеневої системи підготовки фахівців в структурі: «Коледж-Університет»

- 076 «Підприємництво, торгівля та біржова діяльність», 051 «Економіка», 072 «Фінанси, банківська справа та страхування», 071 «Облік і оподаткування», 075 «Маркетинг», 073 «Менеджмент», 292 «Міжнародні економічні відносини», 074 «Публічне управління та адміністрування» на базі молодших спеціалістів спеціальностей «Фінанси і кредит», «Оціночна діяльність», «Фінанси, банківська справа та страхування», «Облік і оподаткування».

Також у Технічному коледжі реалізована ступенева система підготовки молодших спеціалістів зі спеціальності «Хімічні технології та інженерія» на основі кваліфікованих робітників з професій лаборант хіміч-

ного аналізу, апаратник та підготовки фахівців освітнього ступеня бакалавр за спеціальністю «Хімічні технології та інженерія» на основі молодших спеціалістів.



Рис. 2. Схема ступеневої системи підготовки фахівців в структурі: «Коледж-Університет»



Рис. 3. Ступенева система підготовки фахівців у Технічному коледжі

Ступенева система підготовки кваліфікованих робітників, молодших спеціалістів і бакалаврів дозволяє сформувати конкурентоспроможних фахівців, здатних до самонавчання і мобільності у професійному відношенні та ще в навчальному закладі:

- формувати у студентів усвідомлення необхідності раціонально планувати своє майбутнє, професійний шлях;

1. Яцков М.В., Осадча Л.К. Технічний коледж: становлення і перспективи// Технології навчання. – Рівне, УДУВГП, 2002. – 66-72.

2. М.В. Яцков. Досвід та особливості впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу (КМСОНП) при вивченні хімічних дисциплін (доповідь). Матеріали VIII Всеукраїнської науково-методичної конференції «Кредитно-модульна система підготовки фахівців для ринкової економіки: стан, проблеми та перспективи» //Нова педагогічна думка// - м. Рівне, 2007.

3. Яцков М.В., Осадча Л.К. Кредитно-модульна організація навчального процесу в технічному коледжі: перший досвід, завдання, висновки// Нова педагогічна думка. – Спецвипуск. – 2007. – 338-344.

4. Осадча Л.К. Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації: Методичний посібник. – Рівне, 2008.

5. Яцков М.В., Осадча Л.К. Особливості підготовки конкурентоспроможних фахівців у Технічному коледжі Національного університету водного господарства та

- підвищити відповідальність студентів за результати навчальної діяльності;
- розвивати у студентів здатність самостійно здобувати знання;
- значно покращити зміст професійної підготовки відповідно до вимог сучасного виробництва;
- залучити підприємства до системи підготовки фахівців з наданням першого робочого місця кожному випускнику;
- підвищити конкурентоспроможність на ринку праці, працевлаштування за професією;
- збільшити кількість випускників, що бажають продовжити навчання за інтегрованими планами підготовки бакалаврів у Національному університеті водного господарства та природокористування;
- скоротити витрату бюджетних коштів за рахунок скорочення термінів навчання при здобутті освітнього ступеня бакалавра.

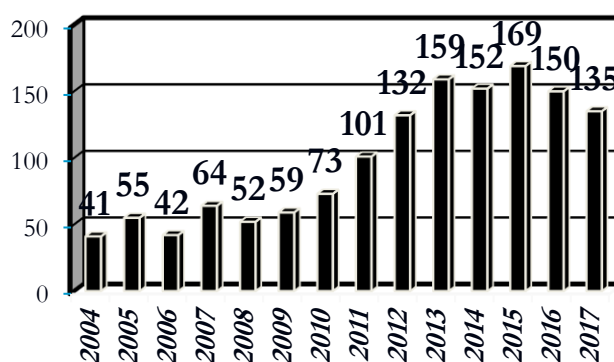


Рис. 4. Продовження навчання випускників коледжу в університеті

ЛІТЕРАТУРА

природокористування// Нова педагогічна думка. – 2009. - № 3.

6. Яцков М.В., Осадча Л.К Система моніторингу у якості підготовки фахівців у Технічному коледжі НУВГП від учня до студента (стаття) Технології навчання, вип. №15, Рівне, НУВГП 2015.

7. Яцков М.В., Осадча Л.К. Управління якістю підготовки фахівців у технічному коледжі // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди» - Вип.37-1, Том V (73): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору».- К.:Гнозис, 2017.

8. Яцков М.В., Осадча Л.К. Місце коледжів у системі вищої професійної освіти України Наукові записки РДГУ, вип. 16(59), Рівне, 2017.

9. Яцков М.В., Осадча Л.К. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації навчання молодших спеціалістів у Технічному коледжі НУВГП. – Рівне: НУВГП, 2017.

REFERENCES

1. M.V.Yatskov, L.K. Osadcha Technical college: formation and prospects// Technologies of training.- Rivne, 2002. – 66-72.

2. M.V.Yatskov. Experience and features of introduction of credit-module system of organization of educational process in the study of chemical discipline. (report). Materials VIII Ukrainian Scientific-educational conference “Credit- module system of preparation specialists for trade economics: problems and perspectives” // New pedagogical thought// -Rivne, 2007.

3. M. V. Yatskov, L.K. Osadcha . Credit-module organization of the education process in the technical college: first experi-

- ence, tasks, conclusions// New pedagogical thought. Special issue – 2007.- 338-344.
4. L.K.Osadcha. credit-module system of organization of the educational process at higher educational establishments of I-II accreditation level. Rivne, 2008.
 5. M.V.Yatskov., L.K.Osadcha. Features of training of the competitive specialists in the technical college National University of Water Management and Nature Resources// New pedagogical thought. – 2009, №3.
 6. M. V. Yatskov, L.K. Osadcha. System of monitoring in qualities of preparation specialists in the technical college (NUWMNR) from pupil to student (article). The technologies of training, №15, Rivne, NUWMNR 2015.
 7. M. V. Yatskov, L. K.Osadcha. Quality management of preparation of specialists at the technical college. Humanitarian notes “Pereyaslav Khmelnytskyi State Pedagogical University named after G. Skovoroda” – 37-1, Volume (73): Thematic issue “The higher education of Ukraine in the context of integration into European Educational Space”.- K.: Gnosis, 2017.
 8. M. V. Yatskov, L. K. Osadcha. The place of colleges in the system of higher vocational education of Ukraine. Scientific notes RSUH, issue 16 (59) Rivne, 2017.
 9. M. V. Yatskov, L. K. Osadcha. The use of information and communication technologies in organization of training specialists at technical college NUWMNR. The III Ukrainian Scientific and Practical Conference “Computer painting and software of information systems and technologies”.- Rivne: NUWMNR, 2017.

The ensuring the continuity of the content in the system of advanced professional education

M. V. Yatskov, L. K. Osadcha

Abstract. The article describes the technologies of the gradual recruitment of specialists for educational qualification levels “skilled worker – specialist-bachelor” which are able to be competitive specialists on the labor market; shown realization principles of continuity and continuous education, optimal experience and efficiency in the educational complex “college-university”.

Keywords: educational qualification curriculum; educational degree levels; continuing education graduate education system; integrated, competitiveness, self realization, self improvement, competence.

Обеспечение преемственности содержания в системе ступенчатого профессионального образования.

Н. В. Яцков, Л. К.Осадчая

Аннотация. В статье раскрыты технологии ступенчатой подготовки специалистов по образовательно-квалификационным уровням и более квалификационными ступенями «квалифицированный работник – младший специалист-бакалавр» с целью сформировать конкурентноспособного специалиста на рынке труда; показаны реализованные принципы преемственности и непрерывного образования, оптимальной целесообразности и эффективности в образовательном комплексе «колледж-университет».

Ключевые слова: образовательно-квалификационный уровень, непрерывное образование, ступенчатая система образования, интегрированный учебный план, образовательная ступень, конкурентноспособность, самореализация, самосовершенствование, компетентности.

Виховання правдомовності як основи моральності особистості у педагогічній спадщині Якіма Яреми

Р. Є. Зверюк

Львівський національний університет ветеринарної медицини та біотехнологій імені С.З. Гжицького,
Національний університет "Львівська політехніка"
Corresponding author. E-mail: r_zviruk@ukr.net

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 03.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-15>

Анотація. У статті висвітлені погляди Якіма Яреми, українського вченого-педагога, психолога, філософа, щодо основи моральності особистості, яку він вбачає у здатності людини говорити правду – правдомовності. При цьому вчений, аналізуючи мотивацію до неправдомовності, з наукових та гуманістичних позицій розглядає сутність правди та її види. Крім висліду історико-педагогічного характеру, що ґрунтувався на вивченні першоджерела – праці "Виховування до правдомовності", у статті також подані вихідні дані анкети, отримані на основі їх реконструкції зі змісту досліджуваного історичного джерела. Шляхом співставлення тематики, стилістики та джерельної бази встановлено період, коли, з найвищою вірогідністю, була написана стаття "Виховування до правдомовності".

Ключові слова: Яким Ярема, правдомовність, моральність, особистість, мотиви неправдомовності.

Вступ. Проблема моральності особистості є однією з ключових у різних царинах гуманітарних наук. З позицій етики вона співвідноситься із мораллю та моральною свідомістю. Від Хегелевого (G. W. F. Hegel) розрізнення *Moralität* (мораль) і *Sittlichkeit* (моральність) [1] розпочинається етичний дискурс моралі як зовнішнього запиту щодо особистості та моральності як її внутрішньої риси, специфічних екзо- й ендоскелетів особистості. З позицій психолого-педагогічних підходів моральність поєднується із моральною свідомістю, отже набуває здатності розвиватися з певним ступенем динаміки під впливом як зовнішніх, так і внутрішніх факторів. Таким чином, моральність обумовлюється мораллю, а розвивається як моральна свідомість.

Короткий огляд публікацій з теми. В педагогічних дослідженнях превалує тематика становлення моральних цінностей/якостей, серед яких чесність, зазвичай, називається як одна з них (І. Бех, С. Максименко, Л. Божович, О. Киричук, Г. Костюк), проблема моральної свідомості, її структура [4], зв'язок із регулятивними механізмами культури [2]. Щораз більше наукових повідомлень дослідники присвячують тематиці моралі та, відповідно, вихованню в душі гуманістичних/загальнолюдських/християнських цінностей, тобто одного зі структурних елементів моральної свідомості. В історичному контексті української педагогічної думки проблеми морального виховання розглядали Г. Ващенко, О. Духнович, І. Зязюн, С. Русова, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський. Проте й досі поза увагою дослідників залишалися погляди Якіма Яковича Яреми (1884–1964) щодо правдомовності як основи моральності особистості.

Мета статті – розкрити уявлення Якіма Яреми про правдомовність (здатність говорити правду) як основу моральності особистості.

Досягнення цієї мети передбачає розв'язання таких завдань:

- оцифрувати текст статті Я. Яреми "Виховування до правдомовності", аргументовано окреслити час її написання;
- ознайомитися з антропним підходом Я.Я. Яреми до природи правди та її видів;
- визначити місце правдомовності у структурі мора-

льності особистості (згідно з працею "Виховування до правдомовності");

- проаналізувати мотиви неправдомовності, сформульовані Якимом Яремою, і педагогічні заходи щодо їх подолання;

- реконструювати засіб дослідження правдомовності, використаний Якимом Яремою (анкету).

Матеріали та методи. У дослідженні застосовані теоретичні методи: контент-аналізу та історико-педагогічного аналізу, порівняння і практичні: реконструкція засобів дослідження. Матеріалом для дослідження слугувала рукописна праця Я. Яреми "Виховування до правдомовності".

Результати та їх обговорення. Відповідно до сформульованих завдань був оцифрований рукопис "Виховування до правдомовності" [7], що зберігався у фонді №12 "Ярема Яким Якович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч" [5] Наукового архіву Наукової бібліотеки НУ "Києво-Могилянська академія". Цей рукопис із невідомих причин не згадується у бібліографічному покажчику "Яким Ярема (1884–1964)" [6]. Загальний обсяг оцифрованого тексту 0,89 д.а., він містить польсько- і латиномовні вклучення та німецькомовні посилання. З метою підготовки до друку здійснене редагування тексту згідно з нормами сучасної літературної мови, але зі збереженням автентичних лексичних ознак, що відображають мовну індивідуальність автора. Жанр наукового твору – педагогічний реферат (за визначенням Я. Яреми).

Наступним завданням було навести аргументацію щодо часу написання "Виховування до правдомовності", оскільки достовірних відомостей про це не знайдено. Вважаємо, що ця стаття написана у період між 1932 і 1939 роками, оскільки, *по-перше*, найраніше з посилань, що його здійснює Яким Якович у цій праці датоване 1931 роком видання. Це праця Erwin Wexberg "Sorgenkinder" (Ервін Вексберг "Проблеми дітей", м. Лейпциг, 1931). *По-друге*, у період з 1930 до 1939 року Я. Ярема працював у Тернополі в гімназії "Рідної школи", а в статті посилається на результати дослідження, проведеного ним за півтора року до її написання. *По-третє*, автор порівнює власні результати із результатами подібного дослідження, проведеного Leon Gutman (Леоном Гутманом) у

дівочій школі на території Польщі, викладеними у брошурі “Kłamstwo w Tradycji szkolnej” (“Брехня у шкільній традиції”, сучасним літературним україномовним варіантом назви був би “Брехня у школі”). Цього видання, на жаль, знайти не вдалося, натомість доступні відомості свідчать про те, що Леон Гутман працював у царині педагогіки та шкільництва у львівських закладах опіки для єврейських дітей-сиріт. Про іншу його працю “Przewartościowanie dotychczasowych pojęć pedagogicznych” (“Переоцінка попередніх педагогічних концепцій”, 1935 р.), в якій йшлося про необхідність гуманізації педагогіки, здійснення індивідуального підходу на основі знань із психології, згадує Mirosław Łapot у монографії “Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie (1772-1939)” (“З історії піклування про єврейську сироту у Львові (1772-1939)”) [3, с. 55-56]. По-четверте, саме в цей період з-під його пера вийшла ціла низка суто педагогічних праць: “До методики навчання чужої мови в нищих клясах” (1932), “Психологія учительського звання” (1935), “Ступні морального розвитку” (1937).

Правдомовність як передумова та вияв гармонійності особистості. Насамперед зазначимо, що в сучасному формулюванні правдомовність – це здатність людини говорити правду, що впливає [здатність – авт.] з гармонії між внутрішнім психічним життям особистості та його зовнішніми проявами. Осмислюючи тему правдомовності як внутрішньої риси особистості, що є передумовою її вихованості як такої: “Виховувати до правдомовності – значить виховувати людину в цілому – в напрямку ідеалу її моральної досконалості” [7, с. 3], – Яким Якимович використовує два шляхи доведення цієї тези: прямий та від протилежного. Прямий логічний ланцюг він вибудовує від особистої ледачості, недбалства та безвідповідальності через необхідність імітувати об’єктивно нездоланні перепони що призвели до нерезультативності діяльності, а відтак – до дієвого засобу створення фальшивої реальності – брехні. Доведення від протилежного Я. Ярема веде таким чином: “Хто хоче другій людині чи суспільству заподіяти шкоду (обікрасити, обезчестити, визискати, несподівано напасти і т.д.) мусить користуватися підступом, хитрістю, клеветою (наклепом – авт.) фаль-шем, обманом, брехнею, коротко-неправдою” [7, с.3].

Більш того, Яким Ярема поширює межі правдомовності до рівня суспільного культу правди, який визначає якість суспільства в цілому: “Коли фальш починає проникати у всі ділянки суспільного життя, тоді всякі найкращі людські змагання нікчемніють, втрачаючи свій чар і силу. Нікчемний є фальшивий патріотизм, що разить своєю дисгамонією між словом і ділом, нікчемна є фальшива, чисто формальна релігійність, гидка є фальшива мораль і т.д.” [7, с. 5].

Продовжуючи тему зв’язку правдомовності з реальністю, Я.Я. Ярема визначає, що правда може мати різний характер: бути розумовою (її визнає наш розум); мистецькою (її вичаровує талант); науковою (впливає з об’єктивною дійсністю та закономірностей мислення); релятивною, ідентифікаційно-суб’єктивною (її визнають окремі релігії, нації, вони оформлені як канони, догмати). Яким Ярема підкреслює, що зараз (той час міжвоєнного періоду, коли, скоріше за все, Гітлер, Муссоліні, Фрэнко та Сталін вже укріпили свої режими) людство

живе саме у періоді релятивної правди, тому “правди, які з погляду інтересів нації є шкідливі, відкидаються, на п’єдестал правди підносяться і неправду, якщо вона з погляду загальносуспільних інтересів є корисною” [7, с. 8].

Антропна природа правди. Визнаючи, що правдомовність має дві сторони: того, хто її генерує, і те, відносно до чого вона верифікується, Яким Якимович, все ж, надає перевагу людиновимірному характеру правдомовності. Він зазначає, що і наукові досягнення, і рівень розвитку суспільства є лише орієнтирами для напрямку руху правди, оскільки вони змінні (для Середньовіччя геліоцентрична будова Сонячної системи була брехнею, Новий заповіт заперечив правду Старого тощо). Натомість вихідна її точка – людина – саме й обумовлює сутність правди, тому “неправдомовність починається щойно там, де ми висловлюємо твердження всупереч своєму переконанню, маючи явну свідомість невірності цього твердження” [7, с. 9]. Інакше кажучи, правда визначається згодою із внутрішніми переконаннями, є антропною. Виходячи з цього, Я.Я. Ярема вирізняє специфічні правди й неправди. Несхвалюваними, морально засуджуваними, правдами, на його думку, є:

“1) Говорення правди з брудних низьких мотивів, щоб когось зранити, на когось потішитись, задовольнити свої інтереси (з таких мотивів у нас обкидають (страхуються – авт.) люди себе правдами, витягаючи на світ усякі коли-небудь слабкі сторони людини).

2) Говорити правду там, де особа вимагає радше співчуття (наприклад калікам), – гидко.

3) Говорити правду людям, супроти (щодо – авт.) яких ми зобов’язані до вдячності й пошани – теж гидко.

4) Говорити правду другій людині, яка їй може спричинити прикрість, шкоду, є так само огидне, гідне осуду” [7, с. 9а].

Водночас неправдомовність Яким Якимович теж поділяє відповідно до мотивів на:

“- неправдомовність, яка впливає зі шляхетних неко-рисливих мотивів (наприклад бажання помощи, врятувати когось із біди);

- неправдомовність соціально нешкідлива, однак з виховного боку для одиниці шкідлива, впливає зі страху, малодушності і служить для власної самооборони в побуті;

- врешті неправдомовність зловна, користолюбна, з наміром другому пошкодити, що впливає з заздрості – авт.), жадоби самому вибитись, з обрахунком (розрахунком – авт.) на особливий зиск” [7, с. 9].

Отже, на думку Якіма Яреми, правдомовність та, відповідно, неправдомовність можна оцінювати лише виходячи з мотивації, що спонукала до генерування конкретною людиною конкретного висловлювання у конкретній ситуації. Це означає, що в структурі моральності особистості правдомовність є її принциповою основою, а мотиви моральної свідомості – напрямними, що визначають тип моральності.

Мотиви неправдомовності у школярів та заходи з їх нівелювання

Яким Ярема провів анкетування серед учнів старших гімназійних класів (15–18 років) для того, щоби виявити ситуації та мотиви, які спонукають школярів говорити неправду. Аналіз статті “Виховування до правдомовності” дозволив реконструювати зміст анкети, що включала в себе 4 закриті (Ти часто кажеш неправду товаришам?

Ти часто кажеш неправду батькам? Ти часто кажеш неправду вчителям? Як Ти ставишся до брехні?) питання з варіантами відповіді “завжди”, “дуже часто”, “деколи”, “тільки в крайніх випадках”, “ніколи” і 4 відкриті питання (У яких випадках Ти кажеш неправду? Що Ти відчуваєш, коли кажеш неправду? Чому учні говорять неправду? Що треба зробити, щоб учні говорили правду?). Результати, отримані Я.Я. Яремою засвідчують, що найчастіше школярі лукавили щодо вчителів, найрідше – щодо товаришів. Це, пояснює Яким Якимович, зумовлено сту-

пенем владних повноважень щодо дитини: “Вона (щирість – авт.) поменшується в міру того, як ступінується залежність учня і побільшується влада по другому боці: товариші є рівні мені, родичі можуть уже указати, заборонити, не дати; а учителі – як судді з урядовою силою своїх присудів – можуть уневажнити цілий рік науки” [7, с. 11].

Аби запобігти неправдомовності, треба знати якомога більше про її причини, тому Яким Ярема виділив 2 групи мотивів (табл. 1).

Таблиця 1. Мотиви, що спонукають учнів говорити неправду (складено самостійно за джерелом [7])

<i>Мотиви, не залежні від учнів, за які вони не приймають на себе відповідальності</i>	<i>Причини-мотиви, від учня залежні, за які бере відповідальність на себе</i>
Побоювання, що правда йому зашкодить	Недбайливість у виконванні своїх обов'язків (лінощі, будь-які порушення поведінки, недбалство)
Побоювання, що “правді” ученика ніхто не повірить	Слабкість характеру, волі, брак чесності, карності
Брак свободи у висказуванні своїх думок	Шляхетні мотиви
Більша кара за неправдомовність	Страх за себе чи за іншого
Мотиви, що виходять поза межі школи і дому, і торкаються світу взагалі, який учити усіх неправдомовності.	

Проаналізувавши отримані результати, Яким Якимович доходить висновку, що “безпосереднім імпульсом до брехні у дітей є безперечно страх і за себе, і за другого. Страх знов родиться або з вини самої дитини (коли, наприклад, вона своїх обов'язків не виконала), або й під впливом невідповідної постави (установки – авт.) старших” [7, с. 24]. Водночас щодо такої достатньо універсальної причини, існує й універсальний висновок: “Неправда є засобом проти надмірної строгості” [7, с. 30]. Саме тому український педагог-психолог застерігає щодо застосування “сильних” заходів впливу, оскільки руйнування системи брехні як системи оборони є атакою на інстинкт самооборони. Він надає перевагу такій протидії неправдомовності у старших дітей 15–18 р., як “всвідомлювання в тому, що брехня є річ погана, гидка, що вона понижує нас в наших очах, що її треба соромитися, бо вона кладе пляму на нашу особисту честь” [7, с. 30].

Насамкінець Я. Ярема порівнює власні результати дослідження із результатами, отриманими Леоном Гутманом, і підсумовує, що наші діти того часу відчували сором за брехню, тоді як респондентки Гутмана – ні. На нашу думку, причини цього криються в соціальних питаннях сирітства й відсутності сімейного виховання, крім того, включають ще й широке суспільне тло шкільної освіти, певну “штучність” шкільного виховання, коли істини освіти не співпадають зі щоденними істинями існування.

Висновки. Для ознайомлення з поглядами Якіма Якимовича Яреми на процес виховання чесності, викладеними у педагогічному рефераті “Виховання до правдомовності”, нами оцифрований вищеназваний рукопис. Опираючись на наявні джерельні свідчення та відомості про біографію Я. Яреми, визначений час написання цієї статті – період між 1932 та 1939 роками.

Природу правдомовності Яким Ярема визначає співвідносно із досягненнями науки, мистецтва та ідентифікаційно-суб'єктивними факторами, характеризуючи

останні як вирішальні у виникненні міжнародних та міжнаціональних конфліктів та воєн. Водночас, як зазначає вчений, розв'язання проблеми правди чи брехні лежить не стільки у відповідності реальності, скільки у мотивах, що спонукають говорити правду чи брехати. Тому правда має людиновимірний, антропний, характер.

Правдомовність, на думку вченого, є основою виховання особистості в цілому, більш того, характеризує суспільства з позицій культового ставлення до правди/брехні. У цій структурі мотивам відводиться роль напрямних становлення й існування моральності особистості.

Результати проведеного Якимом Якимовичем анкетування (нами реконструйовано зміст анкети) дозволили йому виокремити дві групи мотивів: об'єктивного та суб'єктивного типу. Кожен із них теж структурований.

Оскільки природою правди Я.Я. Ярема визнає антропність, зокрема один із первинних інстинктів – самозахист і ступінь його контрольованості особистістю; безпосередньою причиною неправдомовності – страх, породжений лінощами; засобом подолання неправдомовності Яким Якимович вважає довірливі стосунки, які включають рівноправне спілкування, проте достатньо жорстку виховну позицію щодо недопущення користування результатами брехні задля блага неправдомовця. Він вважав, що “ціна” неправди повинна бути достатньо високою.

Перспектива подальших досліджень цієї тематики полягає у тому, щоби на основі розробленої Я.Я. Яремою методики провести відповідне дослідження серед школярів 15–18-річного віку з метою виявлення сучасних причин неправдомовності та вироблення дієвих способів запобігання їй.

Подяка. Висловлюємо вдячність працівникам Наукової бібліотеки НУ “Києво-Могилянська академія” за збереження, впорядкування архіву Якіма Яреми та сприяння у формуванні джерельної бази цього дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гегель Г.В.Ф. (1990) *Философия права*. Москва: Мысль.
2. Кон И.С. Моральное сознание личности и регулятивные механизмы культуры. В *Социальная психология личности* (с. 85–113). Москва: Наука.
3. Łapot, M. (2011). *Z dziejów opieki nad żydowskim dzieckiem sierocym we Lwowie (1772–1939)*. Gliwice.
4. Целикова, О.П. (ред.). (1974). *Мораль и этическая теория. Некоторые актуальные проблемы*. Москва : Наука.
5. Науковий архів Наукової бібліотеки НУ «Києво-Могилянська академія». «Ярема Яким Якимович (1884–1964) – літературознавець, педагог, психолог, громадський діяч», Ф. 12, Оп. 1, Спр. 48. 1869–2007 pp.
6. Ярема, С., Ярошевська, Л. (ред.). (1995). *Яким Ярема 1884–1964. Бібліографічний покажчик*. Львів : Наукове товариство імені Шевченка у Львові.
7. Ярема, Я. Я. (невідомий). *Виховання до правдомовности*. Рукопис, Науковий архів Наукової бібліотеки Національного університету «Києво-Могилянська академія», Ф. 12, Оп. 1, Спр. 49, б/д.

REFERENCES

1. Hegel, G.W.F. (1990). *Philosophy of Law*. Moscow: Mysl. (in Russian)
2. Kon, I. (1979). Moral consciousness of the individual and the regulatory mechanisms of culture. In *Social psychology of personality* (pp. 85–113). Moscow: Nauka. (in Russian)
3. Łapot, M. (2011). *From the history of caring for a Jewish orphan kid in Lviv (1772–1939)*. Gliwice. (in Polish)
4. Tselikova, O. (Ed.). (1974). *Moral and ethical theory. Some pressing problems*. Moscow: Nauka. (in Russian)
5. Scientific archive of the Scientific Library of the National University "Kyiv-Mohyla Academy". (2014). *Yarema Yakim Yakimovich (1884–1964) - literary critic, teacher, psychologist, public figure*[Brochure]. Kyiv: Author. (in Ukrainian)
6. Yarema, S., Yaroshevska, L. (Ed.). (1995). *Yakym Yarema 1884–1964. Bibliographic index*. Lviv: Scientific Society named after Shevchenko in Lviv. (in Ukrainian)
7. Yarema, Y. (n.d.). *Upbringing of truthfulness*. Manuscript in preparation, Scientific archive of the Scientific Library of the National University "Kyiv-Mohyla Academy". (in Ukrainian)

Воспитание честности как основы моральности личности в педагогическом наследии Яким Яремы
Зверюк Р. Е.

Аннотация. В статье освещены взгляды Яким Яремы, украинского учёного-педагога, психолога, философа, на основу моральности личности, которую он усматривает в способности человека говорить правду — честности. При этом учёный, анализируя мотивацию нечестности, с научных и гуманистических позиций рассматривает сущность правды и её виды. Кроме исследования историко-педагогического характера, базирующегося на изучении первоисточника — труда «Воспитывание честности», в статье также поданы исходные данные анкеты, полученные на основании их реконструкции из содержания изучаемого исторического источника. Путём сопоставления тематики, стилистики и источниковедческого базиса установлен период, когда, с наивысшей степенью вероятности, была написана статья «Воспитывание честности».

Ключевые слова: Яким Ярема, честность, моральность, личность, мотивы нечестности.

The upbringing of honesty is the basis of the morality of the individual in the Yakyma Yarema's pedagogical heritage
Zveryuk R. Ye.

Abstract. The article highlights the views of Yakim Yarema, Ukrainian scientist-educator, psychologist, philosopher, on the basis of personality morality, which he sees in a person's ability to tell the truth - honesty. At the same time, the scientist, analyzing the motivation of dishonesty, examines the essence of the truth and its types from the scientific and humanistic positions. In addition to the historical-pedagogical research based on the study of the primary source - the work "Upbringing of Honesty", the article also provides the initial data of the questionnaire obtained on the basis of their reconstruction from the content of the historical source studied. By comparing the themes, stylistics and source study basis, a period was established where, with the highest degree of probability, the article "Upbringing of Honesty" was written.

Key words: Yakym Yarema, honesty, morality, personality, motives of dishonesty.

PSYCHOLOGY

Рівень розвитку правової культури підлітків в залежності від соціально-психологічних особливостей сімей

В. О. Булгакова

Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д.Ушинського
Corresponding author. E-mail: valen_bul_11@mail.ru

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-16>

Анотація. Правова культура особистості – це не тільки знання людиною права, а й впровадження цих знань в своєму житті, в своїй діяльності, у взаємостосунках. У минулих наших дослідженнях ми встановили зв'язок між особливостями віку, статі, спеціфіки навчально - професійної діяльності молодшої людини і рівнем розвитку її правової культури. Ця стаття присвячена результатам дослідження, проведеного в ДЗ «Молода гвардія», метою якого було продіагностувати рівень розвитку правової культури у підлітків, які проживають в повних і неповних сім'ях та в сім'ях з опікунами, бабусями і дідусями, і іншими родичами. Дослідження проводилося за допомогою двох методик: Шкали оцінки рівня правової культури, авторами якої являються Чебикін О.Я. і Булгакова В.О. і методика «Опитувальник підлітки про батьків» Вассермана Л.І., Горькової Н.А., Роміціної Е.Е. Отримані результати піддавалися математичному аналізу, використовувався метод визначення достовірності відмінностей t-критерій Стьюдента. У дослідженні брали участь 54 підлітки з двох загонів, вік досліджуваних від 14 до 17 років. Результати дослідження показали, що рівень правової культури випробовуваних виявився досить високим. Результати математичної обробки даних показали, що статистично достовірних відмінностей рівня розвитку правової культури у дітей, які проживають в різних сім'ях: повних, неповних (з опікунами, бабусями, дідусями та іншими родичами), не виявлено. У статті йдеться про те, що це можна пояснити тим, що діти, які проживають в неповних сім'ях отримують повне соціальне виховання, як і діти, які проживають разом з батьками. Психологи, які працюють в ДЗ «Молода гвардія», говорять про те, що опікуни дуже цікавляться своїми підопічними. Тому, у відповідях дітей по «Опитувальнику підлітки про батьків» Вассермана Л.І., Горькової Н.А., Роміціної Е.Е. вони говорять про близькість з батьками (фактор «близькості» є показником ступеня прояву теплих почуттів і прийняття своєї дитини при високих стандартних оцінках і переважаючого відторгнення при низьких стандартних оцінках). Колектив педагогів і психологів ДЗ «Молода гвардія» також приділяє багато уваги і надає підтримку дітям. Високому рівню правової культури сприяє те, що як рідні, так і прийомні батьки цікавляться тим, як відчуває себе їх син або донька в умовах табору. Вони турбуються за своїх дітей, виявляють високий рівень близькості дітей і батьків (рідних або прийомних), а це буде суттєво впливати на рівень правової культури. Внутрішньогрупова ідентифікація підлітків в колективі дітей, що відпочивають, також сприяє тому, що у них проявляється високий рівень правової культури: при спілкуванні вони намагаються рівнятися один на одного. А також, педагоги-організатори, психологи, які працюють в цьому таборі, ставляться до дітей не формально: допомагають дітям порадою, консультують, проводять корекційну роботу, що встановлює позитивну атмосферу і ставлення підлітків.

Ключові слова: *правова культура, внутрішньо групова ідентифікація, цінності, сім'я.*

В підлітковому і юнацькому віці особистість формується під впливом кількох чинників. Дуже важливим в цьому віці є вплив ровесників, який є особливо значущим для формування моральних цінностей. Як вважають науковці (і західні, і вітчизняні), у цьому віці в формуванні правової культури хлопців і дівчат велику роль відіграє внутрішньогрупова ідентифікація, яка є «особливою формою гуманних внутрігрупових стосунків, за якої переживання одного з членів групи стають мотивами поведінки, що організують діяльність інших членів, спрямовану одночасно на досягнення групових цілей і блокування фруструючих впливів» [5; с. 150].

Вивчаючи цінності, ідеали і альтернативи образу життя в підлітковому і юнацькому віці Грейс Крайг розглядає цей етап як процес переоцінки, який дає юнакам і дівчаткам можливість розробити власну систему цінностей. Цими цінностями підлітки керуються, коли приймають важливі рішення, включаючи рішення про допустиму для себе ступінь ризику, пов'язану з різними моделями поведінки [3].

Крім впливу ровесників значну роль у формуванні правової культури має сім'я. Сім'я значно впливає на психологічне благополуччя, чи неблагополуччя людини. Майкл Аргайл, відомий дослідник психології щастя, провів дослідження, метою якого було визначити задоволення щастя людини в різних видах стосунків. За

результатами дослідження він зробив висновок, що люди, які одружені, є більш щасливими, ніж ті, які не одружені, розлучені, або стали самотніми в результаті смерті чоловіка або жінки [1].

Сім'я, в якій виростає людина, є першоосновою формування моральних цінностей. Можна вважати, що в повноцінних сім'ях, там де є і батько і мати, які активно впливають на формування підростаючої особистості, і самі, своїм прикладом, своєю поведінкою, ставленням до людей, підтверджують ці моральні цінності, які вони намагаються виховати у сина, або дочки. В таких сім'ях зазвичай формується особистість з високим рівнем правової культури.

Соціальна ситуація розвитку підлітка особливо залежить від сім'ї, стосунків з батьками. Якщо ці стосунки враховують його потреби і можливості, вибудовуються на засадах взаємоповаги та довіри, підліток легко долає труднощі у навчанні і спілкуванні, активно набуває соціальний досвід, утверджується в таких елементах соціуму, як шкільний клас, група ровесників та ін.

Категорія «правова культура» складається з багатьох елементів, а саме: правова поведінка, правова активність і т.д. Всі вони в той же час являються похідними правової системи і представляють собою прояв в сфері формування і розвитку індивідуальної правової свідомості [7].

Правова культура являється частиною загальної культури як суспільства так і особистості. Вона, як різновид загальної культури, представляє собою систему цінностей, накопичених людством в галузі права, і належить до правової реальності даного суспільства. Правова культура характеризується ступенем розвитку і юридичної захищеності прав і свобод особистості, ідеальності нормативного регулювання суспільного життя, рівнем правової свідомості суспільства, станом правопорядку і засобом його підтримання [7, 509].

До основних елементів правової культури відносяться правосвідомість і правове мислення, правове виховання, правомірна поведінка, правова активність – всі ці елементи формуються в процесі правової соціалізації особистості. Правова свідомість проявляється саме в поведінці і являється сферою суспільної, групової, індивідуальної свідомості. Цінності особистості - це усвідомлені і прийняті людиною загального смислу її життя.

Л.М. Сокол вважає, що процес здійснення підлітками морального вибору набуває нових істотних характеристик у зв'язку з відкриттям власного духовного «Я». Розширення меж моральної самосвідомості підлітків позначається на результатах вирішення ними ситуацій морального вибору, які наповнюються для них новим, особистісним смислом. Вміння осмислювати та розв'язувати моральні дилеми, усувати закладені в них протиріччя слугує визначальним фактором подальшого морального зростання підлітка [8].

Дитина знаходиться в постійно мінливих умовах, реакція її психіки на те, що відбувається, теж мінлива. Умови, що виникають як результат взаємодії значущих для виховання факторів, в кожному конкретному випадку створюються вихователем. Це свого роду обставини або ситуація, опинившись в яких людина веде себе так, а не інакше. Батьки, застосовуючи знання закономірностей психіки на ситуацію, формують її, використовуючи вже існуючі виховні фактори, в тому числі власні. Зовні вони можуть виглядати як мовленнєвий вплив або міміка і жести, або ставлення до чого-небудь, як особиста поведінка або настрої, психічний стан батьків [9; 314].

Діти зазвичай прагнуть копіювати поведінку інших людей, і найчастіше тих, з якими вони знаходяться в самому близькому контакті. Частково це свідомо спроба вести себе так само, як поведуться інші, частково це неусвідомлена імітація, що є одним з аспектів ідентифікації з іншими [9; 321].

В психологічній літературі є не дуже багато досліджень, присвячених вивченню ролі впливу прояву ідентифікації у підлітків та впливу сім'ї.

Ми поставили перед собою мету – дослідити рівень розвитку правової культури у підлітків в залежності від того, в якій сім'ї виростає дитина.

Для досягнення поставленої мети потрібно було вирішити такі задачі:

- дослідити рівень розвитку правової культури підлітків від 14 до 17 років;
- з'ясувати склад сім'ї, в якій зростають підлітки;
- дослідити ставлення підлітка до батьківських вимог щодо нього;
- проаналізувати відповіді підлітків, які виростають в повних і неповних сім'ях, а також підлітків, які мають опікунів;

- зробити висновки щодо наявності фактору близькості і фактору критики у підлітка щодо своїх батьків або опікунів.

Дослідження було проведено в оздоровчому таборі «Молода гвардія» в липні 2016 року, в якому прийняли участь 54 підлітківчлени двох загонів (34 дівчат і 20 хлопців), вік досліджуваних від 14 до 17 років. Крім того, один підліток з одного загону мав 13 років, а з іншого – 12 років. Підлітків з повних сімей було 25, що становить 46% від загальної вибірки досліджуваних. В розлученні, проживаючих з однією матір'ю – 5 досліджуваних. Решта проживає в сім'ях з опікунами. Опікунами в одних сім'ях є дідусь і бабуся, інколи тільки одна бабуся, є сім'ї, в яких опікуном являється старший брат або тітка, а також опікуни, котрі не є родичами підлітка.

В дослідженні були використані дві методик: «Рівень розвитку правової культури», авторами якої є О.Я. Чебикін і В.О. Булгакова та методика «Опитувальник підлітки про батьків» Вассермана Л.И., Горькової Н.А., Роміциної Е.Е. [4].

Дослідження проводиться за допомогою питальників, які спрямовані на опитування хлопців і дівчат.

Першою проведеною нами методикою була методика «Рівень розвитку правової культури», авторами якої є О.Я. Чебикін і В.О. Булгакова. Дослідження шкали оцінки правової культури дає змогу визначити рівень правової культури на основі самооцінки та експертної оцінки. Згідно із інструкцією, досліджувані підлітки мали на одному аркуші ставити своє ім'я та оцінювати самих себе за 5-ти бальною шкалою: а) 5 балів (дуже високий рівень правової культури) – характеризує людину як таку, що володіє різносторонніми знаннями у сфері права, чітко дотримується їх у всіх сферах своєї діяльності та прагне поповнювати ці знання; б) 4 бали (високий рівень правової культури) – характеризує людину, що володіє знаннями про норми правової культури, що регламентують її поведінку в основних видах діяльності, і яка прагне їх дотримуватися; в) 3 бали (середній рівень правової культури) – характеризує людину, що розуміє основні норми правової культури, яких вона не завжди дотримується; г) 2 бали (рівень правової культури нижче середнього) характеризує людину, яка має уяву про норми правової культури та дотримується їх, коли їй це зручно (вигідно); д) 1 бал (низький рівень правової культури) характеризує людину, яка має поверхневе уявлення про правову культуру, та не вважає її важливою для своєї поведінки.

На другому аркуші був представлений список групи досліджуваних, які мали тривалий період спільної взаємодії як в навчальній діяльності, так і поза нею. При цьому всім їм потрібно було анонімно кожному члену групи поставити оцінку за цією ж шкалою. Таким чином визначався бал правової культури як самого себе, так і кожного члена групи.

При обробці одержаних результатів за шкалою складалася таблиця з трьох колонок, де напроти кожного імені в одну колонку ставилась самооцінка, в другу виводився середній арифметичний бал рівня вираженості правової культури кожного члена групи за анонімними анкетами (експертна оцінка), а в третю – інтегральний бал, який виводився як середній арифметичний бал між експертною оцінкою та самооцінкою.

Наступною методикою була методика «Опитуваль-

ник підлітки про батьків» Вассермана Л.І., Горькової Н.А., Роміциної Е.Е., відповідаючи на питання якої, і дівчата, і хлопці, дають оцінку батька і окремо матері. Таким чином, кожний з них дає відповідь на два питальника «Моя мати» і «Мій батько». Кожний з питальників нараховує по 50 питань. Перед проведенням дослідження підлітків ознайомлювали з метою і задачами дослідження, після чого їм надавалась така інструкція: «Просто Вас оцінити, виходячи з власного досвіду, представлені нижче положення, які є найбільш характерними для ваших батьків. Для цього уважно прочитайте кожне твердження, не пропускаючи жодного з них. Якщо Ви вважаєте, що твердження повністю передає виховні принципи Вашого батька (або матері), у бланку для оцінок поряд з номером відповідного твердження, поставте цифру «2». Якщо Ви вважаєте, що цей вислів лише частково підходить до вашого батька (або матері), поставте цифру «1». Якщо, на Вашу думку, твердження не відноситься до вашого батька (або матері) то ставте цифру «0»».

На реєстраційному бланку підлітки проставляють свої відповіді, які оцінюють окремо кожного з батьків. Після цього за кожним параметром підраховується алгебраїчна сума сирих балів у відповідності з ключем. Виділяються 5 шкал: «Позитивний інтерес», «Директивність», «Ворожість», «Автономність», «Непоследовність». Далі, згідно з інтерпретацією, ми переводимо «сирі» в нормативні бали. Після того як підліток заповнює два бланки, отримані дані представляються в оцінковому листі, окремо на матір, окремо на батька. За кожним параметром підраховується арифметична сума сирих балів у відповідності до ключа. Після цього вираховується алгебраїчна різниця «сирих балів» за шкалами «Позитивного інтересу» і «Ворожості» виявляється фактор «Близкості». Після цього отриманий результат переводиться в стандартний бал.

Фактор «Близкості» є показником ступеня прояву теплих почуттів і прийняття своєї дитини при високих стандартних оцінках і переважаючого відторгнення при низьких стандартних оцінках.

Фактор «Критики» вираховується шляхом алгебраїчної різниці сирих балів за шкалами: «Директивність», «Автономність» з наступним переводом отриманого результату в стандартний бал. Цей показник характеризує високу зацікавленість і контроль батьків в ставленні до своєї дитини. При високих стандартних оцінках і відсутності зацікавленості в поєднанні з безаглядністю - при низьких стандартних оцінках [4].

За отриманими результатами, ми побачили, що дуже високий рівень розвитку правової культури спостерігається у деяких досліджуваних з повних сімей, крім того, їм властивий високий рівень, а також рівень вище середнього, середні та низький рівень розвитку правової культури. В неповних сім'ях високий і низький рівень розвитку правової культури в нашій виборці взагалі не спостерігається. У підлітків, які виховуються у сім'ях, де є опікуни спостерігається високий рівень, вище середнього, середній і низький рівень розвитку правової культури.

Представляємо отримані результати у вигляді діаграми.

Рівень розвитку правової культури підлітків

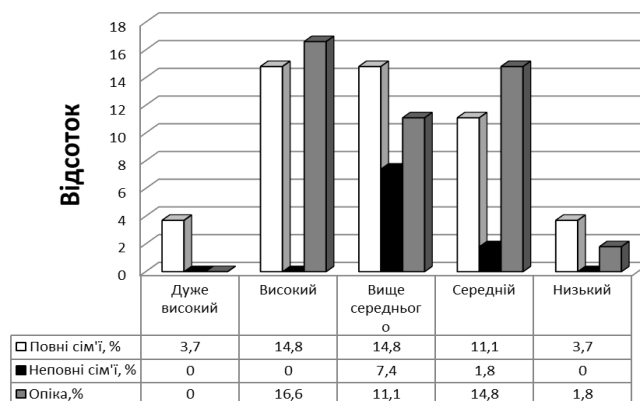


Рис. 1. Діаграма дослідження рівня розвитку правової культури підлітків

Виходячи із результатів нашого дослідження, ми бачимо, що дуже високий рівень (5 балів) розвитку правової культури визначився у дітей з повних сімей (у 2 досліджуваних); 8 підлітків з повних сімей та 9 досліджуваних в опікунських сім'ях проявили високий рівень правової культури (4,1-4,9 балів). Вище середнього рівня (3,6-4 балів) показники розвитку правової культури ми спостерігаємо у 8 підлітків з повних сімей, у 4 підлітків з неповних сімей та у 6 підлітків в опікунських сім'ях. Середній рівень (3-3,5 балів) розвитку правової культури ми визначили у 6 підлітків з повних сімей, 1 підлітка з неповних сімей та у 8 підлітків із сімей з опікунами. Низький рівень розвитку правової культури (2-2,9 балів) ми визначили у 2 підлітків з повних сімей та у 1 підлітка із опікунської сім'ї.

Як бачимо, в повних сім'ях і сім'ях з опікунами спостерігається більш високий рівень правової культури – це співвідноситься з результатами нашого попереднього дослідження, в якому роль сім'ї в розвитку правової культури виявилась найбільш значимою [2; 14-19].

Далі надаємо результати дослідження підлітків за методикою Вассермана Л.І., Горькової Н.А. та Роміциної Е.Е.

Зведені результати дослідження оцінки підлітками факторів «Близкості» і «Критики» батька та матері за методикою Вассермана Л.І., Горькової Н.А. та Роміциної Е.Е.

Таблиця 1. Повні сім'ї (оцінка матері)

Фактор «Близкості»			Фактор «Критики»		
Кількість балів			Кількість балів		
«1»	«2»	«3»	«2»	«3»	«4»
3	21	1	6	18	1

Повні сім'ї (оцінка батька)

Фактор «Близкості»		Фактор «Критики»		
Кількість балів		Кількість балів		
«1»	«2»	«1»	«2»	«3»
10	15	5	2	18

За результатами, представленими в таблиці 1, ми бачимо, що у більшій кількості досліджуваних переважає бал «2» при оцінці фактору «Близкості», що загалом характеризує ступінь прояву теплих почуттів і прийняття своєї дитини. Фактор «Критики» свідчить про достатню зацікавленість і тотальний контроль матір'ю своєї дитини, у більшості досліджуваних.

Оцінки, які дали підлітки щодо того, як вони оцінюють фактор «Близкості» свого батька, свідчить, що підлітки вважають, що цей фактор хоч і на достатньому рівні проявляється, проте все ж менше у батьків, ніж у матерів. Фактор «Критики» свідчить про те, що батьки проявляють менший рівень контролю і зацікавленості до своїх дітей, ніж матері.

Аналіз результатів, представлених в таблиці 2, показує, що в підлітків, які виховуються в повних сім'ях фактор «Близкості» більше виражений, ніж в підлітків, які виховуються в сім'ях з опікунами.

Таблиця 2. Сім'ї з опікунами (оцінка матері)

Фактор «Близкості»			Фактор «Критики»		
Кількість балів			Кількість балів		
«1»	«2»	«3»	«2»	«3»	
7	15	2	3	21	

Сім'ї з опікунами (оцінка батька)

Фактор «Близкості»			Фактор «Критики»		
Кількість балів			Кількість балів		
«1»	«2»	«3»	«2»	«3»	
11	13		10	14	

Оцінюючи за фактором «Критики» відповіді підлітків щодо матерів та батьків бачимо, що тут також є різниця між підлітками, що виховуються в повних сім'ях і підлітків, що виховуються в сім'ях з опікунами – тобто, підлітки вважають, що опікуни ставляться до них більш критично і всіляко контролюють їх поведінку.

В наступній таблиці ми представляємо результати дослідження оцінки підлітками факторів «Близкості» і «Критики» із неповних сімей.

З результатів, представлених в таблиці 3 можна зробити висновок, що підлітки високо оцінюють фактор «Близкості» з матерями і низько оцінюють фактор «Близкості» з батьками, навіть троє з них взагалі відмовились оцінювати їх.

Аналізуючи результати отримані за фактором «Критики», ми можемо зробити висновок, що 3 підлітків вважають, що батьки зовсім не цікавляться, не хочуть та не можуть контролювати їх поведінку і лише один вважає, що батько надзвичайно намагається контролювати дії своєї дитини.

Отже, в неповних сім'ях (за результатами нашого дослідження) спостерігається відчуженість дітей від батька і теплі почуття до матері.

Таблиця 3. Неповні сім'ї (оцінка матері)

Фактор «Близкості»			Фактор «Критики»		
Кількість балів			Кількість балів		
«1»	«2»	«3»	«1»	«2»	«3»
	1	4		2	3

Неповні сім'ї (оцінка батька)

Фактор «Близкості»			Фактор «Критики»		
Кількість балів			Кількість балів		
«1»	«2»	«3»	«1»	«2»	«3»
2	-	-	1	2	1

Був проведений порівняльний математичний аналіз рівня розвитку правової культури підлітків і характеристики їх оцінки таких показників як «близкість» та «критичність» дітей із повних та неповних сімей. Використаний метод визначення достовірності відмінностей t-критерій Стьюдента. За результатами аналізу статистично достовірних відмінностей не виявлено. Це означає, що склад сім'ї в нашій вибірці не впливає на вираженість у досліджуваних показників, що вивчалися.

Отримані результати, по-перше, можна пояснити тим, що як рідні, так і прийомні батьки цікавляться тим, як відчуває себе їх син або донька в умовах табору. Вони турбуються за своїх дітей, виявляють високий рівень близькості дітей і батьків (рідних або прийомних) це буде суттєво впливати на рівень правової культури.

По-друге, педагоги-організатори, психологи, які працюють в цьому таборі, ставляться до дітей не формально: допомагають дітям порадою, психологи консультують, проводять корекційну роботу, взагалі сама атмосфера сприяє позитивному ставленні підлітків, які відпочивають там, до режиму табору, до вимог, які ставляться перед дітьми, які відпочивають.

По-третє, підлітки, які приїжджають до дитячого табору «Молода гвардія» в Одесу, багато в чому впливають на поведінку один одного. Як сказав психолог, що працює в таборі, підлітки, які відпочивають в таборі «рівняються один на одного».

Те, що підлітки оцінили досить високо рівні розвитку правової культури, свідчить про їх гуманні внутрішньогрупові відносини та про внутрішньогрупову ідентифікацію.

В подальших наших дослідженнях ми плануємо розширити коло наших досліджуваних підлітків в школах.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аргайл М. Влияние взаимоотношений на счастье и удовлетворенность / М. Аргайл // Психология семьи. – Самара: Издат. дом «Бахрах-М». – 2002. – С. 384-401.
2. Булгакова В.О. Психологічні основи правової культури молоді / В.О. Булгакова // «Наука і освіта» - 2011. - №1. - С. 14-19.
3. Грейс Крайг «Психология развития» (серия «Мастера психологии») / Крайг Грейс – СПб: Питер 2002. – 992 с.
4. Методика «Опросник подростки о родителях» Вассерман Л.И., Горьковая Н.А., Роміцина Е.Е. «Родители глазами подростка. Психологическая диагностика медикопсихологической практики. Учебное пособие». СПб – Издательство «Речь»: 2004. – 256 с.
5. Психологічна енциклопедія. / Авт.-упорядник Степанов О.М. – Київ: «Академвидав», 2006. – 424 с.
6. Савчин М.В., Василенко Л.П. «Возрастная психология» / М.В. Савчин, Л.П. Василенко. –К.: Академвидав, 2005. – 360 с.
7. Скакун, О.Ф. Теория государства и права: Учебник/ О.Ф.Скакун — Харьков: Консум; Ун-т внутр. дел, 2000. — 604 с.
8. Сокол Л.М. Моральный вибір як умова становлення самосвідомості особистості підлітка: автореф. дис...кандидата психологічних наук / Л.М. Сокол. – К., 2006. – 22 с.
9. Фельдштейн Д.И. «Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности»: Избранные труды / Д.И. Фельдштейн – Московский психолого-социальный институт: Флинт, 1999. – 672 с.
10. Шнейдер Л.Б.«Психология семейных отношений, курс лекций»(Серия «кафедра психологии») / Л.Б. Шнейдер. М.: Изд-во ЭКСПО Пресс, 2000 – С. 512-521.

REFERENCES

1. M. Argyle The influence of relationships on happiness and satisfaction / M. Argyle // Psychology of the family. - Samara: The publication house "Bahrah-M". - 2002. - P. 384-401.
2. Bulgakova V.O. Psychological basis of the legal culture of young people / V.O. Bulgakova // "Science and Education" - 2011. - №1. - P. 14-19.
3. Grace Kreig "Developmental Psychology" (series of "Masters of Psychology") / Kreig Grace - SP: Peter 2002. - 992 p.
4. Technique "Questionnaire of adolescents about parents" Wasserman L.I., Gorkovaya N.A., Romitsina E.E. "Parents through the eyes of a teenager. Psychological diagnosis of medico-psychological practice. Tutorial". SPB - Rech Publishing House: 2004. - 256 p.
5. Psychological Encyclopedia / Aut.-compiler Stepanov O.M. - Kyiv: "Akademvidav", 2006. - 424 p.
6. Savchin M.V., Vasilenko L.P. "Age psychology" / M.V. Savchin, L.P. Vasilenko. -K.: Akademvidav, 2005. - 360 p.
7. Skakun, O.F. Theory of State and Law: Textbook. / O.F. Skakun - Kharkov: Consum; Un-t int. Affairs, 2000. - 604 p.
8. Sokol L.M. Moral choice as a condition for the self-awareness of a teenager's personality: author. Dis ... Candidate of Psychological Sciences / LM Sokol - K., 2006. - 22 p.
9. Feldshtein D.I. "Psychology of growing up: the structural and content characteristics of the process of personal development": Selected Works / D.I. Feldstein- Moscow Psychological and Social Institute: Flint, 1999. - 672 p.
10. Shneyder LB "Psychology of family relations, a course of lectures" (Series "Department of Psychology") / L.B. Schneider. M: Publishing house EXPO Press, 2000 - P. 512-521.

Level of development of the legal culture of adolescents, depending on the socio-psychological characteristics of families**V. O. Bulgakova**

Abstract. The legal culture of personality is not only the knowledge of a person of law, but also the introduction of this knowledge in his life, in his activities, in interactions. In our past research, we have established a connection between the peculiarities of age, gender, the specifics of the educational and professional activity of a young person and the level of development of its legal culture. This article is devoted to the results of a study conducted by children's camp "Young Guard", which aimed to diagnose the level of development of legal culture in adolescents living in full and part-time families and in families with guardians, grandparents and other relatives. The study was conducted using two methods: Scales for assessing the level of legal culture, sponsored by Chebikin O.Y. and Bulgakova V.O. and the method "Questionnaire for teens about parents" Wasserman L.I., Gorkova N.A., Romitsina E.E. The results obtained were subjected to mathematical analysis, the method used to determine the reliability of the Differences t-criterion Student. The study involved 54 adolescents from two groups, the age of the subjects from 14 to 17 years. The results of the study showed that the level of legal culture of the subjects was rather high. The results of mathematical data processing showed that there were no statistically significant differences in the level of development of legal culture among children living in different families: full, incomplete (with guardians, grandparents, grandparents and other relatives). The article states that this can be explained by the fact that children living in incomplete families receive full social education, as well as children living with their parents. Psychologists who work at children's camp "Young Guard" say that guardians are very interested in their wards. Therefore, in the responses of children in the "Questionnaire for teens about parents" Wasserman L.I., Gorkova N.A., Romitsina E.E. they say that they are close to their parents (the "proximity" factor is an indication of the degree of warm feelings and the adoption of their child at high standard estimates and prevailing rejection at low standard estimates). The staff of teachers and psychologists of the children's camp "Young Guard" also pays much attention and supports children. The high level of legal culture contributes to the fact that both native and foster parents are interested in how their son or daughter feels in the camp. They worry about their children, show a high level of closeness between children and parents (native or foster), and this will significantly affect the level of legal culture. Intra-group identification of adolescents in the collective of resting children also contributes to the fact that they have a high level of legal culture: when they communicate, they try to match each other. And also, organizers and psychologists working in this camp do not formally treat children: they help the children with advice, counsel, carry out corrective work, which establishes a positive atmosphere and an attitude of adolescents.

Keywords: legal culture, intra group identification, values, family.

Уровень развития правовой культуры подростков в зависимости от социально-психологических особенностей семей**В. А. Булгакова**

Аннотация. Правовая культура личности - это не только знания человеком права, но и внедрение этих знаний в своей жизни, в своей деятельности, во взаимоотношениях. В прошлых наших исследованиях мы установили связь между особенностями возраста, пола, специфики учебно-профессиональной деятельности молодого человека и уровнем развития ее правовой культуры. Эта статья посвящена результатам исследования, проведенного в ДУ «Молодая гвардия», целью которого было продиагностировать уровень развития правовой культуры у подростков, проживающих в полных и неполных семьях и в семьях с опекунами, бабушками и дедушками, и другими родственниками. Исследование проводилось с помощью двух методик: Шкалы оценки уровня правовой культуры, авторами которой являются Чебыкин А.Я. и Булгакова В.А. и методика «Опросник подростки о родителях» Вассермана Л.И., Горьковой Н.А., Ромициной Е.Е. Полученные результаты подвергались математическому анализу, использовался метод определения достоверности различий t-критерий Стьюдента. В исследовании принимали участие 54 подростка из двух отрядов, возраст исследуемых от 14 до 17 лет. Результаты исследования показали, что уровень правовой культуры испытуемых оказался достаточно высоким. Результаты математической обработки данных показали, что статистически достоверных различий уровня развития правовой культуры у детей, проживающих в разных семьях: полных, неполных (с опекунами, бабушками, дедушками и другими родственниками), не выявлено. В статье говорится о том, что это можно объяснить тем, что дети, проживающие в неполных семьях получают полное социальное воспитание, как и дети, проживающие вместе с родителями. Психологи, работающие в ДУ «Молодая гвардия», говорят о том, что опекуны очень интересуются своими подопечными. Поэтому, в ответах детей по «Опроснику подростки о родителях» Вассермана Л.И., Горьковой Н.А., Ромициной Е.Е. они говорят о близости с родителями (фактор «близости» является показателем степени проявления теплых чувств и принятия своего ребенка при высоких стандартных оценках и преобладающего отторжения при низких стандартных оценках). Коллектив педагогов и психологов ДУ «Молодая гвардия» также уделяет много внимания и оказывает поддержку детям. Высокому уровню правовой культуры способствует то, что как родные, так и приемные родители интересуются тем, как чувствует себя их сын или дочь в условиях лагеря. Они беспокоятся за своих детей, проявляют высокий уровень близости детей и родителей (родных или приемных), а это будет существенно влиять на уровень правовой культуры. Внутригрупповая идентификация подростков в коллективе отдыхающих детей, также способствует тому, что у них проявляется высокий уровень правовой культуры: при общении они пытаются равняться друг на друга. А также, педагоги-организаторы, психологи, работающие в этом лагере, относятся к детям не формально: помогают детям советом, консультируют, проводят коррекционную работу, устанавливают положительную атмосферу и отношение подростков.

Ключевые слова: правовая культура, внутригрупповая идентификация, ценности, семья.

Вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів

М. М. Шпак

Тернопільський національний педагогічний університет ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль, Україна
Corresponding author. E-mail: shpakmaria@gmail.com

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 03.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-17>

Анотація. У статті аналізуються результати емпіричного дослідження розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. На основі факторного аналізу визначено структурні складові емоційного інтелекту та їх показники. За результатами кластерного аналізу встановлено загальний рівень розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів. Охарактеризовано вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоції, почуття, молодші школярі.

Постановка проблеми. Реформування початкової освіти в Україні відповідно до положень концепції «Нової української школи», передбачає перехід до особистісно орієнтованої моделі освіти, пріоритетною метою якої є не лише формування в учнів бажання та уміння вчитися, а й збереження психічного здоров'я дітей та турбота про емоційне благополуччя учнів.

Шкільна практика, а також наші спостереження свідчать, з одного боку, про зростання емоційних розладів серед учнів, а з іншого – відсутність психологічно обґрунтованої системи запобігання стресогенних впливів на дітей. У цьому зв'язку постає необхідність забезпечення психологічного супроводу розвитку емоційного інтелекту школярів у процесі навчальної діяльності в початкових класах.

Зазначимо, що феноменологія емоційного інтелекту знайшла відображення у психологічних дослідженнях вітчизняних (О. І. Власова, С. П. Дерев'янка, Н. В. Коврига, Е. Л. Носенко та ін.) та зарубіжних дослідників (І. М. Андрєєва, Р. Бар-Он, Г. Гарднер, Д. Гоулман, Д. Карузо, Дж. Мейер, Д. В. Люсін, П. Селовей та ін.). У працях цих учених виокремлено даний конструкт та обґрунтовано теоретичні підходи до його концептуалізації.

Виявлено, що хоч емоційний інтелект вивчали і продовжують сьогодні досить активно вивчати, серед сучасних психологічних досліджень майже відсутні ті, які стосуються розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці. Здебільшого у вітчизняній психології дослідження емоційного інтелекту здійснюються на рівні емпіричного вивчення деяких його особливостей у студентському віці, зокрема у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців соціономічного профілю (Ю. В. Бреус, С. П. Дерев'янка, В. В. Зарицька, О. В. Милославська). При цьому спроби концептуалізувати різноманітні аспекти проблеми розвитку емоційного інтелекту в молодшому шкільному віці практично не здійснювалися.

Метою нашого дослідження є теоретично обґрунтувати та емпірично визначити вікові особливості розвитку емоційного інтелекту молодших школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науково-теоретичне осмислення поняття «емоційний інтелект» дозволяє визначити його як інтегральну властивість особистості, яка відображає пізнавальну здатність людини до розуміння емоцій та управління ними шляхом когнітивної обробки емоційної інформації, і забезпечує психологічне благополуччя особи-

стості та успішність соціальної взаємодії й спілкування [3, с.10].

На основі вивчення та аналізу наукових джерел з проблеми дослідження [1; 2], а також результатів емпіричного дослідження нами встановлено, що емоційний інтелект є складним структурним і багатофункціональним утворенням, яке ґрунтується на динамічній єдності афекту та інтелекту, що зумовлює виокремлення у структурі цього феномена взаємопов'язаних компонентів: когнітивного, який забезпечує сприймання, розпізнавання та розуміння власних і чужих емоцій; емоційного, який включає емоційні властивості та особливості емоційного реагування людини відповідно до індивідуально-психологічних та соціальних чинників та умов емоціогенної ситуації; конативного, який відображає уміння здійснювати емоційну саморегуляцію та управляти емоційним станом інших людей; соціально-комунікативного, який забезпечує використання емоцій у спілкуванні та соціальній взаємодії, прояв емпатії до інших людей [3].

На основі вікових особливостей емоційного розвитку дітей цього віку, відповідно до виокремлених нами структурних компонентів емоційного інтелекту визначено критерії та показники розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів, а саме: критерієм розвитку когнітивного компонента є розуміння власних емоцій та емоцій інших людей, а показниками його розвитку: здатність встановити факт емоційного переживання у себе чи іншої людини; розпізнати емоцію за експресивними ознаками; вербалізувати емоцію; розуміти причини, що викликали цю емоцію, та наслідки, до яких вона призведе; критерієм розвитку емоційного компонента є особливості емоційного реагування в емоціогенних ситуаціях, а показниками його розвитку: емоційне самопочуття; емоційність; емоційна стійкість; експресивність вираження емоцій; емоційне ставлення до себе та інших людей; критерієм розвитку конативного компонента є уміння управляти емоціями, як власними, так й інших людей, а показниками його розвитку: емоційний самоконтроль; емоційна саморегуляція; регуляція емоцій інших людей; емоційна креативність; критерієм розвитку соціально-комунікативного компонента є здатність застосовувати емоційні компетенції у спілкуванні та соціальній взаємодії, а показниками його розвитку: розвинута емпатія; відсутність емоційних бар'єрів у спіл-

куванні; здатність легко і швидко встановлювати емоційний контакт з іншими людьми.

Результати емпіричного дослідження, що відображають рівень розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту молодших школярів, які були

визначені на основі виокремлених нами критеріїв та показників емоційного інтелекту в дітей цього віку за допомогою комплексу методів дослідження, подані в таблиці 1.

Таблиця 1. Рівень розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту молодших школярів (n=482)

Компоненти емоційного інтелекту	Рівень розвитку	1 кл.		2 кл.		3 кл.		4 кл.		Загалом	
		к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%	к-сть	%
Когнітивний	Вис.	14	12,1	19	16,1	26	21,3	30	23,8	89	18,5
	Сер.	40	34,5	43	36,4	46	37,7	50	39,7	179	37,1
	Низ.	62	53,4	56	47,5	50	41	46	36,5	214	44,4
Емоційний	Вис.	36	31	34	28,8	23	18,8	30	23,8	123	25,5
	Сер.	67	57,8	64	54,2	70	57,4	78	61,9	279	57,9
	Низ.	13	11,2	20	17	29	23,8	18	14,3	80	16,6
Конативний	Вис.	9	7,8	21	17,8	31	25,4	41	32,6	102	21,2
	Сер.	63	54,3	61	51,7	61	50	59	46,8	244	50,6
	Низ.	44	37,9	36	30,5	30	24,6	26	20,6	136	28,2
Соціально- комунікативний	Вис.	19	16,4	39	33	37	30,3	60	47,6	155	32,2
	Сер.	49	42,2	45	38,1	60	49,2	48	38,1	202	41,9
	Низ.	48	41,4	34	28,8	25	20,5	18	14,3	125	25,9

Як бачимо, за результатами емпіричного дослідження було встановлено високий рівень розвитку: когнітивної складової – у 18,5% молодших школярів, емоційної складової – у 25,5% учнів, конативної складової – у 21,2% досліджуваних, соціально-комунікативної складової – у 32,2% респондентів. При цьому серед досліджуваних виявлено й таких учнів (майже 3%), які характеризуються внутрішньою збалансованістю усіх структурних складових емоційного інтелекту.

Таким чином виявилось, що найменш розвиненим у молодших школярів є когнітивний компонент емоційного інтелекту – здатність до розуміння емоцій. Водночас встановлено, що позитивні емоції молодші школярі краще ідентифікують, ніж негативні. Визначаючи емоції за експресивними ознаками їх прояву, діти цього віку орієнтуються в основному на міміку обличчя. При цьому молодші школярі легше розпізнають і краще розуміють емоційний стан людини тоді, коли сприймають і визначають його не тільки за експресією обличчя, а в контексті соціальної ситуації загалом.

Найбільш вираженим є соціально-комунікативний компонент емоційного інтелекту – здатність до використання емоцій з метою забезпечення успішності спілкування та соціальної взаємодії. Очевидно, це пов'язано, на нашу думку, з тим, що молодші школярі в процесі міжособистісної взаємодії схильні більше до співпереживання та співчуття. Дитина цього віку здатна відчувати емоційний стан іншої людини, ставити себе на місце інших, бачити в них подібних собі, що проявляється у формі емоційної ідентифікації, але не проявляє реального сприяння, не завжди розуміє і може пояснити причини виникнення тих чи інших емоцій в оточуючих людей та наслідки до яких вони можуть призвести.

Також нами визначено внутрішню вікову динаміку розвитку структурних компонентів емоційного інтелекту в учнів молодшого шкільного віку, яка статистично підтверджена за допомогою χ^2 -критерію Пірсона та ϕ^* -критерію Фішера. Статистично значущі від-

мінності у розпізнаванні та розумінні емоцій виявлено між учнями 1 і 3 класів ($\chi^2=10,29$ при $p \leq 0,01$), 2 і 4 класів ($\chi^2=6,5$ при $p \leq 0,05$), особливо вони помітні між учнями 1 і 4 класів ($\chi^2=17,57$ при $p \leq 0,01$). Так, серед четвертокласників значно зменшується кількість учнів з низьким рівнем когнітивного компонента емоційного інтелекту ($\phi^*=1,76$ при $p \leq 0,05$). Водночас в 3 класі спостерігається зменшення кількості учнів з високим рівнем розвитку емоційного компонента, порівняно з першокласниками ($\chi^2=18,87$ при $p \leq 0,01$) та з другокласниками ($\chi^2=6,37$ при $p \leq 0,05$), однак виявлено поступове їх збільшення до кінця 4 класу ($\chi^2=5,45$ при $p \leq 0,1$). Зіставляючи показники розвитку конативного компонента емоційного інтелекту на початку і в кінці молодшого шкільного віку встановлено, що серед четвертокласників, порівняно з учнями 1 класу, значно збільшується кількість дітей з високим рівнем цього компонента ($\phi^*=1,76$ при $p \leq 0,05$) та зменшується кількість учнів з низьким рівнем розвитку конативного компонента ($\phi^*=1,55$ при $p \leq 0,1$). Аналізуючи динаміку рівня розвитку соціально-комунікативного компонента емоційного інтелекту упродовж молодшого шкільного віку, можемо констатувати її гетерохронний характер. Так, в учнів 2 класу він значно зростає порівняно з першокласниками ($\chi^2=21,18$ при $p \leq 0,01$), у третьокласників дещо знижується порівняно з учнями 2 класу ($\chi^2=5,83$ при $p \leq 0,1$), і в четвертокласників знову помітно зростає порівняно з третьокласниками ($\chi^2=14,24$ при $p \leq 0,01$), що пов'язано, на нашу думку, з наближенням підліткового віку і важливістю міжособистісного спілкування з однолітками.

На основі факторного аналізу структурних компонентів емоційного інтелекту та їх показників встановлено, що фактори, отримані в результаті варімакс-обертання, пояснюють 86,3% загальної дисперсії. При цьому виділено 4 фактори, що демонструють відповідно: 25,0%, 23,8%, 22,4%, 15,1% загальної дисперсії.

Перший фактор (25,0% загальної дисперсії) відображає конативні характеристики емоційного інтелекту і містить змінні, що характеризують в основному

поведінкові особливості людини, її здатність управляти емоціями, а саме: емоційний самоконтроль (0,931), довільність емоцій і поведінки (0,877), емоційна стійкість (0,852), що забезпечують уміння володіти собою. До того ж, цей фактор включає також і деякі особистісні якості: домінування, лідерство (0,760), сміливість (0,871). Це свідчить про те, що уміння управляти емоціями забезпечує лідерські позиції молодших школярів в класному колективі.

Другий фактор (23,8% загальної дисперсії) відображає когнітивні характеристики емоційного інтелекту і включає змінні, що характеризують здатність молодших школярів розпізнавати і розуміти емоції як власні, так й інших людей, зокрема за схематичними зображеннями емоційної експресії (0,946), за сюжетними малюнками (0,794). Це проявляється в емоційній децентрації (0,825), спрямованості локусу контролю (0,814). При цьому дитина здатна розуміти причини і наслідки емоцій (0,871), усвідомлювати відповідальність за свої емоційні реакції.

Третій фактор (22,4% загальної дисперсії) відображає соціально-психологічні характеристики емоційного інтелекту і включає змінні, що характеризують властивості молодших школярів, які проявляються у процесі міжособистісної взаємодії та спілкування. Так, високі факторні навантаження отримали такі змінні: експресивність вираження емоцій (0,945), комунікабельність (0,894), емпатія (0,686), емоційне ставлення до інших людей (0,580), а також і такий показник як тривожність (0,686), що зумовлена, очевидно, особливостями соціальної взаємодії молодшого школяра з суб'єктами навчального процесу (вчителями, однокласниками). Від'ємний показник такої змінної як мотивація (-0,809) вказує на те, що низька мотивація до навчання компенсується міжособистісною взаємодією та спілкуванням з іншими людьми.

Четвертий фактор (15,1% загальної дисперсії) пов'язаний з емоційними характеристиками емоційного

інтелекту і містить такі змінні: збудливість (0,829), емоційність (0,642), тривожність (0,495), які відображають психофізіологічні властивості та вікові особливості емоційного розвитку молодших школярів. Водночас до складу цього фактора увійшов і такий показник як емпатія (0,576), що свідчить про здатність дитини цього віку співпереживати і співчувати, та емоційна спрямованість самооцінки (0,700), яка є індикатором емоційного ставлення молодшого школяра до самого себе (0,355).

Таким чином, факторний аналіз показав, що емоційний інтелект є складним структурним утворенням, яке включає такі характеристики: когнітивні, емоційні, поведінкові та соціальні, що забезпечують здатність людини розуміти емоції, як власні, так й інших людей, та керувати ними. Виявлено, що до кожного з виокремлених факторів входять також і певні особистісні якості, що підтверджує наше припущення про те, що емоційний інтелект є інтегральною властивістю особистості.

З метою дослідження інтегрального показника рівня розвитку емоційного інтелекту та сформованості його структурних компонентів на етапі завершення молодшого шкільного віку, зокрема в учнів 4-х класів, нами використано опитувальник «ЕмІн» Д. В. Люсіна [2]. Ми ставили собі за мету визначити як загальний рівень емоційного інтелекту в молодших школярів, так і рівень розвитку його структурних компонентів та їх показників.

За результатами кластерного аналізу, здійсненого з використанням програмного засобу SPSS Statistic 21.0, методом К-середніх виділено 3 кластери (табл. 2) відповідно до інтегрального показника загального рівня емоційного інтелекту молодших школярів, що був визначений за допомогою опитувальника «ЕмІн» Д. В. Люсіна, а саме: з високим (кластер 1), середнім (кластер 2) і низьким (кластер 3) рівнем.

Таблиця 2. Результати кластерного аналізу показників і рівнів розвитку емоційного інтелекту молодших школярів (n=126) та відмінності між ними

Показники ЕІ	Кластер 1	t-критерій Стьюдента	Кластер 2	t-критерій Стьюдента	Кластер 3
	\bar{x}		\bar{x}		\bar{x}
Розуміння своїх емоцій	22,73	8,93**	17,23	8,31**	12,87
Управління своїми емоціями	16,32	15,52**	13,84	14,33**	10,49
Розуміння чужих емоцій	27,91	6,72**	20,54	12,48**	11,03
Управління чужими емоціями	20,54	16,16**	18,49	9,13**	14,93
Контроль експресії	11,14	5,75**	10,00	8,14**	7,89
Розуміння емоцій	48,80	7,69**	36,69	10,06**	23,19
Управління емоціями	48,40	7,77**	42,25	13,36**	32,47
Внутрішньоособистісний інтелект	48,32	11,00**	40,84	11,73**	30,38
Міжособистісний інтелект	46,95	8,13**	39,28	10,35**	25,86
Загальний рівень ЕІ	94,91	7,61**	79,39	9,09**	55,94

Примітки: \bar{x} – середнє значення, t – критерій Стьюдента, * – $p \leq 0,05$, ** – $p \leq 0,01$

За результатами кластерного аналізу виявлено, що лише 11,1% учнів, які увійшли до кластеру 1, мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту. Вони характеризуються здатністю розпізнавати та розуміти як власні емоції, так й емоції інших людей, вербалізувати їх, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки стосовно прояву переживань, контролювати емоції, стримувати чи виявляти їх адекватно до ситуацій та

соціокультурних норм. Ці учні вирізняються емоційною стійкістю та емоційною креативністю. У процесі міжособистісної взаємодії вони проявляють емпатійність, здатність легко і швидко встановлювати емоційний контакт і вести конструктивний діалог з оточуючими. Їм властиве позитивне ставлення до себе, інших людей та навколишнього світу загалом.

У третини досліджуваних (кластер 2 – 34,9% учнів) виявлено середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Вони здатні розпізнавати та оцінювати власні емоції та емоції інших, хоча інколи допускають при цьому помилки, можуть визначати причини їх виникнення, пояснювати їхнє значення, але не завжди стримують власні емоції, не можуть управляти емоціями інших, не проявляють емоційну гнучкість у ситуаціях з іншими.

Більше половини молодших школярів (кластер 3 – 54% досліджуваних) мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту. Ці учні характеризуються тим, що часто не можуть правильно ідентифікувати емоції, не розуміють причини їх виникнення, тому проявляють неадекватну реакцію на прояви емоцій іншими. Вони нездатні контролювати власні емоції, особливо прояв негативних, що утруднює процес міжособистісної взаємодії з оточуючими.

Висновки. Розвиток емоційного інтелекту молодших школярів відзначається такими віковими особливостями: найменш розвиненим у молодших школярів

є когнітивний компонент емоційного інтелекту – здатність до розуміння емоцій як власних, так і чужих. Найбільш вираженим є соціально-комунікативний компонент емоційного інтелекту – здатність до використання емоцій з метою забезпечення успішності спілкування та соціальної взаємодії. Встановлено, що лише 11,1% учнів молодшого шкільного віку мають високий рівень розвитку емоційного інтелекту. У третини досліджуваних (34,9% учнів) виявлено середній рівень розвитку емоційного інтелекту. Більша половина молодших школярів (54% учнів) мають низький рівень розвитку емоційного інтелекту.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у створенні навчальних програм для розвитку емоційного інтелекту в молодших школярів у контексті змісту початкової освіти з метою успішної інтеграції дитини в навчальне середовище та соціальне оточення; поглибленні професійної підготовки майбутніх учителів і психологів до розвитку емоційного інтелекту в учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреева И. Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии: монография / И. Н. Андреева. – Новополоцк: ПГУ, 2011. – 388 с.
2. Люсин Д. В. Новая методика для измерения эмоционального интеллекта: опросник ЭмИн / Д. В. Люсин // Психологическая диагностика. – 2006. – № 4. – С. 3-22.
3. Шпак М. М. Психология развития эмоционального интеллекта младших школярів: монографія / М. М. Шпак. – Тернопіль : ТНПУ імені В. Гнатюка, 2016. – 372 с.

REFERENCES

1. Andreeva I. N. Emotional intelligence as a phenomenon of modern psychology: monograph / I. N. Andreeva. – Novopolotsk: PSU, 2011. – 388 p.
2. Lyusin D. V. New methods for measuring emotional intelligence: EmIn questionnaire / D. V. Lyusin // Psychological diagnostics. – 2006. – № 4. – P. 3-22.
3. Shpak M. M. Psychology of the development of emotional intelligence of primary school pupils: monograph / M. M. Shpak. – Ternopil: TNPU named after V. Hnatiuk, 2016. – 372 p.

Age peculiarities of the development of emotional intelligence of primary school pupils

М. М. Шпак

Abstract. The results of empirical research on the development of emotional intelligence at primary school age is analyzed in the article. The structural components of emotional intelligence and their indicators are determined on the basis of factor analysis. According to the results of cluster analysis, it is determined the general level of the development of emotional intelligence in primary school pupils. It is defined the age peculiarities of the development of emotional intelligence of primary school pupils.

Keywords: *emotional intelligence, emotions, feeling, primary school pupils.*

Возрастные особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников

М. М. Шпак

Аннотация. В статье анализируются результаты эмпирического исследования развития эмоционального интеллекта в младшем школьном возрасте. На основе факторного анализа определены структурные составляющие эмоционального интеллекта и их показатели. По результатам кластерного анализа установлено общий уровень развития эмоционального интеллекта у младших школьников. Охарактеризованы возрастные особенности развития эмоционального интеллекта младших школьников.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, эмоции, чувства, младшие школьники.*

Психологічні особливості розвитку моральної свідомості студентів

Ю. В. Тимош

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, м. Кременець, Україна
Corresponding author. E-mail: Ylia21@meta.ua

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-164VI68-18>

Анотація. У статті відображено результати теоретико-емпіричного дослідження рівнів розвитку моральної свідомості студентів. Встановлено, що найбільш сформованим є конвенційний рівень, який виражає спрямованість студентів на слідування прийнятим у суспільстві нормам і правилам. Це, значною мірою, сприяє гармонійній міжособовій взаємодії студентів, але водночас гальмує їх самовираження відповідно до власних цінностей. Такому самовираженню сприяє постконвенційний рівень, який у студентів є недостатньо сформованим й потребує розробки психолого-педагогічних технологій для розвитку моральної свідомості молоді.

Ключові слова: особистість, моральна свідомість, моральна поведінка, вчинок, добро, зло, моральні норми, моральний розвиток.

Постановка проблеми. Проблема морального становлення й розвитку особистості завжди була однією з найбільш актуальних, а у сучасних умовах, зважаючи на системну кризу, яка охопила наше суспільство, зазначена проблема набуває особливого значення. Адже, незважаючи на те, що людина живе у матеріальному світі й тому, напевно, має насамперед потреби матеріальні, моральні ідеали завжди вважалися вищими, важливішими особистісними цінностями. А проте, останнім часом, спостерігається суттєве погіршення моральних взаємин між людьми, зростання цинізму, брутальності, жорстокості, агресивності, невміння зрозуміти іншого, проявити повагу, толерантність, емпатію, милосердя, справедливість. Ці риси, на жаль, все різкіше проявляються в поведінці не тільки «збагачених» відповідним досвідом дорослих та юнаків, а й підлітків і навіть дітей. Більше того, окреслена проблема загострюється з огляду на засилля візців агресивної та цинічної поведінки у сучасних ЗМІ.

Отож, на сучасному етапі, окреслена проблема набуває особливого значення, відноситься до глобальних й усвідомлюється багатьма країнами та народами. Адже саме духовність, моральність – найважливіше, що складає фундамент людини як особистості. Саме у цьому фундаменті – основа гармонійного розвитку всіх потенційних можливостей індивіда, запорука того, що результати його діяльності справді слугуватимуть вищим цінностям буття людини та соціуму. Тому що морально розвинена особистість спрямована на добро й добродійність, вона здатна діяти за законами добра з власної ініціативи, а не під тиском спонукань ззовні; приймати безкорисливі рішення та не розраховувати на схвалення чи винагороду за кожний свій вчинок.

До проблеми морального виховання, формування моральної свідомості особистості неодноразово зверталися такі науки, як філософія, етика, педагогіка та психологія. Завдяки виконаним науковим дослідженням у різних галузях, простежено чимало важливих ліній морального розвитку особистості, проте реалії сьогодення змушують шукати нові аспекти й розставляти нові акценти у висвітленні питання природи моралі, сутності зовнішніх суспільних вимог та їх гармонійного поєднання із завданнями індивідуального становлення, самореалізації, самоактуалізації, онтогенетичної еволюції розуміння моральних категорій

та понять тощо. Попри наявні дослідження моральності, у науковій літературі все ще відсутні комплексні дослідження рівнів морального розвитку сучасного українського студентства, яке в умовах реформування різних сфер нашого суспільства часто постає активною рушійною силою реформ. Це зумовлює актуальність емпіричного дослідження рівнів морального розвитку студентської молоді.

Мета дослідження – теоретично й емпірично виявити рівні розвитку моральної свідомості студентів.

Аналіз досліджень і наукових публікацій. Як зазначає Р. В. Павелків, моральний розвиток особистості являє собою здатність людини розуміти, інтеріоризувати суспільні вимоги, засвоювати морально-етичні приписи та вибудовувати свою поведінку відповідно до них. Учений розглядає моральну свідомість як особливий конструкт психіки, що забезпечує розуміння і прийняття моральних законів та організацію людиною відповідно до них власної поведінки [7].

М. Й. Боришевський зауважує, що моральність не можна обмежувати лише певними внутрішніми аспектами чи моментом поведінки. Вона народжується, вириває, формується та функціонує у моральній діяльності, моральній поведінці. За його розумінням, моральність є головною складовою духовності, що дає можливість особистості осмислити сенс власного життя, збагнути мету, задля якої вона живе, усвідомити свою неповторність, відповідальність за все, що робить, зрозуміти, що життя – це боротьба зі злом в ім'я добра. Дослідник визначає моральну діяльність (поведінку) як особливий вид людської діяльності, який мотивується виключно моральними імперативами. Одиницею моральної поведінки виступає моральний вчинок. Він може бути виражений діями, позиціями, ставленнями, вербальними та невербальними способами комунікативної діяльності. Тож учений зазначає, що «утвореннями, які в системі особистості становлять підсистему свідомості (зрозуміло, і самосвідомості також) або органічно пов'язані з нею, є: світогляд, переконання, ідеали, ціннісні орієнтації, спрямованість, соціальні потреби, мотиви та інтереси, прагнення, соціально орієнтоване мислення, почуття, воля» [3].

На думку О. Бондаревської, моральна свідомість особистості, — це процес відображення індивідуальною свідомістю морального аспекту суспільних подій та актів поведінки, в результаті яких здійснюється їх

моральна оцінка, робиться вибір та регуляція діяльності і поведінки відповідно з інтересами суспільства, які виявляються у вимогах (нормах) суспільної моралі [9]. У структурі моральної свідомості О. Бондаревська виокремлює три компоненти [6]:

- нормативний, до якого належать моральні знання, моральні поняття, принципи, ідеї, що виражають вимоги суспільства до поведінки людей і які стали надбанням особистості;

- оціночний, до якого належать оцінка й самооцінка, ідейно усвідомлені оцінні критерії, що використовує особистість у практичній діяльності;

- регулятивний, до якого належать почуття, ставлення, переконання та інші компоненти свідомості, що здійснюють вплив на поведінку особистості.

Розглядаючи різні підходи вчених до визначення структури моральної свідомості особистості, О. В. Лебедіна описує загальні структурні компоненти, характерні для кожного з підходів. До таких структурних компонентів моральної свідомості, попередньо згрупувавши їх, дослідниця відносить наступні [6]:

- когнітивний – моральні уявлення; поняття; моральні знання;

- світоглядний – моральні переконання; ціннісні орієнтації, ставлення, інтерес до моральних потреб;

- поведінковий – моральний мотив; моральні стосунки;

- емоційний – моральні почуття.

Розподіл за групами структурних компонентів умовний, тому що в дійсності ставлення особистості до оточуючих її людей виявляється у взаємодії всіх зазначених компонентів, комплексно. Фактично ці компоненти функціонують у моральній свідомості як єдине ціле.

Наведені вище визначення свідчать про те, що певна частина дослідників до структури поняття «моральна свідомість» вносять такі компоненти, як моральні знання у вигляді уявлень, понять і ставлення до оточуючих, як прояв засвоєння моральних знань. Інші учені на перший план висувають оцінку актів поведінки, на основі якої робиться вибір та регуляція поведінки.

Моральна свідомість функціонує на двох рівнях – емоційно-почуттєвому (пов'язаний з реакціями особистості на стосунки між людьми) та раціонально-теоретичному (виражається у системі моральних знань про норми, принципи, ідеали, оціночні судження, поняття, у яких теоретично обґрунтовується моральність та її елементи), які між собою взаємодіють та доповнюють один одного. Залежно від носія моральна свідомість поділяється на індивідуальну та суспільну.

У структурі моральної сфери особистості виокремлюють систему мотивів, що спонукають людину дотримуватися моральних імперативів у поведінці та діяльності. Обов'язок і мотив самочинно творити добро (гуманність, моральна любов), на думку А. Р. Зимянського, є найважливішим моральним мотивом [5, с. 14-15]. Обов'язок у сфері соціальної відповідальності виявляє переважно примусовий характер, тоді як у моральному мотиві – це добровільне емоційне ставлення особистості до дотримання моральних норм. У самочинному прагненні творити добро відсутній момент примусовості дії. Обов'язок і

гуманізм – це єдність усвідомленої необхідності підкорятися моральному закону та прагненню творити добро. В особистості ці мотиви взаємодіють і підтримують один одного. Дотримання моральних норм здійснюється у складній боротьбі мотивів, людина свідомо й підсвідомо зважає всі «за» і «проти» при виборі вчинку, позиції, ставлення, ідеалу. Принципи моралі стають реальними спонукальними силами лише за умови, якщо вони переживаються особистістю [5].

Більш детально тепер ми зупинимось на результатах досліджень відомого американського психолога Л. Кольберга, котрий, досліджуючи рівні розвитку моральної свідомості, користувався такими показниками, як знання, почуття, ставлення, потреби, мотиви, переконання. Ці показники учений виявляв у процесі дослідження моральних суджень людей.

В результаті проведених досліджень Л. Кольберг виокремив шість стадій розвитку моральної свідомості особистості, які об'єднав у три рівні (кожен із рівнів, у свою чергу, має дві стадії): доморальний, конвенційний та автономний, або постконвенційний (загалом зазначені рівні розвитку моральної свідомості збігаються з типологією страху, сорому та совісті, за І. Бехом) [2].

I. Доморальний рівень. У своїй поведінці людина враховує прийняті в суспільстві правила й норми, що визначають поняття добра і зла. Однак при цьому вона орієнтується лише на власні фізичні або гедоністичні (пов'язані із задоволенням або невдоволенням) наслідки виконуваних дій (заохочення, покарання, фаворитизм тощо), а також на авторитет і владу тих, хто встановив ці правила й норми:

Стадія 1. Людина орієнтується на покарання і підпорядкування (покору), її дії самооцінюються як позитивні або негативні залежно від того, заохочено або покарано людину.

Стадія 2. Наївно інструментальна орієнтація. Морально виправданою вважається дія, яка водночас сприяє задоволенню потреб як індивіда, так і інших людей. Взаємодії людей розуміються як ринковий обмін «ти – мені, а я – тобі».

II. Конвенційний рівень. Людина у своїй поведінці підпорядковується прийнятим моральним вимогам і прагне відповідати моральним очікуванням групи (сім'ї, трудового колективу, організації, нації тощо):

Стадія 3. Орієнтація на еталонний зразок «добраго хлопця» чи «доброї дівчини», що існує у певній групі.

Стадія 4. Орієнтація на вимоги «закону і порядку». Людина поводиться так, а не інакше через те, що виконує свої обов'язки або обіцянки, контролює виконання встановленого порядку задля самого порядку.

III. Автономний, постконвенційний, чи принципний рівень. Людина прагне виявити та встановити для себе універсальні моральні цінності, які є правильними незалежно від того, яка група людей підтримує їх, та незалежно від того, які стосунки у людини з відповідною групою людей:

Стадія 5. Внутрішня система принципів людини зорієнтована на соціальну домовленість, зумовлену офіційно прийнятою суспільною мораллю.

Стадія 6. Автономна мораль людини визначається універсальними етичними принципами справедливості, добра, віри, краси тощо.

Тобто, розглянувши рівні та стадії розвитку моральної свідомості, можна зробити висновок, що на доморальному рівні людина виконує вимоги, боячись покарання. На конвенційному рівні дотримання моралі визначається намаганням належати групі, суспільству, відповідати їх вимогам з метою самозбереження, на третьому рівні – автономному, людина добровільно обирає моральну поведінку, адже переконана, що жити їй потрібно згідно норм, прийнятих нею особисто [1; 9]. Тобто на 6 стадії формуються стійкі моральні принципи, виконання яких забезпечується власною совістю, безвідносно до зовнішніх обставин і розумових міркувань.

Дослідження учених підтвердили, що розвиток вище названих стадій моральної свідомості, особливо становлення автономної моралі, залежить не стільки від індивідуального розвитку людини, скільки ступеня соціального прогресу суспільства, в якому вона живе, а також від того, у чому суспільство бачить джерело моральних норм (у волі Господа, логічному правилі чи у приписах спільноти) [9]. Ці рівні виявляються за допомогою таких показників, як моральні знання (когнітивний компонент моральної свідомості), моральні почуття та моральні судження (комунікативно-емоційний компонент), моральна поведінка (прикладна сторона моральної свідомості).

Через стосунки з іншими людина отримує знання про себе, свою цінність. Жодна дія чи вчинок людини, жоден акт взаємодій (взаємини, комунікація, співдія) не могли б отримати морального виміру, якби особистість не була би здатна до усвідомлення їх внутрішньої проблематики та співвіднесення їх із власними уявленнями про добро і зло, належне та справедливе, з «голосом» власного сумління. Відтак у структурі моральної свідомості розвивається моральна самосвідомість, яка сприяє збереженню цілісності внутрішнього світу особистості, створює той моральний фундамент, який допомагає людині в усіх життєвих ситуаціях керуватися у своїй поведінці високоморальними мотивами, не порушувати єдності внутрішнього мотиву і вчинку.

Здійснивши теоретичний аналіз проблеми, переходимо до емпіричної частини нашої статті.

Аналіз результатів дослідження. Задля реалізації мети дослідження була використана методика Л. Кольберга – «моральні дилеми». Вибірку склали 114 студентів Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка, віком 17-22 років та 149 студентів Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки 17-25 років, разом 263 особи. Математично-статистична обробка отриманих даних здійснювалася з допомогою описової статистики комп'ютерної програми SPSS.

Середньогрупові показники морального розвитку досліджених студентів відображено на рис. 1:

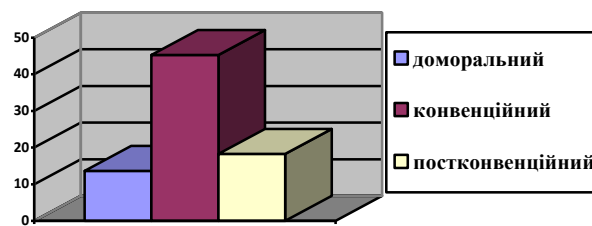


Рис. 1. Середньогрупові показники рівнів морального розвитку студентів

Як видно з рисунку 1, найбільш сформованим у студентів є конвенційний рівень морального розвитку (45,23±7,80), який виражає спрямованість студентів на відповідність соціальним нормам і правилам. Вважаємо, що високий рівень конвенційного рівня морального розвитку зіставляється із колективістським полюсом культури українського суспільства за моделлю Г. Хофстеде [10].

Як стверджує Л. В. Засєкіна, колективізм означає тяжіння, передусім, до вироблених традицій, правил і норм. Саме колективізм пропагує важливість думки інших, їх оцінку і схвалення, порушує питання самооцінки особистості, тоді як індивідуалізм ототожнюється, передусім, із самоприйняттям і самоцінністю. Учена зазначає, що для встановлення міжособової взаємодії найбільш прийнятним є збалансований тип культури у полюсах індивідуалізм-колективізм [4].

Тому вважаємо, що такої збалансованості відповідає постконвенційний рівень морального розвитку (18,39±7,82). Саме цей рівень забезпечує оптимальне самовираження особистості відповідно до своїх цінностей та уявлень про світ. Цей рівень морального розвитку більшою мірою тяжіє до виміру індивідуалізму культури. Найменш вираженим є доморальний рівень розвитку (13,69 ± 5,40), який виражає примітивну орієнтацію студентів у поняттях добра і зла у відповідності до власних цінностей чи гедоністичних потреб, а не прийнятих у суспільстві норм.

Висновки та перспективи наступних досліджень. Результати теоретичного та емпіричного дослідження рівнів розвитку моральної свідомості студентів свідчать про те, що найбільш сформованим рівнем є конвенційний рівень, який виражає спрямованість студентів на наслідування прийнятих у суспільстві норм і правил. Це значною мірою сприяє гармонійній міжособовій взаємодії студентів, але водночас гальмує їх самовираження відповідно до власних цінностей. Такому самовираженню сприяє постконвенційний рівень, який не є достатньо сформованим у студентів, що потребує розробки спеціальних психолого-педагогічних технологій для розвитку моральної свідомості молоді. Розробка й упровадження таких технологій слугують **перспективами** подальших наших наукових розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анцыферова Л. И. Связь нравственного сознания с нравственным поведением человека (по материалам исследования Лоуренса Кольберга и его школы) / Людмила Ивановна Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 5–17.
2. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності: наук. видання / Іван Дмитрович Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.
3. Боришевський М. Й. Соціально-психологічна сутність та генеза духовності особистості / Мирослав Йосипович Боришевський // Проблеми загальної та педагогічної психології. – К., 2009. – Т. 11. – Ч. 5. – С. 50–59.

4. Засекіна Л. В., Засекіна Д. С. Вплив вимірів культури на психічне здоров'я дітей і підлітків: досвід Ізраїлю і можливості його застосування в Україні What is traumatic memory / Лариса Володимирівна Засекіна, Дарія Сергіївна Засекіна // IV Інтернет-конференція. Матеріали тез: Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології. – Луцьк, 2018. – С. 98-100.
5. Зимянський А. Р. Психологічні умови розвитку моральної самосвідомості підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Зимянський Андрій Романович. – Дрогобич, 2015. – 226 с.
6. Лебедіна О. В. Моральна свідомість особистості / Лебедіна Олена Володимирівна // Духовність особистості: методологія, теорія і практика: зб. наук. праць. – Вип. 3 (38). – Сєвєродонецьк : [СНУ ім. В. Даля], 2010. – С. 128–135.
7. Павелків Р. В. Розвиток моральної свідомості та самосвідомості в молодшому шкільному віці: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психолог. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Роман Володимирович Павелків. – К., 2005. – 40 с.
8. Савелюк Н.М. Психосемантика розуміння молитвенного дискурса / Наталія Михайлівна Савелюк // Science and Education A New Dimension. Pedagogy and Psychology. V. (57), Issue: 129. – 2017. – P. 75–78.
9. Табачук Ю. В. Моральна свідомість особистості: психологічні виміри аналізу / Юлія Володимирівна Табачук // Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип. 13. – Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2011. – С. 497–506.
10. Hofstede, G. Dimensions do not exist – a reply to Brendan McSweeney // *Human Relations*, 55, # 1. – 2001. – P. 1355–1361.

REFERENCES

1. Antsyferova L. I. Sviaz' npravstvennogo soznaniya s npravstvennym povedeniyem cheloveka (po materyalam ysledovaniy Lourensa Kolberha i eho shkoly) / Liudmyla Yvanovna Antsyferova // *Psykholohycheskyi zhurnal*. – 1999. – Т. 20. – № 3. – С. 5–17.
2. Bekh I. D. Vykhozhannia osobystosti: skhodzhennia do dukhovnosti: nauk. vydannia / Ivan Dmytrovych Bekh. – K. : Lybid, 2006. – 272 s.
3. Boryshevskiy M. Y. Sotsialno-psykholohichna sutnist ta geneza dukhovnosti osobystosti / Myroslav Yosypovych Boryshevskiy // *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii*. – K., 2009. – Т. 11. – Ch. 5. – С. 50–59.
4. Zasiiekina L. V., Zasiiekina D. S. Vplyv vymiriv kultury na psykhykchne zdorovia ditei i pidlitkiv: dosvid Izrailiu i mozhlyvosti yoho zastosuvannia v Ukraini What is traumatic memory / Larysa Volodymyrivna Zasiiekina, Dariia Serhiivna Zasiiekina // IV Internet-konferentsiia. Materialy tez: Osobystist i suspilstvo: metodolohiia i praktyka suchasnoi psykholohii. – Lutsk, 2018. – S. 98-100.
5. Zymianskyi A. R. Psykholohichni umovy rozvytku moralnoi samosvidomosti pidlitkiv : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / Zymianskyi Andrii Romanovych. – Drohobych, 2015. – 226 s.
6. Lebedina O. V. Moralna svidomist osobystosti / Lebedina Olena Volodymyrivna // *Dukhovnist osobystosti: metodolohiia, teoriia i praktyka: zb. nauk. prats.* – Vyp. 3 (38). – Sєvierodonetsk : [SNU im. V. Dalia], 2010. – S. 128–135.
7. Pavelkiv R. V. Rozvytok moralnoi svidomosti ta samosvidomosti v molodshomu shkilmomu vitsi: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia d-ra. psykholoh. nauk: spets. 19.00.07 «Pedahohichna ta vikova psykholohiia» / Roman Volodymyrovych Pavelkiv. – K., 2005. – 40 s.
8. Saveliuk N.M. Psykhosemantyka ponymaniya molytvennogo dyskursu / Nataliia Mykhailivna Saveliuk // *Science and Education A New Dimension. Pedagogy and Psychology*. V. (57), Issue: 129. – 2017. – P. 75–78.
9. Tabachuk Yu. V. Moralna svidomist osobystosti: psykholohichni vymiry analizu / Yuliia Volodymyrivna Tabachuk // *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbiryk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy / Za red. S. D. Maksymenka, L. A. Onufriievoi*. Vyp. 13. – Kamianets-Podilskiy: Aksioma, 2011. – S. 497–506.
10. Hofstede, G. Dimensions do not exist – a reply to Brendan McSweeney // *Human Relations*, 55, # 1. – 2001. – R. 1355–1361.

Psychological peculiarities of development of students' moral consciousness

Yu. V. Tymosh

Abstract. The article shows the results of theoretical and empirical studies of the levels of development of the students' moral consciousness. Found that the most prevailing is conventional level, which expresses the orientation of students to follow accepted in society norms and rules. This, to a great extent, contributes to the harmonious interpersonal interaction of students, and at the same time inhibits their selfexpression according to their own values. This natural selfexpression contributes to the postconventional level, which is not enough formed among the students and requires the development of psychological-pedagogical technologies for the development of the moral consciousness of young people.

Keywords: *personality (individual), moral consciousness, moral behavior, action, good, evil, moral norms, moral development.*

Психологические особенности развития нравственного сознания студентов

Ю. В. ТЫМОШ

Аннотация. В статье отражены результаты теоретико-эмпирического исследования уровней развития нравственного сознания студентов. Установлено, что наиболее сформированным является конвенционный уровень, который выражает направленность студентов на следование принятым в обществе нормам и правилам. Это, в значительной степени, способствует гармоническому межличностному взаимодействию студентов, но одновременно тормозит их самовыражение в соответствии с собственными ценностями. Такому самовыражению способствует постконвенционный уровень, который у студентов недостаточно сформирован и требует разработки психолого-педагогических технологий для развития нравственного сознания молодежи.

Ключевые слова: *личность, нравственное сознание, нравственное поведение, поступок, добро, зло, нравственные нормы, нравственное развитие.*

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