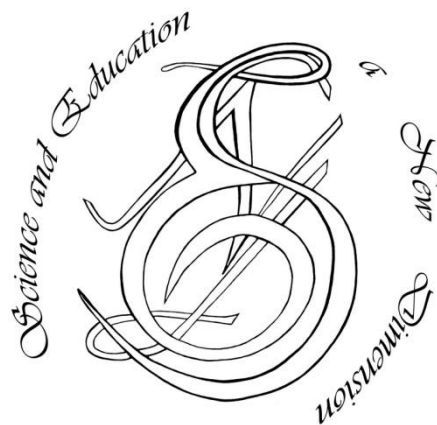


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

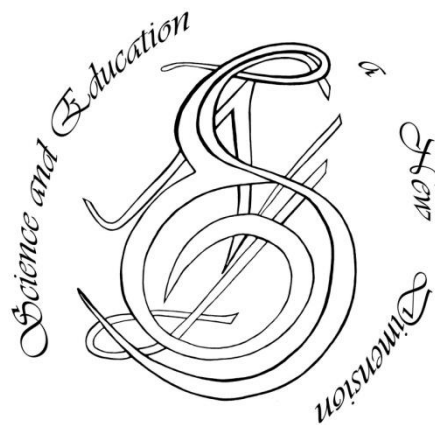
e-ISSN 2308-1996

VI(69), Issue 165, 2018 Maj.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69>



www.seanewdim.com

Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**Honorary Senior Editor:****Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

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

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

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

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

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

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

Kosta Garow, PhD in Pedagogy, associated professor, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Bulgaria

László Kótis, PhD in Physics, Research Centre for Natural Sciences, Hungary, Budapest

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

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

Nikolai N. Boldyrev, Doctor of Science in Philology, Professor and Vice-Rector in Science, G.R. Derzhavin State University in Tambov, Russia

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; ICV 2016: 73.35

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY.....	7
Модель формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки <i>Г. Я. Хлипавка.....</i>	7
Суб'єктність як інтегративна властивість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови <i>Т. М. Колодько.....</i>	12
Features of the Ukrainian and US Experience in the Innovative Principal Preparation <i>D. Kozlov.....</i>	17
Система вправ для навчання анотуванню та реферуванню іноземних громадян на заняттях з української мови <i>С. В. Лазаренко.....</i>	20
Key educational concepts and students' worldview development elaborated by K.D. Ushinsky <i>E. V. Moskaliuk.....</i>	24
Teaching Reflective Writing as Part of EFL Teacher Training <i>N. M. Odegova.....</i>	28
Підготовка студентів до здійснення магістерського науково-педагогічного дослідження <i>Т. В. Підгорна.....</i>	32
Application of "sustainable development" computer program in development of scientific and research competence in the study of discipline "urban ecology" <i>I. Soloshych.....</i>	36
The formation of a conceptual-categorical apparatus of the theory of education management as an indicator of the methodology development <i>T. V. Sych.....</i>	39
Навчання створення Google документів в умовах дистанційного тренінгу для вчителів математики <i>Н. А. Тарасенкова.....</i>	43
Проектування освітньої програми "менеджмент соціокультурного розвитку" (з урахуванням особливостей регіональної підготовки студентів) <i>Н. О. Терентьєва, Т. В. Скорик.....</i>	47
Діагностика рівня сформованості математичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи <i>А. В. Терєпа.....</i>	51
Педагогическое моделирование в процессе формирования креативности будущего учителя начальных классов <i>Т. В. Яковичина.....</i>	56
Особливості розвитку здоров'язберезувальної компетентності у процесі фізичного виховання учнів основної школи <i>М. Єфремова.....</i>	61

PSYCHOLOGY.....	65
Гідність як психологічна основа розвитку особистості у просторі освіти <i>В. І. Коновальчук, О. М. Швець.....</i>	65
Критичний аналіз статично-психоперманентного підходу до тлумачення психічної депривації людини <i>Ю. М. Терлецька.....</i>	69
Підсвідомий рівень психіки людини у психоенергетичній концепції: основні засади <i>М. Й. Варій.....</i>	73
Типи інтуїції та їх роль в емоційно-почуттєвому відображенні дійсності <i>М. В. Ярощук.....</i>	78

PEDAGOGY

Модель формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки

Г. Я. Хлипавка

Кафедра українознавства, Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Україна

Paper received 26.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-01>

Анотація. У статті запропоновано авторську модель формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки. Автор розкриває зміст усіх блоків – складових моделі, зокрема: теоретико-методологічний, цільовий, суб'єктний, змістово-процесуальний, результативний. Акцентує увагу на особливостях формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів, ролі та значенні використанні основних напрямів виховної роботи в освітньому процесі закладів вищої освіти професійного військового спрямування.

Ключові слова: модель, соціальна компетентність, принципи, виховна діяльність, курсанти.

Вступ. Дослідження проблеми формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти вимагає узгодження усіх структурно-функціональних компонентів, які забезпечують цей процес, із освітнім середовищем й простором, в якому здійснюється формування досліджуваного явища.

У контексті педагогічних досліджень вивчення складних систем, формалізація об'єктів, компонентів, функцій педагогічного процесу, збереження інформації про властивості та характеристики суб'єктів, відображення зв'язку педагогічної науки з практикою тощо забезпечує моделювання – «... метод дослідження, що базується на створенні моделі» [0, с. 32]. Результатом моделювання є створення образу досліджуваного об'єкту у вигляді конструкції, схеми – моделі, яка за функціональним спрямуванням відтворює «... пояснювальну та прогностичну функції, при цьому пояснювальна виявляється у педагогічних цілях при використанні прогностичної з метою пояснення» [7, с. 187].

Короткий огляд публікацій з теми. Процес педагогічного моделювання вимагає дотримання вимог наукової методології щодо головних орієнтирів у розробленні моделей, якими контексті педагогічної науки А. Ашероу визначає такі об'єкти: процес підготовки фахівця, навчальна діяльність студента, майбутня професійна діяльність фахівця [0]. У працях О. Новікова [9] і Д. Новікова [10] прослідковуємо особливості формалізації моделей, серед яких: відбір більш істотних якостей або характеристик моделі шляхом відкидання менш важливих чи неістотних; адекватність моделі, що означає можливість досягнути за її допомогою поставленої мети педагогічної діяльності.

На думку В. Афанасьєва, створення моделі має ґрунтуватись на принципі послідовності, що передбачає послідовну розробку серії моделей, які змінюють одна одну, забезпечуючи наближення моделі до модельованого оригіналу. Послідовність розробки являє собою конкретний прояв руху пізнання від відносної до абсолютної істини [0, с. 27]. Розглядаючи модель спеціаліста як певний перелік вимог, які ставить перед ним практика, і які повинні знайти певне відображення в навчальному процесі, О. Смирнова, наголошує на важливості підходів до розробки моделі і виборі її типу: модель діяльності чи модель підготовки [12, с. 4].

Мета статті. Метою статті є створення й реалізації моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки.

Матеріали та методи. Матеріали: науково-методична та педагогічна література. Методи дослідження – критичний аналіз джерел, вивчення та узагальнення особливостей різних підходів до складання моделей, моделювання.

Результати дослідження та їх обговорення. Гуманістично-феноменологічна традиція у розробленні моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів в процесі професійної підготовки набуває особливого значення й актуальності, оскільки вона спрямована на індивідуальні особливості кожного курсанта, особистісну взаємодію викладача та студента, здатність останнього до самоактуалізації та творчого підходу до різних навчальних і життєвих ситуацій, реалізацію права на виявлення унікальних здібностей по своєму сприймати та інтерпретувати світ [14].

Специфіка моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів характеризується особливостями процесу професійної підготовки, принципи організації якого детермінують зміст такої підготовки, а відтак, – і рівень сформованості соціальної компетентності.

Визнаними й ефективними у педагогіці є загальнодидактичні принципи, які у контексті формування соціальної компетентності майбутніх курсантів набувають конкретного значення, а саме: принцип спрямування навчання на вирішення проблеми взаємозв'язку між процесом формування професійної й соціальної компетентностей майбутніх офіцерських кадрів; принцип науковості, що передбачає урахування наукових досягнень з проблем формування соціальної компетентності студентів, їх упровадження і перевірку ефективності та доцільності; принцип послідовності, який забезпечує логічно упорядкований зв'язок між елементами навчально-виховного процесу, зокрема й процесу формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів у ході професійної підготовки; принцип систематичності – опанування курсантами новими знаннями, вміннями та навичками у системі (у процесі професійної підготовки) із використанням попередньо набутих компетенцій та досвіду, з перспективою наступного неперервного роз-

витку соціальної компетентності у професійній діяльності; принцип зв'язку теорії із практикою окреслює формування у суб'єктів навчання розуміння значення теорії в житті, застосування отриманих теоретичних знань у практичній діяльності та у вирішенні ситуаційних завдань у професійному й соціальному середовищах.

У моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів усі перелічені принципи функціонують комплексно, трансформуються відносно реалізації окремих елементів моделі. Таким чином, в основі моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України має бути представлений *теоретико-методологічний блок*, зміст якого слугує основою для розуміння сутності моделі й конкретизації її наступних блоків.

Отже, моделювання процесу формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України у ході професійної підготовки передбачає формалізацію у єдину структурно-функціональну модель (схему, конструкцію) основних зовнішніх й внутрішніх чинників, які впливають на навчально-виховний процес досліджуваних об'єктів (майбутніх офіцерських кадрів) в освітньому середовищі ВНЗ, у якому сукупність підходів, принципів, педагогічних умов, спрямованих на формування соціальної компетентності курсантів, послідовно реалізовується шляхом впровадження методики формування досліджуваного феномену, форм, методів і засобів навчання й підлягають оцінюванню на основі результатів вивчення й порівняння динаміки рівнів сформованості соціальної компетентності студентів за спеціально розробленим критеріально-діагностичним апаратом (рис. 1). Для розуміння значення структурно-функціональної моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України у процесі професійної підготовки необхідним є теоретичне обґрунтування наступних компонентів моделі, їх змісту, функціонального призначення та взаємозв'язків.

Цільовий блок моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України відображає мету й завдання. Метою моделі є створення організаційної системи професійної підготовки, що забезпечує інтегративний результат з підвищення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України.

Завдання моделі полягають у:

- забезпеченні послідовності здійснення професійної підготовки задля формування компонентів соціальної компетентності курсантів;
- реалізації педагогічних умов формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів у процесі професійної підготовки;
- оновленні навчально-методичного забезпечення формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів у процесі професійної підготовки;
- доборі ефективних методів, форм, засобів, інноваційних педагогічних технологій навчання для ефективного формування соціальної компетентності курсантів;
- визначенні критеріїв оцінювання рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів у відповідності до компонентної структури досліджуваного явища.

Ми визначасмо, що запропонована нами модель – це модель підготовки, у якій формування соціальної компетентності курсантів відбувається на основі партнерської взаємодії суб'єктів навчання. Рівень організованості суб'єкт-суб'єктної взаємодії між педагогічним колективом й студентами визначається їхньою спільною орієнтованістю на дотримання принципів індивідуалізації, диференціації, партнерства і співробітництва, рефлексивності та ін. із урахуванням людиноцентристських тенденцій у сприятливому освітньому середовищі. Таким чином, *суб'єктний блок* моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів, ґрунтуючись на вихідних положеннях теоретико-методологічного і цільового блоку, фактично визначає характер практичної реалізації наступних блоків моделі (змістово-процесуального й результативного), адже від характеру взаємовідносин між суб'єктами професійної підготовки залежить кінцевий результат сформованості соціальної компетентності курсантів й досягнення мети моделі.

Змістово-процесуальний блок є «ядром» моделі формування соціальної компетентності курсантів та акумулює усі взаємозв'язки між її елементами. Результат формування соціальної компетентності, структурованої індивідуально-психологічним, комунікативно-діяльним, рефлексивно-поведінковим компонентами (змістова частина блоку моделі), залежить від повноти застосування положень, визначених у попередніх блоках, проте досягнення інтегративного результату з підвищення рівня сформованості соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України уможливується при ефективній реалізації оптимально визначених й ефективно адаптованих педагогічних умов на основі форм, методів, засобів, інноваційних педагогічних технологій, які визначають процесуальну частину формування досліджуваного явища, представлену авторською методикою.

Ми визначасмо у змістово-процесуальному блоці, що соціальна компетентність майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України комплексно виражається сукупністю альтернативних складових індивідуально-психологічного, комунікативно-діяльним, рефлексивно-поведінкового компонентів, формування яких уможливується при збереженні імплікаційних зв'язків між компонентами моделі за таких педагогічних умов:

- розвиток професійної мотивації курсантів до оволодіння майбутньою професією;
- впровадження інноваційних педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України;
- організація виховної роботи, спрямованої на формування соціальної компетентності курсантів.

Етапи формування соціальної компетентності курсантів функціонально спрямовані на досягнення мети моделі, однак зміст кожного етапу реалізується за допомогою конкретних методів, засобів, форм, інноваційних педагогічних технологій навчання, які інтегруються до методичного супроводу цілісного процесу професійної підготовки майбутніх офіцерських кадрів у ВНЗ й спряють досягненню загальних цілей навчально-виховного процесу.

Самостійно забезпечити інтегративний результат досліджуваного явища у будь-яких педагогічних процесах не можуть ні мета, ні зміст, ні форми навчання, адже їх практичну реалізацію уможливають методи, супроводжуючи навчально-виховний процес у контексті діяль-

ності викладача і студентів.

Методи навчання як способи здійснення навчального процесу умовно можна розглядати в трьох аспектах: загальнодидактичному, який виражає об'єктивну сутність, вимоги і дидактичні можливості конкретного методу, характерні тільки для нього, незалежно від періоду

навчання; дидактичному, який характеризує метод та його дидактичні можливості в специфічних умовах відповідного періоду навчального процесу, а також особливостей змісту навчання; методичному аспекті, який ґрунтується на методиках вивчення окремих предметів [4, с. 253].

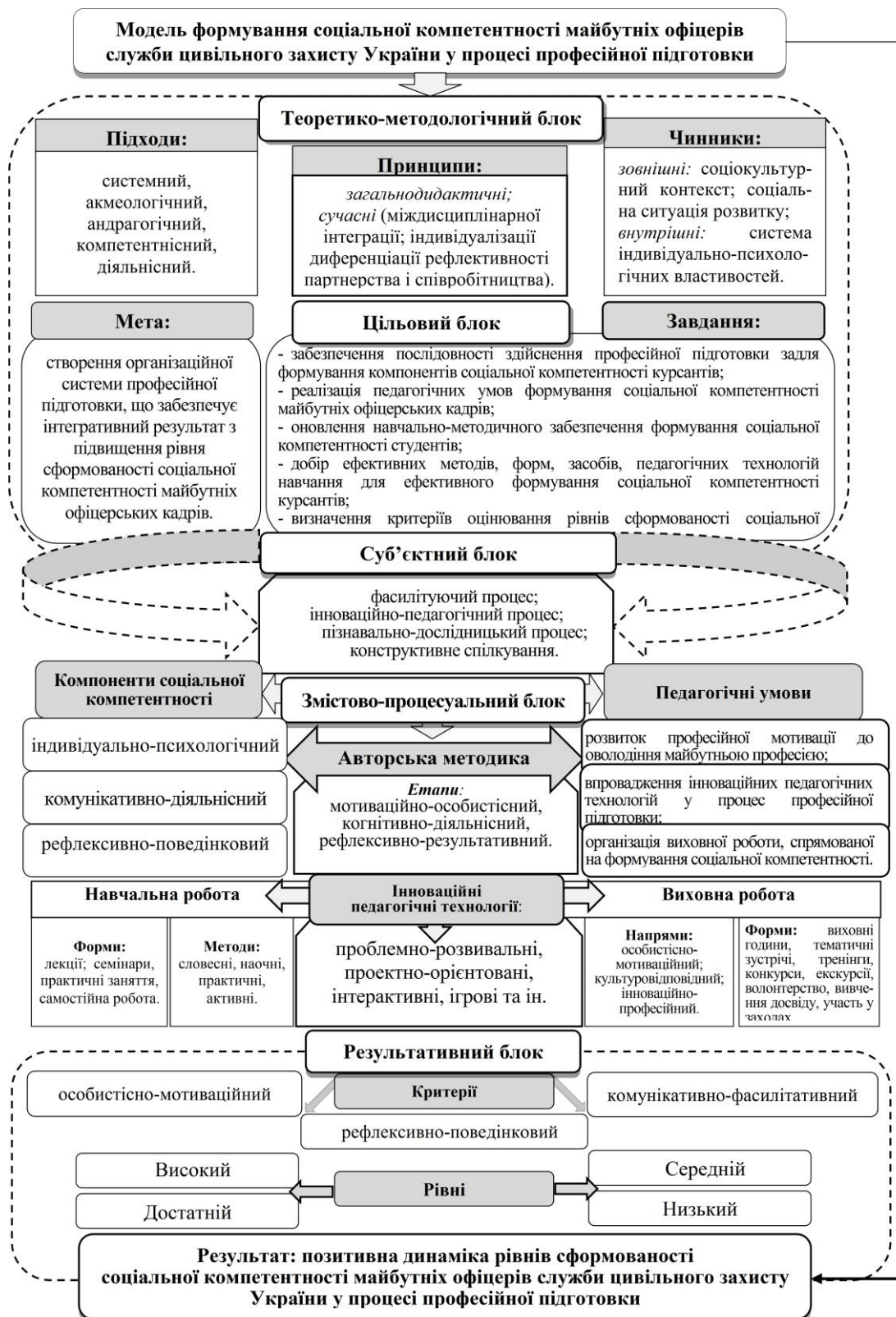


Рис. 1. Модель формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України в процесі професійної підготовки

У моделі формування соціальної компетентності майбутніх офіцерських кадрів уточнюємо, що найбільш

доцільними для використання є словесні (розповідь, пояснення, бесіда і проблемна бесіда тощо), наочні (де-

монстрація, спостереження, показ трудових прийомів, робота із схемами, інструкціями, використання інформаційних технічних засобів навчання тощо), практичні (виконання вправ, розв'язання професійних завдань, виконання практичних робіт) й активні (дидактичні ігри, аналіз і вирішення конкретних ситуацій методи, евристичні, проблемні методи, метод проєктів тощо) методи, які взаємодоповнюються іншими методами та реалізуються з їх допомогою.

Вибір методів й засобів формування соціальної компетентності курсантів у процесі професійної підготовки залежить від попередньо обраної форми навчання. Форма організації навчання, на переконання Н. Мачинської, – це певна структурно-організаційна побудова навчального заняття залежно від його дидактичної мети, змісту й особливостей діяльності суб'єктів та об'єктів навчання. Автор розмірковує, що нині в практиці вищої школи є чимало форм організації навчання, однак основною із них була і є лекція [8, с. 5].

Міра самостійності й відповідальності у розкритті соціальної компетентності курсантів проявляється організацією, проведенням й участю у нерегламентованих навчальними планами заходах. Власне ініціативність й самостійне здійснення групою студентів певної діяльності у контексті обраної спеціальності (до прикладу, кураторські години; тематичні зустрічі; тренінги; конкурси, волонтерство, екскурсії на робочі місця, самостійне вивчення передового досвіду, тематичні зустрічі, участь у громадських, соціально-активних заходах тощо) засвідчують повноту сформованості індивідуально-психологічного, комунікативно-діяльнісного, рефлексивно-поведінкового компонентів соціальної компетентності безпосередньо у процесі виховної роботи.

Ми переконані у тому, що процесуальний аспект формування соціальної компетентності курсантів може бути реалізований тільки у поєднанні навчальної й виховної роботи, що здійснюється професійно-творчим викладацьким колективом й мотивованими до соціально значимої діяльності студентами. Саме тому, у змістово-процесуальному блоці важливим є представлення основних напрямів виховної роботи, упровадження яких ґрунтуються на творчо адаптованих до мети заходу й цільової аудиторії дидактичних методів, засобів, способів, інноваційних педагогічних технологій.

Н. Креденець визначає такі напрями виховної діяльності: особистісно-розвивальний (розвиток особистості, виявлення і розвиток індивідуальних здібностей та інтересів, розвиток особистісної культури); суспільно-орієнтований (розвиток громадянської позиції, підтримка соціальної ініціативи); професійно-спрямоване виховання (розширення уявлення студента про професійну діяльність, взаємозв'язок теоретичної підготовки з практичною діяльністю, початок етапу професійної самореалізації) [6, с. 261].

Поділяючи погляди Л. Сушенцевої про те, основні напрями виховної діяльності студентів мають бути динамічними, постійно оновлюватися відповідно до вимог суспільства та потреб студентів [13, с. 347], ми визнача-

ємо у процесуальній частині моделі такі ключові напрями виховної роботи, а саме: особистісно-мотиваційний напрям – орієнтація на індивідуально-психологічні якості курсанта, розвиток потенційних здібностей, підтримка творчих ініціатив, формування мотивації успіху, професійної мобільності, здатності до особистісної та професійної рефлексії тощо); культуровідповідний напрям – розвиток комунікативного потенціалу студентів, забезпечення культури спілкування у тристоронній єдності комунікативних, інтерактивних, перцептивних процесів; формування стійких цінностей (патріотизм, духовність, повага, відповідальність), формування професійної, соціальної, особистісної та інших різновидів культур; інноваційно-професійний напрям – стимулювання дослідницько-пізнавальної, науково-пошукової, творчої діяльності; розвиток аналітичних, гностичних, організаторських, прогностичних і проєктивних умінь; планування самореалізації у професійній діяльності тощо.

Реалізацію основних напрямів організації навчально-виховного процесу вважаємо ефективною за умов забезпечення її процесуальності з використанням вищезгаданих методів й засобів навчання, а також завдяки впровадженню інноваційних педагогічних технологій, які, у свою чергу, передбачають цілеспрямовані зміни цілей, умов, змісту, методів і засобів навчання.

У цілому, інноваційні педагогічні технології у педагогічних системах інтегруються між собою, а також із традиційними методами навчання й реалізуються на цільовому, змістовому, процесуальному та результативному рівнях [5; 11].

Ефективність застосування форм, методів, засобів та інноваційних педагогічних технологій навчання, реалізованих за оптимальних педагогічних умов етапами авторської методики формування соціальної компетентності курсантів, має засвідчуватись рівнями сформованості структурних компонентів досліджуваного явища, задля кількісного й якісного аналізу яких у моделі необхідним є виокремлення **результативного блоку**.

Результативний блок моделі містить сукупність критеріїв, показників і рівнів сформованості соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України. Критеріально-діагностичний апарат оцінювання сформованості досліджуваного явища уможливило підтвердження чи спрощення очікуваного результату, а отже й досягнення мети моделі.

Висновки. Отже, модель формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України відображає багатофункціональну інтегровану конструкцію процесу систематизованої репрезентації теоретичних наукових результатів із очікуваним результатом позитивної динаміки рівнів сформованості соціальної компетентності курсантів завдяки впровадженню практичних наукових результатів.

Наступним завданням дослідження є обґрунтування авторської методики формування соціальної компетентності майбутніх офіцерів служби цивільного захисту України у процесі професійної підготовки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьев В. Г. Моделирование как метод исследования социальных систем / В. Г. Афанасьев // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник 1982. – М. : Наука, 1982. – С. 26-46.
2. Ашеро́в А. Т. Методы и модели обучения студентов компьютерных специальностей эргономической экспертизе трудовой среды / А. Т. Ашеро́в, В. В. Малёванная. – Х. : НТМП, 2009. – 152 с.

3. Ашеро́в А. Т. Подготовка, экспертиза и защита диссертаций : учебн. пособие / А. Т. Ашеро́в. – Х. : Изд-во УИПА, 2002. – 135 с.
4. Батышев С. Я. Производственная педагогика / Семен Яковлевич Батышев. – [3-е изд.]. – М. : Машиностроение, 1984. – 670 с.
5. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел.- К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2003.– 1440 с.
6. Креденець Н. Д. Формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості: теоретичні та методичні засади: (на матеріалі вищих навчальних закладів І-ІІ рівнів акредитації). : монографія / Неля Дмитрівна Креденець; за ред. Н. Г. Ничкало. – НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – Кривий Ріг: Вид. Р.А. Козлов, 2015. – 384 с.
7. Кулик Є. В. Підготовка майбутніх вчителів до дослідницької діяльності / Євген Володимирович Кулик ; [наук. ред. В. К. Сидоренко]. – К.; Дрогобич : Коло, 2004. – 382 с.
8. Мачинська Н. І., Стельмах С.С. Сучасні форми організації навчального процесу у вищій школі: навчально-методичний посібник / Н. І. Мачинська, С. С. Стельмах. – Львів-ський державний університет внутрішніх справ, 2012. – 180 с.
9. Новиков А. М. Новые педагогические проблемы в условиях перехода к постиндустриальному обществу / А. М. Новиков // Специалист. – 2005. – № 3. – С. 2–8.
10. Новиков Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М. : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.
11. Прокопенко І. Ф. Педагогічна технологія: посіб. / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов.– Х. : Основа, 1995.– 105 с.
12. Смирнова Е. П. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Е. П. Смирнова. – Л. : ЛГУ, 1977. – 353 с.
13. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Ллія Леонідівна Сушенцева. – К., 2012. – 469 с.
14. Філософія освіти Карла Роджерса [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8414&chapter=1> – Назва з екрана.

REFERENCES

1. Afanasev V. H. Modelyrovanye kak metod yssledovaniya sotsyalnykh system / V. H. Afanasev // Systemnye yssledovaniya. Metodolohycheskye problemy. Ezhehodnyk 1982. – М. : Nauka, 1982.– S. 26-46.
2. Asherov A. T. Metody u modely obucheniya studentov kompiuternykh spetsyalnostei erhonomycheskoї ekspertyze trudovoi srede / A. T. Asherov, V. V. Malëvannaia. – Kh. : NTMP, 2009. –152 s.
3. Asherov A. T. Podhotovka, ekspertyza y zashchyta dyssertatsyi : uchebn. posobyе / A. T. Asherov. – Kh. : Yzd-vo UYPA, 2002. – 135 s.
4. Batyshev S. Ya. Proyzvodstvennaia pedahohyka / Semen Yakovlevych Batyshev. – [3-e yzd.]. – М. : Mashynostroenyе, 1984. – 670 s.
5. Velykyi tлумachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoї movy / Uklad. i holov. red. V. T. Busel.- K.; Іrpin: VTF «Perun», 2003.– 1440 s.
6. Krednets N. D. Formuvannia profesiinoї kompetentnosti molodshykh spetsialistiv lehkoї promyslovosti: teoretychni ta metodychni zasady: (na materialy vyshchykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii). : monohrafiia / Nelia Dmytrivna Krednets; za red. N. H. Nychkalo. – NAPN Ukrainy, In-t pedahohichnoi osvity i osvity droslykh. – Kryvyi Rih: Vyd. R.A. Kozlov, 2015. – 384 s.
7. Kulyk Ye. V. Pidhotovka maibutnykh vchyteliv do doslidnytskoi diialnosti / Yevhen Volodymyrovych Kulyk ; [наук. ред. В. К. Сидоренко]. – К.; Дрогобич : Коло, 2004. – 382 с.
8. Machynska N. I., Stelmakh S.S. Suchasni formy orhanizatsii navchalnoho protsesu u vyshchii shkoli: navchalno-metodychni posibnyk / N. I. Machynska, S. S. Stelmakh. – Lviv : Lvivskiy derzhavnyi universytet vnutrishnikh sprav, 2012. – 180 s.
9. Novykov A. M. Novye pedahohycheskye problemy v usloviyakh perekhoda k postyndustryalnomu obschestvu / A. M. Novykov // Spetsyalyst. – 2005. – № 3. – S. 2–8.
10. Novykov D. A. Statystycheskye metody v pedahohycheskykh yssledovaniyakh (typovye sluchay) / D. A. Novykov. – М. : MZ-Press, 2004. – 67 s.
11. Prokopenko I. F. Pedahohichna tekhnolohiia: posib. / I. F. Prokopenko, V. I. Yevdokymov.– Kh. : Osнова, 1995.– 105 s.
12. Smyrnova E. P. Puty formirovaniya modely spetsyalysta s vysshym obrazovanyem / E. P. Smyrnova. – L. : LHU, 1977. – 353 s.
13. Sushentseva L. L. Teoretyko-metodychni zasady formuvannia profesiinoї mobilnosti maibutnykh kvalifikovanykh robitnykiv u profesiino-tekhnichnykh navchalnykh zakladakh: dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 / Liliia Leonidivna Sushentseva. – К., 2012. – 469 s.
14. Filosofiia osvity Karla Rodzhersa [Online resource]. – Accessed via: <http://book.net/index.php?p=achapter&bid=8414&chapter=1> – Title from the screen.

Model of Shaping Social Competence of Future Officers of the Civil Protection Service of Ukraine during Professional Training

H. Ya. Khlypavka

Abstract. Author's model of shaping social competence of future officers of the Civil Protection Service of Ukraine during professional training is presented in the article. The author specifies structure and meaning of all components of the model, which comprises five blocks: theoretical and methodological, target, subject, content and procedural, and productive. Peculiarities of shaping social competence of future officers, as well as role and significance of social pedagogy in the educational process of military higher educational institutions have been emphasized.

Keywords: model, social competence, principles, social pedagogy, cadets.

Модель формирования социальной компетентности будущих офицеров службы гражданской защиты Украины в процессе профессиональной подготовки

Г. Я. Хльпавка

Аннотация. В статье предложена авторская модель формирования социальной компетентности будущих офицеров службы гражданской защиты Украины в процессе профессиональной подготовки. Автор раскрывает содержание всех блоков – составляющих модели, в частности: теоретико-методологический, целевой, субъектный, содержательно-процессуальный, результативный. Акцентирует внимание на особенностях формирования социальной компетентности будущих офицерских кадров, роли и значении использовании основных направлений воспитательной работы в образовательном процессе высших учебных заведений профессионального военного направления.

Ключевые слова: модель, социальная компетентность, принципы, воспитательная деятельность, курсанты.

Суб'єктність як інтегративна властивість професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови

Т. М. Колодько

Кафедра методики викладання української та іноземних мов і літератур
Corresponding author. E-mail: tnkolodko@gmail.com

Paper received 29.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-02>

Анотація. У статті аналізується проблема формування суб'єктності майбутнього вчителя іноземної мови в умовах євроінтеграційних процесів. Обґрунтовано поняття «суб'єктність» та «суб'єктність особистості» з позицій психології, педагогіки та філософії. Проаналізовано погляди учених щодо порушеної проблематики. Сформульовано методологічні основи суб'єктності особистості. Окреслено характерні ознаки професійної суб'єктності вчителя іноземної мови та його професійної компетентності. Виявлено певні тенденції процесу професійного й особистісного становлення майбутніх учителів іноземних мов, безперервний саморозвиток майбутніх педагогів.

Ключові слова: суб'єктність, суб'єктність особистості, методологічні основи суб'єктності, професійна компетентність, учитель іноземної мови.

Вступ. У низці завдань компетентнісного підходу в педагогічній освіті особливої значущості набуває проблема професійного становлення майбутнього вчителя іноземної мови – творчого суб'єкта педагогічної діяльності. А відтак, педагогічна реальність вимагає проектування національної моделі професійної підготовки майбутнього вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності, творчої особистості, людини нового типу з особливим складом мислення, активної, самостійної, відповідальної, автономної та творчої в нестандартних професійно значущих ситуаціях, а також у розмаїтті комунікативної взаємодії на загальнолюдському рівні.

Аналіз досліджень і публікацій. Своєчасність і доцільність проблеми формування професійної суб'єктності майбутніх учителів іноземних мов є незаперечною в умовах сьогодення. У професійній практиці звернення до питань професійної суб'єктності відбувалося ще за часів античності (певних аспектів у своїх працях торкалися Аристотель, Платон, Сократ); а також у роботах науковців епохи Відродження та Просвітництва (Г. Гегель, Я. Коменський, І. Кант, Д. Локк, Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо); у науковому доробку видатних просвітителів й освітян XIX-XX століть (Х. Алчевська, С. Булгаков, О. Герцен, М. Добролюбов, Дж. Дьюї, М. Монтессорі, М. Пирогов, В. Сухомлинський, Л. Толстой, К. Ушинський, Ю. Федькович).

Наприкінці XX ст. у педагогіці набув поширення суб'єктний підхід, безпосередньо пов'язаний з компетентнісним, оскільки без розуміння суб'єктної компетентності фахівця немає ні його компетентності, ні професійної суб'єктності. Ця проблема знайшла відображення у науковому доробку, пов'язаному з психологічними основами діяльності суб'єктів навчання (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, А. Брушлинський, М. Волкова, Є. Ісаєв, О. Леонтьєв, О. Нікітіна, О. Осницький, С. Рубінштейн, В. Слободчиков, В. Татенко, А. Бандура, Дж. Роттер, К. Двек); теоретико-методологічних основах формування суб'єктності студентів (Н. Арістова, О. Белошицький, Н. Большунова, А. Деркач, Ю. Журат, С. Кузікова, О. Савченко, В. Сластьонін, В. Ягупов).

Мета статті – обґрунтувати професійну суб'єктність майбутнього вчителя іноземної мови як інтегративну властивість його професійної компетентності.

Виклад основного матеріалу. Убачаючи багатоплановість і методологічну неоднозначність змістових аспектів, що охоплює категорія «суб'єктність», виникає необхідність теоретико-методологічної специфікації суб'єктних характеристик індивіда у їхньому онтологічному вимірі, а також аналізу основних положень, що визначають можливість дослідження суб'єктності майбутнього вчителя іноземної мови.

Поняття «професійна суб'єктність» стосується кожного окремого вчителя. На думку М. Волкової, аналіз проблеми суб'єкта передбачає виділення таких взаємопов'язаних аспектів, а саме: розгляд людини як суб'єкта різних видів діяльності; аналіз суб'єкта в якості учасника й ініціатора системи міжособистісних взаємин з іншими людьми; вивчення суб'єкта як джерела, важливої складової і перетворювача соціальних відносин [3 с. 165-166].

Суб'єктність особистості як рефлексивне пізнання самого себе, як прояв внутрішнього світу особистості, виявляється в усіх її якостях та здібностях, у тому числі й здібності до навчання, і стосується кожного педагога. Аналіз підходів до трактування суб'єктності говорить про те, що її системоутворювальною ознакою є активність, а саме «сукупність обумовлених індивідом моментів руху діяльності» [7, с. 37], його ініціативних предметних дій та опосередкованих зовнішніх впливів [5, с. 64-76]. «... Активним може бути названий не будь-який об'єктивно представлений у діяльності процес, а лише такий, існування якого перебуває у прямій залежності від суб'єкта. Це процеси ініціації (запуску) діяльності, її здійснення, контролю над її динамікою тощо» [7, с. 37]. На думку В. Петровського, суб'єктність найяскравіше проявляється у ситуаціях ризику, доланні перешкод, творчому перетворенні навколишньої дійсності та самого себе, тобто в активності. Слід зауважити, що активність не є абсолютно спонтанною, а формується як результат попередніх взаємодій особистості із зовнішнім світом і самим собою. При цьому суб'єктність пов'язана зі специфічними змістовими й динамічними характеристиками активності – тим, на що активність спрямована, як вона ініціюється, організується й регулюється, яким є її результат.

Привертає увагу науковий доробок Н.О. Арістової, яка обґрунтувала сутність професійної суб'єктності

майбутніх філологів і зазначила, що теоретичний аналіз наукових праць уможливує стверджувати, що поняття «суб'єктність» розуміють, передусім як «якість особистості, властивість, особистісну характеристику, стан розвитку особистості, позицію, здатність або різноманітні здібності, що виражають ступінь прояву активності і свободи у виборі та здійсненні власної життєдіяльності» [2, с. 54].

Суб'єктність – це якісна сторона позначення певних проявів суб'єкта, у нашому випадку – вчителя. Дослідники обґрунтовано виділяють критеріальні якості суб'єкта. Водночас результати узагальнення різних поглядів науковців з проблеми суб'єктності дають можливість вирізнити різні підходи до розкриття сутності поняття «суб'єктність».

Так, В. Татенко пов'язує суб'єктність із внутрішніми основами активності людини – субстанціальними інтуїціями суб'єктного ядра – від початку інтегрованими онтопсихологічними утвореннями, «які несуть у собі «сутнісний код» онтогенетичних перетворень індивіда у напрямку досягнення ним суто людського буття у світі» [10, с. 251]. За допомогою таких суб'єктних механізмів психічної активності індивіда як-от: самозапитання, самопокладання, самопотенціювання, самовизначення, самоактуалізація, самооцінювання, самоперцепція – можливий перехід психологічної можливості саморозвитку суб'єкта у дійсність. Звідси психоенергетичним джерелом суб'єктної активності є «протиріччя між істотним, субстанційним змістом, закладеним у суб'єктному ядрі, та реальними психобіологічними і психосоціальними умовами здійснення цієї сутності» [10, с. 257]. Це положення суб'єктно-генетичної концепції В.Татенка, перегукується з ідеєю Г. Костюка про внутрішні суперечності як «джерел саморуку особистості» [4, с. 115], розкриття психологічного змісту яких дозволяє зрозуміти її психічний розвиток «не як інертний процес, що зумовлюється зовнішньою, чужою для нього силою, а як спонтанний, внутрішньо необхідний рух» [4, с. 146-147]. У подоланні цієї суперечності виявляється здатність особистості бути суб'єктом життя; воліти бути індивідуальністю; хотіти і могли обстоювати своє право на існування; самовизначатись у просторі й часі; здійснювати рефлексію своїх творінь, набувати й проектувати новий досвід.

Розглядаючи особистість як суб'єкт, який по-різному, але щоразу в певний спосіб поєднує свідомість і діяльність, С.Л. Рубінштейн наголошує на його онтологічності: «Вихідна специфіка людини, людського існування полягає в тому, що у загальну детермінацію буття включається не свідомість сама по собі, а людина як істота, суб'єкт не тільки свідомості, а й дії» [9, с. 371]. Звідси, саме в діяльності, у способах її виконання суб'єктність особистості не тільки проявляється, але й розвивається. Власними практичними діями та вчинками в інтеракції суб'єкт цілеспрямовано змінює суспільство, роблячи його об'єктом дій та пізнання. Таке розуміння розвитку через взаємодію суб'єкта та об'єкта, що передбачає одночасну зміну в процесі діяльності суб'єктом об'єкта і зворотний вплив цих змін на розвиток суб'єкта, є однією з ключових позицій концепції С. Рубінштейна.

На думку С. Рубінштейна, стати суб'єктом можливо не лише в діяльності та пізнанні, а й у здатності

поставитись до іншого суб'єкта, оскільки «у бутті є не лише об'єкт, але й інший суб'єкт – «дзеркало», яке відображає і те, що я сприйняв, і мене самого» [9, с. 355]. Це вимагає вирішення суб'єктом численних і складних морально-етичних завдань, основним серед яких є «боротьба за вищий рівень людського існування, за вершину людського буття» [9, с. 364]. З цього погляду становлення суб'єкта пов'язане із тим, що він ставиться до іншої особистості як до суб'єкта, враховуючи всю повноту її сутності, і визначає її права на самовизначення і волю.

У концепції К. Абульханової-Славської особистість, виступаючи суб'єктом діяльності, спілкування й життєвого шляху, набуває нових якостей, котрі визначають її здатність долати протиріччя. Розглядаючи якісні зміни особистості, що стала суб'єктом, К. Абульханова-Славська виокремлює три основні трансформації, що відбуваються з людиною: 1) усі психічні ресурси (психічні процеси, властивості, стани, здібності тощо) використовуються як засоби забезпечення життєдіяльності та діяльності особистості; 2) усі психічні ресурси утворюють індивідуальну композицію, «оркестр», що підпорядковується особистісній діяльності; 3) особистість, ставши суб'єктом, починає спиратись на власні стратегії у житті та діяльності [1, с. 34-50]. На думку дослідниці, відбувається перерозподіл функціональних завдань конкретної діяльності суб'єкта, його самостійністю й неповторністю у розв'язанні певних завдань.

Ціннісна основа суб'єктності в гуманістичній психології А. Маслоу [6] та К. Роджерса [8, с. 199-230] пов'язана з визнанням людини як унікальної, цілісної, відкритої світової особистості, що «постійно формує себе, усвідомлює своє призначення у житті, регулює межі власної суб'єктивної свободи» [8, с. 227-228]. Вона має певний ступінь автономії від зовнішньої детермінації завдяки смислам, метапотребам і цінностям, якими керується у своєму виборі. Але не кожен студент/викладач керується в своїй діяльності цінностями і смислом. Частіше за все спонукальну роль у навчанні відіграє «зadаність», як правило, зовнішня для суб'єкта навчання і пред'являється у формі, наприклад, програм навчальних предметів, текстів підручників, різних завдань тощо.

У західній персонології також простежується лінія розгляду особистості як суб'єкта (agent) власного життя – цілісного, автономного, креативного початку, пов'язаного з процесами самодетермінації та ефективного саморозвитку. Так, виокремлюючи різні структурні елементи особистості, К.-Г. Юнг наголошує на їхній динамічності, яка є джерелом метаморфоз «Я» на шляху до становлення єдиного, неповторного та цілісного індивіда. Таку цілісність особистості, що інтегрує в собі свідомість та підсвідомість, К.-Г. Юнг назвав «Самістю». Розвиток кожної людини у цьому контексті він розглядав як процес індивідуалізації, «за допомогою якого особистість стає психологічно індивідуальною, окремою, неподільною єдністю або цілісністю» [13, с. 275].

У теорії суб'єктності Р. Харре суб'єкт, маючи певний ступінь автономності, також постає рушійною силою соціальної поведінки: дистанціюючись від впливу умов безпосереднього оточення, власних мотивів і почуттів, суб'єкт здатний переключатись з одних детермінант

поведінки на інші, робити вибір між альтернативами, змінювати керувальні принципи поведінки й модифікувати таким чином власний спосіб життя/навчання та власну ідентичність [12].

На думку автора соціально-когнітивної теорії особистості А. Бандури, найважливішим механізмом суб'єктності є переконання у власній самоефективності, віра у здатність побудувати поведінку, відповідну специфічному завданню/ситуації/проблемі, що, насамперед, пов'язано з розвитком процесів саморегуляції (самопостереження, самооціночної реакції, самопідкріплення), а також із впливом минулого досвіду успіху/невдачі, наявністю вербального переконання («Я зможу!») [11, с. 9]. Звідси, «людська поведінка детермінована частково самим індивідом, а не лише факторами середовища» [11, с. 9].

Перейдемо до розгляду суб'єктності як інтегративної властивості професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови. Поряд з різноплановим розумінням основних вимог компетентнісного підходу у статті визначаються його методологічні вимоги до професійної підготовки майбутнього вчителя іноземної мови, конкретно до його інтегративної професійно значущої якості професійної суб'єктності.

Необхідно підкреслити, що не зважаючи на велику кількість наукових досліджень з проблеми формування й розвитку різних видів професійної компетентності у майбутніх фахівців, все ще мають місце розбіжності у розумінні компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців у системі професійної освіти. Проведений аналіз праць науковців у визначенні професійної компетентності вчителів та її структури і змісту дозволив зробити такі висновки: 1) характеризуючи професійну компетентність учителя дослідники використовують такі поняття як-от: «професійна готовність», «здатність», «сукупність професійних навичок і вмінь» тощо, які бажано конкретизувати щодо кожної педагогічної діяльності; 2) різні класифікації пропонують такий склад професійної компетентності вчителя як-от: ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний, діяльнісний, рефлексивний, професійно значущі якості вчителя, досвід; 3) дослідники надають опис особистісної та діяльнісної природі професійної компетентності; 4) вчені пропонують універсальну структуру професійної компетентності для всіх педагогів, у т.ч. і вчителя іноземної мови: а) ціннісно-смілова складова; б) професійні теоретичні й практичні знання; в) актуалізація знань у професійній діяльності в системі освіти; г) готовність до актуалізації знань і практичних навичок та вмінь у педагогічній діяльності, поведінці і спілкуванні як у професійній, так і повсякденній діяльності вчителя; д) професійно значущі якості майбутнього вчителя; е) професійна суб'єктність як інтегративна професійно важлива якість особистості.

У структурі професійної суб'єктності майбутнього вчителя іноземної мови ми виділяємо ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний компоненти єдиної системи навчання.

Відомо, що компетентність фахівця означає його теоретичну і практичну готовність до майбутньої діяльності, формування його професійно значущих якостей, позитивне ставлення до майбутньої професійної діяльності і наявність певного її досвіду,

інтелектуальну, діяльнісну та суб'єктну здатність, а також особистісну, психологічну та професійну готовність до цієї діяльності.

Спираючись на концептуальні дослідження в галузі психології, педагогіки та методики вивчення іноземної мови вважаємо доречним розглядати суб'єктність вчителя в контексті його професійно-суб'єктних відносин. Ці відносини виникають у результаті внутрішньої переробки особистістю педагога вимог, які висуваються суспільством, наукою й освітою. Головною вимогою, пропонованою вчителю, є любов до вихованців, до педагогічної діяльності, наявність спеціальних галузевих знань, широка ерудиція, педагогічна інтуїція, високорозвинений інтелект, високий рівень загальної культури й моралі, професійне володіння методикою іноземної мови.

Таким чином, необхідно мати на увазі основні суб'єктні прояви будь-якого вчителя. У зв'язку з цим, необхідно говорити про ті аспекти суб'єктності, які роблять вчителя суб'єктом педагогічної діяльності.

Можна констатувати, що суб'єктність безпосередньо пов'язана з такими психологічними механізмами особистісного розвитку, як індивідуалізація, самовизначення, креативність, самодетермінація, рефлексія. У своєму розвиненому вигляді суб'єктність спонукає вчителя приймати відповідальність на себе, проявляти надситуативну активність, протистояти шаблонам і педагогічній рутині, ламаючи стереотипи, критично ставитись до загальновідомих істин і прийнятих правил та норм, відстоювати власну творчу свободу й унікальність. Це дає змогу вчителю, залишаючись самим собою, переборювати як статусно-рольову та соціокультурну заданість, так і рівень психофізіологічної даності, що й становить сутнісну характеристику особистісного розвитку.

Уточнення суб'єктної складової професійно-педагогічної позиції стосовно студента – майбутнього вчителя іноземної мови пов'язане передусім з особливостями реалізації його суб'єктної активності. Якщо суб'єктна позиція вчителя відображає спосіб його самореалізації, самоствердження і саморозвитку в умовах реальної педагогічної діяльності, то студент педагогічного навчального закладу лише опановує цю діяльність і застосовує та розвиває свою суб'єктну активність з метою особистісно-професійного саморозвитку в умовах навчально-професійної діяльності.

Студентство – найкультурніша частина молоді в усіх країнах, яка є важливим джерелом відтворення інтелігенції, отже студент – це суб'єкт, який, перш за все, здобуває вищу освіту. Тобто, об'єктом, на який спрямована його суб'єктна активність, виступає «освіта». Система ціннісних орієнтацій особистості, напружений пошук сенсу життя, прагнення до нових ідей, накопичений особистий досвід, що формуються в період студентства, дозволяють студенту певною мірою проявити суб'єктну позицію стосовно освіти, відрефлексувати особистісний смисл освіти, здійснити суб'єктний вибір різних варіантів освітніх програм. І саме викладачі мають допомогти студенту стати суб'єктом діяльності, в основі якої лежать саморух, самоствердження, самовдосконалення.

Враховуючи загальне психологічне розуміння суб'єктності та результати проведеного нами

дослідження, можна стверджувати, що актуальність становлення і розвитку суб'єктності майбутнього вчителя іноземної мови націлює його на постійний саморозвиток й самовдосконалення, що постають пріоритетними чинниками їх професійного становлення. Оскільки суб'єктність забезпечує основу розвитку особистості, індивідуальності, універсності людини, – без неї сам процес саморозвитку й самовдосконалення втрачає свою цілісність, комплексність, провідну сутність. Механізм професійного саморозвитку вміщує усвідомлення труднощів у своїй діяльності, аналіз їх причин і умов виникнення, їх переосмислення і постановка певних цілей та завдань. Саморозвиток фахівця відбувається в умовах адаптації до професії і пов'язаний з вибором стратегії професійного розвитку на основі осмислення ролі професії і себе у професії.

Як свідчать результати досліджень (Бех І.П., Зязюн І.А., Дубасенюк А.А., Кузьміна Н.В., Маркова А.К., Поваренков Ю.П. та ін.), суб'єктне і професійне становлення майбутнього вчителя передбачає цілеспрямовану наполегливу діяльність в опануванні предмету, у нашому випадку, іноземної мови і, насамперед, постановку мети, визначення спонукальних чинників професіоналізації, зокрема, навчально-пізнавальних мотивів. Йдеться про реалізацію сильного бажання здобути професію вчителя, яке виникло з дитинства, під впливом мрії батьків, улюблених учителів чи власних бажань, або, навпаки, бажання стати кращим учителем порівняно з тими, хто їх навчав. Саме специфіка професійно-педагогічної діяльності дозволяє визначити суб'єктність студента педагогічного ВНЗ не тільки як фактор особистісного, але й професійного становлення, тому що: 1) специфіка професії вчителя іноземної мови викликає необхідність прояву особистістю однією з найважливіших умов професійної самореалізації, успішності й результативності педагогічної діяльності; 2) цільове спрямування і зміст професійної діяльності вчителя орієнтовані на розвиток та реалізацію особистості – суб'єктній позиції вчителя; 3) освітній простір студента педагогічного ВНЗ й педагога-практика збігається і є єдиним простором системи неперервної освіти, що обумовлює створення умов для реалізації суб'єктної позиції студента в освіті, як однієї з найважливіших умов професійного становлення майбутнього вчителя.

Конкретизація суб'єктної позиції особистості студента вищого педагогічного навчального закладу, майбутнього вчителя іноземної мови, пов'язана, на наш погляд, із співвідношенням «загального» й «специфічного». Так, «загальне» визначається, насамперед, умовами освіти у вищій школі та іншомовною підготовкою майбутнього фахівця до вступу у вільний ринок праці. Звідси, суб'єктна позиція дозволяє студентові:

визначити особистісне ставлення одержуваної освіти; суб'єктно використати освітні умови;

проекувати та реалізовувати індивідуальну освітню позицію.

«Специфічне» в суб'єктній позиції студента вишу обумовлюється предметом майбутньої професійно-педагогічної діяльності.

Початковий етап професіоналізації студентів передбачає складання відповідного плану, послідовних етапів, системи заходів щодо досягнення поставленої

мети – оволодіти основами професійної майстерності і в подальшому – набути професіоналізму. Тобто досягнення мети повинно мати планомірний характер і залежить від особистості майбутнього вчителя, включаючи її особистісні досягнення. Успіх, як відомо, це результат неухильного виконання певних ретельно спланованих дій цілеспрямованої людини.

Крім того, важливо постійно стимулювати ініціативу в оволодінні методикою вивчення іноземної мови та основами педагогічної майстерності, які допомагають швидше реалізувати поставлені цілі, вдосконалювати навички усіх видів мовленнєвої діяльності, цікавитися історією розвитку педагогічної думки, і водночас знайомитися з новинками педагогічної й методичної літератури, вивчати досвід передових учителів, особливості діяльності авторських шкіл, тобто бути професійно компетентною особистістю.

Отже, щоб підвищити ефективність навчання студентів, майбутніх учителів іноземних мов, необхідно вивчити й розвинути в них суб'єктність, здібність бути суб'єктом активності, творцем самого себе та здібність навчатися самостійно. Разом із цією думкою постає питання, що неможливо виставити творчим суб'єктом педагогічної діяльності, якщо не бути суб'єктом навчальної діяльності в процесі набуття вищої педагогічної освіти. У зв'язку з цим, необхідно поступово вести студента педагогічного вишу від одного рівня культури навчальної діяльності до більш високого – креативного. Безумовно, прямий обов'язок професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу полягає в тому, щоб допомогти студентові в процесі становлення його не тільки як майбутнього фахівця, але й як особистості, сприяти створенню атмосфери свободи, самоповаги та творчості.

А відтак позиція вчителя стосовно професійної діяльності – це позиція активного суб'єкта, який самостійно приймає рішення відповідно до внутрішніх цінностей, мотивації, переконань. Виділення у професійній позиції вчителя суб'єктної складової відображає спосіб самореалізації, самоствердження і саморозвитку його як професіонала та має такі прояви: суб'єктивна фіксація професійно-значущих способів діяльності, вироблення на цій основі власної системи дій; вироблення особистісних критеріїв і норм професійної діяльності; вихід за рамки нормативної діяльності, здатність авторського проектування особистісно значущого способу здійснення життєвих і професійних стратегій.

Іншими словами, прояв суб'єктності виступає до певної міри антиподом нормативно-рольової позиції суб'єкта; відображає та розвиває індивідуальність, авторство, суб'єктність особистісної позиції, вироблення перспектив подальшого саморозвитку; надає діяльності неповторної, творчої, особистісної своєрідності.

У зазначеному вище контексті суб'єктність майбутнього вчителя іноземної мови постає як особлива форма прояву й організації його активного ставлення до себе як суб'єкта відносин з оточенням, ставлення до студентів як унікальних суб'єктів, до професійної діяльності як креативної й інноваційної, у якій відбувається його саморозвиток, реалізації і підтримки себе як автора власного буття у просторі педагогічної діяльності.

Висновки. Таким чином, уточнення і конкретизація суб'єктності майбутнього вчителя іноземної мови дозволяє зробити висновки щодо його професійно-суб'єктної позиції, особистісного та професійного становлення як суб'єкта професіоналізації. Вагаємо, що суб'єктність майбутнього вчителя іноземної мови має завершений вигляд його професійної компетентності, демонструючи його методологічну, психологічну, особистісну і професійну готовність до педагогічної діяльності як її творчого суб'єкта. У структурі професійної суб'єктності майбутнього вчителя іноземної мови ми виділяємо ціннісно-мотиваційний, змістовий, діяльнісний, комунікативний та рефлексивний

компоненти єдиної системи навчання. Суб'єктність пов'язана з виробленням у майбутнього фахівця відношення до себе як до суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; виражає особистісно значущу систему теоретико-методологічних знань, умінь, ціннісних відносин; визначає активність в опануванні рефлексивно-особистісними способами педагогічної діяльності та її творчого розвитку; є інтегративною якістю творчої педагогічної діяльності.

Перспективою подальшого дослідження може бути експериментальне дослідження професійної суб'єктності майбутніх учителів іноземних мов.

ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Рубинштейновская категория субъекта и её различные методологические значения / К.А. Абульханова-Славская // Психология индивидуального и группового субъекта / под ред. А.В. Брушлинского, М.И. Воловиковой. – М.: ПЕР СЕ, 2002. – С. 34-50.
2. Арістова Н.О. Теоретичні та методичні засади формування професійної суб'єктності майбутніх філологів: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Наталя Олександрівна Арістова. – Київ, 2017. – 572 с.
3. Волкова М.Н. Психология субъекта: хрестоматия / М.Н. Волкова. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2007. – 182 с.
4. Костюк Г.С. Избранные психологические труды / Г.С. Костюк; под ред. Л.Н. Проколиенко. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
5. Крупнов А.И. Психологические проблемы исследования активности человека // А.И. Крупнов // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64-76.
6. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
7. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности / В.А. Петровский. – М.: Горбунок, 1992. – 224 с.
8. Роджерс К. К науке о личности / К. Роджерс // История психологии. Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С. 199-230.
9. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
10. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении: монография / В.А. Татенко. – К.: Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.
11. Bandura A. Self-efficacy: The Exercise of Control / A. Bandura. – N.Y.: W. H. Freeman & Co, 1997. – 604 p.
12. Harre R. Personal Being: a theory for individual psychology / R. Harre; Oxford: Blackwell, 1983. – 299 p.
13. Jung C.G. The Archetypes and the Collective Unconscious: The Collected Works of C.G. Jung / C.G. Jung. – Princeton University Press, 1990. – 451 p.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Rubinstein subject category and its various methodological meanings / K.A. Abulkhanova-Slavskaya // Psychology of individual and group subject / Ed. A.V. Brushlinsky, M.I. Volovikova. – Moscow: PER SE, 2002. – P. 34-50.
2. Aristova N.O. Theoretical and Methodical Bases of Forming Future Philologists' Professional Subjectivity: thesis on gaining scientific degree of Doctor of Sciences in Pedagogy: specialty 13.00.04 – Theory and Methods of Professional Education / Natalia Oleksandrivna Aristova. – Kyiv, 2017. – 572 p.
3. Volkova M.N. Psychology of a subject: a reader / M.N. Volkova. – Vladivostok: Mor. State University, 2007. – 182 p.
4. Kostyuk G.S. Selected psychological works / G.S. Kostyuk; Ed. L.N. Prokolienko. – Moscow: Pedagogika, 1988. – 304 p.
5. Krupnov A.I. Psychological problems of human activity research // A.I. Krupnov // Psychology Questions. – 1996. – No. 6. – P. 64-76.
6. Maslow A. New frontiers of human nature / A. Maslow. – M.: Smysl, 1999. – 425 p.
7. Petrovsky V.A. Psychology of non-adaptive activity / V.A. Petrovsky. – Moscow: Gorbunok, 1992. – 224 p.
8. Rogers K. The science of personality / K. Rogers // History of psychology. Texts. – M.: Izd-vo MGU, 1986. – S. 199-230.
9. Rubinshtein S.L. Being and consciousness. Man and the world / S.L. Rubinstein. – St. Petersburg: Peter, 2003. – 512 p.
10. Tatenko V.A. Psychology in the subject dimension: monograph / V.A. Tatenko. – K.: Publishing Centre "Prosvita", 1996. – 404 p.

Subjectivity as an integrative characteristic of the future foreign language teacher professional competence

T. M. Kolodko

Abstract. The problem of forming future foreign language teacher's subjectivity is analysed in the conditions of European integration processes. The concept of "subjectivity" and "personality subjectivity" from the point of view of psychology, pedagogy and philosophy is substantiated. The scientists' outlook on the given issue are analyzed. The methodological foundations of personality subjectivity are formulated. Characteristic features of professional subjectivity of a foreign language teacher and his professional competence are outlined. Some tendencies of the process of professional and personal formation of future foreign language teachers, continuous self-development of future teachers are revealed.

Keywords: *subjectivity, personality subjectivity, methodological basis of subjectivity, professional competence, foreign language teacher.*

Субъектность как интегративное свойство профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка

T. H. Колодько

Аннотация. В статье анализируется проблема формирования субъектности будущего учителя иностранного языка в условиях интеграционных процессов. Обосновано понятие «субъектность» и «субъектность личности» с позиций психологии, педагогики и философии. Проанализированы взгляды ученых по затронутой проблематике. Сформулированы методологические основы субъектности личности. Определены характерные признаки профессиональной субъектности учителя иностранного языка и его профессиональной компетентности. Выявлены определенные тенденции процесса профессионального и личностного становления будущих учителей иностранных языков, непрерывное саморазвитие будущих педагогов.

Ключевые слова: *субъектность, субъектность личности, методологические основы субъектности, профессиональная компетентность, учитель иностранного языка.*

Features of the Ukrainian and US Experience in the Innovative Principal Preparation

D. Kozlov

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine
Corresponding author. E-mail: 32012anna@gmail.com

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-03>

Abstract. The article focuses on the features of the Ukrainian and US experience in preparing school principals of innovative type. The seven key features of effective leadership preparation programs have been identified. The author focuses on Murphy's three new pillars of leadership influencing the development of the innovative programs of principal preparation. The drawbacks of the US customary approach to the principal preparation have been revealed as well. Some recommendations developed by the National Staff Development Council for the principal preparation program content to be considered in the development of programs have been outlined.

Keywords: school principal, preparation, US experience, innovation, university.

Introduction. Since school principals in a contemporary school play a dazzling array of roles, ranging from educational visionaries and agents of change to instructional leaders, curriculum and assessment experts, administrative support managers, special program administrators, budget and management analysts and community creators [3], the preparation of a school leader of innovative type in Ukraine and abroad is a daunting challenge, and critical for both school improvement and academic performance.

The relevance of the foreign experience to be learnt and implemented in the Ukrainian universities is conditioned by the fact that the principal preparation in foreign countries provides for the four types of programs such as university-based, district-based, third-party professional development organizations, and partnership programs.

Brief review of publications on the topic. The literature on the principal preparation programs provides a dichotomous view of the appropriateness and expedience of these programs for principals to work with the present-day conditions in mind. On the one hand, a vast array of this literature contends that a greater part of the principal preparation programs fail to provide intrinsic leadership opportunities [6]. Such authors as H. Peel, K. Buckner, C. Wallace, S. Wrenn and R. Evans consider that brand-new principals are equipped with theory, and overwhelmed with reality [11, p. 27]. Universities have conventionally focused on introducing potential school principals to the latest trends and theories in educational leadership, but have failed to equip them with practical skills to be applied in the real-world contexts. On the other hand, there is much literature devoted to the professional preparation programs based on the national standards, teaching and learning research, and the role of the school principal as an instructional leader [5].

The dispositions, special knowledge and skills required for effective school leadership and the formation of the school principal's focus on acquiring special skills in the management of innovative processes are studied in the works of the domestic and foreign researchers such as H. Danchenko, H. Dmytrenko, B. Zhebrovsky, L. Karashchuk, V. Lazarev, V. Maslov, T. Panchuk, V. Pikelna, M. Potashnyk, T. Shamova, E. Hale, S. Huber, N. Moorman, J. Norton, J. Quenneville, M. Orr, C. Wallace, S. Wrenn, etc.

However, the analysis of numerous researches proves the lack of fundamental studies in the principal preparation in the Ukrainian pedagogical science. The need for

practice in the effective management of school renewal, immaturity of the problem of preparing secondary school principals for the management of innovation processes, as well as difficulties in the implementation of pedagogical innovations have determined the scope of the studies conducted.

The goal of this article is to identify and analyze the advanced foreign experience in preparing school principals of innovative type.

The following research objectives are derived from the above goal:

- to characterize the progressive experience of the US universities in implementing the principal preparation programs;
- to reveal and consider the benefits and drawbacks of the principal preparation programs implemented.

Materials and methods. During the research a complex of methods, including: analysis, comparison, and generalization of scientific literature were used in order to achieve the goals to be sought. The SWOT-analysis application enabled to identify the strengths and weaknesses of the principal preparation programs.

Results and their discussion. Nowadays, the improvement in school leadership enjoys pride of place among the priorities for school reform being implemented both in Ukraine and abroad. In light of this, the preparation of an innovative principal is one of the pressing matters, and the challenge the universities face. The innovative principal preparation programs shall be designed to fulfill the vision reflecting in the national standards and develop principals with the knowledge, skills and features of an instructional leader, and the ability to give a boost to the internal and external school communities in support of increased academic attainment.

The objectives of the programs aimed at preparing principals are to train innovative and reflective leaders who will create the learning community supporting students both academically and socially, could serve as a catalyst for significant changes, create and promote social justice such as academic excellence and equity, and promote high expectations of academic progress.

In the context of this study, our appealing to the foreign experience, in particular, the experience of the US universities, in preparing innovative school principals under the Master's programs is due to the fact that in Ukraine the preparation of school principals is implemented only under the university-based programs, that is

to say the Master's programs entitled "Educational Institution Management" or "Educational Institution Administration". The duration of these programs usually ranges from 1 to 1.5 years. The objectives of the programs are to prepare the highly qualified and socially conscious principals with professional knowledge and skills, innovative way of thinking and innovative culture, who are capable of creating the educational environment, meeting the needs of individuals, society and the state, the school leaders and educational managers who will perform an array of scientific and research, educational, academic and administrative functions in the managerial and pedagogical activities in a proper manner.

The principal preparation programs are tailored to:

- to ensure the preparation of a principal of innovative type in accordance with the needs of labor market related to the formation of competences and improvement in quality;
- to prepare the highly qualified specialists being competent in the legal and managerial issues of educational activities and being able to fulfill the tasks of organization, governance and management of the educational process at school under the present-day conditions in a professional manner;
- to prepare school leaders able to address the challenges they or school as a whole face, to formulate and promote the strategic objectives aligned with the school mission and vision, to develop school development plans, to monitor the effectiveness of the educational process;
- to equip students with the theoretical material, practical skills and methods of educational management, the basis of the activity-based management, administrative management,
- to organize the school structure in an efficient manner, to monitor the execution of measures aimed at planning and arranging of educational process;
- to ensure the occupational quality of teachers and principals, staff professional becoming;
- to ensure the supervisory control over school and its structural subdivisions, to create the innovative organizational culture;
- to form ethical behavior of staff members, to create the comfortable environment and working conditions, to ensure staff and students' moral and psychological commitments;
- to develop the students' abilities to manage the educational and economic activities of an educational institution, etc.

In this regard, it should be noted that unlike with Ukraine, in America there is a continuum of principal preparation programs but a one-size-fits-all approach to principal preparation is missing. Preparation programs vary widely in admission standards, program content, and innovativeness [5]. A four-year study by Arthur Levine, President of Teachers College at Columbia University, has found that a greater part of principal preparation programs "range from inadequate to appalling, even at some of the country's leading universities" [2].

The majority of the US university-based principal preparation programs comprised of the design elements aligned with seven key features of effective leadership preparation programs:

- 1) clear focus and values about leadership and learning around which the program is coherently organized,

- 2) standards-based curriculum emphasizing instructional leadership, organizational development, and change management,

- 3) field-based internships with skilled supervision,

- 4) cohort groups that create opportunities for collaboration and teamwork in practice-oriented situations,

- 5) active instructional strategies that link theory and practice, such as problem based learning,

- 6) rigorous recruitment and selection of both candidates and faculty, and

- 7) strong partnerships with schools and districts to support quality field-based learning [3, p. 8-15].

The majority of programs are tailored to address properly the challenges of school leadership in present-day schools [5]. In recent years, many universities have revised their principal preparatory programs in order to meet the needs of the changing environment in which schools operate. The well-known scientist Orr has identified five pillars of innovations in preparing school leaders:

- reinterpretation of leadership being a mainstay of the teaching and learning improvement;

- a new vision of designing the program content, pedagogy, and field-based learning experiences to be more powerful tool of preparing leaders;

- redesign of the doctorate as an intensive midcareer professional development activity; use of partnerships for richer, more extensive program design opportunities;

- a commitment for continuous improvement [9, p. 493-495].

According to Murphy, a greater part of the universities have revised the program design, content, and the methods of the program delivery and implementation [8]. Such scientists as K. Leithwood, D. Jantzi, G. Coffin and P. Wilson have revealed that redesigned programs are, to a great extent, related to the teacher-perceived leadership efficiency of graduates when the programs have a strong theoretical and research base, provided authentic field experiences, stimulated the development of situated cognition, and developed real-life problem-solving skills [7]. According to M. Orr, restating the organization principles is the brand new direction which is important for leadership preparation. In contrast with the traditional programs, which are quite incoherent, some new programs have been designed to clearly define visions and fundamental principles [9]. Such visions outline the ways of improving the principal preparation. Murphy's three new pillars of leadership have influenced the development of the innovative programs of principal preparation. The first pillar is "social justice leadership," which emphasizes that all students will reach proficiency, without exceptions or excuses, and principals should promote the school organization in the way which would advance the equitable learning of all students. The second is "leadership for school improvement" mainly focusing on the instructional leadership committed to the core business of teaching, learning and knowledge. The third is "democratic leadership," committed to building a school community that benefits all stakeholders and facilitates interactions between leaders [1]. According to Orr's research, many university-based preparation programs have been constructed on the basis of the above innovative ideas and strategies. For example, Portland State University, the US public research university, has implemented the coherent Master's program based on the reconceive foundational principles that define sustainable leadership. The second

example is Marshall University which has implemented the innovative programs based on the self-assessment and reflection, and student portfolios. The third example is Florida State University, which program is aimed at renewal and improvement of schools and school systems. [1].

It is expedient, in our opinion, to consider that the customary approach to the US principal preparation is characterized by some drawbacks such as:

- *lack of a competency profile*. In all likelihood, programs often encapsulate a delinked set of components, which fail to develop the competencies required for a principal to work in an efficient manner. There is a plenty of principal preparation programs which fail to comply with the professional standards, to meet the requirements for license granting;

- *recruitment failure*. In most cases, it turns out that the principal preparation program alumni continue working as teachers, and have enrolled only to get an increase in pay. They obtain the master's degree in administration but have no intention of working as school administrators in future;

- *inconsistent and irrelevant coursework which lacks practical mastery*. The program components are not properly tailored, and do not team up with one another to compile a coherent program being in line with the competency framework required to prepare an innovative principal. Academic staff is often comprised of researchers lacking their own practitioner expertise. Moreover, the program material used is often outdated, and delivered from a theoretical perspective.

The National Staff Development Council has developed some recommendations for the principal preparation program content to be considered in the development of programs. They are as follows:

- 1) learn strategies that can be used to foster continuous school improvement;
- 2) understand how to build supportive school cultures that promote and support adult and student learning;
- 3) develop knowledge about individual and organizational change processes;
- 4) develop knowledge of effective staff development strategies;
- 5) understand important sources of data about their schools and students and how learn public engagement strategies, including interpersonal relationship skills [4, p. 6].

Conclusions. Recently, the Ukrainian universities have become much more concerned about the development and implementation of the programs on preparing principals of innovative type which will meet the expectations of all stakeholders under the present-day conditions. The innovative principal preparation programs shall be designed to fulfill the vision reflecting in the national standards and develop principals with the knowledge, skills and features of an instructional leader, and the ability to give a boost to the internal and external school communities in support of increased academic attainment. Our appealing to the US experience is due to the fact that the United States is characterized by a diversity of the principal preparation programs varying widely in admission standards, program content, and innovativeness. In addition, the National Staff Development Council has developed some recommendations for the principal preparation program content which should be considered in the development of programs.

The study conducted does not resolve the totality of the above problems. The prospects of further research are to outline prospects for positive use of the US advanced ideas of the principal preparation in the domestic universities.

REFERENCES

1. Adkins, E. The Effectiveness of Principal Preparation Program Type for Administrative Work. // Marshall University College of Education and Human Services. // Dissertation submitted to the faculty of the Marshall University Graduate College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Educational Leadership, 2009.
2. Belzberg, L. Becoming a Nation of School Leaders. – [Electronic resource]. – Mode of access: http://https://www.huffingtonpost.com/lisa-belzberg/becoming-a-nation-of-scho_b_798238.html
3. Davis, S., Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D. School Leadership Study Developing Successful Principals. // Stanford: Stanford Educational Leadership Institute, 2005.
4. Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M., Cohen, C. Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary. // Stanford, CA: Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, 2007.
5. Hale, E., Moorman, H. Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations. // Washington D.C.: Institute for Educational Leadership, 2003.
6. Fry, B., Bottoms, G., O'Neill, K. The Principal Internship: How Can We Get It Right? // Atlanta : Southern Regional Education Board, 2005.
7. Leithwood, K., Jantzi, D., Coffin, G., Wilson, P. Preparing School Leaders: What Works? // Journal of School Leadership, 1996. Issue 6. P. 316-342.
8. Murphy, J. The Quest for the Center: Notes on the State of the Profession in Educational Leadership. // The University Council for Educational Administration. Columbia, MO, 2001.
9. Orr, M. Mapping innovation in leadership preparation in our nation's Schools of Education. // Phi Delta Kappan, 2006. Issue 87 (7). P. 492-499
10. Sparks, D., Hirsh, S. A National Plan for Improving Professional Development. // Oxford, OH: National Staff Development Council, 2000.
11. Peel, H., Buckner, K., Wallace, C., Wrenn, S., Evans, R. NASSP Bulletin, 1998. P. 26-34.

Особенности украинского и американского опыта в подготовке руководителей школ инновационного типа

Д. А. Козлов

Аннотация. В статье рассматриваются особенности украинского и американского опыта подготовки руководителей школ инновационного типа. Определены семь ключевых особенностей эффективных программ подготовки руководителей школ. Автор акцентирует внимание на трех инновационных элементах руководства, разработанных американским ученым Мерфи, которые повлияли на разработку инновационных программ подготовки руководителей школы в США. Выявлены недостатки стандартного подхода к подготовке руководителей школы в США. Изложены некоторые рекомендации, разработанные Национальным советом по развитию персонала США в отношении основного содержания программы подготовки, которые должны быть учтены при разработке инновационных программ.

Ключевые слова: руководитель школы, подготовка, американский опыт, инновации, университет.

Система вправ для навчання анотуванню та реферуванню іноземних громадян на заняттях з української мови

С. В. Лазаренко

ДЗ “Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського”, Одеса, Україна
Corresponding author. E-mail: lazarenkosvet@mail.ru

Paper received 25.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-04>

Анотація. У статті розроблена система вправ, спрямована на формування в іноземних громадян під час вивчення української мови вмінь і навичок анотування та реферування українських аутентичних текстів. Описані підходи до формування навичок наукового стилю мовлення, зокрема: сучасно-риторичний, процесуальний і жанровий підходи, при цьому останній є домінуючим для запропонованої системи вправ. Схарактеризовані етапи формування навичок наукового стилю мовлення, а саме: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і професійно-творчий, відповідно до цих етапів здійснено розподіл вправ. Окреслені основні принципи та критерії відбору матеріалу для вправ, що сприятимуть формуванню вмінь і навичок анотувати та реферувати наукові тексти українською мовою.

Ключові слова: науковий стиль мовлення, анотування, реферування, українська мова як іноземна.

Вступ. Актуальність дослідження. В умовах глобалізації, інтеграції та розвитку науки в суспільстві зростає кількість наукових контактів (конференції, симпозиуми, наукові семінари). У зв'язку з цим зростає значення наукового стилю мовлення іноземною мовою, зокрема українською. При цьому увага концентрується як на усній, так і на письмій формі наукового стилю мовлення. Аналіз наукової літератури засвідчує, що сьогодні вчені багато уваги приділяють дослідженню наукового стилю мовлення. Серед основних вітчизняних та зарубіжних праць, присвячених цьому питанню, можна виокремити такі: вивчення принципів відбору й організації матеріалу для навчання іноземному науковому стилю мовлення; дослідження особливостей навчання усному науковому іноземному мовленню; розгляд питань навчання письмовому науковому іноземному мовленню людей різного віку; дослідження певних аспектів навчання науковому іноземному мовленню студентів й аспірантів; вивчення впливу психологічних і вікових особливостей людей на навчання їх науковому іноземному мовленню; аналіз лінгвістичних особливостей текстів наукового стилю; розгляд певних питань навчання науковому іноземному мовленню в різних умовах (короткотривалі та довготривалі курси, факультети підвищення кваліфікації тощо).

Попри достатнє вивчення певних аспектів навчання науковому іноземному мовленню, залишаються малодослідженими деякі питання, одним з яких є навчання письмовому науковому мовленню іноземних громадян під час опанування української мови, зокрема навчання їх анотуванню та реферуванню. Особливої актуальності це питання набуває тоді, коли йдеться про іноземних громадян, які навчаються в українських вищих навчальних закладах, оскільки в них постійно є потреба анотувати певний навчальний матеріал чи продукувати реферати, натомість в програмі підготовки досить часто відсутній курс навчання написанню наукових текстів. Це й обумовлює актуальність дослідження.

Мета. Мета дослідження – розробити систему вправ для навчання анотуванню та реферуванню іноземних громадян на заняттях з української мови.

Результати та їх обговорення. У сучасній лінгводидактиці вправи є основним засобом навчання письмовому науковому іноземному мовленню. При цьому відзначимо, що вправи мають становити систему, в якій кожен наступний вид вправи ускладнюється порівняно з попереднім. Всі вправи повинні утворювати безперервний ланцюг, наприкінці виконання якого у студентів будуть сформовані вміння та навички продукувати письмові наукові тексти. Вправи мають бути різного типу, щоб розвивати та вдосконалювати різні уміння та навички письмового мовлення, посилювати мотивацію студентів до самостійного продукування наукових текстів, а також створювати благоприємну атмосферу для розвитку мовленнєвих та мовних умінь і навичок під час опанування української мови. Крім того, під час створення системи вправ, спрямованих на розвиток письмового наукового мовлення, потрібно враховувати підхід до навчання письмовому мовленню. У сучасній лінгводидактиці відомі такі підходи до навчання письмовому науковому мовленню: 1) сучасно-риторичний; 2) процесуальний; 3) жанровий (Т. Попова, І. Сологуб). Схарактеризуємо їх.

1. Сучасно-риторичний, текстоцентричний, концентрація на результаті письмової діяльності – цей підхід передбачає, що в центрі уваги в процесі навчання є текст, що слугує об'єктом аналізу, імітації, а основна мета навчання – формування умінь і навичок правильно оформлювати зміст і композицію тексту.

2. Процесуальний, концентрація на процесі породження письмового тексту – цей підхід передбачає, що в центрі уваги в процесі навчання є не сам текст, а складний творчий процес його продукування.

3. Жанровий підхід схожий на сучасно-риторичний (текстоцентричний), однак його відмінність в тому, що в процесі навчання предметом аналізу є не просто текст, а саме жанровий різновид тексту, слухачі працюють з аутентичними текстами, певних жанрів й аналізують їхні змістові, структурно-композиційні та лінгвістичні особливості.

Ми пропонуємо систему вправ, що відповідає текстоцентричному та жанровому підходам. Слухачам запропоновані аутентичні україномовні наукові тексти таких жанрів, як анотація та реферат, запропонова-

но проаналізувати їх та визначити змістові, структурно-композиційні та лінгвістичні особливості кожного з цих жанрів, наприкінці слухачі мають дійти висновку про особливості кожного з зазначених жанрів, потім запропоновані вправи, спрямовані на формування умінь самостійно продукувати наукові україномовні тексти зазначених жанрів (спочатку за допомогою тексту-взірця – у цьому випадку спостерігаємо текстоцентричний підхід, коли текст є об'єктом вивчення, а потім без тексту-взірця). Таким чином, наша система вправ враховує два підходи – текстоцентричний і жанровий. Крім того, ми не можемо не брати до уваги й процесуальний підхід, оскільки він спрямований на опанування умінь самостійно творчо продукувати наукові тексти. Отже, пропонується система вправ щодо розвитку умінь і навичок україномовного писемного мовлення ґрунтується на комплексному підході, при цьому домінуючим є жанровий підхід.

Услід за С. Шатіловим [5] ми розуміємо систему вправ як спеціально організоване в навчальних умовах одно чи багаторазове виконання окремої операції, декількох операцій або дій мовного чи мовленнєвого характеру.

Вправи характеризуються такі параметрами: 1) мета, 2) мовленнєві дії, 3) мовна форма та зміст, 4) певне місце в системі вправ, 5) результат, 6) час виконання, 7) вербальний і невербальний матеріал, 8) спосіб і форма виконання.

Оскільки, як було зазначено вище, домінуючим у нашій системі вправ є жанровий підхід, пропонуємо всю систему поділити на підсистеми, кожна з яких буде спрямована на формування та розвиток у слухачів умінь і навичок продукувати самостійно україномовні наукові писемні тексти певного жанру (у нашому випадку анотації та реферату).

Усі вправи ми поділяємо на 3 етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і професійно-творчий. Стихло характеризуємо кожен із них.

Мета когнітивно-збагачувального етапу – сформулювати у слухачів поняття про лінгвістичні, змістові та структурно-композиційні особливості анотації та реферування, навчити їх правильно використовувати термінологію, а також фрази-кліше, характерні для вказаних жанрів наукового тексту. Мета репродуктивно-діяльнісного етапу – сформувати у слухачів уміння та навички поділяти україномовний науковий текст на змістові частини, виокремлювати головну інформацію, знаходити ключові слова, здійснювати компресію аутентичних україномовних наукових текстів з опорою на план. Мета професійно-творчого етапу – розвивати уміння та навички самостійно продукувати україномовні наукові письмові тексти таких жанрів, як: анотація та реферат, за допомогою ключових слів, питань, плану, мікротексту, а також без них, аналізувати власні тексти, знаходити й усувати недоліки в них.

Відповідно до зазначених вище етапів пропонуємо таку систему вправ для навчання анутованню та реферуванню іноземних громадян на заняттях з української мови.

1. Вправи когнітивно-збагачувального етапу.

1) Аналітико-зіставні вправи – вправи, спрямовані на зіставлення та знаходження особливостей вживання мовних і мовленнєвих явищ, що характеризують науковий стиль у рідній мові та в українській мові, а також вправи, спрямовані на зіставлення аутентичних україномовних наукових текстів різних жанрів та виявлення їхніх змістових, структурно-композиційних і лінгвістичних особливостей.

Наприклад: 1) прочитайте анотації українською мовою та мовою, що є рідною для слухачів, порівняйте синтаксичні структури речень кожної анотації, зробіть висновки щодо їхніх особливостей; 2) прочитайте анотацію та реферат, порівняйте їхні мовні, змістові та структурно-композиційні особливості.

2) Лексико-граматичні вправи – вправи, спрямовані на формування умінь і навичок добирати релевантні терміни, слова загальнонаукової лексики чи фрази-кліше, характерні для україномовного наукового письмового тексту таких жанрів, як реферат й анотація.

Наприклад: 1) перекладіть фрази-кліше, що активно вживаються під час написання анотації та реферату з української мови власною мовою; 2) серед фраз-кліше, що активно вживаються під час написання анотації та реферату, знайдіть ті, що використовуються для оформлення: а) вступу, б) основної частини, в) висновків.; 3) серед фраз-кліше, що активно вживаються під час написання анотації та реферату, знайдіть еквіваленти.

2. Вправи репродуктивно-діяльнісного етапу.

1) Аналітико-синтетичні вправи – вправи, спрямовані на розвиток умінь знаходити головну інформацію в тексті (основну думку, ключові слова), ділити текст на змістові частини, а також умінь здійснювати компресію тексту чи, навпаки, поширювати текст, додаючи інформацію.

Наприклад: 1) знайдіть у тексті речення, що може слугувати заголовком; 2) прочитайте текст, поділіть його на частини, у кожній з них знайдіть основну інформацію; 3) прочитайте текст, знайдіть у кожному абзаці головну (основну) інформацію та додаткову (пояснювальну) інформацію; 4) прочитайте текст, сформулюйте його основні положення в формі плану; 5) прочитайте текст, переписіть його, опустивши додаткову інформацію.

2) Трансформаційні вправи – вправи, спрямовані на формування умінь здійснювати компресію змісту тексту-першоджерела, залежно від комунікативного завдання шляхом перефразування першоджерела, а також на формування умінь і навичок складати українською мовою наукові письмові тексти таких жанрів, як: анотація та реферат, спираючись на готові мовленнєві зразки шляхом їх трансформації (перегрупування).

Наприклад: 1) прочитайте речення та об'єднайте їх в одне, використовуючи лексичне, граматичне перефразування; 2) прочитайте речення та замініть виокремлені словосполучення дієсловами; 3) перегрупуйте ключові фрагменти у тій послідовності, у якій вони дані в тексті.

3) Репродуктивні вправи – вправи, спрямовані на формування умінь і навичок продукувати українською мовою письмові наукові тексти таких жанрів, як:

анотація та реферат, з опорою на текст-першоджерело.

Наприклад: 1) прочитайте текст, знайдіть в ньому основну інформацію, спираючись на план, напишіть анотацію до тексту; 2) прочитайте текст, а потім закінчіть подані нижче речення, використовуючи інформацію з тексту.

3. Вправи професійно-творчого етапу. На цьому етапі пропонуємо впроваджувати вправи, що пов'язані з творчою діяльністю слухачів, при цьому відзначимо, що під час виконання цих вправ ступінь самостійності слухачів є найвищою. На цьому етапі пропонуємо використання таких вправ: 1) прочитайте текст, напишіть до нього анотацію (реферат), дотримуючись особливостей кожного з цих жанрів наукового мовлення; 2) підготуйте реферат на певну тему, до нього напишіть анотацію, яка б стисло репрезентувала основний зміст реферату.

Також на цьому етапі можна використовувати аналітико-корекційні вправи – вправи, спрямовані на розвиток умінь знаходити в готовому науковому тексті або у власному науковому тексті недоліки, визначати їх тип та виправляти відповідно до норм наукового україномовного тексту.

Не менш важливим є питання щодо відбору матеріалу для вправ, що сприятимуть формуванню вмінь і навичок анотувати та реферувати наукові тексти українською мовою.

У методиці навчання писемному науковому мовленню є певні досягнення щодо визначення критеріїв і принципів відбору мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання писемному науковому мовленню. Проте, як засвідчує аналіз наукових праць, присвячених цьому питанню немає чіткого розмежування критеріїв і принципів відбору текстового матеріалу для навчання написанню текстів різних наукових жанрів, зокрема анотації і реферату.

Під поняттям «принципи відбору текстів» розуміють створені на основі лінгводидактичних факторів вимоги до якісного складу сукупності текстового матеріалу, необхідного для навчання писемному науковому мовленню. Під «критерієм відбору текстів» розуміють якість текстового матеріалу, що відповідає певним вимогам [1, с. 74].

Відзначимо, що відбір матеріалу для навчання писемному науковому мовленню полягає у виборі лексичних одиниць, граматичних форм і структур, правил їх вживання, а також текстового матеріалу відповідно до рівня навчання слухачів.

Аналіз наукової літератури, присвяченої проблемі формування навичок писемного наукового мовлення дозволяє виокремити такі загальні критерії відбору мовного та мовленнєвого матеріалу для вправ, спрямованих на формування навичок анотування та реферування: необхідність і достатність для формування навичок анотування та реферування; доступний рівень складності; відповідність сфері професійної діяльності; урахування потреб спілкування і сфери інтересів; відповідність темі; частотність лексико-граматичного матеріалу в наукових україномовних текстах; представленість всіх розділів лексики наукового стилю мовлення в лексичному мінімумі; представленість характерних для наукового стилю мов-

лення української мови граматичних конструкцій у граматичному мінімумі.

Схарактеризуємо кожен з окреслених критеріїв.

1. Необхідність і достатність матеріалу для формування навичок анотування та реферування. Цей критерій передбачає відбір мінімально необхідного обсягу мовного та мовленнєвого матеріалу для досягненні кінцевої мети навчання.

2. Доступний рівень складності. Цей критерій забезпечує відповідність відібраного мовного та мовленнєвого матеріалу рівню підготовленості слухачів.

3. Відповідність сфері професійної діяльності. Цей критерій передбачає врахування стилістичної диференціації та жанрового розмаїття наукового мовлення під час відбору матеріалу.

4. Урахування потреб спілкування і сфери інтересів. Цей критерій вказує на необхідність відбору матеріалу відповідно до професійних інтересів слухачів, а також відповідно до їхнього досвіду написання наукових текстів різних жанрів.

5. Відповідність темі. Цей критерій передбачає, що лексика та граматики є похідними від тематики.

6. Частотність лексико-граматичного матеріалу в наукових україномовних текстах. Цей критерій передбачає, що вправи, спрямовані на формування вмінь і навичок анотування та реферування, повинні містити лексичні одиниці та граматичні конструкції, які активно функціонують у текстах різних жанрів наукового стилю мовлення української мови.

7. Представленість всіх розділів лексики наукового стилю мовлення в лексичному мінімумі. Цей критерій визначає наявність у вправах, спрямованих на формування вмінь і навичок анотування та реферування, усіх «прошарків» наукового мовлення: загальнонавчальної, загальнонаукової лексики, термінології, номенклатурних знаків, професіоналізмів, аббревіатур. Відзначимо, що в методиці є різні погляди на те, які з окреслених «прошарків» лексики потрібно залучати під час навчання науковому стилю мовлення. Зокрема, А. Назаренко рекомендує загальнонаукову лексику для активного вивчення як стійку основу будь-якого наукового тексту. При цьому дослідниця наголошує, що термінологія не повинна бути об'єктом вивчення в аудиторії, оскільки, по-перше, здебільшого викладачі-філологи не є фахівцями в нефілологічних науках, по-друге, слухачі, вивчаючи свої спеціальні предмети, а також читаючи обов'язкову рекомендовану до курсів літературу, самостійно можуть засвоїти денотативний апарат своєї науки [2, с. 93]. Інші вчені (Л. Смірнова, Н. Успенська, Т. Міхельсон) наголошують на необхідності опанування термінологією, стверджуючи, що тексти наукового стилю будь-якої науки характеризуються єдністю основного складу лексико-граматичних засобів та загальними закономірностями побудови та що диференційною мовною ознакою цих текстів є наукова термінологія, яка має велике значення під час формування професійного наукового висловлювання [3; 4]. Визнаючи, що під час навчання науковому стилю мовлення основну увагу слід зосереджувати на опануванні єдиними лексико-граматичними засобами та загальними закономірностями побудови наукових текстів, ми все ж

таки вважаємо необхідним долучити термінологію, номенклатурні знаки, професіоналізми, аббревіатури.

8. Представленість характерних для наукового стилю мовлення української мови граматичних конструкцій у граматичному мінімумі. Цей критерій передбачає наявність у вправах, спрямованих на формування вмінь анування та реферування, основних граматичних конструкцій, типових для наукового стилю української мови.

Висновки. Одним з основних завдань підготовки іноземних громадян на заняттях з української мови (особливо, коли мова йде про іноземних громадян, які навчаються у вищих навчальних закладах України) є формування особистості, здатної здійснювати наукову комунікацію українською мовою, зокрема, здатної продукувати україномовний науковий текст таких жанрів, як анотація та реферат. Основним засобом навчання писемному науковому іншомовному мовленню є система вправ. Пропонована система вправ щодо розвитку умінь і навичок україномовного писемного мовлення ґрунтується на комплексному підході, тобто ураховує сучасно-риторичний, процесуальний і жанровий підходи, при цьому домінуючим є

останній. Крім того, пропонована система вправ передбачає поділ їх на 3 етапи: когнітивно-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний і професійно-творчий. На першому етапі доцільно впроваджувати аналітико-зіставні та лексико-граматичні вправи. На другому етапі – аналітико-синтетичні, трансформаційні, репродуктивні вправи. На останньому етапі – творчо-продуктивні та аналітико-корекційні вправи. Відбір матеріалу для вправ, що сприятимуть формуванню вмінь і навичок анувати та реферувати наукові тексти українською мовою, має здійснюватися відповідно таких критеріїв і принципів: необхідність і достатність; доступність рівню складності; відповідність сфері професійної діяльності; урахування потреб спілкування і сфери інтересів; відповідність темі; частотність лексико-граматичного матеріалу в наукових україномовних текстах; представленість всіх розділів лексики наукового стилю мовлення в лексичному мінімумі; представленість характерних для наукового стилю мовлення української мови граматичних конструкцій у граматичному мінімумі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко В. А. Отбор и методическая обработка научных текстов в учебных целях: (на материале англоязычных текстов гуманитарного характера). — Дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. – Минск, 1980. – 209 с.
2. Назаренко А. Л. Проблемы оптимизации понимания и преподавания языка для специальных целей. – М.: Наука, 2000. – 128 с.
3. Смирнова Л. Н. Профессионально дифференцированное обучение устной научной монологической речи научных работников на продвинутом этапе (на материале английского языка). Дисс... канд. пед. наук: 13.00.02. – Л., 1984.
4. Успенская К. В., Михельсон Т. Н. Как писать по-английски научные статьи, рецензии и рефераты. – СПб.: Специальная литература, 1995. — 173 с.
5. Шатилов С.Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе. – М.: Просвещение, 1986. – 223 с.

REFERENCES

1. Boyko V. A. Selection and methodical processing of scientific texts for educational purposes: (on the basis of English-language texts of a humanitarian nature). Thesis of PhD: 13.00.02. - Minsk, 1980. - 209 p.
2. Nazarenko A. L. Problems of optimization of understanding and teaching of language for special purposes. - Moscow: Nauka, 2000. - 128 p.
3. Smirnova L.N. Vocationally differentiated teaching of oral scientific monologic speech of scientific workers at an advanced stage (on the material of the English language). Thesis of PhD: 13.00.02. - L., 1984.
4. Uspenskaya K. V., Mikhelson T. N. How to write scientific articles in English, reviews and abstracts. - St. Petersburg: Special Literature, 1995. - 173 p.
5. Shatilov S.F. Methods of teaching German in high school. - Moscow: Enlightenment, 1986. - 223 p.

System of exercises for teaching annotation and abstracting of foreign citizens in classes in the Ukrainian language

S. V. Lazarenko

Abstract. The system of exercises for the formation of the skills of annotation and abstracting of Ukrainian authentic texts for foreign citizens when studying the Ukrainian language is proposed in the article. Approaches to the formation of skills in the scientific style of speech (modern-rhetorical, procedural and genre) are described. The genre approach is recognized as the main one. Stages of the formation of skills in the scientific style of speech (cognitive-enrichment, reproductive-activity and professional-creative) are analysed. The basic principles and criteria for selecting material for the formation of skills and habits annotate and abstract scientific texts in Ukrainian are described.

Keywords: scientific style of speech, annotation, abstracting, Ukrainian as a foreign language.

Система упражнений для обучения аннотированию и реферированию иностранных граждан на занятиях по украинскому языку

С. В. Лазаренко

Аннотация. В статье разработана система упражнений, направленная на формирование у иностранных граждан при изучении украинского языка умений и навыков аннотирования и реферирования украинских аутентичных текстов. Описаны подходы к формированию навыков научного стиля речи, в частности: современно-риторический, процессуальный и жанровый, при этом последний является доминирующим для предлагаемой системы упражнений. Охарактеризованы этапы формирования навыков научного стиля речи, а именно: когнитивно-обогащительный, репродуктивно-деятельностный и профессионально-творческий, согласно этим этапам осуществлено распределение упражнений. Обозначены основные принципы и критерии отбора материала для упражнений, способствующих формированию умений и навыков аннотировать и реферировать научные тексты на украинском языке.

Ключевые слова: научный стиль речи, аннотирования, реферирования, украинский язык как иностранный.

Key educational concepts and students' worldview development elaborated by K.D. Ushinsky

E. V. Moskaliuk

Odessa National Maritime University
Corresponding author. E-mail: moskalyukev@gmail.com

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 01.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-05>

Abstract. The article deals with the idea of educational system development of K.D. Ushinsky. This system is actualized with leading educational questions, the updating of the education content, educational methods and technologies. Pedagogical ideas of K.D. Ushinsky about comprehensive development of the student's personality, the features of the relationship of the teacher and students within the learning process can be demanded by the modern school in their synergy with the concepts of individualization of learning, student-centered learning, competence-based approach. It should be noted that K.D. Ushinsky is our national teacher, his ideas are relevant nowadays. Furthermore, the pedagogical concepts of K.D. Ushinsky and their importance for modern education, developing under the influence of the processes of globalization and integration have been analyzed. It should also be emphasized that Ushinsky was not only a great expert in teaching, but also paid considerable attention to questions of education.

Keywords: *personality, world-view, individualization of training, student-centered learning, competence approach.*

Formulation of the problem. In modern countries of European Union pedagogy begins to dominate the approach to education is not as purposeful formation of personality in accordance with the chosen ideal, and how to create conditions for self-development of personality. A successful educational activity of students depends not only on the degree of knowledge of intellectual activity methods; it is also due to the personal settings of educational activity, stable system of relations of the student to the world and to itself.

Besides the development of the modern community is carried out against the background of a crisis in the social, economic, political spheres and, as a consequence, in the sphere of education. An unceasing search for new, more advanced approaches to learning is becoming more urgent. Today there is no doubt that a modern and competent person is not someone who has a ready set of knowledge, but one who is able to navigate the incoming information flow, selecting the valuable and necessary, while supplementing and improving the personal knowledge system. In this regard, not only the supplying of students with certain information, but also the development of the ability to comprehend and formulate their own judgments on this basis should consider the main purpose of the educational process. Thus, the priority of modern education is the development of the ability to transform "theoretical and practical knowledge into problem-solving strategies and methods of obtaining new knowledge, into one's own know-how" [2, p. 371].

It should be noted that the issue of the upbringing of a harmonious self-thinking personality in the learning process has already been raised in the writings of the past outstanding scientists, among which a prominent thinker and educator. Ushinsky Konstantin Dmitrievich is a famous teacher. He graduated from the faculty of law of the University of Moscow and moved to St. Petersburg. Here he contributed to the *Sovremennik* and *Biblioteka dlya Chteniya* journals. In 1854, he took on a teaching job at the Gatchina Orphan Institute, where he performed the functions of supervisor. He was the supervisor of Smolny Institute, where he implemented progressive reforms. Also he edited the *Zhurnal Ministerstva Narodnogo Prosvetsheniya* journal. From 1862 to 1867, he lived abroad and

studied foreign teaching techniques. A founder of domestic science of education, Ushinsky left classical textbooks entitled *The Children's World* and *The Mother-Tongue* [6]. He spent five years in Switzerland and Germany and gained a remarkable knowledge of problems concerning European education. The pedagogical theory of Ushinsky is based on the idea of the national character of education, which aims at the development of an active and creative personality. The educator believed that education should devote itself primarily to the formation of character. According to Ushinsky, "life without serious work can be neither worthy nor happy". Ushinsky underlined the personal influence of the teacher as an educational force. He was interested in foreign educational systems [6].

It is thus understandable that the prestige of Ushinsky is bound to increase at the international level as the relevance of his work to contemporary problems. In fact, some ostensibly new fields of education were anticipated by him more than a century ago. At that time comparative education was hardly spoken of, but in fact Ushinsky was already intensely interested in it as can be seen in his comparison of Western European education with the situation prevailing in Russia. Furthermore, the theory of adult education as a special educational discipline had not yet been accepted. Ushinsky, however, contributed to it by his profound meditation on Sunday schools. The problem of mass education and literacy in developing countries was not a prominent one because those countries were still colonies. Russia itself was then in some respects a developing country. Ushinsky was aware of this fact and concerned himself, more than a hundred years ago, with this problem, namely to what extent foreign educational models should or should not be adopted and what role should be assigned to national traditions. In those days there was still considerable prejudice against women's access to education, but Ushinsky believed that women ought to receive the same education as men and that both sexes had an equal right to obtain higher education at university.

In addition, if we were to express extremely briefly the essence of Ushinsky's education, we could do so by using the following four words: nationality, language, work, science. We could develop these as follows: nationality in the world context; language as a tool of knowledge; science as

a basis of art; work as a source of happiness. He did not deny the importance of objective teaching and active work by the student. He was, however, aware of the major role of language in the development of thinking and learning and, for this reason, he saw in language teaching an important tool for learning facts. His method is generally referred to as *obiyasnitelnoye cteniyе* (reading with explanation) and was one of the main methods not only of language teaching. Reading with explanation is naturally a method of teaching the mother-tongue because Ushinsky realized that children do not yet know their mother-tongue well. Even if they know many words, they often do not fully understand their meaning or, on the other hand, they may be unable to name a number of familiar objects correctly [6].

The success of this method depends on the proper selection of suitable texts and that is why Ushinsky gave painstaking care to their choice as well as to their preparation. Ushinsky explains his concept of the scientific nature of education: We do not say to teachers, "Do this or Do that"; we say "Study the laws of the mental phenomena you wish to control, and proceed in accordance with those laws and the circumstances in which you wish to apply them" [7]. There is an infinite variety of such circumstances, and, what is more, no two pupils are alike. Given this diversity of educational circumstances and pupils, is it possible to issue any general educational prescriptions? It would be difficult to find even one educational measure that did not produce beneficial results in one case, harmful results in another and none at all in a third. This is why we advise teachers to examine as carefully as possible the general physical and spiritual nature of person, to study their own pupils and their environment, to scrutinize the history of various educational measures. They may not always spring to mind, to set themselves a clear, positive educational goal and to pursue it steadfastly, using the knowledge they have acquired and their own good.

Furthermore, Ushinsky was endowed with the special ability to combine a deep analysis of the object of his investigation with a synthetic view, to express analogies of the educational process with other events using inspiring metaphors combined with a refined, flowing literary style. His style is somewhat comparable to that of Comenius who was fond of using numerous comparisons and analogies for the classification of his ideas. Ushinsky was criticized by some narrowly oriented contemporaries, who rejected his approach as unscientific. But, after all, does not education really have a great deal in common with other social and natural processes? Even Ushinsky was too much of a pedagogue to be willing to miss the chance of touching on these common aspects wherever they inspired this lucid observer's meditation.

As a matter of fact, cognition does not proceed solely along the well-trodden paths of formal logic. Art, too, is a way of perceiving reality, and Comenius' and Ushinsky's methods include a number of metaphoric elements suggestive of this form of expression. After all, Ushinsky expressly emphasized that education was a science. The charm of his educational personality lay *inter alia* in the fact that he was able to combine a strictly scientific approach, based on his wide erudition in many branches of social science, with the creativity of an artist capable of responding to a unique educational situation in a unique manner. Ushinsky correctly anticipated what Makarenko much

later imaginatively expressed, that education is the most dialectic of sciences because of the infinite complexity of its subject matter the educational process. It is for this reason that he did not believe in stereotyped educational instructions and directions, but insisted that the teacher should be able like the physician to react in a creative way to every specific situation.

Ushinsky confirmed that the relationships between national education and other nations' education in the following way, "there is no education system that would be common to all nations. Every nation has its own specific education system. Experiences of other nations in the sphere of education are a valuable legacy to all, but not even the best examples can be accepted without being first tried by every nation with the exertion of its own efforts in this sphere" [7]. He also warns that education should not be confused with science and that by itself it cannot solve the questions of life, but can only help to put into effect the history that is, in its turn, formed by the nation. The efficacy of education depends on the degree to which it becomes the subject of public interest.

There are general patterns in the development of humankind. They are repeated by any people. These laws were accurately reproduced by all peoples, regardless of place and time, then there would be no peoples, no nation, no nationalities, no tribes. The historical conditions of peoples' life are very different on the globe and can not fail to determine the differences in the systems of public education of different peoples. All these statements were proved by K.D. Ushinsky.

Nationality should be placed in any nation as the basis of education as its general pattern, as the starting point of any pedagogical idea and the goal of education. K.D. Ushinsky was deeply right, noting the dynamism of the educational ideal of the people, its development associated with the course of the history. The ideal can not be sought only in the past, it includes the present and the aspirations of the people to the future. The people's ideal always expresses the degree of self-consciousness of the people, their conscience, views on the kindness and evil, vice and virtue. This ideal reflects the nature of the people and the changes taking place in society.

The scientist-teacher's research shows, the results of his research are in many respects consonant with the tasks facing the modern system of education. One of such tasks, as already shown above, is the formation of a student's thinking culture, which is carried out in the conditions of developing education. This direction is the most relevant from the standpoint of modern philosophical science, which asserts that education is a process of "awakening the inner forces and capabilities of the student, awakening his soul, cooperative creative activity of the teacher and the student, as a result of which they change both" [2, p. 369].

In view of the foregoing, we should consider the *main provisions* of the pedagogical concept of K.D. Ushinsky and analyze their importance for modern education, developing under the influence of the processes of globalization and integration.

Obviously, K.D. Ushinsky highlighted an integral pedagogical system aimed at developing the trainee's personality. The so-called anthropological principle of upbringing served as a system-forming factor of this concept. Firstly, oriented education and upbringing were expressed, in the

setting of learning goals, oriented to the harmonious development of the student's personality. Secondly, the content of education that assumes the development of the personality as an integral system. At the same time, the systematized scientific knowledge that was acquired during the training process was called upon to contribute to the development of the student's own views of the world around him, to the formation of his own worldview and world outlook. This statement corresponds to the understanding of education as a change in the internal image of a person, realized as a result of self-awareness in the world around him. At the same time, a system of own views of the world or world outlook is formed.

According to the scientist's statement, the lack of the ability to correctly express one's thoughts should be considered a serious drawback. In addition, independently acquired knowledge is the source of the formation of independent thoughts [4]. K.D. Ushinsky also stressed that knowledge should not passively accumulate, but should stimulate subsequent more complex mental activity.

Moreover, as the analysis of the conceptual provisions of the philosophical, psychological, and pedagogical science shows, the regularities revealed and described by K.D. Ushinsky were investigated and confirmed in the works of domestic and foreign scientists.

In accordance with the basic principles of the modern philosophy of education, the simple informing or transferring of knowledge should not act as goals, but as a necessary condition for the realization of the basic educational tasks. The latter are achieved through a "stage-by-stage, consistent and continuous practical implementation in the educational process of the most important cognitive functions ... of scientific knowledge" [5, p. 3]. Only in this case, the learning process becomes a process of the person's mental development and the process developing his intellectual-cognitive abilities [5].

It is generally accepted that scientific knowledge is the basis of the content of education. Consequently, this kind of knowledge is called scientific, in which the following cognitive functions are successively realized: descriptive, explanatory and prognostic. The consistent realization of the above functions in real cognitive acts predetermines the formation and development of such intellectual competencies. These are recognition (knowledge), understanding and "the intellectual ability to independently acquire new knowledge based on known assumptions, based on generalizations and descriptions of empirical data, on the basis of knowledge of objective causes, laws, principles, conditions, assumptions, etc." [5, p. 48]. The implementation of these functions in the learning process means that any new knowledge should be explained and proven. In this case, the process of successive formation of various types of thinking is carried out.

Thus, the initial stage of education is marked by the formation of factual thinking, which, being peculiar to all thinking people, attests to the existence of "intellectual competence for recognition or knowledge" [5, p. 55].

At the next stage of training, the critical thinking develops, which is the ability to argue, to prove the causes of known facts, to justify the truth or falsity of some information [5].

During the final stage of education, scientific thinking is

formed, which presupposes the ability to independently obtain new knowledge and produce independent logical conclusions. The latter ability, as noted in modern philosophical studies, should consider the highest stage of the development of intelligence, which can be interpreted as the degree of "the ability of a person to express in his language the various volumes of factual and conceptual knowledge ... and use them for their own purposes" [5, p. 51].

The conceptual provisions of the philosophical science on the development of thinking are also confirmed in psychological studies. Thus, S.L. Rubinstein experimentally proved that during the mastery of the knowledge system, the latter "penetrating into the student's consciousness ... transforms the forms of situational thinking and serves as the basis for the development of the forms of rational mental activity that are characteristic of scientific thinking" [3, p. 364]. Moving to a new stage, mental operations are carried out on the basis of a systematized and generalized experience, and not on single situations, which affects the quality of the student's conclusions. In the process of assimilation of theoretical knowledge, the student's thinking "begins to move freely from the individual through the special to the universal, from the casual to the necessary ... and comes to an ever deeper knowledge of reality, to an understanding of the interconnection of its various moments, sides ... its essence" [3, p. 369]. Thus, the student's thinking "develops more and more, as his/her cognitive penetration into reality deepens" [3, p. 369]. Obviously, in the learning process, a transition is made from factual thinking to the development of critical thinking skills and the further development of the scientific thinking foundations.

According to the point of Ushinsky's view, a key role in the development of thinking belongs to the teacher, whose task is to create the prerequisites for the formation of students' thinking. The scientist stressed that the implementation of the new principles of pedagogical science developed by him presupposes the training of future specialists with a different level of professional knowledge and worldview. This idea is also reflected in modern scientific works devoted to the actual problems of education. The findings of these studies show that the main goal of the teacher's job is to help the trainee find his own way in life, thereby promoting his/her self-discovery and self-realization [2].

Thus, from the standpoint of synergetic science, in the process of interpersonal relations, including the relationship between teacher and student, any other action is proposed to be considered as an addition to one's own action. In this case, the relationship between the teacher and the trainee "complement each other, give one another activity, an interest in cooperation" [1, p. 283]. This level of interaction generates a new type of energy. It is called a *synergy*, which contributes to a significant increase in the effectiveness of training.

In conclusion, the ideas of the system of developmental learning of K.D. Ushinsky are being updated in connection with the issues that arise today in the system of education in connection with the renewal of the content of education, as well as the methods and technologies of instruction. They are carried out under the influence of changes in the political, social and economic spheres of life of modern society. In these conditions, the pedagogical ideas of K.D. Ushinsky concerning the comprehensive development of

the student's personality, about the peculiarities of the teacher's and student's relationships in the learning process can be claimed by the modern educational establishments in their relationship with the concepts of individualization

and personality-oriented learning, competence approach. It should also be emphasized here that Ushinsky was not only a great expert in teaching, but also paid considerable attention to questions of education.

REFERENCES

1. Громкова М.Т. Синергетические подходы в современном образовании // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 281-292.
2. Князева Е.Н. Пробуждающее образование // Синергетические подходы в современном образовании // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 369-387.
3. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – СПб.: Питер, 2004. – 713 с.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 239 с.
5. Федоров Б.И. Курс повышения квалификации учителей «Логико-информационные технологии обучения». ЛИТО. – СПбАППО, 2010. – 279 с.
6. Model Law on Electronic Commerce of the United Nations Commission on International Trade Law [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.uncitral.org.
7. Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. 14, no. 1, 1984, and again in vol. 24, no. 3/4, 1994 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ushinskye.pdf

REFERENCES

1. Gromkova, M.T. Synergistic approaches in modern education // Synergetic paradigm. Synergetics education. – М.: Progress-Traditsiya, 2007. – P. 281-292.
2. Knyazeva, E.N. Awakening education // Interdisciplinary approaches in modern education // Synergetic paradigm. Synergetics education. – М.: Progress-Traditsiya, 2007. – P. 369-387.
3. Rubinstein, S.L. Fundamentals of general psychology. – SPb.: Peter, 2004. – 713 p.
4. Ushinsky, K.D. Person as an object of education. Experience of educational anthropology. М.: FAIR-PRESS, 2004. – 239 p.
5. Fyodorov, B.I. Advanced training of teachers «Logical Information Technology Training». LIТО. – SPbAPPO, 2010. – 279 p.
6. Model Law on Electronic Commerce of the United Nations Commission on International Trade Law [Internet Resource]. – Access: www.uncitral.org
7. Paris, UNESCO: International Bureau of Education), vol. 14, no. 1, 1984, and again in vol. 24, no. 3/4, 1994 [Internet Resource]. – Access: www.ibe.unesco.org/sites/default/files/ushinskye.pdf

К. Д. Ушинский о значимости формирования мировоззрения учащихся

Е. В. Москалюк

Аннотация. В статье изложены идеи системы развивающего обучения К.Д. Ушинского, которые актуализуются с ведущими вопросами перед системой обучения, в связи с обновлением содержания образования, а также методов и технологий обучения, которое осуществляется под влиянием изменений в политической, социальной, экономической сферах жизни современного общества. В этих условиях педагогические идеи К.Д. Ушинского о всестороннем развитии личности учащегося, об особенностях взаимоотношений учителя и ученика в процессе обучения, могут быть востребованы современным образованием в их взаимосвязи с концепциями индивидуализации обучения, личностно-ориентированного обучения, компетентностного подхода. Кроме того, было рассмотрено основные положения педагогической концепции К.Д. Ушинского и проанализировано их значимость для современного образования, развивающегося под влиянием процессов глобализации и интеграции.

Ключевые слова: личность, мировоззрение, индивидуализация обучения, личностно-ориентированное обучение, компетентностный подход.

Teaching Reflective Writing as Part of EFL Teacher Training

N. M. Odegova

H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine

Paper received 01.05.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-06>

Abstract. The article deals with the issue of developing reflective writing skills in the course of training future EFL teachers and contains an account of a case study conducted at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University in the 2016/17 academic year. The subjects of the research (24 second-year students of the Foreign Philology Faculty) were provided with training which was meant to develop both the skills of reflection and the skills of writing an essay. By the end of the training the participants' average proficiency quotient reached the minimum satisfactory level on the Bepalko scale (0,7), in view of which the results of the training can be considered positive.

Keywords: *reflective writing skills, future EFL teachers, case study, training, proficiency quotient.*

Introduction. Among the skills that determine a teacher's professional development a prominent position is occupied by reflection as it provides opportunities for grasping the meaning of ideas and experiences. Engaging in reflective writing is particularly beneficial due to the specific nature of writing, which typically requires one to organize one's thoughts before putting them on paper. For this reason, teaching reflective writing to future EFL teachers takes on special importance, which necessitates developing an appropriate methodology and designing corresponding activities.

Brief review of publications on the topic. For over two decades now the methodology of teaching writing has been extensively researched by Ukrainian scientists who produced a considerable number of works covering a wide range of issues, such as the organization of the teaching-learning process (Bebykh, 2009; Krivchukova, 2005), the use of teaching aids (Hlazunova, 1997; Kamenieva, 2010), teaching writing for specific purposes (Synekop, 2015; Ustylenko, 2002) etc. There have been explored both practical (Lytvyn, 2002) and academic (Schur, 2003; Vasyliieva, 2005) genres. Among the latter there feature different types of essays, yet "reflective essay" so far has escaped the attention of Ukrainian methodologists. Taking into consideration this lack of research on the one hand and the obvious gains from practicing reflection on the other hand we decided to carry out a case study as an attempt to explore ways of developing reflective writing skills when training future EFL teachers. Consequently, the **aim** of this article is to provide an account of the above-mentioned study and to discuss the results.

Materials and methods. The research was conducted as part of the project "New Generation School Teacher" jointly initiated by the British Council Ukraine and the Ministry of Education and Science Ukraine with the purpose of introducing "change to the initial teacher education system in Ukraine" [5]. Currently, there takes place the piloting of a new Curriculum on English language Methodology, designed by the project team. One of the distinguishing features of the new Curriculum is a strong orientation towards reflection – at the end of each module students are expected to write reflective accounts of both their own learning experience and the contents of the course. The quality of the students' reflective writing produced at the end of the first module was predictably low as presently reflection can hardly be called a wide-

spread practice at Ukrainian schools and universities (according to the surveys conducted among both teachers and students). So it was decided to provide the participants of the project (24 second-year students of the Foreign Philology Faculty at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University) with training in reflective writing, which lasted throughout the second term of the 2016/17 academic year and became the object of our case study.

To organize the training, the following tasks needed to be carried out: exploring the basic nature of reflective writing; identifying the skills that enable university students to produce reflective essays; designing activities aimed at developing the above-mentioned skills.

The word "reflection" comes from the Latin "reflexio" (which means "turning back") and denotes a process that entails introspection and critical thinking [1, p. 247-248]. Reflection allows one to look back on an experience, see it more clearly as part of the bigger picture and respond to it by analyzing the meaning of that experience – how it affected one at the time and what can be learnt from it. Reflection also takes place when a person tries to relate new ideas to what they already know or bring together theory and practice, which may result in challenging their assumptions [3, p. 2-3]. All in all, it is obvious that reflective writing presents a considerable challenge for students as the writing process is preceded or goes together with a complex thought process. To make it possible for the participants of the project to cope with this challenge, we identified the essential skills of reflective writing, in our case those of composing a reflective essay. The skills in question are comprised of two groups: *the skills of reflection* and *the basic skills of writing an essay*.

Accordingly, the first group includes such skills as: examining and evaluating an experience (one's behaviour, feelings, thoughts etc); analysing an experience (its causes and consequences, the similarities/differences with similar events etc); speculating on what could have been done differently and what can be learnt from an experience; making connections between an experience and the corresponding theory. The second group covers the following skills: expressing one's thoughts clearly and precisely; composing the basic structural elements of a written text (the introduction, the body paragraphs, and the conclusion); achieving coherence and cohesion of the text; editing the written text.

Dividing the skills of reflective writing into two groups does not mean, however, that their development can be arranged as a linear process – they are bound to overlap as reflection by no means stops when one sets pen to paper. Still, in order to know what exactly to write, students need to learn the basic skills of reflection as it is likely to be something they have not consciously engaged in before.

The way we singled out the above-given skills of reflection may seem somewhat artificial as in real life it might be difficult to draw a line between the specified thought processes. Yet in the classroom, breaking up reflection, which students are certain to perceive as a complex and relatively novel process, into manageable tasks seems more learner-friendly and thus more practical.

To develop the specified above skills, there was designed a set of activities to be done by the subjects of our case study. Below one can see a **selection of sample activities**:

1) Purpose: to develop the skills of speculating on what could have been done differently and what can be learnt from an experience.

Instructions: Look back on the two final years of your school life. Consider the questions below. You have 5 minutes to answer them. Write what comes to your mind without stopping. Focus on the content not the form.

- *What might I have done differently?*
- *What did I learn from this experience?*

2) Purpose: to practice the skills of expressing one's thoughts clearly and precisely.

Instructions: You have been asked to share your reflections (see the previous activity) with your fellow students. Read through your answers and rewrite them bearing in mind that the readers may not be familiar with your personal details so your writing should be as clear and comprehensible as possible.

3) Purpose: to develop the skills of making connections between an experience and the corresponding theory.

Instructions: In the course of methodology you have got acquainted with Bloom's Taxonomy of Learning Levels. Think of your own learning experience and consider it in the light of this taxonomy. Prepare to share your reflections with your group mates by answering the questions below. You have 15 minutes to put your ideas on paper.

- *Did/do you practice all levels of thinking at school/university?*
- *Which ones predominate(d)?*
- *How did/does it affect your cognitive development?*

4) Purpose: to develop the skills of making connections between an experience and the corresponding theory.

Instructions: You have been invited to respond to a survey conducted by the British Council with the aim of determining the general level of learner autonomy among Ukrainian students. Part of this survey is the participants' self-evaluation of how autonomous they are as learners. Write your reflective statement (approx. 150 words). Refer to the theoretical issues you discussed within the unit on learner autonomy.

Due to its nature, reflection is not necessarily a properly organized process. It could result in rather chaotic and rambling writing. However, if it is meant for a certain reader other than the author and if it is to be presented in the form of an essay, a reflective piece of writing should

be well-structured, that is, comprised of the basic building blocks of a written text: the introduction, the main body, the conclusion. It is our belief that each of these structural elements requires specially intended practice (see the activities below).

5) Purpose: to acquire a working knowledge of writing a thesis statement.

Instructions: Work in pairs. Study the following statements about a good thesis and decide which are **true** and which are **false**.

Guidelines for Writing a Good Thesis

1. *A good thesis is an announcement of the subject matter or a description of your intentions.*
2. *A good thesis states a fact.*
3. *A good thesis states the writer's clearly defined opinion on some subject.*
4. *A good thesis contains such expressions as "I believe ...", "in my opinion ...", "in this essay I will argue that ..." etc.*
5. *A good thesis asserts one main idea.*
6. *A good thesis states the obvious.*
7. *A good thesis is limited to fit the assignment.*
8. *A good thesis is clearly stated in specific terms.*

6) Purpose: to develop the skills of writing a thesis statement.

Instructions: One of your group mates has started a blog aimed at sharing his/her life experience with other students. The readers are welcome to contribute to the blog by submitting a reflective essay on their personal growth. Consider the topics given below. You have 10 minutes to choose one and compose a thesis statement for your future essay.

1) Learning from Mistakes 2) My Extraordinary Achievement 3) My Experience of Learning English

7) Purpose: to practice the skills of composing an introductory paragraph.

Instructions: Use your thesis statement from the previous activity to write an introduction for your reflective essay. To start the paragraph, you can make use of one of the following introductory devices: providing relevant background information, giving pertinent statistics, asking a provocative question, using an appropriate quotation, making an intriguing or shocking statement etc [6, p. 106; 7, p. 82].

8) Purpose: to practice the skills of composing body paragraphs.

Instructions: Continue writing your reflective essay (Activities 6, 7) by adding the main body (2-3 paragraphs). Make sure that each paragraph contains a topic sentence and is characterized by coherence and cohesion.

9) Purpose: to gain a working knowledge of writing a concluding paragraph.

Instructions: Below you can see a number of 'gapped' tips for writing a conclusion. In pairs, complete them by adding **Do** or **Don't**.

... announce what you have done, e.g. "In this essay I have shared my reflections on ...".

... restate the thesis but not word for word.

... introduce new points.

... change your stance (i.e. opinion).

... make sure that the conclusion reinforces and reaffirms the ideas communicated in the essay.

10) Purpose: to practice the skills of composing a concluding paragraph.

Instructions: Look through your unfinished essay for your group mate’s blog (Activities 6, 7, 8) and wrap it up with an appropriate conclusion.

11) Purpose: to practice editing skills.

Instructions: Read through your essay carefully, considering the questions in the checklist below. Make the necessary changes.

- Does the opening sentence stir up the reader’s interest?
- Does the thesis statement indicate the reflective nature of the essay?
- Does each paragraph contribute to the overall idea of the essay by presenting and developing one main point in the discussion of the thesis?
- Are the paragraphs long enough to accomplish their purpose and short enough to hold the reader’s attention (3-6 sentences)?
- Does the essay show enough evidence of reflection?
- Does the conclusion logically follow from the main body and does it correlate with the introduction?
- Is there any irrelevant information in the text?
- Are the ideas expressed clearly enough?
- Is the text grammatically and lexically accurate?
- Does the style of the text correspond to its type and the target reader?

It is worth pointing out that despite there having been identified two groups of skills to be developed (those of reflection and those of writing an essay), most of the activities described above address both: reflective skills are practised through writing and the writing activities are oriented towards producing a reflective essay. This was exactly our intention as the initial focus on either writing

or reflective skills was just a step to make acquiring them more manageable for students. In real life, though, it is difficult to draw a line between the two processes.

Results and discussion. At the end of the spring term 2017, the subjects of our case study were asked to write a reflective essay. The writing the students produced was compared with that done at the end of the autumn term 2016 (before they received the training). Both tasks can be seen below. The assessment criteria [4, p. 3, 12] are specified in Table 1.

Term I – Write a personal account (between 250-300 words) of your own language learning experience addressing motivation, self-esteem, learning styles, learner strategies, interlanguage development stages; how much of your English knowledge has been learnt and how much acquired.

Term II – Write a reflective account (approx. 250-300 words) of your microteaching covering the following points: the major challenges and the experience gained; vocabulary/grammar activities tried out and the feedback received; (un)favourable classroom conditions; differences between your own learning experience and the teaching attitudes adopted in the course of studying methodology [4, p. 3, 12].

Table 1. Assessment criteria

Criteria	Weighting
Task fulfilment (number of words, specified points covered)	5%
Text composition (introduction, main body, conclusion)	5%
Coherence, cohesion, and accuracy of writing	5%
Evidence of relevant reflection	5%
Total	20%

Table 2. The results of the pre- and post-training assessment

	Task fulfilment	Text composition	Coherence, cohesion, accuracy	Evidence of reflection	Total	Proficiency quotient	Task fulfilment	Text composition	Coherence, cohesion, accuracy	Evidence of reflection	Total	Proficiency quotient
	Pre-training						Post-training					
Student 1	4%	4%	4%	4%	16%	0,8	5%	5%	4%	4%	18%	0,9
Student 2	3%	3%	3%	2%	11%	0,55	4%	4%	4%	3%	15%	0,75
Student 3	4%	3%	3%	2%	12%	0,6	5%	5%	4%	3%	17%	0,85
Student 4	1%	1%	2%	0%	4%	0,2	3%	3%	3%	3%	12%	0,6
Student 5	1%	1%	1%	0%	3%	0,15	3%	2%	2%	2%	9%	0,45
Student 6	3%	3%	2%	2%	10%	0,5	4%	4%	4%	3%	15%	0,75
Student 7	5%	3%	3%	4%	15%	0,75	5%	3%	4%	4%	16%	0,8
Student 8	4%	3%	2%	2%	11%	0,55	4%	3%	3%	4%	14%	0,7
Student 9	1%	1%	2%	1%	5%	0,25	3%	2%	2%	2%	9%	0,45
Student 10	4%	3%	4%	3%	14%	0,7	4%	4%	4%	4%	16%	0,8
Student 11	3%	2%	2%	2%	9%	0,45	4%	3%	3%	4%	14%	0,7
Student 12	3%	2%	3%	2%	10%	0,5	4%	3%	3%	4%	14%	0,7
Student 13	4%	3%	3%	3%	13%	0,65	5%	5%	4%	4%	18%	0,9
Student 14	3%	1%	2%	3%	9%	0,45	4%	3%	3%	4%	14%	0,7
Student 15	1%	2%	2%	2%	7%	0,35	4%	3%	3%	4%	14%	0,7
Student 16	3%	2%	2%	3%	10%	0,5	5%	5%	4%	4%	18%	0,9
Student 17	2%	1%	1%	2%	6%	0,3	4%	3%	3%	3%	13%	0,65
Student 18	3%	2%	2%	1%	8%	0,4	3%	3%	3%	3%	12%	0,6
Student 19	3%	2%	2%	1%	8%	0,4	5%	4%	3%	4%	16%	0,8
Student 20	2%	2%	2%	0%	6%	0,3	2%	3%	2%	2%	9%	0,45
Student 21	3%	3%	3%	3%	12%	0,6	3%	4%	3%	4%	14%	0,7
Student 22	2%	2%	2%	1%	7%	0,35	4%	3%	3%	4%	14%	0,7
Student 23	3%	2%	2%	2%	9%	0,45	4%	3%	3%	4%	14%	0,7
Student 24	1%	2%	2%	0%	5%	0,25	3%	3%	3%	3%	12%	0,6

As our research was conducted within the above-mentioned Methodology project and the students' reflective essays were part of the end-of-the-module assessment, we had to conform to the assessment specifications drawn up for the project. Hence the total for an essay was 20 %. Still, in view of our study being oriented towards writing, the criteria were modified to measure both reflection and writing skills that were the object of the training.

The pre- and post-training results are presented in Table 2, which also shows the participants' proficiency quotient at the time of performing the tasks, calculated with the help of V. P. Bepal'ko's formula $K=A/N$, where A – the number of points scored by students, N – the maximum possible number of points [2, p. 58,68]. To make it more convenient to compare the results, we highlighted the quotient figures that either equal or exceed the proficiency quotient which is considered satisfactory by V. P. Bepal'ko – 0,7 [2, p. 59].

By our calculations, over the course of the training, the average proficiency quotient rose from 0,458 to 0,702, with 17 out of 24 students having either reached or exceeded the above-mentioned satisfactory level, which constitutes 70,8% of the group. For comparison, the number of students who initially performed at a satisfactory level was 3 out of 24, which amounts to 12,5%. All this allows us to state that the aim of our case study was accomplished in that we managed to find effective ways of teaching reflective writing.

To obtain a more accurate picture of the students' progress, we compared the pre- and post-training results by each of the criteria applied. The most significant average growth was achieved for *Reflection* (1,58%), whereas the lowest – for *Coherence/Cohesion/Accuracy* (0,88%). A possible explanation for this discrepancy could be the following: in some cases making students aware of what reflection is and equipping them with the basic techniques (e.g. asking questions) was sufficient to get them motivated and to trigger the corresponding thought processes, while achieving cohesion and coherence may seem to students less psychologically rewarding but very challenging and time-consuming, hence such slow progress.

As for the other two criteria, the average growth is 1,17% for *Task fulfilment* and 1,25% for *Text composition*.

Although the general tendency is undoubtedly positive, a number of students did not demonstrate any perceivable progress: by the *Task fulfilment* criterion – 6 students, *Text composition* – 2 students, *Coherence/Cohesion/Accuracy* – 6 students, *Reflection* – 2 students. It should be mentioned that in one case (Student 7) the lack of progress in terms of *Task fulfilment* is accounted for by the fact that the pre-training mark was the highest possible. Among the students that did make progress there are those (altogether 6) that still failed to get at least 3% out of the maximum 5%. Even though there are apparent reasons for little or no improvement, such as irregular attendance or lack of motivation, still, considering the overall positive trend, we can presume that with more time and practice, the results will be more satisfying.

Conclusions. EFL teacher professional competence depends largely on the ability of the teacher to reflect both in and on action, i.e. to perceive themselves as professionals by analysing their methodological decisions, techniques, thoughts etc. It therefore follows that developing reflective skills should be part of English teacher training. In the case study presented in this article teaching reflection was combined with practising writing skills to encourage students to better organize their thoughts and give them more time for reflection.

As a result of the training provided for 24 students of H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, their average proficiency quotient reached the minimum satisfactory level 0,7 on the Bepal'ko scale, which signifies a moderately favourable outcome. It is obvious, however, that the students need to go beyond the minimum level and aim to master the skills of producing essays that fully satisfy the above-specified criteria. This objective can be achieved if students are encouraged to exercise reflective skills on a regular basis as part of the course of speaking and writing practice and some other courses on the curriculum, which could be the subject of further studies in the field of teaching reflective writing.

REFERENCES

1. Azimov, E. G. & Shhukin A. N. (2009). *New dictionary of methodological terms and concepts (Theory and practice of teaching languages)*. Moscow: IKAR Publ.
2. Bepal'ko, V. P. (1989). *Components of pedagogical technology*. Moscow: Pedagogika.
3. Bolton, G. (2014). *Reflective practice: writing and professional development*. London: SAGE Publications Ltd.
4. *Core curriculum. English language teaching methodology. Bachelor's level*. (2016). Retrieved October 5, 2017, from http://docs.wixstatic.com/ugd/15b470_99a179aa92184262a670e3f8a7c2c153.pdf
5. *New generation school teacher*. (2016). Retrieved October 12, 2017, from <http://ngschoolteacher.wixsite.com/ngscht>
6. Troyka, L. Q. (1993). *Simon & Schuster Handbook for writers*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
7. Wyrick, J. (2016). *Steps to writing well*. Boston, MA: Cengage Learning.

Обучение будущих учителей английского языка рефлексивному письму

Н. Н. Одегова

Аннотация. Рассмотрено проблему формирования умений рефлексивного письма у будущих учителей английского языка. Представлено описание тематического исследования, проведенного в Харьковском национальном педагогическом университете имени Г. С. Сковороды в 2016/17 учебном году с участием 24 студентов второго курса факультета иностранной филологии. Предложены примеры заданий, направленных на развитие умений рефлексии и написания эссе. Подтверждена эффективность обучения – средний коэффициент усвоения достиг минимального удовлетворительного уровня по В. П. Беспалько – 0,7.

Ключевые слова: умения рефлексивного письма, будущие учителя английского языка, тематическое исследование, обучение, коэффициент усвоения.

Підготовка студентів до здійснення магістерського науково-педагогічного дослідження

Т. В. Підгорна

Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова
Corresponding author. E-mail: t.v.pidgorna@npu.edu.ua

Paper received 27.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-07>

Анотація. В статті розглянуто поняття магістерська робота, науково-педагогічне дослідження та методи, що використовуються в таких дослідженнях. На основі аналізу цих понять визначено типи завдань, що доцільно пропонувати студентам під час навчання в магістратурі на лекційних і лабораторних заняттях для підготовки до здійснення магістерського науково-педагогічного дослідження, наведено приклади таких завдань.

Ключові слова: магістерська робота, магістерська дисертація, науково-педагогічне дослідження, методи науково-педагогічного дослідження.

Вступ. Навчання на рівні магістра в педагогічному вищому навчальному закладі закінчується написанням магістерської дисертації.

Магістерська робота (дисертація) — являє собою випускню кваліфікаційну роботу наукового змісту, якій притаманні внутрішня єдність і відображення ходу і результатів розробки обраної теми. Вона має відповідати сучасному рівню розвитку науки у певній галузі, а її тема — бути актуальною. Магістерська дисертація подається у вигляді, за яким можна визначити, наскільки повно відображені та обґрунтовані її положення, висновки та рекомендації, їх новизна. Сукупність отриманих у такій роботі результатів свідчить про наявність у її автора початкових навичок наукової роботи в обраній галузі професійної діяльності [4].

Магістерська дисертація - проект, в якому відображено вміння автора не тільки аналізувати і систематизувати науковий матеріал і робити висновки, а й уміння проводити наукові дослідження, визначати і пропонувати нові, до цього не досліджені, аспекти досліджуваної проблеми, пропонувати шляхи вирішення досліджуваних проблем.

В педагогічному університеті написання магістерської роботи (дисертації) пов'язане із здійсненням науково-педагогічного дослідження.

Короткий огляд публікацій з теми. Питанням пов'язаним з підготовкою майбутніх педагогів до здійснення науково-педагогічного дослідження присвячено ряд наукових публікацій: методології науково-педагогічних досліджень (Бабанський Ю.К., С.У.Гончаренко, С.О.Сисоєва, Т.Є.Кристопчук та інші), структура дослідницьких вмінь студентів (О.А.Дубасенюк, О.В.Тимошук та інші), педагогічні умови формування вмінь науково-дослідної діяльності студентів (А.О.Міненок), підготовка до здійснення науково-педагогічного дослідження (В.І. Андреев, О.Л.Шквир та інші).

Питання, що пов'язані із підготовкою майбутніх вчителів природничо-математичних дисциплін до здійснення науково-педагогічного дослідження в умовах інформатизованого навчального процесу, вселегшого доступу до різноманітних інформаційних матеріалів через мережу Інтернет, актуальності забезпечення інформаційної безпеки підростаючого покоління, висвітлені і досліджені ще не достатньо.

Метою написання статті є визначення типів завдань, що доцільно пропонувати студентам під час нав-

чання в магістратурі на лекційних і лабораторних заняттях, для підготовки до здійснення магістерського науково-педагогічного дослідження в умовах інформатизованого навчального процесу.

Основна частина. Як визначено у [3] для здійснення науково-педагогічного дослідження застосовують комплекс методів для всебічного вивчення педагогічних явищ на предмет досліджуваної проблеми.

В.І.Андреев визначає дослідницькі вміння як вміння застосовувати відповідний прийом наукового методу в умовах аналізу навчальної проблеми, виконання дослідницького завдання [1].

Під час навчання на рівні магістра у студентів потрібно сформувати вміння комплексно використовувати методи, що використовуються в науково-педагогічних дослідженнях.

На сьогоднішній день існує велика кількість класифікацій методів, що використовуються в науково-педагогічних дослідженнях. Детальний аналіз різноманітних класифікацій наведено в [5], а також наведено поділ на такі групи методів, що використовуються в педагогічних дослідженнях:

- **теоретичні методи:** аналіз, синтез, індукція та дедуція, аналогія, абстрагування, конкретизація, моделювання, ідеалізація, формалізація, узагальнення, порівняння, мисленевий експеримент;

- **емпіричні методи:** педагогічне спостереження, педагогічний експеримент, визначення рейтингу, тестування, вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду, науково-педагогічна експедиція, вивчення інформаційних джерел з проблем дослідження;

- **соціологічні:** анкетування, метод дослідної бесіди, інтерв'ю, соціометричне опитування, методи експертних оцінок, педагогічний консиліум;

- **математичні** (методи математичної статистики в педагогічних дослідженнях для порівняння кількісних показників).

Під час вивчення різних дисциплін доцільно студентам пропонувати завдання, виконання яких сприяє формуванню науково-дослідницької діяльності на рівні використання методів науково-педагогічних досліджень.

В сучасних вищих навчальних закладах України лекційно-практична система навчання студентів є основою.

За законом України «Про вищу освіту» лекційні заняття відносяться до основних видів навчальних занять у закладах вищої освіти.

Як зазначено у Вікіпедії: *лекція* (лат. *lectio* - читання) - основна форма проведення навчальних занять, призначених для засвоєння теоретичного матеріалу.

Лекційні заняття у вищих навчальних закладах проводилися ще починаючи з середньовіччя. На той час доступ до інформаційних джерел (книг) був досить обмежений і тому викладач систематизуючи навчальний матеріал зачитував створені тексти. На сучасному етапі в умовах легкого і майже необмеженого доступу до різноманітних інформаційних джерел застосування методики проведення лекційних занять лише на рівні «читання текстів» викладачем не є доцільним. Це підтверджується і наявністю проблем, що виникають у сучасних викладачів на лекційних заняттях:

1. Широке використання в навчальному процесі систем для управління навчальними матеріалами і публікація готових лекційних матеріалів призводить до того, що окремі студенти не відвідують лекційні заняття.

2. З іншого боку, якщо викладачі не надають доступ до лекційних матеріалів, у студентів дуже часто формується не коректне розуміння окремих понять дисципліни на основі не критичного сприймання різноманітних інформаційних матеріалів, що публікуються і є у вільному доступі у мережі Інтернет.

Враховуючи вище зазначене основними дидактичними цілями проведення лекційних занять є не тільки повідомлення, систематизація і узагальнення навчального матеріалу, формування на їх основі переконань і світогляду, а й формування критичного сприймання матеріалу з різних інформаційних джерел, формування критичного мислення.

На сьогоднішній день багато науковців розглядали поняття «критичне мислення» і шляхи його формування [6], [7], [8] та інші.

Д.Клустер характеризує критичне мислення так [2]:

1. Критичне мислення є мислення самостійне. На заняття для формування критичного мислення кожний формулює свої ідеї, оцінки і переконання незалежно від інших. Ніхто не може думати критично за когось, кожний робить це винятково тільки для самого себе. Отже, мислення може бути критичним тільки тоді, коли воно носить індивідуальний характер.

2. Сприймання інформаційних матеріалів є відправним, а не кінцевим пунктом для критичного осмислення. На основі наявності знань створюється мотивація, без якої людина не може мислити критично. Як іноді кажуть, «трудно думати з порожньою головою». Щоб породити складну думку, потрібно переробити гору «сировини» – фактів, ідей, текстів, теорій, даних, концепцій. Тільки завдяки критичному мисленню традиційний процес пізнання є індивідуальним і стає свідомий, неперервний і продуктивний.

3. Критичне мислення починається з постановки запитань і усвідомлення проблем, які потрібно розв'язати. Людські істоти цікаві за своєю природою. Завдяки критичному мисленню учіння з рутинної «школярської» роботи перетворюється в цілеспрямовану, змістову діяльність, в ході якої ті які навчаються роблять реальну інтелектуальну роботу і приходять до розв'язків реальних життєвих проблем. Збираючи дані, аналізуючи тексти, зіставляючи альтернативні точки зору і використовуючи результати колективного обговорення, вони шукають і знаходять відповіді на різні питання, що їм цікаві.

4. На основі критичного мислення відбувається переконлива аргументація. Людина, яка критично мислить, знаходить власний розв'язок проблеми і підкріплює цей розв'язок обґрунтованими доводами. Вона також усвідомлює, що можливі інші розв'язки тієї ж проблеми, і намагається довести, що обраний їм розв'язок логічніший і раціональніший інших.

5. Критичне мислення є мислення соціальне. Коли людини сперечається, читає, обговорює, заперечує і обмінюється думками з іншими людьми, вона уточнює і поглиблює свою власну думку. Тому педагоги, які працюють в руслі формування критичного мислення, завжди намагаються використовувати на своїх заняттях все можливі види парної і групової роботи, включаючи проведення дебатів і дискусій, а також різноманітні види публікацій письмових робіт тих, хто навчається.

В [6] визначено, що неможливо стати критично мислячою людиною, якщо не вироблено відповідні установки. І далі визначено такі установки на критичне мислення: готовність планувати свої дії, гнучкість мислення, наполегливість і готовність виправляти свої помилки, усвідомлення і спостереження за розумовим процесом і пошук компромісних рішень.

Розглянемо методику проведення лекційного заняття з дисципліни «Педагогічна інформатика» з теми «Інформаційне суспільство» з врахуванням умов формування критичного мислення і застосування методів науково-педагогічних досліджень.

Перед початком проведення лекції студенти отримують схему зв'язків понять з теми (рис. 1).



Рис. 1.

План лекційного заняття:

1. Поняття інформаційного суспільства.
2. Історія виникнення концепції інформаційного суспільства.
3. Напрями інформатизації суспільства.
4. Переваги та проблеми інформаційного суспільства.

На початку лекційного заняття студенти пригадують поняття, що вони вивчили раніше і будуть використовуватися під час вивчення розглядуваної теми: інформація, суспільство, інформаційні потреби, інформаційні ресурси.

Далі розглядається історія становлення поняття "інформаційне суспільство" і на основі аналізу тлумачень поняття "інформаційне суспільство" з різних джерел студенти під керівництвом викладача у формі бесіди дають тлумачення поняттю "інформаційне суспільство"

і визначають основні ознаки такого суспільства, розглядаються етапи становлення інформаційного суспільства, інформаційні революції, переваги і проблеми інформаційного суспільства,

Майбутні члени інформаційного суспільства повинні усвідомлювати не тільки переваги щодо появи і використання інноваційних інформаційних технологій, а також і проблеми, що виникають на основі їх широкого використання, і насамперед проблеми пов'язані із безпекою – інформаційною безпекою людини.

Одним із завдань навчально-виховного процесу є формування гармонійно розвиненої людини майбутнього члена інформаційного суспільства, який усвідомлює всі його переваги і недоліки, розуміє наслідки інформатизації різноманітних сфер людської діяльності, вміє ефективно та безпечно використовувати інноваційні інформаційні технології як в професійній діяльності, так і в повсякденному житті.

Наведемо приклади практичних дослідницьких завдань під час виконання яких відбувається формування вміння використовувати теоретичні, емпіричні, соціологічні методи науково-педагогічного дослідження.

1. Проаналізувати різні означення педагогічної інформатики як науки, що подані в тексті лекції. Знайти в інших джерелах означення педагогічної інформатики як науки. Порівняти ці означення. Яке з них найбільш повно відображає суттєві ознаки педагогічної інформатики як науки? Обґрунтувати свою думку. На основі аналізу тлумачень цих понять з різних джерел здійснити:

1) визначення основних категорійних ознак педагогічної інформатики;

2) окреслення підходів різних авторів до означення педагогічної інформатики;

3) на основі опрацьованого матеріалу створити схему зв'язків понять.

2. Знайти в різних джерелах (вікіпедія, тлумачні та педагогічні словники, закони різних країн тощо) тлумачення понять «інформатизація», «комп'ютеризація», «інформатизація освіти», "інформаційно-комунікаційні технології", "інформатизація навчально-виховного процесу". На основі аналізу тлумачень цих понять з різних джерел здійснити:

1) визначення основних категорійних ознак кожного з понять;

2) окреслення підходів різних авторів до означень кожного з цих понять;

3) аналіз спільного та відмінного кожної групи понять.

4. Провести дослідження (анкетування) щодо визначення рівня готовності учнів різних вікових категорій до організації забезпечення власної інформаційної безпеки.

5. Враховуючи результати попереднього завдання, визначити рівні готовності учнів різних вікових категорій до організації власної інформаційної безпеки.

Приклад виконання завдання студентами:

Приклад анкети для учнів

Створено для визначення інтересів учнів у галузі інформаційно-комунікаційних технологій

1) У якому класі ти навчаєшся?

2) Як часто ти використовуєш ресурси мережі Інтернет?

3) Скільки часу ти проводиш за комп'ютером або гаджетом протягом дня?

від 10 - 20 хвилин;

від 1 - 3 годин;

від 5 - 10 годин;

Інша відповідь

4) Чи отримуєш ти задоволення від часу, проведеного за комп'ютером або гаджетом?

5) Що найчастіше ти шукаєш в мережі Інтернет?

6) Як ти вважаєш, чи шкодить використання ресурсів мережі Інтернет твоєму здоров'ю?

7) Як ти вважаєш, чи шкодить використання ресурсів мережі Інтернет твоєї успішності в школі?

8) Розповідаєш ти батькам про те, чим цікавишся серед ресурсів мережі Інтернет?

9) Чи контролюють батьки, чим ти займаєшся за комп'ютером?

10) Чи встановлені на твоєму домашньому комп'ютері або гаджеті програми, що обмежують вхід на деякі сайти?

11) Чи ти уявляєш собі подальше життя без комп'ютера або гаджета та Інтернету? Якщо так, то опиши його.

12) Які програми ти найчастіше використовуєш, користуючись комп'ютером?

13) Чи зареєстрований ти у соціальних мережах?

14) Які кроки ти здійснюєш для захисту своїх персональних даних?

15) Що тобі відомо про кіберзлочинність?

16) На твою думку, що потрібно робити щоб не стати жертвою кіберзлочину?

Результати проведеного анкетування

Кількість опитаних: 81 учень

Розподіл учнів за віковими категоріями подано в таблиці 1.

Таблиця 1.

5 клас	6 клас	7 клас	8 клас	9 клас	10 клас
15	9	12	16	14	15

Розподіл учнів за часом, що вони проводять під час «роботи» за комп'ютером або гаджетом, шукаючи ті чи інші відомості в мережі Інтернет, подано в таблиці 2 і рис. 3.

Таблиця 2.

від 10 - 20 хвилин	від 1 - 3 годин	від 5 - 10 годин	Більше
17	43	19	2

На рис. 4, 5, 6 подано розподіл учнів за реєстрацією в соціальних мережах; за програмами, які вони найчастіше використовують; наявністю батьківського контролю відповідно.



Рис. 4.

Програми, які діти найчастіше використовують

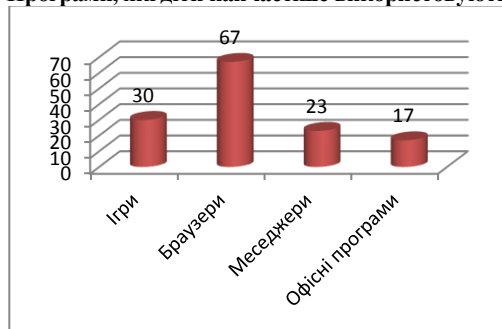


Рис. 5

Наявність батьківського контролю

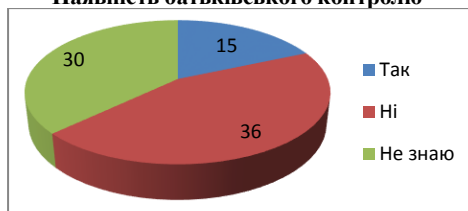


Рис. 6.

На основі аналізу отриманих результатів можна зробити висновок, що учні 5-6 класів не слідкують, чи

встановлено на їх комп'ютері батьківський контроль, проте більшість батьків контролюють їх час, проведений за комп'ютером або гаджетом, відсоток зареєстрованих в соціальних мережах досить малий. Досить багато учнів (більше 60%) грають в комп'ютерні ігри. Учні 7-8 класів більше залежні від спілкування через соціальні мережі, не завжди слідкують за тими даними, які стають загальнодоступними. Усі діти зареєстровані хоча б в одній соціальній мережі. Учні 9-10 класів досить чітко розуміють, які небезпеки можуть їх очікувати під час використання ресурсів мережі Інтернет і намагаються дотримуватися правил безпеки. Використовують комп'ютер для виконання домашніх завдань, спілкування через соціальні мережі.

Висновки. Застосування методів науково-педагогічних досліджень в процесі навчання окремих дисциплін під час проходження магістратури майбутніми вчителями природничо-математичних дисциплін сприяє не тільки засвоєнню навчального матеріалу і формуванню вмінь застосовувати відповідні методи, а й розуміти логіку і методику проведення педагогічних досліджень, які вони повинні проводити під час написання магістерської дисертації в педагогічному закладі вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности / В. И. Андреев. – М.: Высшая школа, 1981. – 240 с.
2. Кластер Д. Что такое критическое мышление [Электронный ресурс] / Д.Кластер // Русский язык. – 2002ю – № 29. – Режим доступа: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902>.
3. Ортинський В.Л. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / В.Л.Ортинський. – К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.
4. Основи методології та організації наукових досліджень: Навч. посіб. для студентів, курсантів, аспірантів і ад'юнтів / за ред. А.Є.Конверського. К.: Центр учбової літератури, 2010. 352 с.
5. Сисоева С.О. Методологія науково-педагогічних досліджень: Підручник / С.О.Сисоева, Т.Є.Кристочук. – Рівне: Волинські обереги, 2013. – 360 с.
6. Халперн Д. Психологія критичного мислення. - СПб.: Питер, 2000. — 512 с.
7. Чуба О. Формування критичного мислення як психолого-педагогічна проблема сучасності / О.Чуба // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. - № 3. – С. 202 – 208.
8. Шакирова Д. М. Теоретичні основи концепції формування критичного мислення / Д. М. Шакирова // Педагогіка. — 2006. — № 9. — С. 72—77.

REFERENCES

1. Andreev VI Heuristic programming of educational-research activity / VI Andreev. - M.: Higher school, 1981. - 240 p.
2. Clusters D. What is critical thinking [Electronic resource] / D.Kluster // Russian language. - 2002 - № 29. - Mode of access: <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200202902>.
3. Ortinsky V.L. Pedagogy of higher education: training manual / VL Ortinsky - K.: Center for Educational Literature, 2009.-472p.
4. Fundamentals of methodology and organization of scientific research: Training manual for students, cadets, postgraduates and adjuncts / ed. A.E.Konversky. K.: Center for Educational Literature, 2010. 352 p.
5. Sysoev S.O. Methodology of scientific and pedagogical research: Textbook / S.O.Sisoyev, T.E.Kristopchuk. - Rivne: Volyn Amber, 2013. - 360 p.
6. Halpern D. Psychology of critical thinking. St. Petersburg: Peter, 2000. - 512 p.
7. Chuba O. Formation of critical thinking as a psychological and pedagogical problem of modernity / O. Chuba // Pedagogy and psychology of vocational education. - 2013. - No. 3.-P.202 - 208.
8. Shakirova D. M. Theoretical Foundations of the Concept of the Formation of Critical Thinking / D. M. Shakirova // Pedagogics. - 2006. - No. 9. - P. 72-77.

Preparation of students for the implementation of master's scientific and pedagogical research

T. V. Pidhorna

Abstract. The article deals with the concept of master thesis, scientific and pedagogical research and methods which are used in such studies. On the basis of the analysis of these concepts are defined the types of tasks which are useful to offer students during the master studies at lectures and laboratory classes to prepare students for the scientific and pedagogical research. Such tasks are given as examples.

Keywords: master thesis, master's dissertation, scientific and pedagogical research, methods of scientific-pedagogical research.

Подготовка студентов к выполнению магистерского научно-педагогического исследования

T. V. Подгорная

Аннотация. В статье рассмотрено понятия магистерская работа, научно-педагогическое исследование и методы, которые используются в таких исследованиях. На основе анализа этих понятий определено типы заданий, какие целесообразно предлагать студентам во время обучения в магистратуре на лекционных и лабораторных занятиях для подготовки к выполнению магистерского научно-педагогического исследования, наведены примеры таких заданий.

Ключевые слова: магистерская работа, магистерская диссертация, научно-педагогическое исследование, методы научно-педагогического исследования.

Application of "sustainable development" computer program in development of scientific and research competence in the study of discipline "urban ecology"

I. Soloshych

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Ukraine
Corresponding author. E-mail: soloishych@gmail.com

Paper received 01.05.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-08>

Abstract. The study considers the process of formation of scientific and research competence of future environmental specialists in studying the discipline "Urban ecology." The article outlines questions, which are studied by the students at the lectures and practical classes for determination of the level of socio-ecological and economic conditions of urban, geological and social systems using the developed computer program "Sustainable development." It is determined that the formation of scientific research competence of future environmental specialists using the program "Sustainable development" contributes to the creation of an innovative environment that promotes the maximum development of research and scientific potential and stimulates the need for creative self-development.

Keywords: *scientific research competence, future environmental specialists, the computer program "Sustainable development".*

Introduction. The acuteness of the environmental situation has led to an understanding of the need to the immediate transition to a new model of social development – sustainable development, which involves the implementation of innovative reforms in the ecology, economy, the introduction of the latest energy-saving and information technologies.

Therefore, the training of future environmental specialists (FESs) requires the use of computer training software in the educational process, which provides the opportunity to more systematically and efficiently carry out scientific research tasks in the field of environmental protection in professional activities.

Analysis of recent research and publications. According to many scientists (O. Vladimirova, G. Biletska, V. Bogolyubov, etc.), a modern environmental specialist should be a researcher, because his further professional activity is determined by the rapid changes in the world ecology, on which scientific achievements have a direct impact.

The ways of introducing software in the educational process of institutions of higher education (IHE) have been analyzed in the works of R. Gurevich, V. Glushkov, M. Zhaldak, I. Podlasogo, S. Sysoevoy, and others.

However, as the analysis of scientific literature proves, the problem of the use of computer software teaching in the formation of scientific research competence (SRC) in the course of studying the discipline "Urban ecology" was not the subject of an independent study.

The aim of the study. The purpose of the work is to use the computer program "Sustainable development" (Program) in developing the research competence in the process of studying the discipline "Urban ecology".

Materials and methods of research. The research used the following methods: general scientific analysis, synthesis; theoretical - the analysis of scientific, educational and methodical literature on pedagogy concerning the introduction of information and communication technologies in the educational process, as well as issues of formation of scientific research competence (SRC) of the future environmental specialists in the study of the educational discipline "Urban ecology".

Results of the research and their discussion. None of the areas of human activity is currently operated without information technology. The use of information technologies is a priority trend in the development of modern society, in which, according to D. Bella, the main productive force is science-based technologies, and its potential is measured by the amount of information used [1, p. 333].

We share the point of G. Beletskaya [2, p. 251] that environmental education is the most expensive education, which requires a certain material and technical base, laboratory equipment, which either is absent in many institutions of higher education of Ukraine or is morally and physically obsolete. Most natural processes are time-consuming, so the use of computer software allows to simulate natural processes, predict their changes as a result of anthropogenic influences, conduct virtual experiments, which contributes to the process of SRC formation in future environmentalists.

Since the formation of SRC in the FES is a system of pedagogically organized interaction of its participants, as well as an information process related to the creation, analysis, conservation, exchange and use of environmental information, it is considered that implementation of the information technologies influences the content of education and the choice of methods and means of training.

Hence, the current priority direction of the activity of IHE in preparation of the FES is such an organization of the educational process, in which each student could become the subject of his own development, acquire and process educational and scientific information through independent scientific, cognitive and research activities. After all, the FES must not only have sufficient experience of implementing known methods of activity (forecasting, modelling, designing, designing), but also the ability to conduct a qualified research.

Now we shall consider the process of forming the SRC in the FES when studying the discipline "Urban ecology", which is embedded in the curriculum of preparation of bachelors of the field of knowledge 6.040106 "Natural sciences" for the direction of preparation 6.040106 "Ecology, environmental protection and sustainable use of nature resources" [3].

In accordance with Appendix B [3, p. 133], the discipline "Urban ecology" refers to the cycle of professional and practical training and is studied in the third year for two semesters. The purpose of the discipline is to teach students to analyze the structure, functions, current state of urban, geological and social systems (UGSS), determine the level of their socio-ecological-economic status (SEES) and on the basis of their analysis and acquired SRC, to optimize the urbanized environment.

For this purpose, the FESs, in accordance with the curriculum of "Urban ecology", study the methodology of integrated assessment of the socio-ecological and economic development of the UGSS at lectures and practical classes.

An analysis of works [4, 5] allowed us to conclude that the most successful and comprehensive method is the one that was proposed by A. Prishchepa and L. Klymenko [5].

The table lists the issues that are being studied to determine the level of SEES of UGSS in studying the discipline "Urban ecology".

Table. – Topics and questions that are being studied to determine the level of the socio-ecological and economic state of the urban geological and social systems.

The title of the unit	The title of the topic	Questions
1. Urbanization, its factors, trends and consequences for the environment and human	3. The methodology of Integrated Assessment of the SEES of the UGSS.	Aggregated indicators. Integrated Indicators. Integral index of the SEES of the UGSS
	4. Social development of the UGSS	Indicators: indicators of the living standard protection, demographic, population, morbidity and housing
	5. Economic Development of the UGSU	Indicators: industrial and economic development, incomes and unemployment of the population
2. Ecological state of the UGSS	6. Characteristics of the ecological state of the UGSS	Physical-geographical, climatic hydrological conditions, relief, soil cover characteristics
3. Anthropogenic pollution of the UGSS	Topic 13. Pollution of atmospheric air of the UGSS	Indicators: total emissions of pollution elements; emissions and density from stationary and mobile sources; the number of pollution elements per capita
	14. Pollution of water resources	Indicators: the capture and use of water; control and quality of drinking water
	15. Pollution of land resources of the UGSD	Indicators: land structure; area of agricultural land, disturbed lands; contaminated with radionuclides and heavy metals
	16. Waste generation and management	Indicators: Waste generation and utilization; Areas occupied by landfills; compliance with sanitary and ecological requirements; waste recycling; toxic waste
	18. The computer program "Sustainable Development"	A computer program "Sustainable Development" for the definition of the CPSU of the UGSS. Calculation of basic, aggregated, integrated indicators, integral development index of the UGSS. Visualization of the calculation

Due to the accumulation of a large amount of information on the definition of the CEEC of the country as a whole and its individual urbanized regions, the problem of its systematization, calculation of indicators, visualization and preservation of the received data becomes especially acute.

We have developed a computer program "Sustainable development", described in the author's work [6], which can be used by scientists in determining the state of the socio-ecological and economic state of UGSS, modeling the strategy of sustainable development of the country, environmental specialists in solving professional problems, students of ecological faculties during research and practical classes.

The developed Program, in accordance with the methodology [5], calculates the SEES using a system of basic indicators, combined in homogeneous groups (social, ecological, economic). The algorithm of calculation involves four levels of assessment and aggregation of indicators [7]: statistical informative baseline indicators (BI), which characterize the SEES of the subsystem of the environment; aggregate indicators (AI) that characterize the condition of related group (macro indicators) of subsystems under study; integrated indicators (II) that characterize the state of the SEES subsystem; SEES Integrated Development Index (SEESIDI).

With the help of the Program, the following steps are taken: calculation of BI, AI, II, SEESIDI of any UGSS of the area, region, country as a whole; calculation of the value of SEESIDI of the country, accompanied by the definition of the state according to the scale (critical, threatening, satisfactory, favorable) in the appropriate color and text transcription; the calculation of the country's SEESIDI using SEESIDI in each region.

When studying the discipline "Urban ecology", FESs in the first semester on lecture (Table) lessons study the method of evaluation of SEES of UGSS. When performing practical classes in calculating the SEES of urbanized regions, students collect and analyze information and make decisions about their search, ask themselves and the teacher questions of research direction.

This prompts them to seek answers – self-extracting knowledge. Having the knowledge gained on their own, they

are more prepared for new professional challenges and further actions.

In the practical classes "Assessment of the social development of urban ecological social systems" and "Assessment of the economic development of UGSS" in accordance with the given UGSS the students analyze their main indicators: indicators of protection of living standards, demographic, population morbidity and housing, production and economic development, incomes and unemployment rate of the population.

When performing the practical lesson "Characteristics of the ecological state of UGSS", the FESs, in accordance with the given UGSS, study the natural conditions of the region: information about the area and its physical and geographical location, climate, relief, hydrological conditions, characteristics of soil cover.

In the second semester the students during the implementation of practical classes of "Assessment of atmospheric air pollution of UGSS" and "Assessment of pollution of water and land resources of UGSS" are issued independent research, the purpose of which is to determine the natural resource potential of the selected region of research (indicators of the state of atmospheric air, soil, water resources, and waste management).

When conducting a practical lesson "Computer program Sustainable Development" to determine the socio-ecological and economic state of UGSS with its use, the FESs are given the task in accordance with a given study area to determine and analyze the dynamics of the change of the SEES. Students collect, analyze, and then input the received data into the corresponding fields of the Program (Fig. 1).

The next step is to get the results of the research of the index of the selected component in numerical, textual and graphic formats.

To calculate the country's SEESIDI through the Program, the following steps are taken: calculation of BI, AI, II, SEESIDI of the urbanized area, region; output of the SEESIDI of the area on the map, accompanied by the definition of the condition according to the scale (critical, threatening, satisfactory, favorable) by the appropriate color and text signa-

ture; calculation of the country's SEESIDI, using SEESIDI in each region.

During the course of practical classes the students analyzed the dynamics of indicators of the SEES of UGSS in the Poltava, Lviv, Mirgorod, Kharkiv, and Kirovograd regions, oblasts for the period 2000-2017 yy., and carried out a classification of their condition.

Problems associated with each region of the study are handled by students in the performance of individual research tasks are necessarily discussed in the groups.

Research, the search for new information, contributes to the formation of research competencies in the FES and the desire to continue the research. Therefore, despite the fact that the study of the topic is over, the FESs, being motivated, often decide to continue research in this direction.

The result of this is the master's work on studying the socio-ecological and economic condition of UGSS of Poltava, Lviv, Mirgorod, Kharkiv and Kirovograd regions, and the taken second place by the student Potebnaya D.V. in the All-Ukrainian competition of student's scientific papers in the specialty "Economics of Natural Resources and Environmental Protection environment", entitled "Assessment of socio-ecological and economic indicators on the example of administrative districts of Poltava and Kharkiv regions", 2018.

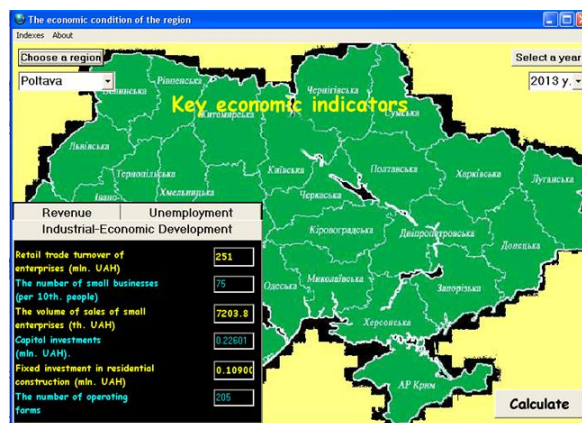


Fig. 1. Input data example

Conclusions. The formation of a SRC by a future environmental specialist with the use of the Program in studying the discipline Urban ecology involves the creation of an innovative environment that promotes the maximum development of the research-based potential inherent in the individual, stimulates the need for self-knowledge, creative self-development, implements the scientific cooperation of the teacher and students, ensuring psychological comfort during the study due to the availability of learning content that allows mobile adaptation to changes in professional activities that are caused by the rapid development of science.

REFERENCES

- Bell D. Social Dimensions of the Information Society [Electronic resource] / Daniel Bell // New Technocratic Wave in the West / ed. P.S. Gurevich – M.: Progress, 1986. – P. 330-342. – Access mode: <http://methistory.ru/biblio/1043172230.htm>.
- Biletska G. A. Theoretical and methodological principles of natural-scientific preparation of future ecologists in higher educational institutions: Dis ... Dr Ped. Sciences: 13.00.04 / Galina Anatolievna Biletska. – Vinnytsya: BB, 2015. – 537 p.
- Educational-qualification characteristic and educational-professional program of bachelor, the direction of preparation 6.040106 "Ecology, environmental protection and sustainable use of nature". The branch standard of higher education of Ukraine, approved by the Ministry of Education and Science of Ukraine of 27.12.2011, No. 1543. – Odessa: TPP, 2012. – 116 p.
- A new global partnership: eradicate poverty and transform economies through sustainable development. UN Report, 2013, 68 pages. Available at: <http://www.post2015hlp.org/wp-content/uploads/2013/05/UN-Report.pdf> .;
- Pryschepa A.M. Methodical recommendations for calculating the socio-economic-ecological development index of the area // A. M. Pryshchepa, L. V. Klymenko. – Rivne, 2009. – 32 p.
- Pochtovyuk S.I., Soloshich I.O. The computer program "Software application for the automated complex assessment of the sustainable development of the region". Certificate of registration of copyright for work No. 71266 dated April 3, 2017, application No. 72011 dated February 8, 2017.
- Nekos A.N. Comprehensive assessment of regional development as a component of green economy implementation. A.N. Nekos, I.O. Soloshich. Actual problems of the economy. – 2014. - No. 5. – p. 99-112.

Применение компьютерной программы «sustainable development» при формировании научно-исследовательской компетентности в процессе изучения дисциплины «урбоэкология»

И. А. Солошич

Аннотация. В ходе исследования рассмотрен процесс формирования научно-исследовательской компетентности будущих специалистов-экологов при изучении учебной дисциплины «Урбоэкология».

Приведены вопросы, которые изучаются студентами на лекционных и практических занятиях для определения уровня социо-эколого-экономического состояния урбогеосоциосистем с использованием разработанной компьютерной программы «Sustainable development». Определено, что формирование научно-исследовательской компетентности у будущего специалиста-эколога с использованием программы «Sustainable development» способствует созданию инновационной среды, которое способствует максимальному развитию научно-исследовательского потенциала и стимулирует потребность в творческом саморазвитии.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетентность, будущие специалисты-экологи, компьютерная программа «Sustainable development».

The formation of a conceptual-categorical apparatus of the theory of education management as an indicator of the methodology development

T. V. Sych

Luhansk Taras Shevchenko National University, Ukraine, Starobelsk
Corresponding author. E - mail: tatynasych@gmail.com

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-09>

Abstract. The article analyzes the results of the research of terminology of national theory of education management in the works of national scholars. It is given the characteristic of the process of formation of the conceptual-categorical apparatus of education management national theory in certain periods in comparison with the peculiarities of the methodology development of the education management problems research.

Keywords: *education management, conceptual-categorical apparatus, terminology research, development of the theory, development of methodology.*

Introduction. Each scientific branch passes from the empirical stage to the theoretical in its genesis. One of the indicators of the transition of scientific knowledge to a qualitatively new theoretical level is the formation of its conceptual system. The using of scientific concepts is a prerequisite for constructing and studying theoretical models, understanding the processes of education management in dynamics and perspective, allows define the subject of research more clearly and build a consistent concept of its study. The solution in the study of conceptual problems becomes an inalienable condition for the formation of innovative theories of management. That is why the problem of systematization of the conceptual apparatus took shape as the most important methodological problem. Detection and study of the laws of this process is of great importance for understanding the mechanisms of development and functioning of scientific knowledge. There are various factors that influence the process of forming a conceptual-categorical apparatus in the scientific field. However, there is no doubt about the existence of such patterns as the dependence of the formation of the conceptual-categorical apparatus on the level of development of the methodology of research in a scientific field. Brief review of publications on the topic. The development of the terminology apparatus in the field of education management was undertaken by M. Galaguzova, G. Yelnikov, V. Kryzhko, A. Moiseev, M. Murashko, V. Pikelna, V. Polonskyi, M. Potashnik, M. Cherpinskyi, E. Khrykov, V. Shapovalova and others. The problem of the uniqueness of terms in pedagogical research is highlighted in the works of V. Kraievskiy, N. Korshunova, E. Khrykovata and others. The works by O. Adamenko, E. Khrykova, V. Shapovalova, N. Misko are devoted to the analysis of terminology of the theory of education management.

The aim of the article: to consider the process of formation of a conceptual-categorical system of the national theory of education management in comparison with the development of the methodology of studies of education management problems.

Materials and methods. The article analyzes the results of the research of terminology of the education management national theory in works by O. Adamenko, E. Khrykov, N. Misko. As a result of the consideration of more than 500 terms, branched out in philosophical, pedagogical dictionaries, scientific and methodical literature, educational manuals on the management of educational institutions, scientific publications and dissertation works, the process of formation of a thesaurus of national theory of education management in

comparison with the development of methodology of studies on education management problems is analyzed in the relevant periods.

The results and their discussion. Formation of the concept is a complex and lengthy process of scientific research. The latest achievements of science and social practice are accumulated and concentrated in the concepts. Theoretical systems are created in the process of scientific activity, they consist of abstractions – a categorical apparatus, systems of concepts, which reflect the subject of this field of knowledge. Investigating the problems of the conceptual-terminology apparatus of pedagogy and the theory of education management, M. Galaguzova stresses the methodological aspect of this problem, connected primarily with the improvement of the system of concepts and terms, its ordering, systematization, clarification of the content and scope of concepts [197, p. 20]. In the national science, there are practically no works devoted to the study of the peculiarities of formation of the conceptual-terminology apparatus of the theory of education management. An exception is the dissertation research by Adamenko O.V. "The development of the theory of general school management in Ukraine in the second half of the twentieth century" [1], which presents the results of the analysis of the semantic spectrum of titles, orientation and content of publications and theses of the Ukrainian authors of the second half of the twentieth century, devoted to the problems of managing a general secondary school, the list of terms, which scholars and practical education workers used in the names of their publications and dissertations on the problems of managing secondary schools in the second half of the twentieth century. However, due to the fact that the focus of the study was only on the management of a comprehensive school, the study does not cover the entire conceptual-categorical system of the national theory of education management.

The scientific thesaurus of the national management theory was thoroughly analysed in the dissertation research by N. Misko in terms of the following criteria: the relation of the concept to the group of notions of the national theory of education management, the long-term existence of the concepts; emergence of new concepts; ethnocultural genesis concept. She notes that 493 different terms and concepts were used in the research period (the last quarter of the XX century – the beginning of the XXI century) in the scientific publications, dissertations and other scientific-pedagogical literature [3]. However, our analysis of the nomenclature of terms given in the dissertation allows us to conclude that the

list is incomplete. Outstanding attention was paid to such modern concepts as educational strategy, strategic planning, fundraising, staggering, risk management, competence, human resources, managerial decision, quality of education, educational service, a customer of educational service, accreditation, licensing, management situation, management ethics, etc. Consequently, the modern scientific thesaurus of the national management theory far exceeds 500 concepts. However, the study contains valuable results, which can be used to trace the stages of formation, to determine the factors of development of the concept and terminology apparatus of the national theory of management, features and methodology of its formation.

The first criterion allows determining the focus of scientific research on solving certain problems of the national theory of education management, as well as their influence on the formation of scientific thesaurus in the investigated period. The analysis was carried out in accordance with six thematic directions, in which identified scientist relies on the research Adamenko O.V. These are concepts that characterize the development of theoretical management problems related to the subjects of education management and their activities; related to types of educational institutions and their subdivisions; related to the control and analytical activity; related to the planning of the work of the educational institution and the concepts related to personnel work.

The author determined that the most concepts characterize the development of theoretical management problems (36% of the total number of concepts). The number of concepts related to the subjects of management of education and their activities is 17%. 13% of the total number of concepts are related to the types of educational institutions and their units, as well as with control and analytical activities. The smallest percentage was received by groups of concepts related to the planning of work of an educational institution (11%) and personnel work (10%). In the paper, the increasing tendency of the quantitative composition of scientific thesaurus of national theory of education management from the 80's of the twentieth century was revealed (from 84 concepts in 76-80 years to 113 concepts in the 80's.), the peak reached in the 90's of the twentieth century (164 concepts), and a certain decline in 2001-2016 compared with the 90's (up to 132 concepts in 2001-2016). This fact gave the scientist the reason to assume that since the 80's of the twentieth century, in connection with the onset of a deep crisis of the Soviet system, with the gradual revision of the authoritarian educational education paradigm, which was prevalent in the Soviet era, beginning in the second half of the 80's XX century, the processes of democratization of management, the quantitative composition of scientific thesaurus of national theory of education management is gradually enriched with new terms and concepts. Changes are in the quantitative composition of the scientific thesaurus of the national theory of education management in the 90's years of the twentieth century, caused by the penetration of the ideas of Western management theory, are the reflection of the process of forming a new paradigm of education management at this time. A certain decrease in the number of concepts in 2001-2016, N. Misko explains by the process of reflection and clarification of the concepts of the scientific thesaurus of national theory of education management at this historic stage of its development.

Studying the duration of the existence of the concept, the scientist singled out 25 concepts, the long-term nature of

which is confirmed by their presence in the scientific publications of domestic scientists and practitioners, in dissertations and other scientific-pedagogical literature, throughout the studied period. These notions form the categorical level of a scientific thesaurus of national theory of management education, which links the science of education management with philosophy. The concepts (mainly 70-80's of the 20th century), which preserved their relevance only during certain periods, were discovered, and in subsequent periods they gradually lost their relevance and disappeared from the structure of the thesaurus. It explains the significant organizational and structural changes that have taken place at all levels of education management with the acquisition of Ukraine by state independence, democratization processes, humanization and deideologization of governance.

The study of concepts that arise at a particular historical stage and which were not used at previous historical stages, allowed the scientist to determine the level of updating the scientific thesaurus of the national theory of education management in the researching period. So there are 28 notions in the 80's of the twentieth century. This process reached the peak in the 90's of the twentieth century (more than 100 new notions). It is explained by the process of changing education paradigms in this period of education, from authoritarian to democratic. During this period, there are such concepts as: "management", "educational management", "management of modification", "quality management education", etc., domestic scientists begin to use terms and concepts related to competence, management style, management functions, professional qualities of managers, psychological aspects of management, etc. In our opinion, this fact shows both the further differentiation of the object of management of education and the increasing of interdisciplinary ties. At the beginning of the XXI century modifications continue due to inter-system, interdisciplinary borrowings as a part of the scientific thesaurus of the national theory of education management. This process is proved by the emergence of such terms of foreign-language origin in this period as "benchmarking", "qualimetry", "marketing", "monitoring." In total, Mrs. N. allocates 196 new concepts that make up 40% of the total number of concepts of the scientific thesaurus of the national theory of education management.

The results of the study of the ethno-cultural genesis of the concepts allowed the scientist to determine the relationship between Ukrainian and foreign language concepts, the level of foreign language borrowing. Indeed, scientific terminology has a fairly high ability to accept foreign language borrowings. Such borrowings form a common lexical fund in different languages, which contributes to the mutual understanding of specialists who speak different languages. Changes in the political system of Ukraine and its release into the international arena as an independent state are the main factors in the renewal of the lexical composition of the Ukrainian language. But the main reasons, according to D. Mazurik, are internal ones – the need to call a new concept; the desire to give a new (more clearly or shorter) name of the reality of the external world, which already has a name. An analysis of new concepts of a scientific thesaurus of national theory of education management in the last quarter of the XX century – the beginning of the XXI century, according to this indicator, shows that among the new concepts that it has been enriched over this period, 17% make up the concepts borrowed from modern European languages. The key term that defines the main direction of change in the theory and

practice of management of educational systems, in the 90's of the twentieth century becomes the term "management". Its introduction into the scientific thesis of the national theory of education management stimulates the formation of the corresponding terminological field and reflects the strengthening of the influence of economy on the development of social institutions of society. The influx of terms-inter-system borrowing and the introduction of terms from foreign management theory characterizes the development of the scientific thesaurus of the national theory of education management in the last quarter of the XX century – beginning of the XXI century is the desire for internationalization and harmonization. Cross-system borrowing of concepts and terms, on the one hand, leads to the expansion of scientific thesaurus of national theory of education management. However, it should be noted that the increase in the terms of the scientific thesaurus of national theory of education management is not always a sign of enrichment of scientific knowledge on the management of education, since in some cases the new management terminology has such disadvantages as meaningful incorrectness, the lack of conceptual novelty and systematicity.

Beyond the attention of the researcher there was an analysis of the dynamics of the development of concepts in certain periods in the middle of each thematic group. In the graph on Fig. 1. the results of this analysis are presented, which shows

four periods of development of concepts (1 – up to 80 years, 2 – in the 80's, 3 – in the 90's, 4 – since 2001 up to 2016) and the increasing number of concepts in each of the six thematic groups, expressed as a percentage of the number of these concepts in the relevant thematic group. As it is seen, the most intensive growth has come from a group of concepts that characterize the development of theoretical management problems. So the percentage distribution of this group of concepts over the years yields the following results: by the 80th years – 14.5%, in the 80's – 22.3%, in the 90's – 33%, since 2001 – 28.5%. Practically every thematic group of concepts has gained the rapid development in the 90's. The number of concepts related to the types of educational institutions and their divisions has increased twice during this period. Constant and even growth dynamics is observed in a group of concepts related to personnel work. The given data testify to the fact that indeed, the 90s were a turning point in the development of national theory of education management. After a long period of isolation from world scientific achievements in this field, as a result of political and social changes, the domestic scientific community gained access to foreign management theories, which had a significant impact on the development of the national theory of education management. As a result, the concept-categorical apparatus of the national theory of education management was enriched with new concepts, terms of foreign origin, and others like that.

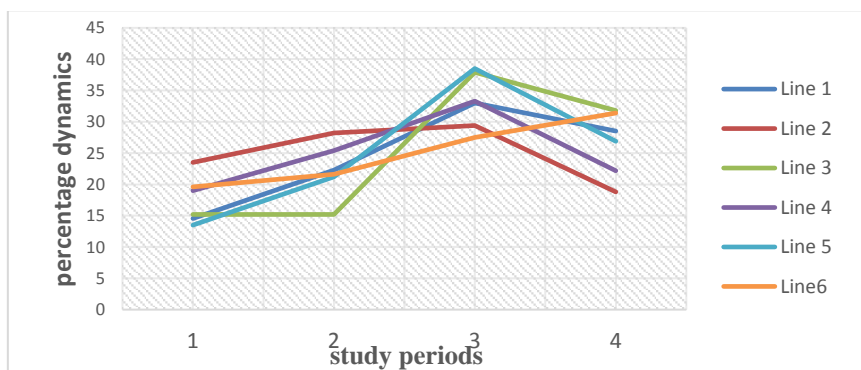


Fig. 1. Dynamics of the development of concepts in certain periods according to the thematic groups

- Line 1 – concepts related to the development of theoretical management problems;
- Line 2 – concepts related to the subjects of management of education and their activities;
- Line 3 – concepts related to the types of educational institutions and their subdivisions;
- Line 4 – concepts related to control and analytical activities;
- Line 5 – concepts related to the planning of the work of an educational institution;
- Line 6 – concepts related to personnel work.

It was in the 1990s that new types of educational institutions were emerging, and management theory began to reflect the global trends in the democratization of management and outgoing from this position. So the movement for democratization in Europe has led to the recognition of human resources as the highest value of the organization. Basic management theories recommend strengthening the role of the human factor. The staff is considered to be one of the most important resources of the organization. Mostly, the accounting and technical functions of HR departments vary from analytical and organizational to quality engagement, recruitment and development of staff. Note that the principles of a new approach to personnel management point to the aspiration of the theorists and practitioners of the concept of human resources to emphasize the importance of personnel in modern management and to find more effective ways of their use that changes the entire system of personnel work and approaches to personnel management, activates the

development of the movement for competence, promotes awareness and increasing the importance of corporate culture. All these trends are reflected in the scientific thesaurus of national theory of education management.

In her study N.Misko practically does not pay attention to such an important factor in the formation of the conceptual-categorical apparatus of the theory of education management as the development of the methodology of studies on education management issues. If we compare the development of the scientific thesaurus of the national theory of education management and the development of the methodology, one can find close interconnections. So in the national science of Soviet times, the methodology of science began to be formalized only in the 60's – 70's. During this period, the methodology contained in the Marxist-Leninist doctrine reigned, which hindered the development of the theory of education management and its thesaurus, and so on. In the 70-80's formed methodology of the system approach as a direction in

science, which has a general scientific character. The main principles of the domestic concept of systemic research, the level of methodological analysis, the relations of the system approach and dialectics are determined, the search for research methods is being determined. So in the 70-80's the scientific thesaurus of the national theory of education management was replenished with the concepts that became the result of the study of the system and management functions. However, the study of education management problems in that period is based on the description of the leading management experience, as a consequence, the definition of concepts carried out by scientists is more intuitive, based on the inductive method. Popper, however, opposed the use of inductive methods in empirical sciences, pointing to the so-called "induction problem", which questioned the truth of universal statements based on experience [4]. When applying the deductive method, the conclusion should be based solely on the evidence presented above and should not contain new information about the subject under study. Induction, on the other hand, operates with a set of incomplete facts, and, on the basis of them, makes a conclusion which is certain, without giving any guarantees as to its truth. Deduction is more applicable in mathematics and natural sciences, which use mathematical methods. In the 90-s years in the social sciences, in pedagogy, management education, etc., methods and theories of definitive sciences, which previously did not perform methodological functions in these branches of science, are beginning to be used. The power of the deductive way of developing the theory of education management becomes effective. With the development of cybernetics, the application of mathematical methods (methods of mathematical statistics, modeling) is applied in studies of education management problems. When working with the conceptual apparatus of research, scientists increasingly use methods such as content analysis, semantic analysis, conceptual-terminology analysis. Since this period, the number of concepts has grown rapidly across all thematic groups, most of which have come into thesaurus from western management theories and have a foreign genesis. The number of studies devoted to solving non-local problems of management, and the substantiation of the general principles of management, is increasing. In this connection, the number of concepts characterizing the theoretical management problems is growing. Since 2000 we can talk about the formation of a national general theory of management of educational systems. So in pedagogy there is a new specialty "theory and methodology of education management", which indicates the separation of the scientific branch of education management. With the

Ukraine accession into the Bologna process in 2005, the ideas of quality management penetrate into the national theory of education management. On the basis of ISO standards, national standards are developed and implemented, among which are DSTU ISO 9000: 2015 Quality Management Systems. Basic States and Glossary. These are regulatory documents developed by leading specialists in accordance with the current achievements of management and trends in the development of the theory of management, which have a methodological function and have influenced the formation of a modern thesaurus of the national theory of education management. To date, no dictionary on the theory of education management has been published in Ukraine. Terms and concepts are branched out in philosophical, pedagogical dictionaries, scientific and methodical literature, educational manuals on the management of educational institutions, scientific publications and dissertation research. In the research methodology, the clear procedure for defining and substantiating scientific concepts has not been developed. Indeed, scientists-methodologists consider the problem of uniqueness, the proof of scientific concepts. However, in the normative documents, where the procedure for awarding academic degrees and the methodological function on this issue are determined, the requirements for the substantiation of the concepts are not defined.

Conclusions. Changes in the scientific thesaurus of national theory of education management are quantitative and qualitative in nature. Its formation is not completed for today. The rapid development of the conceptual-categorical apparatus of national theory of education management begins in the 90's in connection with the acquisition of Ukraine's independence, the democratization of governance, the reform of the educational branch, the penetration of western theories into the domestic scientific space, the intensification of interdisciplinary ties and the introduction of new research methods. Consequently, its development is due to various factors, one of which is the methodology of studies on education management issues. The level of its development depends on the uniqueness of the formulations of the concepts, the validity of the introduction of new concepts, the direction of expansion of the problem field of scientific research, the consequence of which is a certain thematic direction of the concepts of scientific thesaurus. Considering this, we can review the conceptual-categorical apparatus of national theory of education management as an indicator of development of the methodology of studies on education management issues.

REFERENCES

1. Adamenko O.V. Ukrainian Pedagogical Science in the second half of the 20th Century: Monograph. – Lugansk: Alma Mater, 2005. – 704 p.
2. Galaguzova M.A. Concept-terminological problems of pedagogy and education / M.A. Galaguzova, G. N. Shtinova // Pedagogics. – 1997. – № 6. – P. 15 – 20.
3. Misko N.V. Development of the national thesaurus of the theory of education management (last quarter of the XX – beginning of the XXI century): diss. candidate of pedagogical sciences: 13.00.06 / Natalia Misko. – Starobilsk, 2016. – 321 p.
4. Popper K.R. Logic and growth of scientific knowledge. Select. works / Tr. from English – Moscow: Progress, 1983. – 605 pp.

Сформированность понятийно-категориального аппарата теории управления образованием как показатель развития методологии

Т. В. Сыч

Аннотация. В статье проанализированы результаты исследований терминологии отечественной теории управления образованием. Дана характеристика процессу формирования понятийно-категориального аппарата отечественной теории управления образованием в определенные периоды в сравнении с особенностями развития методологии исследований проблем управления образованием.

Ключевые слова: управление образованием, понятийно-категориальный аппарат, исследование терминологии, развитие теории, развитие методологии.

Навчання створення Google документів в умовах дистанційного тренінгу для вчителів математики

Н. А. Тарасенкова

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, Черкаси, Україна
Corresponding authors. E-mail: ntaras7@ukr.net

Paper received 29.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-10>

Анотація. У статті висвітлено особливості змісту та організації другої частини професійного тренінгу для вчителів математики «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)».

Ключові слова: загальноосвітня школа, підручник математики, удосконалення професійної підготовки вчителя математики, професійний тренінг

Вступ. Тренінг для учителів математики (ТУМ) «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)» функціонує в дистанційному форматі у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького. Освітню програму тренінгу розроблено нами відповідно до вимог Закону України «Про освіту» (2017), постанови КМУ від 26.04.2015 №266 «Перелік галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», постанови КМУ від 30 грудня 2015 р. № 1187 «Ліцензійні умови провадження освітньої діяльності закладів освіти», наказу МОН України від 06. 11. 2015 № 1151 «Про особливості запровадження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти», напрацювань проекту Тюнінг, матеріалів Британської агенції забезпечення якості (QAA), рекомендацій Національної академії педагогічних наук, розроблених спільно з МОН України, комітетом Верховної Ради України з питань науки і освіти в рамках проекту Європейського Союзу «Національний Темпус-офіс в Україні», що реалізується ГО «Інститут лідерства, інновацій та розвитку», із провідними вищими навчальними закладами. Для роботи тренінгу створено сайт [1].

У статті [2] наведено мету, завдання, програмові компетентнісні результати тренінгу, а також розкрито особливості змісту його першої частини «Дидактична аналітика». Для роботи в дистанційному форматі всі навчально-тренувальні завдання першої частини тренінгу представлено за допомогою Google Форм і викладено на сайті тренінгу. Отже, протягом першої частини тренінгу його учасники водночас із виконанням основних завдань ознайомлюються з виглядом Google Форм та здобувають уміння заповнювати їх.

Зрозуміло, що уміння заповнювати Google Форми й уміння створювати їх є принципово різними уміннями. І, якщо перше з них може формуватися стихійно, то друге вимагає спеціальної цілеспрямованої роботи і тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Для цієї роботи нами передбачена друга частина тренінгу за назвою «Створюємо Google документи». Ця частина тренінгу спрямована на безпосереднє формування й розвиток умінь працюючих учителів самостійно створювати Google Форми та Google Таблиці. Такі уміння є необхідними як для загального професійного становлення сучасного вчителя, так і у вузько прагматичному плані – без них неможливо виконати завдання

третьої частини тренінгу (про її особливості йтиметься в наступних публікаціях). У даній статті зупинимось на особливостях змісту другої частини тренінгу та організації роботи його учасників на цьому етапі навчання.

Короткий огляд публікацій з теми. Проблемі післядипломної педагогічної освіти учителів присвячено чимало досліджень. Філософські аспекти цієї проблеми висвітлюються в працях В. Кременя, В. Андрущенка, І. Зязюна та ін., загальнопедагогічні та психологічні – у працях Д. Дзвінчук, Є. Боркача, А. Жук, Л. Лук'янової, А. Кузьмінського, Н. Протасової, В. Рибалки, С. Сисоевої та ін. Специфіку дистанційної форми освіти досліджували В. Вишнівський, М. Гніденко, Г. Гайдур, О. Ільїн, Н. Ніколайчук та ін. Різні аспекти проблеми професійної підготовки вчителя математики розкривають у своїх працях З. Слєпкань, О. Дубинчук, М. Бурда, І. Акуленко, В. Бєвз, І. Лов'янова, В. Моторіна, О. Скафа, С. Скворцова, О. Співаковський, О. Чашечникова та ін. Однак поза увагою дослідників залишилися питання науково-методичних основ змісту професійних тренінгів для учителів математики та особливостей їх проведення в дистанційному форматі.

Мета статті: розкрити особливості організації другої частини професійного тренінгу для вчителів математики «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)», що має назву «Створюємо Google документи».

Виклад основного матеріалу. Згідно з навчальним планом професійного тренінгу для вчителів математики «Удосконалення засобів навчання математики (за класами)», друга частина тренінгу триває 3 тижні. За графіком тренінгу – це Тиждень 8, Тиждень 9 і Тиждень 10.

Під час Тижня 8 із назвою «Вчимося створювати Google документи» учасникам пропонується створити елементарний варіант Google Форми, що містить 2 завдання з різними способами задання відповідей, та супровідну Google Таблицю для збирання відповідей респондентів.

Під час Тижня 9 із назвою «Розробляємо аналоги завдань» учасники мають розробити три Google Форми складнішої будови за аналогією з тими Формами, які вони заповнювали упродовж першої частини тренінгу.

Тиждень 10 із назвою «Обираємо та виконуємо завдання» відведено для навчання учасників аналізу, порівняння та оцінювання Google Форм, створених під час Тижня 9 іншими учасниками тренінгу за відповідним класом (ТУМ-5М – тренінг на базі оновленого підручника з математики для 5 класу [3], ТУМ-9Г – тренінг на базі підручника з геометрії для 9 класу [4], ТУМ-10М – тренінг на базі підручника з математики для 10 класу рівня стандарту [5]). Зазначимо, що робота упродовж Тижня 10 пов'язана і з рефлексією учасниками власних здобутків, оскільки оцінювання й вибір найкращого варіанта Google Форм із тих, що були створені іншими учасниками, апіорі передбачає і самооцінювання, хоча й опосередковане.

Найбільші дидактичні проблеми виникли під час Тижня 8. Зупинимося на цьому детальніше.

Для організації роботи упродовж Тижня 8 нами було обрано дидактичну стратегію «самонавчання з опорою на письмові інструкції». На пілотному етапі тренінгу (так званий «перший набір на тренінг») учасникам надавались стандартні інструкції, що є в Google супроводі. Однак із 63 учасників тренінгу лише 6 осіб (≈9,5%) одразу справились із поставленими задачами. Іншим учасникам довелося надавати додаткові роз'яснення, причому не один раз.

Для учасників другого набору нами були розроблені більш детальні письмові інструкції до завдань Тижня 8 (розміщено на сайті тренінгу [1] і є у відкритому доступі). Наведемо їх.

Завдання 1. Створіть Google Форму.

Щоб створити Форму безпосередньо з Google Диска, виконайте наступні дії:

1. Зайдіть на Google Диск на Вашому комп'ютері.
2. У лівому верхньому куті екрану натисніть кнопку "Створити".
3. Підведіть курсор до пункту "Ще" та в меню, що розкриється, натисніть на "Google Форми". Відкриється нове вікно із заготовкою для Форми, яка має назву "Нова форма".

Результат: нову Google Форму створено.

Завдання 2. Дайте нову назву Google Формі.

А. Щоб дати Вашу назву Формі (її заголовок), виконайте наступні дії:

1. На полі Форми натисніть на заголовок "Нова форма".
2. Введіть нову назву Форми, а саме: ТУМ-10М. Сесія 2. Тиждень 8: СТВОРЮЄМО GOOGLE ДОКУМЕНТИ.
3. Натисніть клавішу **Enter**.

Б. Щоб дати назву Вашому файлу з Формою, виконайте наступну дію:

1. У **лівому** верхньому куті екрану натисніть на назву файлу "Нова форма" та замініть її на таку: 10M_T-8_Ваше прізвище та ініціали_0.

Ця назва файлу відобразиться на Вашому Google Диску.

В. Щоб проглянути результат Вашої роботи, виконайте наступну дію:

1. У **правому** верхньому куті екрану натисніть знак "Око". Відкриється нове вікно, де Ви побачите, який вигляд має створена Вами Форма.

Г. Щоб повернутися до редагування Форми, виконайте одну з двох дій:

- АБО закрийте вікно попереднього перегляду та поверніться до вікна з Формою,

- АБО в правому верхньому куті екрану натисніть на знак "Олівець". Форма відкриється для редагування у цьому ж вікні.

Результат: нову назву Google Формі надано.

Завдання 3. Налаштуйте відкритий доступ до Google Форми.

Щоб налаштувати доступ до Форми іншим користувачам, виконайте наступні дії:

1. У **правому** верхньому куті екрану натисніть знак "Шестерня".

2. У меню, що розгорнеться, дезактивуйте опцію "Збирати адреси електронної пошти" (для цього натисніть на галочку ліворуч).

3. У третьому блоці "Респонденти можуть:" активуйте опцію "Подивитися інші відповіді та зведені діаграми" (для цього натисніть на квадратик для галочки ліворуч).

4. Натисніть "Зберегти".

5. У **правому** верхньому куті екрану натисніть знак "Три крапки вертикальні".

6. Оберіть з меню, що розгорнеться, опцію "Налаштування доступу" та натисніть на неї.

7. У блоці "Рівні доступу" у першому рядку, позначеному замочком, "Документ доступний тільки вам" натисніть "Змінити".

8. У меню, що з'явиться, оберіть перший варіант: ВКЛ (для всіх в Інтернеті).

9. Натисніть "Зберегти".

10. Натисніть "Готово".

Результат: відкритий доступ до Google Форми налаштовано.

Завдання 4. У Google Формі створіть завдання для ідентифікації респондента.

Щоб створити таке завдання у Формі, виконайте наступні дії:

1. **Праворуч** від поля Форми натисніть знак "+". З'явиться поле для створення завдання.

2. У рядку "Запитання" введіть текст "Прізвище, ім'я, по батькові".

3. У цьому ж рядку праворуч розкрийте перелік можливих форм відповіді (одну з них Ви бачите – це "Один зі списку"). Для цього натисніть на стрілочку праворуч.

4. Оберіть "Текст (рядок)".

5. У правому нижньому куті поля запитання активуйте опцію "Обов'язкове запитання" (кружечок має розміститися у крайньому правому положенні та стати кольоровим).

Результат: завдання для ідентифікації респондента створено.

Завдання 5. У Google Формі створіть назву групи завдань.

Щоб створити назву групи завдань (підрозділу, роботи тощо), виконайте наступні дії:

1. **Праворуч** від поля Форми натисніть знак "Тт". З'явиться поле для створення назви групи завдань.

2. З підручника "Математика, 10" оберіть будь-який параграф, за яким Ви будете працювати протягом Сесії 2.

3. У рядку "Без назви" введіть відповідний текст за таким зразком: Розділ 1, §1. Дійсні числа та обчислення.

Результат: назву групи завдань створено.

Завдання 6. Створіть завдання з вибором однієї відповіді.

Щоб створити завдання з вибором однієї відповіді, виконайте наступні дії:

1. **Праворуч** від поля Форми натисніть знак "+". З'явиться поле для створення завдання.

2. У рядку "Запитання" введіть текст завдання.

3. У переліку можливих форм відповіді оберіть "Один зі списку". Для цього натисніть на стрілочку праворуч.

4. Створіть не менше трьох варіантів відповідей до Вашого завдання.

5. У правому нижньому куті поля завдання активуйте опцію "Обов'язкове запитання" (кружечок має розміститися у крайньому правому положенні та стати кольоровим).

Результат: завдання з вибором однієї відповіді створено.

Завдання 7. Створіть копію завдання в Google Формі та побудуйте нове завдання.

Щоб створити копію завдання та побудувати нове завдання, виконайте наступні дії:

1. На полі завдання, яке треба скопіювати (наприклад, завдання, що було створено під час виконання Завдання 6), натисніть знак "Подвійний аркуш". Копія створиться автоматично та розміститься під завданням, яке копіюєте.

2. Змініть текст завдання.

3. Оберіть потрібну форму відповіді (бажано іншу, аніж у Завданні 6).

4. Задайте відповіді.

5. Укажіть ступінь обов'язковості виконання завдання.

Результат: копію завдання створено; нове завдання побудовано.

Завдання 8. Створіть умови для приймання відповідей респондентів.

Щоб створити умови для приймання відповідей респондентів, виконайте наступні дії:

1. У Вашій Google Формі перейдіть зі сторінки "Запитання" на сторінку "Відповіді", для чого натисніть "Відповіді" над заголовком Форми.

2. У правому нижньому куті поля відповідей респондентів активуйте опцію "Приймати відповіді" (кружечок має розміститися у крайньому правому положенні та стати кольоровим).

Результат: респондентам відкрито доступ для виконання завдань у Вашій Google Формі.

Завдання 9. Створіть Google Таблицю для збирання відповідей респондентів.

Щоб створити таблицю для збирання відповідей респондентів, виконайте наступні дії:

1. У правому верхньому куті ПОЛЯ ВІДПОВІДЕЙ натисніть знак "Три крапки вертикальні".

2. У меню, що розгорнеться, оберіть "Зберегти відповіді".

3. У новому меню, що розгорнеться, оберіть: "Нова таблиця" (її назва автоматично дублює назву Вашої

Форми); "Створити". Тим самим Ви створили таблицю. Вона автоматично збережена на Вашому Google Диску.

4. Щоб відкрити Таблицю з відповідями, на полі відповідей натисніть знак "Зелений квадратик з білим перехрестям". У новому вікні відкриється Ваша Таблиця.

*Для ознайомлення з особливостями роботи з таблицею пройдіть за посиланням: <https://support.google.com/docs/answer/54813?hl=ru>

Результат: Google Таблицю, у якій автоматично збиратимуться відповіді Ваших респондентів, створено.

Завдання 10. Отримайте URL Вашої Google Форми та URL Таблиці для збирання відповідей респондентів.

А. Щоб отримати URL Вашої Google Форми, виконайте наступні дії:

1. Зайдіть у Вашу Google Форму.

2. У **правому** верхньому куті ЕКРАНУ натисніть "Надіслати".

3. У меню, що розгорнеться, в рядку "Як надіслати" натисніть знак "Еліпс з рисочкою посередині", що стоїть другим у цьому рядку.

4. У новому меню, що розгорнеться, активуйте "Короткий URL".

5. Скопіюйте цей URL та збережіть його, наприклад, у документі Word.

Б. Щоб отримати URL Таблиці для збирання відповідей респондентів, виконайте наступні дії:

1. Зайдіть у Таблицю з відповідями.

2. У **правому** верхньому куті ЕКРАНУ натисніть "Налаштування доступу".

3. У меню, що розгорнеться, натисніть "Копіювати посилання".

4. Скопіюйте цей URL та збережіть його, наприклад, у документі Word.

Результат: URL Вашої Google Форми та URL Таблиці для збирання відповідей респондентів отримано та збережено на Google Диску.

Виконання учасниками завдань Тижня 8 з опорою на такі, більш детальні письмові інструкції, мали кращі результати. Так, із 53 учасників другого набору правильно виконали усі завдання з «першого заходу» 16 учасників, тобто $\approx 30\%$. Решті учасників так само, як і в «першому наборі», довелося надавати допомогу, а декому – не просто детальніші роз'яснення, а прямі вказівки, що саме і як саме треба виправити в їхній Google Формі.

Висновки. Одержані результати свідчать про те, що організація самонавчання працюючих вчителів математики з опорою виключно на текстові інструкції має певні недоліки. Очевидно, потрібним є удосконалення текстів інструкцій з урахуванням семіотичних особливостей навчання в предметній галузі «математика» [6-7], семіотики професійного дискурсу тренінгу для працюючих учителів математики, а також покерований візуальний супровід текстових інструкцій, побудований з урахуванням специфіки невербальних знаково-символічних засобів навчання [8]. У цьому ми вбачаємо вектор наших подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. Тренінг для вчителів математики (ТУМ) : сайт : [Електронний ресурс] : Режим доступу : <https://sites.google.com/view/tum-5-11/>
2. Тарасенкова Н. А. Дидактична аналітика як складова професійного тренінгу для вчителів математики / Н. А. Тарасенкова // Science and education a new dimension. – VI (63), Issue: 153. – Budapest: SCASPEE, 2018. – P. 54-58.
3. Тарасенкова Н. А. Математика, 5 : Підруч. для 5 кл. загальноосвіт. навч. закл. / Н.А. Тарасенкова, І.М. Богатирьова, О.П. Бочко, О.М. Коломієць, З.О. Сердюк. – К. : ВД "Освіта", 2013. – 352 с.
4. Бурда М. І. Геометрія : [підруч. для 9 кл. загальноосвіт. навч. закладів] / М. І. Бурда, Н. А. Тарасенкова. – К. : УОБЦ "Оріон", 2017. – 224 с.
5. Бурда М. І. Математика : [підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навч. закладів; рівень стандарту] / М. І. Бурда, Т. В. Колесник, Ю. І. Мальований, Н. А. Тарасенкова. – К. : Видавничий дім "Освіта", 2011. – 288 с.
6. Tarasenkova N. The quality of mathematical education in the context of Semiotics / N. Tarasenkova // American Journal of Educational Research. – 2013. – 1, no. 11 (2013): 464-471. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» : doi: 10.12691/education-1-11-2.
7. Tarasenkova N. Peculiar Features of Verbal Formulations in School Mathematics / N. Tarasenkova // Global Journal of Human-Social science : G : Linguistics & Education. – Vol. 14. – Issue 3. – Version 1.0. – Global Journals Inc. (USA), 2014. – P. 61-67.
8. Tarasenkova N. Non-verbal covering of the instructional content of mathematics // American Journal of Educational Research. – 2015. – 3, no. 12 (B). – P. 1-5. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» / Chief Guest Editor N. Tarasenkova : doi: 10.12691/education-3-12B-7

REFERENCES

1. Training for math teachers : Available: <https://sites.google.com/view/tum-5-11/>
2. Tarasenkova, N. A. Didactic analytics as a component of professional training for math teachers // Science and education a new dimension. – VI (63), Issue: 153. – Budapest: SCASPEE, 2018. – P. 54-58.
3. Tarasenkova, N. A., Bogatyreva, I. M., Bochko, O. P., Kolomiets, O. M., & Serdiuk, Z. O. (2013). *Mathematics: textbook for the 5th form for the secondary schools*. Kyiv, Ukraine: Publishing House "Osvita". (in Ukr.).
4. Burda, M. I., Tarasenkova, N. A. (2017). *Geometry: textbook for the 9th form for the secondary schools*. Kyiv, Ukraine: Publishing Educational Centre "Orion". (in Ukr.).
5. Burda, M. I., Tarasenkova, N. A., Kolesnik T. V., Mal'ovany Yu. I. (2011). *Mathematics: textbook for the 10th form for the secondary schools*. Kyiv, Ukraine: Publishing House "Osvita". (in Ukr.).
6. Tarasenkova N. The quality of mathematical education in the context of Semiotics / N. Tarasenkova // American Journal of Educational Research. – 2013. – 1, no. 11 (2013): 464-471. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» : doi: 10.12691/education-1-11-2.
7. Tarasenkova N. Peculiar Features of Verbal Formulations in School Mathematics / N. Tarasenkova // Global Journal of Human-Social science : G : Linguistics & Education. – Vol. 14. – Issue 3. – Version 1.0. – Global Journals Inc. (USA), 2014. – P. 61-67.
8. Tarasenkova N. Non-verbal covering of the instructional content of mathematics // American Journal of Educational Research. – 2015. – 3, no. 12 (B). – P. 1-5. – Special issue «Ensuring the quality of higher education» / Chief Guest Editor N. Tarasenkova : doi: 10.12691/education-3-12B-7

Learning to create Google documents in the distance training for math teachers**N. A. Tarasenkova**

Abstract. In the article the features of the content and organization of the second part of professional training for math teachers "Improving the means of teaching mathematics (by classes)" are highlighted.

Keywords: secondary school, textbook of mathematics, improvement of math teacher vocational training, professional training.

Обучение созданию Google документов в условиях дистанционного тренинга для учителей математики**Н. А. Тарасенкова**

Аннотация. В статье освещены особенности содержания и организации второй части профессионального тренинга для учителей математики «Совершенствование средств обучения математике (по классам)».

Ключевые слова: общеобразовательная школа, учебник математики, совершенствование профессиональной подготовки учителя математики, профессиональный тренинг.

Проектування освітньої програми “менеджмент соціокультурного розвитку” (з урахуванням особливостей регіональної підготовки студентів)

Н. О. Терентьєва*, Т. В. Скорик

Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г.Шевченка

*Corresponding author. E-mail: nataterentieva@gmail.com

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-11>

Анотація. Стаття репрезентує авторські напрацювання щодо розробки освітньої програми підготовки фахівців напрямку “Менеджмент соціокультурної діяльності” з урахуванням особливостей Чернігівського регіону. Окреслено низку особливостей регіону, які визначають специфіку підготовки фахівців з вищою освітою в умовах університету, які обумовлюють мету, орієнтацію програми, перелік компетентностей (з їх змістовим наповненням), програмні результати навчання, варіативну компоненту (спеціалізації та їх дисципліни) тощо. Наголошено, що окрім особливостей регіону на змістове компетентнісне наповнення освітньої програми впливає напрям діяльності випускової кафедри, викладацького складу, стратегії розвитку закладу вищої освіти, угод про співпрацю, участь у міжнародних проєктах тощо.

Ключові слова: соціокультурна діяльність, соціокультурна сфера, програмні результати, інтегральні компетентності, загальні компетентності, спеціальні / фахові компетентності.

Вступ. Сучасна ситуація в Україні характеризується зниженням промислового виробництва, і, відповідно, переорієнтацією суспільства на інші види діяльності, інші професії, яких потребують різні регіони країни, підготовку фахівців, які мають змогу працевлаштуватись, будуть затребуваними на регіональних вітчизняних ринках праці і будуть конкурентоспроможними, набуватимуть практичного досвіду та працюватимуть задля розбудову України, а не прагнути будь що виїхати за її межі та влаштуватись на будь-яку роботу, яка рідко є фаховою й відповідає набутій спеціальності. Однією з таких нових для нашої країни сфер людської діяльності та відповідної підготовки до роботи в ній в закладах вищої освіти університетського типу є соціокультурна, яка передбачає цілеспрямований, спеціально організований процес залучення людини до культурних цінностей суспільства і активного включення самої особистості в цей процес.

В Україні підготовку фахівців за напрямом “Менеджер соціокультурної діяльності” провадять такі заклади вищої освіти: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, Львівський національний університет імені І. Франка, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка, Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника, Національна академія керівних кадрів культури і мистецтв, Сумський державний університет та інші. Залежно від профілю випускової кафедри, факультету чи інституту, наприклад, кафедра мистецьких дисциплін (Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка), кафедра організації туризму та управління соціокультурною діяльністю (Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника), факультет іноземної філології та соціальних комунікацій (Сумський державний університет) відбувається акцентування уваги на спеціалізаціях, які можуть обрати студенти, і, відповідно до них, корелюються перспективи подальшого працевлаштування з урахуванням особливостей регіону. Так, Національний університет “Чернігівський колегіум” імені Т.Г. Шевченка перспективами для випускників окреслює первинні посади згідно з Національним класифікатором України

«Класифікатор професій» ДК 003:2010: менеджери (управителі) у сфері культури, відпочинку та спорту; керівники підрозділів у сфері культури, відпочинку та спорту; завідувач виставки; завідувач клубу; завідувач пересувної виставки; завідувач центру (молодіжного); керівник гуртка; керівник самодіяльного об'єднання (клубу за інтересами); керівник студії, колективу (за видами мистецтва і народної творчості); організатори у сфері культури та мистецтва; організатор концертів і лекцій; організатор культурно-дозвілєвої діяльності; культурорганізатор дитячих позашкільних закладів; інші фахівці у сфері культури та мистецтва [5]; Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського перспективами для випускників окреслює можливості працювати PR-менеджерами артистів, прес-секретарями, помічниками продюсерів, адміністраторами тощо, та в області логістики соціокультурної діяльності [9]; Сумський державний університет – можливості обіймати посади: режисер, продюсер, постановник театральних вистав, директор кіноконцертних організацій, PR-менеджер зірок естради, арт-менеджер, режисер-постановник заходів, керівник культурно-мистецьких центрів, гуртків, прес-секретар, аніматор, керівник туристичних фірм, прес-секретар установ-культури, PR-менеджер культурних проєктів, організатор свят та розваг [10]; ін. [15].

Короткий огляд публікацій з теми. Зазначене більш детально представлено в авторських напрацюваннях, зокрема [12; 14; 15]. В Україні питання соціокультурної сфери представлено в навчально-методичних роботах В. Білоконь (програма підготовки молодших спеціалістів галузі знань “Культура і мистецтво”) [1], Н. Кочубей (посібник із соціокультурної діяльності для студентів програми підготовки бакалаврат) [3], В. Опанасюк (історія та теорія соціокультурної діяльності) [11], Т. Спіріної (соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час) [13], Т. Чернелівська (соціокультурна діяльність бібліотеки ВНЗ: напрями розгортання у комунікаційному просторі університету) [16] тощо. Серед наукових напрацювань відзначаємо роботи А. Биська (соціокультурний аспект розвитку сучасної педагогіки) [2], О. Кучерявого (теоретичні і

методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх менеджерів СКС початкових класів) [4], В. Локшина (формування професійної компетентності менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти) [6; 7], Д. Малкова (технології забезпечення соціокультурного дозвілля молоді) [8] тощо.

Мета. Метою нашої розвідки визначаємо окреслення окремих положень підготовки фахівців соціокультурної сфери з урахуванням особливостей Чернігівського регіону.

Матеріали і методи. Було використано такі методи: теоретичні (опис, узагальнення, порівняння) та емпіричні (вивчення продуктів діяльності і документів, контент-аналіз, проектування). У статті використано скорочення: СКД (соціокультурна діяльність), СКС (соціокультурна сфера).

Результати та їх обговорення. З урахуванням особливостей Чернігівського регіону, зокрема: катастрофічна демографічна ситуація (смертність превалює над народжуваністю), збіднілість регіону (одна з останніх позицій серед решти областей країни щодо прибутків), відсутність важкої промисловості, закриття установ легкої промисловості, наявність трьох закладів вищої освіти з дубльованими галузями і напрямками підготовки фахівців із вищою освітою, близьке розташування до столиці, прикордонна територія (кордон із Республікою Білорусь та Російською Федерацією), зростання кількості випускників, які працюють не за фахом та які мігрують до інших регіонів, поширення установ та організацій обслуговуючої та соціокультурної сфери було укладено програму підготовки фахівців відповідного напрямку “Менеджер соціокультурної діяльності” для підготовки фахівців відповідного напрямку у Національному університетів “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка (на момент укладання ліцензійної справи – Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка).

Метою освітньої програми визначено надання теоретичних знань, формування практичних умінь і навичок, фахових компетентностей, достатніх для успішного виконання професійних обов’язків менеджера соціокультурної діяльності. Орієнтація освітньої програми ґрунтується на загальнонаукових засадах, сучасному досвіді управління соціокультурною сферою, орієнтує на спеціалізацію, в межах якої можлива професійна діяльність із організації соціально-культурної, виставкової, галерейної та проектної діяльності; та спрямована на планування, організацію, управління соціокультурною діяльністю в її організованих формах і функціональному спрямуванні. Програма інтегрує управлінські та культурологічні дисципліни, а її варіативна компонента передбачає дві спеціалізації “Менеджмент індустрії дозвілля” та “Ант-менеджмент та проектна діяльність”.

Програмою передбачено оволодіння студентами такими групами компетентностей: інтегральні (здатність розв’язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у соціокультурній сфері, що передбачає застосування теорій та методів арт-менеджменту і характеризується комплексністю та невизначеністю умов.); загальні (здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, узагальнення, критичне ставлення до сталих наукових концепцій; здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях, вирішенні проблемних ситуацій у СКС; здатність ефективно планувати та управляти робочим часом;

знання та розуміння предметної області та особливостей професійної діяльності; здатність спілкуватися державною мовою як усно, так і письмово у професійній діяльності; навички використання інформаційних і комунікаційних технологій; здатність вчитися і оволодівати сучасними знаннями, прагнення до самоосвіти та самовдосконалення; здатність до пошуку, оброблення та аналізу інформації з різних джерел; здатність виявляти проблеми та приймати обґрунтовані рішення; здатність працювати в команді, мотивувати людей рухатися до спільної мети; здатність усвідомлення та дотримання основних положень етичних кодексів щодо професійної діяльності; здатність генерувати нові ідеї, виявляти креативність; здатність спілкуватися з представниками інших професійних груп, працювати в міжнародному професійному середовищі.); спеціальні / фахові (здатність аналізувати суспільні процеси становлення і розвитку соціокультурної сфери; здатність аналізувати і структурувати організаційну, управлінську проблему в СКС та знаходити конструктивне рішення; здатність опановувати сучасні теорії та моделі управління СКС; здатність критичного усвідомлення специфічності та взаємозв’язку між культурними, соціальними та економічними процесами; здатність враховувати економічні, екологічні, правові, політичні, соціологічні, технологічні, етнічні аспекти формування ринку культури при визначенні технологій СКД; здатність визначати стратегічні пріоритети та аналізувати особливості місцевих, регіональних, національних та глобальних стратегій соціокультурного розвитку; здатність здійснювати планування, управління та контроль за виконанням поставлених завдань та прийнятих рішень у СКС; здатність використовувати адекватний професійний інструментарій для розробки та оперативного управління соціокультурними проектами, забезпечувати їх операційну реалізацію; здатність організовувати роботу з різними стейкхолдерами соціокультурного простору; здатність виявляти, використовувати, інтерпретувати, критично аналізувати джерела інформації в області менеджменту соціокультурної сфери; здатність розробляти та впроваджувати сучасні форми міжкультурної взаємодії; здатність використовувати сучасні методи обробки інформації для організації та управління соціокультурними процесами; здатність впроваджувати інноваційні ідеї для створення сучасних соціокультурних товарів та послуг; здатність дотримуватися норм та принципів професійної етики в процесі вирішення соціальних, культурних, управлінських проблем; здатність спілкуватися українською та іноземними мовами з використанням відповідної спеціальної термінології в предметній області; здатність здійснювати ефективні комунікації та розв’язувати конфліктні ситуації у професійній діяльності; здатність виявляти і залучати ресурси особистості, соціальної групи та громади для розвитку соціокультурної сфери; здатність оцінювати результати та якість професійної діяльності у СКС) [5].

В якості програмних результатів навчання виокремлено такі обов’язкові позиції: знання і розуміння (володіння базовими знаннями менеджменту соціокультурної діяльності, маркетингу соціокультурної діяльності, підприємництва в соціокультурній і рекламній сфері, сфері культурної політики, історії мистецтв та культури, методиками та технологіями проектування культурно-до-

звілєвої та експозиційно-виставкової діяльності; базовими знаннями з гуманітарних, економічних та мистецьких дисциплін, теорій, що складають базу еkleктичних знань у соціокультурній сфері; володіє знаннями основних етапів становлення і розвитку соціокультурної сфери та практичної соціокультурної діяльності, досягненнями міжнародного та вітчизняного досвіду соціокультурної діяльності, нормативно-правової бази СКД; базовими знаннями про зміст діяльності, технології роботи соціокультурних установ і закладів, інших державних та недержавних організацій соціокультурного спрямування; професійними знаннями щодо класифікації та визначення інноваційних рішень для створення, реалізації і забезпечення соціокультурних потреб людини); застосування знань та розуміння (здатність розв'язувати складні спеціалізовані задачі та практичні проблеми у процесі навчання та у професійній діяльності, що передбачає застосування певних теорій і методів відповідної науки і характеризується комплексністю та невизначеністю умов; визначати базові професійні поняття та використовувати термінологічний апарат менеджера соціокультурної діяльності; здійснювати ефективний пошук інформації з різних джерел та використовувати прикладні комп'ютерні програми у ході розв'язання професійних завдань; здатний узагальнювати та адаптовувати найкращий досвід управління СКС та соціокультурної розбудови; застосувати теорії, методи та принципи менеджменту СКД, інноваційні методи і технології роботи при вирішенні професійних завдань; працювати в команді, застосувати методи мотивації в управлінні, здійснювати професійну діяльність відповідно до чинного законодавства; здійснювати проектування, промоцію, організацію збуту культурного продукту, організувати соціокультурні заходи на локальному, регіональному та державному та міжнародному рівнях; визначати соціокультурний потенціал різних стейкхолдерів культурного життя; впроваджувати креативні ідеї в професійну діяльність; ухвалювати обґрунтовані управлінські рішення та оцінювати наслідки прийнятих організаційно-управлінських рішень; установлювати комунікативну взаємодію, використовуючи професійних інструментарій з різними професійними

суб'єктами та групами; володіння методами дослідження, аналізу та планування ринку культурного продукту); формування суджень (вміння аналізувати, трактувати процеси і явища у соціокультурній сфері, процеси суспільного розвитку, комплексно визначати їхню функціональну та естетичну специфіку; здатність грамотно висловлюватися в усній та писемній формі, використовувати мову професійного спілкування, пояснювати й характеризувати факти і явища українською та іноземною мовами; визначати мету, завдання та етапи арт-менеджерської діяльності, давати визначення і виокремлювати основні поняття, знаходити спільні риси та відмінності при порівнянні явищ соціокультурного процесу); автономія і відповідальність (здатність адаптуватися до нових ситуацій та приймати обґрунтовані рішення; усвідомлювати необхідність навчання впродовж усього життя з метою поглиблення набутих та здобуття нових фахових знань; відповідально ставитись до виконуваної роботи та досягати поставленої мети з дотриманням вимог професійної етики).

Висновки. Представлені основні позиції, звичайно, не повною мірою розкривають можливості проектування освітніх програм з урахуванням специфічних особливостей регіонів країни, проте засвідчують одночасну єдність і багатогранність України, необхідність збереження національних особливостей і обов'язкове їх урахування у плануванні підготовки фахівців з вищої освіти з метою збереження молоді для розбудови держави через надання їй можливості працевлаштування в регіоні, оскільки і підготовка в закладах вищої освіти (особливо в університетах) має ґрунтуватися і визначатися потребами регіонів, вимогами ринку праці і співпрацею з роботодавцями. Зауважимо, що окрім особливостей регіону на змісто́ве компетентісне наповнення освітніх програм підготовки фахівців (навіть одного напрямку підготовки) впливає напрям діяльності випускової кафедри, викладацького складу, стратегії розвитку закладу вищої освіти, угод про співпрацю, участь у міжнародних проектах тощо. Це може стати проблемними питаннями подальших наукових розробок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Білоконь В. І. Соціокультурна діяльність: програма нормативної навчальної дисципліни підготовки молодших спеціалістів. Вінниця: Нова книга, 2017. 56 с. https://issuu.com/novaknyha/docs/rozsyylka_144a72f514b67e
2. Бисько А. Т. Соціокультурний аспект розвитку сучасної педагогіки: монографія. СПб.: Изд-во СПбГУСЭ, 2010. 299 с.
3. Кочубей Н.В. Соціокультурна діяльність: навчальний посібник. Суми: Університетська книга, 2015. 122 с.
4. Кучерявий О. Г. Теоретичні і методичні основи організації професійного самовиховання майбутніх вихователів дошкільних закладів і майбутніх менеджерів СКС початкових класів: автореф. дис... д-ра пед.наук: 13.00.04. Київ, 2002. 37 с.
5. Ліцензійна справа напряму підготовки 028 "Менеджмент соціокультурної діяльності" / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, 2017. Препринт.
6. Локшин В.С. Професійна компетентність майбутніх менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти : дис... д-ра пед. наук : 13.00.04. Київ, 2015. 420 с.
7. Локшин В.С. Формування професійної компетентності менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти: монографія. Київ: ІВО НАПН України, 2013. 312 с.
8. Малков Д.Ю. Технології забезпечення соціокультурного дозвілля молоді // Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки. 2013. №23(1). С.196-205. URL: http://tourlib.net/statti_ukr/malkov.htm
9. Менеджмент соціокультурної діяльності. Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського. URL: <http://pdpu.edu.ua/novyiny/727-dlya-vsikh-abiturieniv-nova-spetsialnist-menedzhment-sotsiokulturnoji-divalnosti.html>
10. Менеджмент соціокультурної діяльності. Сумський державний університет. URL: <http://sumdu.edu.ua/ukr/news/7968-menedzhment-sotsiokulturnoji-divalnosti.html>
11. Опанасюк В.В. Історія та теорія соціокультурної діяльності: робоча програма навчальної дисципліни. URL: http://ppst.sumdu.edu.ua/images/TTSKD_Opanasiuk.pdf
12. Скорик Т.В. Освітньо-виховний потенціал дозвілля: від народних традицій до сучасності // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія "Педагогічні науки", 2014. Вип. 115. С. 212-216.
13. Спіріна Т. Соціокультурна діяльність як засіб формування життєвих цінностей молоді у вільний від навчання час. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1478/1/T_SPIRINA_PPPSS_KSP%2

6KO_IPSP.pdf

14. Терентьева Н. О., Горяня Л. Г. Просвітницька діяльність громадських організацій України (на прикладі МАКБЕЗ) // Педагогічний альманах: збірник наукових праць, 2016. Випуск 32. С. 217-222.
15. Терентьева Н.О., Скорик Т.В., Дорошенко Т.В. Підготовка майбутніх фахівців напрямку "Менеджмент соціокультурної діяльності": виклики сучасності // Вісник Черкаського національного університету. Серія "Педагогічні науки". 2018. № 17-18. С.190-198.
16. Чернелівська Т.М. Соціокультурна діяльність бібліотеки ВНЗ: напрями розгортання у комунікаційному просторі університету. URL: <http://jpvvs.donnu.edu.ua/article/viewFile/3839/3872>

REFERENCES

1. Bilokon V. I. Socio-cultural activity: a program of normative educational discipline for the training of junior specialists. Vinnitsa: Nova Knyga, 2017. 56 p. https://issuu.com/novaknyha/docs/rozsyłka_144a72f514b67e
2. Bisko A. T. Socio-cultural aspect of development of modern pedagogy: monograph. St. Petersburg: Publishing house of SPbGUSE, 2010. 299 p.
3. Kochubei N.V. Socio-cultural activity: a manual. Sumy: University Book, 2015. 122 p.
4. Kucheryavii O.G. Theoretical and methodical foundations of professional self-education organization of future teachers of preschool institutions and future managers of SCS of primary school: author's abstract of Disdr. in Pedagogy: 13.00.04. Kyiv, 2002. 37 p.
5. Licensing documents of direction 028 "Management of socio-cultural activities" / Chernihiv National Pedagogical University named after T.G. Shevchenko, 2017. Preprint.
6. Lokshin V.C. Professional competence of future managers of the socio-cultural sphere in the context of modernization of higher education: Dis ... Dr. Ped. Sciences: 13.00.04. Kyiv, 2015. 420 p.
7. Lokshin V.C. Formation of professional competence of managers of socio-cultural sphere in the context of modernization of higher education: monograph. Kyiv: IWO NAPN of Ukraine, 2013. 312 p.
8. Mal'kov D.Yu. Technologies of provision of socio-cultural leisure for youth // Visnyk of Luhansk National University named after T. Shevchenko. Pedagogical sciences. 2013, No. 23 (1). P.196-205. URL: http://tourlib.net/statti_ukr/malkov.htm
9. Management of socio-cultural activities. Southern Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskiy. URL: <http://pdpu.edu.ua/novyny/727-dlya-vsikh-abiturientiv-nova-spetsialnist-menedzhment-sotsiokulturnoji-diyalnosti.html>
10. Management of socio-cultural activity. Sumy State University. URL: <http://sumdu.edu.ua/ukr/news/7968-menedzhment-sotsiokulturnoji-diyalnosti.html>
11. Opanasyuk V.V. History and theory of sociocultural activity: work syllabus of educational discipline. URL: http://ppst.sumdu.edu.ua/images/ITSKD_Opanasiuk.pdf
12. Skoryk T.V. Educational and educational potential of leisure: from national traditions to the present // Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Series "Pedagogical sciences", 2014. 115. Pp. 212-216.
13. Spirina T. Socio-cultural activity as a means of forming the vital values of young people in their free time. URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/1478/1/T_SPIRINA_PPPSS_KSP%26KO_IPSP.pdf
14. Terentieva N.O., Gorjana L.G. Educational activity of public organizations of Ukraine (example of IACSEH) // Pedagogical almanac: collection of scientific works, 2016. Issue 32. P. 217-222.
15. Terentieva N.O., Skoryk T.V., Doroshenko T.V. Training of future specialists in the direction of "Management of Socio-Cultural Activity": Challenges of Modernity // Bulletin of the Cherkasy National University. Series "Pedagogical Sciences". 2018. No. 17-18. P.190-198.
16. Chernilovskaya T.M. Socio-cultural activity of the university library: directions of deployment in the university's communication space. URL: <http://jpvvs.donnu.edu.ua/article/viewFile/3839/3872>

Designing an Educational Program "Management of Socio-Cultural Development" (according to the peculiarities of students' regional training)**N. O. Terentieva, T. V. Skoryk**

Abstracts. The article represents the author's work on the development of a training program for specialists in the field of "Management of socio-cultural activity" taking into account the specifics of the Chernihiv region. There are a number of features of the region that determine the specifics of the training of specialists with higher education in the conditions of the university, which determine the purpose, the program orientation, the list of competencies (with their content content), program learning outcomes, the variational component (specialization and their discipline), etc. It is emphasized that in addition to the features of the region, the content of the competence content of the educational program affects the direction of the graduation department, the teaching staff, the strategy of the institution of higher education, agreements on cooperation, participation in international projects, etc.

Keywords: socio-cultural activity, socio-cultural sphere, program results, integral competencies, general competencies, special / professional competencies.

Проектирование образовательной программы "Менеджмент социокультурного развития" (с учетом особенностей региональной подготовки студентов)**Н. А. Терентьева, Т. В. Скорик**

Аннотация. Статья представляет авторские наработки по разработке образовательной программы подготовки специалистов направления "Менеджмент социокультурной деятельности" с учетом особенностей Черниговского региона. Очерчен ряд особенностей региона, которые определяют специфику подготовки специалистов с высшим образованием в условиях университета, обуславливающих цель, ориентацию программы, перечень компетенций (с их смысловым наполнением), программные результаты обучения, вариативную компоненту (специализации и их дисциплины) и др. Отмечено, что кроме особенностей региона на содержательное компетентностное наполнение образовательной программы влияет направление деятельности выпускающей кафедры, преподавательского состава, стратегии развития учреждения высшего образования, соглашений о сотрудничестве, участие в международных проектах и тому подобное.

Ключевые слова: социокультурная деятельность, социокультурная сфера, программные результаты, интегральные компетентности, общие компетентности, специальные / профессиональные компетентности.

Діагностика рівня сформованості математичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи

А. В. Терєпа

Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж, м. Вінниця, Україна
Corresponding author. E-mail: anizkoshapka@rambler.ru

Paper received 02.05.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-12>

Анотація. У статті з'ясовано та обгрунтовано діагностичні засоби визначення рівнів математичної компетентності першокурсників та випускників педагогічного коледжу. Здійснено порівняльний аналіз результатів діагностичної роботи та контрольної роботи з математики для першокурсників та випускників педагогічного коледжу відповідно. Отримані дані свідчать про позитивну динаміку формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Ключові слова: початкова школа, майбутній учитель початкової школи, математична компетентність, діагностична робота, контрольна робота, анкетування.

Постановка проблеми. Важливим показником професійної готовності майбутніх учителів початкової школи до математичного розвитку учнів є математична компетентність вчителя. Якість навчання студентів в педагогічних коледжах безпосередньо залежить від рівня їх базових математичних знань, умінь та навичок, на основі яких будуватиметься подальший процес розвитку математичної компетентності майбутнього вчителя початкової школи. Студенти, що поступають у педагогічні коледжі на спеціальність «Початкова освіта» мають різний рівень знань та вмінь з математики. Для забезпечення якості формування математичної компетентності студентів у педагогічних коледжах, потрібно здійснювати діагностику рівня математичних знань студентів I курсу. Важливим є такий зріз знань на закінчення навчання в коледжі, щоб визначити, якого рівня математичної компетентності набули майбутні вчителі початкової школи у процесі фахової підготовки.

Мета статті: з'ясувати та обгрунтувати діагностичні засоби визначення рівнів математичної компетентності першокурсників та випускників педагогічного коледжу.

Виклад основного матеріалу. Значні можливості для формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи закладені у навчальному процесі педагогічних коледжів. Загальну картину рівня знань і умінь студентів з математики, набутих у процесі вивчення алгебри і геометрії в школі, ми отримали на основі аналізу контингенту студентів педагогічних коледжів I курсу напряму підготовки 5.01010201 «Початкова освіта» кількох останніх років, відповідного аналізу результатів ЗНО з математики та аналізу діагностичної роботи залишкових знань зі шкільної математики проведеного нами для студентів першого курсу.

Як свідчать наші дослідження, випускник 9 класу, який має високий рівень підготовки з алгебри та геометрії, оволодів у школі методами і засобами розв'язування задач на доведення, на дослідження, на побудову, на обчислення; вміє раціонально використати здобуті знання та вміння з математики при розв'язуванні прикладних задач – має високий рівень розвитку математичного мислення. Такий випускник школи, як майбутній учитель початкової школи, має високі шанси до формування математичної компетентності у процесі фахової підготовки в педагогічному коледжі на належному рівні. Проте, як зазначили результати вступних іспитів для абітурієнтів після 9 класу та бали сертифікатів ЗНО з

математики, з якими абітурієнти вступають одразу на другий курс спеціальності «Початкова освіта», студенти педагогічних коледжів характеризуються невисоким рівнем знань з математики. Як засвідчують останні звіти результатів ЗНО за 2016 рік, то по Вінницькій області 47,7% випускники шкіл мають середній рівень навчальних досягнень з математики, 34,3% - достатній і лише 4,6% учнів, що взяли участь у складанні ЗНО - високий рівень математичних знань і вмінь. В 2017 році 40,2% випускників Вінницької області отримали оцінки достатнього та високого рівнів навчальних досягнень із математики, що на 1,3% більше, ніж у минулому році. А якщо врахувати, що основна частина студентів, що поступають після 11 класу в педагогічний коледж є іногородні і такі, що проживають у селищах і селах, то високі результати мають лише 4,8 - 8,7 % абітурієнтів. 90% абітурієнтів, що поступають в педагогічний коледж здебільшого мають середній рівень знань за результатами ЗНО.

Загальний висновок щодо результатів виконання завдань сертифікаційної роботи з математики, що «розв'язання практично всіх завдань з курсу алгебри в старших класах базується на застосуванні навичок, набутих у 5–9-х класах, і помилки, допущені під час обчислень або розв'язування найпростіших рівнянь та нерівностей, призводять до неправильної відповіді в завданнях на теми, що вивчаються в 10 - 11-х класах» [8].

На 1 та 4 курсах Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу для студентів спеціальності «Початкова освіта» нами розроблені та проведені анкетування і діагностичні та контрольні роботи. На початку I курсу за допомогою діагностичної роботи визначався рівень базової математичної підготовки, отриманої під час навчання в основній школі, за допомогою анкетування були визначені окремі якості майбутніх учителів початкових класів: мотивація вибору професії; ставлення до вивчення математики; розуміння студентами поняття «математична компетентність», рівень володіння математичною термінологією.

Анкета для студентів складалася із трьох частин: перша та друга частини були присвячені виявленню стану розвитку пізнавальних потреб й інтересів майбутніх учителів, готовності студентів до самоосвіти з математики, їх уявлення про рівень володіння розумовими та навчальними вміннями. Третя частина визначала розуміння студентами поняття «математична компетент-

ність» та їх готовність до майбутньої професії. Анкетування студентів 1 курсу показало, що в окремих студентів присутнє незрозуміння важливості подальшого вивчення математичних дисциплін та здійснення самоосвіти з математики. Аналіз відповідей студентів засвідчив, що у переважній більшості респондентів присутнє бажання в отриманні знань (68%). Мотивами, якими керуються більшість студентів, є: пізнати корисне, потрібне в подальшому житті (58%), розвинути свої здібності (64%). Пізнавальну мотивацію («учусь тому, що цікаво, подобається дізнаватися нове») проявляє 53% студентів. Аналіз анкет виявив, що більш за все студентам подобається слухати розповідь викладача, виконувати практичні й творчі завдання, але значно менше студенти бажують самостійно збирати додаткову інформацію, опрацьовувати тему, готувати виступ; третині опитаних категорично не до вподоби це робити. Акцентувати увагу слід також на тому, що з бажанням та задоволенням навчається третина студентів, відповідь «іноді» обрали 49% респондентів.

Завдання діагностичної роботи складалось з двох паралельних варіантів. Вважаємо, що саме ефективна діагностика математичних знань та вмінь студентів може бути рушійною силою для вдосконалення їх математичної компетентності. Наведемо текст діагностичної роботи для студентів 1 курсу.

Текст діагностичної роботи:

Початковий рівень.

1. Виконайте дії та знайдіть 35% від результату:

$$(8 - 4,75) \cdot 1\frac{3}{13} - (3,45 - 2,73) : 0,24 \cdot 0,5$$

2. Розв'яжіть систему нерівностей:

$$\begin{cases} 5 - 3x > 15 + 2x, \\ 3 + 7x \leq 4x \end{cases}$$

Середній рівень.

3. Спростіть вираз $(\frac{\sqrt{b}+7}{\sqrt{b}-7} - \frac{28\sqrt{b}}{b-49}) : \frac{\sqrt{b}-7}{b+7\sqrt{b}}$

4. Площа ромба дорівнює 120 см², а його діагоналі відносяться як 5 : 12. Знайти периметр ромба.

Високий рівень.

5. Побудуйте графік функції $y = x^2 - 4x - 5$. Користуючись графіком знайдіть:

- 1) область визначення та множину значень функції;
- 2) найменше значення функції;
- 2) множину розв'язків нерівності $x^2 - 4x - 5 > 0$;
- 3) проміжок, на якому функція $y = x^2 - 4x - 5$ зростає.

6. Є два сплави міді й цинку. Перший сплав містить 9%, а другий – 30% цинку. Скільки треба взяти кілограмів першого сплаву й скільки кілограмів другого, щоб одержати сплав масою 300 кг, що містить 23% цинку.

Діагностичну роботу складено таким чином, щоб охопити всі змістові лінії курсу шкільної математики 7-9 класів. Нашим основним завданням було: сконструювати діагностичну роботу так, щоб студенти змогли якнайповніше проявити свої математичні знання, вміння та навички. Для цього було виокремлено рівні діагностованих знань.

Перше завдання відносимо до початкового рівня складності, оскільки для його виконання потрібно виконати нескладні арифметичні дії. Вміння та знання, які використовуються під час розв'язання завдання є базовими, оскільки необхідні для розв'язання інших завдань до будь-якої теми з математики. На меті було перевірити не тільки обчислювальні навички у студентів, але й

уміння працювати з відсотками та знаходити невідомий член пропорції.

Завданням на знаходження розв'язків системи нерівностей ми мали на меті перевірити якість знань студента про оцінювання значень виразів за властивостями нерівностей та вміння знаходити спільні розв'язки, даючи геометричну інтерпретацію розв'язків нерівності на числовій прямій.

Третє завдання полягало у перевірці вмінь студентів застосовувати властивості арифметичного квадратного кореня для спрощення виразів та виконувати тотожні перетворення раціональних виразів. Четверте завдання вимагало від студентів уміння застосовувати означення і властивості різних видів трикутників і чотирикутників до розв'язування планіметричних задач. Тут увагу студента направлено на аналіз залежностей між величинами, що визначаються даною задачею. Вміння розв'язувати такі математичні задачі студентами говорить нам про сформованість певного типу мислення: виконання логічних міркувань, послідовність ходу мислення. Ще одним важливим аргументом для обрання нами цієї задачі стало те, що вона поєднує в собі певний блок математичних знань на розв'язування задачі за допомогою рівнянь; на знаходження площі та периметра чотирикутника, теореми Піфагора.

П'яте завдання було вибрано із міркувань виявлення у студентів умінь будувати й аналізувати графіки функцій, характеризувати за графіками функцій процеси, які вони описують, спроможності розуміти функцію як певну математичну модель реального процесу. Функціональна лінія пронизує весь курс алгебри основної школи і розвивається у тісному зв'язку з тотожними перетвореннями, рівняннями і нерівностями. Шосте завдання вибрано із міркувань перевірки вмінь студентів розв'язувати текстову задачу прикладного характеру за допомогою рівнянь, працювати із відсотками та робити розгорнутий запис із обґрунтуванням.

У діагностичній роботі взяли участь 58 студентів першого курсу Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу спеціальності «Початкова освіта». При перевірці опираємось на розроблені в педагогіці рівні усвідомленості предметних знань (плановані результати), при рішенні текстових завдань (М.Н. Скаткін, В.В. Краєвський). Результати виконання діагностичної роботи представлені у наступних таблицях.

Таблиця 1.

	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Задача 5	Задача 6
Виконано, студентів	19	8	5	9	3	0
Відсоток	33%	14%	9%	16%	5%	0%

Таблиця 2.

Рівень засвоєння математичних знань	Кількість студентів 58	%	Якість знань	Середній бал
Високий рівень	3	5,2%	44,8 %	4,4
Достатній рівень	9	15,5%		
Середній рівень	14	24,1 %		
Початковий рівень	18	31,1 %		
Розв'язання не відповідає жодному з наведених вище критеріїв	14	24,1 %		

Максимальний бал, який студенти могли отримати за правильне виконання діагностичної роботи складає 12 балів. Середній бал за виконання завдань діагностичної контрольної роботи студентами коледжу склав 4,6. Як виявилось за підсумками написання роботи, першокурсники мають низькі результати з таких тем: «Відношення і пропорції», «Відсотки», «Звичайні та десяткові дроби», «Раціональні числа та дії над ними», «Функції», «Чотирикутники». Виявлено також нерозуміння основних математичних залежностей, невміння виконувати письмові обчислення та розв'язувати задачі арифметичним способом. Разом із тим спостерігається певна закономірність у недостатній сформованості в студентів предметних математичних компетентностей, що підтверджено результатами дослідження, а саме: понад дві третини студентів не знають формули площі трикутника, ромба та прямокутника; значна частина студентів (понад 70 %) не володіє навичками розв'язання задач на залежність між величинами і застосування властивостей квадратичних функцій.

Аналіз результатів виконання діагностичної роботи засвідчив, що лише 3 студенти правильно розв'язали 5 завдань із 6, 14 не розв'язали правильно жодного завдання, решта розв'язали лише по два із запропонованих завдань. Цей результат спонукає до висновку, що якщо в педагогічний коледж і прийшли випускники шкіл, то в більшості випадків, це учні, які навчались не на високому і навіть не на достатньому рівні навчальних досягнень з математики. Аналіз результатів виконання діагностичної роботи також засвідчив, що іноді маємо на початковому етапі формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи таких студентів, які не вміють обчислювати і розв'язувати найпростіші текстові задачі.

За результатами проведеної діагностичної роботи студентів можна констатувати, що більше половини студентів, якщо і зацікавлені у вивченні предметів математичного циклу, але не мають достатніх знань з математики ще зі школи, щоб продовжувати процес формування математичної компетентності як майбутніх учителів початкової школи.

На другому етапі моніторингове дослідження було спрямоване на виявлення пізнавальних, мотиваційних та емоційних сфер студентів, які визначались діагностикою «Ставлення студентів до навчання» та анкетуванням «Моє ставлення до математики», «Мої математичні здібності». Студенти вказують на бажання стати вчителем початкової школи, працювати з дітьми, але бажання вивчати математику проявляється у небагатьох студентів. Значна частина студентів пов'язують свій недостатній рівень підготовки до занять з математики відсутністю зацікавленості до предмета та особистим ставленням до вчителя.

Щоб моніторинг рівня знань і вмінь студентів не був формальним, співставляємо результати діагностичної роботи із проведеним анкетуванням та спостереженням за студентами. Таким чином, одна із серйозних проблем формування математичної компетентності полягає в тому, що абітурієнти спеціальності «Початкова освіта» педагогічних коледжів, тобто майбутні вчителі математики початкової школи, мають низький базовий рівень математичних знань та вмінь та низьку зацікавленість вивченням математики. Актуальне завдання педагогіч-

ного коледжу – створити належні умови для підвищення рівня математичної підготовки майбутніх учителів початкової школи.

На основі проведених досліджень, нами розподілені студенти за рівнем їх математичних знань та умінь на дві групи для забезпечення кожній групі необхідних умов щодо формування їх математичної компетентності: перша група – студенти з високим та достатнім рівнем математичних знань та умінь; друга група – із середнім та низьким рівнем математичних знань та умінь. Подальший процес формування математичної компетентності студентів у двох групах будувався на використанні різних підходів, методів та прийомів, та зі збереженням наступності у навчанні математики.

Важливим етапом у процесі формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи стали факультативні заняття, що проводились на базі загального курсу математики та стали логічним продовженням навчальної роботи, що здійснюється за навчальними планами. Під час факультативів перед студентами ставились завдання пошукового характеру. Оскільки вивчення курсу математики в педагогічних коледжах триває 2 роки, то для підсилення якості формування математичної компетентності роботу факультативів було продовжено на 3 і 4 курсах.

Враховуючи ту ситуацію, що в початковій школі при вивченні математики основну частину складають обчислення та текстові задачі, вивчення принципу Діріхле та множини, нами було обрано дані теми як такі, що потребують більш детального розгляду у процесі формування математичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи. На факультативах вивчалися такі модулі як: «Принцип Діріхле», «Використання множин в розв'язуванні задач», «Логічні задачі». Разом з тим, задачі підбирались таким чином, щоб підвести студента до більш високого рівня оволодіння матеріалом, сприяти розвитку його математичних здібностей.

Метою підвищення рівня математичної компетентності стало озброєння студентів необхідними теоретичними знаннями та практичними вміннями, потрібними для організації ефективної роботи з математично здібними молодшими школярами. Математична компетентність студентів гуманітарно-педагогічного коледжу формувалась також в умовах самостійної роботи (пошуку відповідей на проблемні запитання, виконання проектів у групах, підбір різних задач, що об'єднувались в одну тему), дистанційного навчання.

Для перевірки сформованості математичної компетентності студентів 4 курсу коледжу ми розробили контрольну роботу в яку включили завдання на логіку, на обчислення, текстову задачу на розв'язування кількома способами, оскільки студент 4 курсу – майбутній вчитель початкової школи, має на високому рівні знати і вміти розв'язувати завдання із основних змістових ліній математики початкової школи та орієнтуватись у завданнях середньої школи.

Текст контрольної роботи з математики на 4 курсі:

Початковий рівень.

1. Виконайте дії та знайдіть 35% від результату:

$$(8 - 4,75) \cdot 1\frac{3}{13} - (3,45 - 2,73) : 0,24 \cdot 0,5$$

2. Великий квадрат розрізали на однакові маленькі квадратики. Потім перелічили усі маленькі квадратики,

які дотикаються до контуру великого квадрату. Їх виявилось 44. На скільки маленьких квадратиків було розрізано великий квадрат? Розв'язати задачу двома способами.

Середній рівень.

3. Найменше спільне кратне двох чисел, які не діляться одне на одне, дорівнює 630, а їх найбільший спільний дільник дорівнює 18. Знайти ці числа.

4. У таборі відпочинку 70 дітей. З них 27 займаються у драматичному гуртку, 32 співають у хорі, 22 захоплюються спортом. У драматичному гуртку 10 дітей з хору, у хорі 6 спортсменів, у драматичному гуртку 8 спортсменів, 3 спортсмени відвідують і гурток і хор. Скільки дітей не співають у хорі, не захоплюються спортом і не відвідують драматичний гурток? (10)

Високий рівень.

5. Доведіть, що із 52 різних натуральних чисел, що не перевищують 100 завжди можна вибрати два, одне з яких на три більше іншого.

6. У коморі було декілька голівок сиру. Вночі прокрасили миші і з'їли 33 голівки сиру, причому усі їли порівну. Від обжерливості у деяких мишей розболілися животи, і на наступний день в коморі з'явилися лише 13. Вони доїли увесь сир, але кожна миша з'їла втричі менше, ніж напередодні. Скільки голівок сиру було спочатку?

Контрольну роботу було складено таким чином, щоб охопити більшість змістових ліній курсу математики початкової школи.

Перше завдання було вибране із міркувань, що майбутній учитель має на високому рівні володіти обчислювальними навичками і здійснювати арифметичні операції. Таким чином він зможе власним прикладом захопити учнів математикою. У виборі другого завдання ми притримувалися думки, що краще одну задачу розв'язати кількома способами, ніж кілька однотипних задач одним способом, тому прагнули підібрати задачу, розв'язання якої можна здійснити не тільки двома способами, але й охопити матеріал 5-6 класів. Майбутній учитель має володіти не тільки матеріалом початкової школи, але й уміти працювати із матеріалом, що виходить за межі навчального матеріалу початкової школи. З цього приводу було обране третє завдання на знаходження НСК та НСД чисел. Четверте завдання вибране із міркувань виявлення у студентів умінь працювати із множинами, виконувати операції над множинами й аналізувати, дані, що описуються кругами Ейлера.

П'яте завдання вимагає від студентів вміння використовувати принцип Діріхле. Якщо студент вміє розв'язувати задачу на застосування принципу Діріхле, то він зможе розширити цей принцип до розв'язання завдань пов'язаних з подільністю чисел, теорією ймовірності, числовими послідовностями, розташуванням на площині кіл, багатокутників. Шосте завдання вимагає від студента вміння логічно мислити та здійснювати доказові міркування. Звичайно, саме таких завдань, які присутні у діагностичній контрольній роботі майбутній учитель не даватиме учням початкової школи, але сам він має розуміти суть подібних задач, щоб бути на рівень вищим за своїх учнів.

У діагностичній роботі взяли участь 52 студента четвертого курсу Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу спеціальності «Початкова освіта». Результати виконання діагностичної контрольної роботи представлені у наступних таблицях 3 і 4.

Таблиця 3.

	Задача 1	Задача 2	Задача 3	Задача 4	Задача 5	Задача 6
Виконано, студентів	24	10	7	12	15	9
Відсотки	46%	17%	12%	23%	54%	16%

Таблиця 4.

Рівень засвоєння математичних знань	Кількість студентів	%	Якість знань	Середній бал
Високий рівень	9	17,3%	56,2 %	3,8
Достатній рівень	16	30,8%		
Середній рівень	11	21,1 %		
Початковий рівень	13	25 %		
Розв'язання не відповідає жодному з наведених вище критеріїв	3	5,8 %		

Максимальний бал, який студенти могли отримати за правильне виконання контрольної роботи складає 5 балів. Середній бал за виконання завдань контрольної роботи студентами коледжу склав 3,8. Використання ефективних прийомів, методів та засобів навчання математики дало позитивний ефект. Отримані дані свідчать, про позитивну динаміку формування математичної компетентності майбутніх учителів, що відбувається згідно з закладеним у моделі поетапним удосконаленням математичних знань, умінь і навичок, необхідних майбутньому вчителю для успішного навчання учнів початкової школи математики. Залишається ряд не вирішених питань стосовно розробки цілісної системи роботи викладачів із формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи; створення навчально-методичного забезпечення формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи в педагогічних коледжах; визначення перспективних напрямків впровадження інформаційних технологій у процес формування математичної компетентності майбутніх учителів початкової школи.

Висновки. Пояснюючи студентам сутність математичних понять, означень, розвиваючи їх креативну діяльність та логічне мислення, сприяючи їх самоосвіті, викладач педагогічного коледжу має створити всі умови для того, щоб майбутній вчитель початкової школи зміг формувати математичну компетентність у своїх учнів. У дослідженні рівня сформованості математичної компетентності в майбутніх учителів початкової школи до діагностичних засобів можна віднести діагностичні роботи, контрольні роботи та анкети. Викладач має здійснювати систематичний контроль рівнів математичної компетентності студентів, здійснювати диференціацію математичних знань та умінь студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бродський Я. С. Павлов О. Л. Проект «Моніторинг якості базової математичної підготовки учнів загальноосвітніх за-

кладів» // Математика в школах України. – 2003. - № 33. С. 25-30.

2. Жорнова О. Тестування у контексті моніторингу якості знань студентів: загальнотеоретичні та загальнометричні розвідки / О. Жорнова // Вища шк. - 2010. - № 9. - С. 34-47.
3. Ляшенко О. І. Тестові технології і моніторинг в системі освіти України: стан і перспективи розвитку / О. І. Ляшенко, С. А. Раков // Вісник ТІМО. - 2008 - №11-12.
4. Малишкіна К. С. Моделі та методи оцінювання показників якості навчального процесу ВНЗ : автореф. дис. ... канд. техн. наук : 05.01.02 / К. С. Малишкіна; ННЦ "Ін-т метрології". - Х., 2012. - 20 с.
5. Матяш О.І. Удосконалення професійної підготовки вчителя математики в умовах компетентнісного підходу / О. І. Матяш // Международный научный журнал Acta Universitatis Pontica Euxinus.- Специальный выпуск. - Варна, 2015. - С. 241-246.
6. Матяш О. І. Психолого-педагогічні основи формування професійної компетентності майбутнього педагога / О.І.Матяш, Л.Ф.Михайленко // Наукові записки. Ред.кол.: В.В.Радул, С.П.Величко та ін. - Випуск 141. Частина І. - Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В.Винниченка, 2015. - С.132-136.
7. Методика для діагностики учбової мотивації студентів (А.А. Реан і В.А. Якунін, модифікація Н.Ц. Бадмаєвої) / Бадмаєва Н.Ц. Вплив мотиваційного чинника на розвиток розумових здібностей: Монографія. - Улан-Уде, 2004. С.151-154.
8. Офіційний звіт про проведення в 2016 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти Український центр оцінювання якості освіти // Режим доступу: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/ZVIT_ZNO_2016_Tom_1.pdf
9. Радзіховська Л. М. Виявлення та діагностика математично обдарованих учнів: Методичні рекомендації / Л. М. Радзіховська. - Вінниця: ТОВ ПУ „Енозіс”, 2008. - 72 с.
10. Романенко Ю. А. Еталон знань як елемент моніторингу вищої освіти / Ю. А. Романенко // Педагогіка і психологія. - 2011. - № 3. - С. 42-50.
11. Сучасні форми контролю знань з предметів природничо – математичного циклу (збірник матеріалів інтернет-семінару). – Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників Черкаської обласної ради. – 2012 р.- 150 с.

REFERENCES

1. Brodsky Ya. Pavlov O. Project "Monitoring the quality of basic mathematical preparation of students of general education institutions" // Mathematics in schools of Ukraine. - 2003. - No. 33. S. 25-30.
2. Zhornova O. Testing in the context of student quality monitoring: general theoretical and general-level intelligence / O. Jorнов // Higher School. - 2010. - No. 9. - P. 34-47.
3. Lyashenko O. Test technologies and monitoring in the education system of Ukraine: the state and prospects of development / O. Lyashenko, S. Rakov // Bulletin of the TIMO. - 2008 - No. 11-12.
4. Malyshkina K. Models and methods of evaluation of quality indicators of educational process of higher educational institutions: author's abstract. dis ... Candidate tech Sciences: 05.01.02 / K. Malyshkina; NSC "Institute of Metrology". - X., 2012. - 20 с.
5. Matiash O. Improvement of the professional training of the teacher of mathematics in the conditions of a competent approach / O. I. Matiash // International scientific journal Acta Universitatis Pontica Euxinus. - Special issue. - Varna, 2015. - pp. 241-246.
6. Matiash O. Psychological and pedagogical bases of formation of professional competence of the future teacher / O. Matiash, L. Mikhaïlenko // Scientific notes. Editorial: V. Radul, S. Velichko and others. - Issue 141. Part I. - Kirovograd: RVV KDPU them. V.Vinnichenko, 2015. - p.132-136.
7. Methodology for diagnosing students' educational motivation (A. Rean and V. Yakunin, modification by N. Ts. Badmayeva) / Badmaev N.C. Influence of motivational factor on development of mental abilities: Monograph. - Ulan-Ude, 2004. p.151-154.
8. Official report on conducting external independent evaluation of educational results obtained on the basis of complete general secondary education in 2016 Ukrainian Center for Educational Quality Assessment // Access Mode: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2017/01/ZVIT_ZNO_2016_Tom_1.pdf
9. Radzikhovskaya L. Detection and diagnostics of mathematically gifted students: Methodical recommendations / L. Radzikhovskaya. - Vinnitsa: PU "Enosis" Ltd., 2008. - 72 p.
10. Romanenko Yu. The standard of knowledge as an element of monitoring of higher education / Yu. Romanenko // Pedagogics and psychology. - 2011. - No. 3. - P. 42-50.
11. Modern forms of knowledge control on subjects of natural and mathematical cycle (a collection of materials of the Internet seminar). - Cherkasy regional institute of postgraduate education of teachers of Cherkasy regional council. - 2012 - 150 s.

Diagnosics of the level of compatibility of mathematic competence in future teachers of the initial school

A. V. Terepa

Abstract. The article clarifies and substantiates the diagnostic tools for determining the levels of mathematical competence of freshmen and graduates of the pedagogical college. The comparative analysis of the results of the diagnostic work and the control work on mathematics for the freshmen and graduates of the pedagogical college, respectively, is carried out. The obtained data testify to the positive dynamics of the formation of mathematical competence of future teachers of elementary school.

Keywords: elementary school, future teacher of elementary school, mathematical competence, diagnostic work, control work, questionnaires.

Диагностика уровня сформированности математической компетентности в будущих учителей начальной школы

A. V. Terepa

Аннотация. В статье выяснено и обосновано диагностические средства определения уровней математической компетентности первокурсников и выпускников педагогического колледжа. Осуществлен сравнительный анализ результатов диагностической работы и контрольной работы по математике для первокурсников и выпускников педагогического колледжа соответственно. Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике формирования математической компетентности будущих учителей начальной школы.

Ключевые слова: начальная школа, будущий учитель начальной школы, математическая компетентность, диагностическая работа, контрольная работа, анкетирование.

Педагогическое моделирование в процессе формирования креативности будущего учителя начальных классов

Т. В. Яковишина

Ровенский государственный гуманитарный университет, Ровно, Украина
Corresponding author. E-mail: yakovyshynat@gmail.com

Paper received 05.05.18; Accepted for publication 10.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-13>

Аннотация. В публикации обоснована сущность понятий «формирование», «моделирование», «модель», на основании которых сделана попытка смоделировать процесс формирования педагогической креативности в учреждении высшего образования. Раскрыты теоретические основы построения модели формирования педагогической креативности у будущих учителей начальной школы. Предложенная модель позволяет представить процесс формирования педагогической креативности у будущих учителей, целостно выявить его структуру, иерархию, взаимосвязь и взаимодействие внутри модели, описать необходимые процессы и ожидаемые результаты.

Ключевые слова: модель, моделирование, формирование, креативность, система, модель формирования креативности.

Введение. Современный учитель начальных классов согласно новым требованиям государственных стандартов Украины должен: быть психологически и эмоционально компетентной личностью; формировать знания и навыки, необходимые в обществе; иметь ярко выраженные лидерские качества и быть менеджером образовательного процесса; создавать творческую среду для эффективного обучения и воспитания, раскрытия талантов детей, любить свою профессию, уметь и хотеть постоянно совершенствоваться, гибко реагировать на изменения во внешней среде; четко и понятно изъясняться, налаживать коммуникативное взаимодействие; применять современные методики и практики преподавания материала, ИКТ, поддерживать принцип совместной с родителями ответственности за ученика. Поэтому в современных украинских учебных заведениях в соответствии с последними документами об образовании, выступлениями представителей министерств и ведомств все четче просматривается требование о необходимости изменения отношений между теми, кто учит и воспитывает и теми, кого мы обучаем и воспитываем. Все это вышеизложенное актуализирует проблему подготовки будущего учителя в высших учебных учреждениях.

Образование всегда было зеркалом социально-экономических, культурно-исторических процессов не только в нашей стране, но и в других. Этим и другими обстоятельствами вызванная главная задача, которую в условиях трансформации общественного строя нашего государства, интеграции Украины в мировое культурное и экономическое пространство состоит в том, чтобы изменить систему образования и воспитания, направив все усилия на формирование креативной личности, готовой к изменениям, профессиональной мобильности, успешной самореализации.

Краткий обзор публикаций по теме. Важным основанием для проблемы формирования креативной личности в учреждениях высшего образования является научно-теоретические наработки ряда ученых: Д. Богоявленской, Э. Боно, Л. Выготского, В. Давыдова, В. Кузина, Я. Пономарева, Д. Эльконина и др. Модельный подход к формированию креативности становится предметом исследования в работах В. Афанасьева, В. Веникова, Б. Глинского, В. Монахова, И. Новик, Г. Суходольского, В. Штофф и др.

Опыт, который нарабатан в современной научной литературе, позволяет выделить несколько подходов к толкованию сущности креативности: уровень креативности зависит от уровня интеллекта; креативность мало зависит от интеллекта, а определяется такими независимыми факторами, как чувствительность к побочному продукту деятельности (Я. Пономарев), дивергентное мышление (Дж. Гилфорд), чувствительность (сензитивность) к проблеме (Э. Торренс); уровень креативности определяется личностными чертами; креативность – интегративная характеристика личности, обусловленная взаимодействием когнитивно-интеллектуальных и мотивационно-личностных факторов. Ценность для нашего исследования представляют работы М. Зиновиной, И. Медаковой, Н. Пейсахова, А. Эсаулова, где обращается внимание на то, что успех системного творческого мышления в процессе профессиональной подготовки во многом определяется уровнем сформированности основных компонентов творческого мышления на более ранних этапах формирования личности. К таким компонентам авторы относят: способность к анализу, синтезу, сравнению и установлению причинно-следственных связей, критичность мышления и способность находить противоречия, прогнозирования возможного развития, способность панорамно видеть любую систему или объект в аспекте прошлого (настоящего, будущего), строить алгоритм действий, генерировать новые идеи и решать их в образно-графической форме.

Цель. Выходя из вышеизложенного, целью нашего исследования есть теоретическое обоснование модели формирования креативности будущих учителей начальной школы в системе высшего образования. Для этого мы проанализировали сущность понятий: «формирование», «модель», «моделирование».

Материалы и методы. Для раскрытия общих принципов формирования креативности у будущих педагогов мы использовали следующие методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение и группировка знаний о креативности и механизмах ее формирования; моделирование, основой которого является цели обучения – для сопоставления выводов различных исследователей и для собственного диагностического эксперимента.

Мы опираемся на ранее проведенные исследования в области креативной педагогики, на основе которых пришли к выводу, что применение метода моделирования призвано: 1) определить приоритетные направления формирования креативности у будущих учителей; 2) обеспечить системность и целостность процесса формирования креативности будущих педагогов; 3) сориентировать процесс профессиональной подготовки будущих бакалавров на формирование педагогической креативности.

Результаты и их обсуждение. Для того, чтобы достичь поставленной нами цели, считаем необходимым рассмотреть базовые категории исследования: формирование, моделирование, модель.

Итак, в педагогической литературе *"формирование"* определяется как процесс развития и становления личности под влиянием внешних воздействий воспитания, обучения, социальной среды; целенаправленное развитие личности или каких-либо ее сторон, качеств под влиянием воспитания и обучения; процесс становления человека как субъекта и объекта общественных отношений. Такого же мнения придерживается Б. Айсмонтас, который формирование понимает как процесс приобретения совокупности устойчивых средств и качеств личности, результат развития человека, связанный с целенаправленными изменениями через воспитание, образование и обучение [1].

Для нашего исследования важны мысли М. Дьяченко и Л. Кандилович, которые трактуют формирование как процесс, во время которого происходит духовное обогащение, совершенствование стиля работы, развитие индивидуальности, интеллигентности, внутренней и внешней общей и профессиональной культуры личности специалиста [4, с. 463].

Учитывая вышесказанное, мы будем рассматривать понятие формирование как целенаправленный процесс становления креативности будущих учителей в условиях учреждения высшего образования, включающий овладение системой знаний, навыков, умений, действий и профессионально важных креативных качеств, которые обеспечат способность будущего педагога актуализировать их в процессе осуществления профессиональной творческой деятельности. Поэтому возрастает необходимость в разработке и внедрении соответствующей модели формирования креативности у будущих педагогов.

Другие базовые понятия исследования – *«моделирование»* и *«модель»*, которые попали в педагогику с других отраслей знаний, очень сложны и очень важны для педагогики. Множество исследований показали, что коварство моделирования заключается в том, что, несмотря на всю его привлекательность, а также возможность охватить систему в целом, приходится прибегать к условным схемам, вводить очень много допущений. В результате появляются модели, не имеющие ничего общего с моделируемой реальностью, искажая ее. Более того, множество ученых единогласны в том, что модель в педагогическом процессе – это не только отражение некоторого состояния педагогической реальности, но и «форма деятельности, предположительно, репрезентация будущей практики и усвоенных форм деятельности» [3, с. 11].

Иначе говоря, модель в педагогическом процессе может быть образом не только нынешней или прошлой педагогической реальности, но и для будущей. В этом смысле модель несет функцию прогнозирования, планирования, целеуказателя будущей деятельности педагога. Таким образом, исходя из назначения модели в теоретико-экспериментальном исследовании процесса, который является предметом нашего исследовательского внимания, то принципиально важным считаем утверждение В. Краевского и В. Полонского: «Модель – это следующий результат абстрактного обобщения практического опыта, а не прямой результат эксперимента» [5, с. 268].

Сегодня в научном обороте существует немало количество определений понятия *«модель»* (от лат. *modulus* – мера, мерило, образец), которое рассматривается исследователями: 1. Как воображаемая мысленно или материально реализованная система, которая адекватно отражает предмет исследования и способна замещать его так, что изучение модели позволяет получить новую информацию об этом объекте [8, с. 66]; 2. Как искусственно созданный объект в виде схемы, физических конструкций, знаковых форм или формул, который отражает и воспроизводит в простейшем виде структуру, свойства, взаимосвязи и отношения между элементами этого объекта; 3. Как схема, изображение или описание какого-либо явления или процесса в природе, обществе; аналог определенного фрагмента природной или социальной реальности [10, с. 212].

Таким образом, модель четко определяет компоненты, которые составляют систему; схематически и реально отображает связи между компонентами, к тому же внутри внутри моделируемого объекта можно сравнить со связями внутри модели; является инструментом для сравнительного изучения различных признаков явления, процесса. В нашем исследовании будем исходить из утверждения, что моделирование становится оригинальным методом исследования специфически организованных объектов, а модель – средством познания, основанным на аналогии. Модель служит лишь обобщенным изображением явления, она не тождественна ему. Таким образом, модель является результатом абстрактного обобщения практического опыта. Работа с моделью дает новую информацию об объектах, позволяет исследовать закономерности, недоступные для познания другими способами.

Опыт, наработанный В. Сластениным в области моделирования профессиональной подготовки будущего учителя, позволяет сделать вывод: в модели отражается внутренняя структура педагогической профессии, которая спроектирована и задана в соответствии с требованиями общества. Таким образом, модель отражает свойства и характеристики социальной, профессионально-педагогической, познавательной направленности; требования к психолого-педагогической подготовке; объем и содержание специальной подготовки; содержание методической подготовки к специальности [9].

Залогом успеха для нашего исследования служит обоснованная модель подготовки специалистов, основой которой является логическая система, содержа-

щая социальный заказ общества на подготовку креативного специалиста, цели обучения, содержание образования, учебные планы, программы, проекты креативных технологий; формы, методы, средства, этапы их осуществления; ожидаемый результат и критерии сформированности педагогической креативности будущего учителя начальной школы.

Основываясь на теоретических наработках известных ученых и практиков, отобразим логику моделирования в такой последовательности:

- выдвижение идеи, формулировка предположения об ожидаемых результатах;
- выбор основных направлений моделирования системы на основе анализа предыдущих образовательных моделей;
- построение модели в соответствии с ведущими идеями и ценностями лично ориентированной креативной парадигмы обучения;
- структуризация креативности будущих учителей начальных классов, которая является основным ядром модели;
- определение основных компонентов системы формирования педагогической креативности;
- конкретизация основных компонентов в соответствии с критериями ожидаемого результата;
- реализация этапов системы при непрерывной диагностике, анализе и корректировке моделирующего педагогического процесса.

Разделяя утверждения ряда авторов, что модель – это определенная структура, которая отражает внутренние отношения и связи между ее компонентами, мы разработали модель формирования креативности у будущих учителей начальных классов. Модель формирования состоит из: заказа современного общества на креативного учителя начальных классов; цели; принципов; компонентов; этапов, содержания подготовки, педагогических условий, форм, методов, средств подготовки; уровней и результата сформированности креативности у будущих учителей.

Предложенная нами модель охватывает следующие **компоненты**: мотивационный (повышение интереса к креативизации, формирование чувства новизны, критичности, интереса к нестандартному решению проблемы, эмоциональное вовлечение в творческий процесс, направленность на процесс достижения цели и получения результата креативной деятельности); когнитивный (понимание сущности понятий «творчество» и «креативность», способах их формирования и развития, знание об индивидуальных креативных особенностях; представление о сферах применения креативности, о креативном и профессиональном поведении, требования общества к современному учителю) деятельностный (овладение совокупностью креативных навыков, умений, которые обеспечивают процесс осуществления творческой деятельности и принятие решений); личностный (направленный на овладение совокупностью личностных и профессионально важных творческих качеств, которые проявляются в индивидуальном стиле будущей профессиональной деятельности).

Соответственно мы выбрали следующие **критерии**: мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный. Их содержание соответствует компо-

нентам структуры профессиональной компетентности. Рассмотрим их подробнее.

Таблица 1. Структурно-функциональная модель формирования педагогической креативности будущего учителя начальной школы

Компоненты модели	Характеристика
Социальный заказ	Креативный учитель начальной школы
Цель	формировать и развивать креативность будущего учителя начальных классов
Принципы	Научности, систематичности и последовательности, доступности, наглядности, эмоциональности, сознательности, активности, связи с практикой, профессиональной направленности, креативности, профессиональной мобильности, оптимальности
Содержание	цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин; цикл общих фундаментальных дисциплин; цикл специальных дисциплин; практика Спецкурс «Педагогическое творчество»
Компоненты	Мотивационный, когнитивный, деятельностный, личностный
Этапы	Мотивационно-организационный, интеграционный, деятельностный, аналитико-корректирующий
Педагогические условия	Информационные, технологические личностные
Формы	Аудиторные (проблемные лекции, лекции-визуализации, лекции-пресс-конференции, тренинги, интегрированные занятия), внеаудиторные (конкурсы, конференции, викторины, экскурсии)
Методы	Имитационные и ролевые игры, мозговой штурм, проблемный метод, решение проблемных ситуаций, воображаемый микрофон, круг идей, «два – четыре – все вместе», займи позицию, пресс-метод
Средства	Словесные, наглядные, технические средства обучения
Критерии	Мотивационный, когнитивный, деятельностный, рефлексивный
Уровни	Три уровня креативной сформированности
Результат	сформированность определенного уровня педагогической креативности

Мотивационный критерий – совокупность мотивов и потребностей, побуждающих будущего учителя начальной школы к формированию собственной профессиональной креативности. Выделение указанного критерия объясняется тем фактом, что сочетание различных мотивов образует внутреннюю детерминацию профессионального поведения, которая зависит одновременно от многих мотивов и, в целом, формирует стремление быть творческим учителем и работать именно с учащимися младшего школьного возраста. Мы разделяем позицию А. Марковой, которая определяет четыре основных группы мотивов, направленных на такие аспекты педагогической деятельности, как профессиональная деятельность, профессиональное общение, личность профессионала: 1) мотивы понимания назначения профессии; 2) мотивы профессиональной деятельности, ориентированных как на процесс, так и на результат профессиональной деятельности; 3) мотивы профессионального общения (пре-

стижа профессии в обществе, социального сотрудничества в профессии, межличностного общения в профессии 4) мотивы выявления личности в педагогической деятельности (мотивы развития и самореализации, мотивы развития индивидуальности) [6, с. 74].

Когнитивный критерий представлен системой знаний, которыми должен обладать будущий творческий учитель современной начальной школы.

Выделение *деятельностного критерия* обусловлено тем, что владение знаниями, которые обеспечивают функционирование определенных сфер педагогической деятельности учителя начальной школы, является лишь необходимым компонентом его профессионального опыта, требует способности применять полученные знания в практической творческой деятельности, и обеспечивается реализацией системы соответствующих креативных профессиональных умений и навыков.

Рефлексивный критерий, показателями которого являются умения: анализировать и адекватно оценивать свою способность к творческому обучению младших школьников (самооценка, самоконтроль); координировать и регулировать креативную деятельность всех участников общения и выбирать адекватные средства коммуникативного воздействия в отношении дальнейшего стимулирования (взаимооценки, взаимоконтроля) организовывать свое дальнейшее самообразование, самосовершенствование, саморазвитие в области креативной педагогики, а также определяется способностью контролировать собственную творческую деятельность. Выделение рефлексивного критерия можно объяснить тем, что оценка результатов обучения имеет существенное значение для формирования самооценки студента и его личности в целом.

Внедрение модели в образовательный процесс учреждения высшего образования происходило в специально созданных **педагогических условиях**, среди которых мы выделили следующие: 1) информационные условия (цель, содержание инвариантной части предметов и содержание спецкурса «Педагогическое творчество», формирование представления о педагогической креативности и способах ее формирования, а также требования общества к выпускнику учреждения высшего образования; 2) технологические условия охватывали методы, формы, средства организации учебно-воспитательного процесса, направленные на формирование креативности будущего учителя (активные методы обучения – «мозговой штурм», дискуссия, проблемный семинар, ролевые и деловые игры, занятия-конференция и т.д.); 3) личностные условия (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса).

Интенсификация процесса формирования креативности будущих учителей осуществлялась в процессе ввода спецкурса «Педагогическое творчество» и применение в течение его изучения методик формирования креативности. К технологическими условиями также относим методическое обеспечение процесса формирования креативности студентов (дидактические материалы, задания, упражнения, тесты, компьютерные средства обучения, специальные диагности-

ки уровней сформированности компонентов креативности).

Таблица 2. Структура процесса формирования педагогической креативности у будущих учителей начальной школы

Этапы	Содержание
Первый	Репродуктивное усвоение профессиональных знаний, умений, навыков
Второй	Возникновение креативно профессиональных намерений
Третий	Реализация личности в творчестве
Четвертый	Профессиональная адаптация

Таким образом, имеем основание для выделения трех **уровней готовности** (качества) выпускника учреждения высшего образования к выполнению функциональных обязанностей, а именно:

- первый уровень, предполагающий элементарную готовность выпускника УВО к выполнению должностных обязательств, включая полученные им теоретические знания, но при этом ему не хватает практических креативных умений и навыков;
- второй уровень, который предполагает осуществление специалистом работы на функциональном уровне без каких-либо препятствий по готовым разработкам (ориентирами), конкретным технологиям без надлежащего творческого поиска;
- компетентностный уровень готовности специалиста к высокопроизводительной, креативной работе, где одной из составляющих высокой компетентности является его креативная компетентность [2].

Таким образом, можем сделать вывод о том, что в практической плоскости успех формирования креативности у будущих учителей начальных классов зависел от:

- создания в образовательном пространстве учреждения высшего образования коммуникативно-творческих условий для креативного взаимодействия всех участников педагогического взаимодействия;
- обеспечение сверхкритического (способного только для доброжелательной, развивающей, мотивирующей критики) взаимодействия, благоприятного для развития творчества студентов;
- реорганизации учебно-воспитательного процесса таким образом, чтобы студент стал творцом, а изучаемый материал – лишь средством достижения определенной цели;
- дополнение предметов материалами и методами, которые максимально позволят развить творческий потенциал студентов (методов активного и интерактивного обучения, креативных тренингов, спецкурсов и т.д.).

Выводы. Следовательно, формирование педагогической креативности в современных условиях является важным критерием подготовки будущего учителя в учреждениях высшего образования, поскольку современная начальная школа нуждается именно в творческом учителе. Предложенная модель формирования педагогической креативности у будущих учителей начальной школы объединила совокупность компонентов целостного педагогического процесса, ориентированная на креативную личность специалиста, обладающего профессиональными компетенциями и

высоким уровнем мастерства. Она может быть использована для коррекции рабочих программ профессионально-ориентированных дисциплин, различных

форм учебной деятельности с учетом их профессиональной направленности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Айсмонтас Б. Теория обучения: схемы и тесты. М.: Владос, 2002. 176 с.
2. Бібік Н. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи*; під заг. ред. О. Овчарук. К.: «К.І.С.», 2004. 112 с.
3. Вартофской М. Модели. Репрезентация и научное понимание. М.: Прогресс, 1998. 506 с.
4. Дьяченко М., Кандыбович Л. Психологический словарь-справочник. Мн.: Харвест, Минск: АСТ, 2001. 576 с.
5. Краевский В., Полонский В. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 324 с.
6. Маркова А. Психология профессионализма. М.: ВЛАДОС, 1996. 308 с.
7. Немов Р. Психология: Учеб. пособ. М.: Просвещение, 1990. 301 с.
8. Подласый И. Педагогика. Новый курс: учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 576 с.
9. Сластенин В., Исаев И., Шиянов Е. Педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. Под ред. В. Сластенина. М.: Издат. центр "Академия", 2002. 576 с.
10. Словарь-справочник по педагогике [авт.-сост. Мижеригов В.; под общ. ред. Пидкасистого П.]. М.: ТЦ "Сфера", 2004. 448 с.

REFERENCES

1. Aysmontas B. Theory of Learning: Schemes and Tests. M.: Vlados, 2002. 176 p.
2. Bibik N. Competency approach: reflexive application analysis. Ed. O. Ovcharuk. K.: "K. I.S.", 2004. 112 p.
3. Vartofskaya M. Models. Representation and scientific understanding. Moscow: Progress, 1998. 506 p.
4. Dyachenko M., Kandybovich L. Psychological dictionary-reference. Mn.: Harvest, Minsk: AST, 2001. 576 p.
5. Krayevsky V., Polonsky V. Methodology for the teacher: theory and practice. Volgograd: The Change, 2001. 324 p.
6. Markova A. Psychology of professionalism. M.: VLA-DOS, 1996. 308 p.
7. Nемов R. Psychology: Studies. Help. Moscow: Enlightenment, 1990. 301 p.
8. Podlasy I. Pedagogy. New course: training. for stud. ped. universities: in 2 books. Humanite. ed. center VLADOS, 1999. 576 p.
9. Slastenin V., Isaev I., Shiyarov E. Pedagogy: Textbook. Help. for stud. supreme. ped. training. zaved. Ed. V. Slastenin. M.: Publishers. center "Academy", 2002. 576 p.
10. Dictionary-reference book on pedagogy [author Mizherikov V.; under the Society. Ed. under the Society. Ed. P. Pidkasisty. M.: TC "Sfera", 2004. 448 p.

Pedagogical modeling in the process of shaping the creativity of the future primary school teacher

T. Yakovyshyna

Abstract. The publication substantiates the concepts of "formation", "modeling", "model", based on which an attempt is made to simulate the process of formation of pedagogical creativity in the institution of higher education. Theoretical bases of construction of model of formation of pedagogical creativity in the future teachers of an elementary school are opened. The proposed model allows to present the process of formation of pedagogical creativity in future teachers, to reveal its structure, hierarchy, interrelation and interaction within the model, describe necessary processes and expected results.

Keywords: model, modeling, formation, creativity, system, model of creativity formation.

Особливості розвитку здоров'язбережувальної компетентності у процесі фізичного виховання учнів основної школи

М. Єфремова

Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»

Paper received 26.04.18; Accepted for publication 30.04.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-14>

Анотація. У статті окреслено роль здоров'язбережувальної компетентності під час фізичного виховання школярів основної школи. Проаналізовано поняття «компетентність» та «здоров'язбережувальна компетентність» як провідних для розуміння даного питання. Визначено вплив вікових особливостей на формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів. Охарактеризовано значення не тільки освітнього середовища, а й позакласної діяльності для становлення і фізично здорової особистості, і духовно збагаченої.

Ключові слова: компетентність, здоров'язбережувальна компетентність, фізичне виховання, підлітковий вік.

Постановка проблеми. Навчання здоров'язбереження в аспекті фізичного виховання – це процес засвоєння учнями цінностей фізичної культури, оволодіння спеціальними знаннями й життєво важливими руховими діями, результатом якого є їхня здатність самостійно слідувати за своїм здоров'ям. Процес розвитку здоров'язбережувальної компетентності є тривалим, безперервним та спадкоємним і діє за принципом наступності, тому розвивати його необхідно ще з дошкільного віку дитини. Тому, починаючи вже з дошкільного віку, потрібно формувати у дітей уявлення про адаптацію людини до життя в природних умовах; про її здоровий спосіб життя: режим, харчування, житло, фізична активність, звички і турботи про здоров'я.

Згідно з нормативно-правовими документами – Конституцією України, Закону України «Про освіту» в Україні на 2012–2021 роки одним із пріоритетів розвитку освітнього середовища є створення оптимальних умов для збереження та зміцнення здоров'я учнів, формування фізично здорової та духовно розвиненої особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання теоретичних засад людської діяльності висвітлено в наукових працях І. Павлова, І. Сеченова, Г. Костюка; розвиток сучасної освіти розкрито в наукових розробках І. Зязюна, О. Падалки, О. Пехоти, А. Нісімчука; про формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів основної школи й психолого-педагогічні впливи проаналізовано в публікаціях В. Моляко, В. Давидова, Д. Мазохи, В. Безпалько; проблема здоров'язбереження на основі теорії й методики фізичного виховання – у роботах О. Дубогай, Д. Давиденка, Є. Приступи, М. Носка, Б. Шияна, Т. Круцевич, І. Медведєвої та ін.

Мета статті. Метою пропонованого дослідження є обґрунтування теоретико-методологічних засад здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи та аналіз розвитку здоров'язбережувальної компетентності у процесі фізичного виховання школярів.

Постановка завдання. Для досягнення поставленої мети було розв'язано наступні завдання:

1. обґрунтувати теоретико-методологічні засади здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи;
2. проаналізувати розвиток здоров'язбережувальної компетентності у процесі фізичного виховання школярів;
3. визначити співвідношення соціального замовлення держави щодо виховання здорового покоління з динамікою розвитку стану здоров'я учнів.

Виклад основного матеріалу. Розвиток сучасної системи освіти характеризується інноваційними перетвореннями, що в своїй основі оперується компетентнісним підходом. Тому, важливим чинником у розвитку учнів

основної школи набуває здоров'язбережувальна компетентність як основна в сучасній системі освіти України.

Згідно з Державним стандартом базової і повної загальної освіти здоров'язбережувальна компетентність – це спроможність учня використовувати сукупність здоров'язбережувальної компетентності в умовах конкретної ситуації та відповідально ставитися до власного здоров'я та здоров'я людей, які його оточують

Компетентнісний підхід до формування змісту освіти став пріоритетним у розвитку фізичного виховання. У своїй основі він надає перевагу практичній спрямованості освітнього процесу, визначається особистісним та діяльнісним аспектами. Компетентнісний підхід вимагає перенесення уваги із засвоєння дітьми нормативно визначених знань, умінь та навичок на формування й розвиток у них здатності самостійно діяти, правильно застосовувати знання та індивідуальний досвід у різних життєвих ситуаціях [1, с. 124]. Під компетентністю людини науковці розуміють «спеціально структуровані набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дають змогу людині визначати, тобто ідентифікувати й розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [4, с. 18]. Компетентнісно зумовлена освіта підвищує результат, надає меті, змісту, процесу, мотивації, результатам навчання і вихованню дійсного, справжнього сенсу, спрямованих на необхідну компетентність як передову у рівні освіченості [4, с. 7].

Перевага компетентнісного підходу в сучасній системі освіти України визначено в Концепції Нової української школи, що ухвалена рішенням колегії Міністерства освіти України 27.10.2016 року. Згідно з якою нові освітні стандарти будуть ґрунтуватися на «Рекомендаціях Європейського Парламенту та Ради Європи щодо формування ключових компетентностей освіти впродовж життя». Концепція Нової української школи визначає поняття «компетентність» та «ключова компетентність» наступним чином: «компетентність» – динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно визначати професійну та/або подальшу навчальну діяльність; «ключові компетентності» – ті, яких кожен потребує для особистої реалізації, розвитку, активної громадянської позиції, та працевлаштування, які здатні забезпечити особисту реалізацію та життєвий успіх. Отже, компетентнісний підхід до проблеми здоров'язбереження є стратегічним напрямом розвитку системи освіти України.

Для теоретичного обґрунтування поняття здоров'яз-

бережувальної компетентності охарактеризуємо значення таких понять, як «здоров'я» та «здоров'язбереження». У наукових джерелах знаходимо наступне визначення здоров'язбереження – педагогічний процес, спрямований на збереження, розвиток і зміцнення здоров'я учнів, розвиток у них мотивації дотримання здорового способу життя; усвідомлення відповідальності щодо власного здоров'я та здоров'я навколишнього середовища [3, с.10].

Існує величезна кількість трактувань поняття здоров'я, що визначає його як неоднорідне й широкоаспектне значення. Та незважаючи на це, більшість дослідників погоджуються з визначенням, що здоров'я – це не лише відсутність хвороб. У наукових дослідженнях сьогодення у поняття «здоров'я» вкладають ширший зміст – це такі форми поведінки, які дають змогу покращувати життєдіяльність учня, досягати учнем високого ступеня самореалізації [3, с.82]. У більш сучасному розумінні здорова людина – та, яка самостійно слідує за своїм здоров'ям, вміє випереджати та вирішувати конфліктні ситуації, вирішує свої проблеми з власної точки зору, без допомоги інших, знаходить своє місце у навколишньому середовищі, реалізує себе як особистість, пристосовуючись до існуючих умов існування, усвідомлено перебудовує їх, тим самим удосконалює своє та суспільне здоров'я. Усе вище сказане вказує на те, що термін «здоров'я» трактується як успішність та реалізації людини в сучасному світі, його першочергова участь у покращенні життя, з активною громадянською позицією щодо суспільних та особистих питань, зокрема здоров'я [2, с.18].

Отже, здоров'я людини є складним феноменом глобального значення, яке необхідно розглядати з позицій компетентнісного підходу з метою найбільш ефективної реалізації розвитку здоров'язбереження.

Дослідження праць українських науковців визначає поняття «здоров'язбережувальна компетентність» як характеристики, властивості людини, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [4, с. 87]

На думку О. Вашенко «здоров'язбережувальна компетентність» – це комплекс знань, умінь, навичок, які спрямовані на збереження й зміцнення здоров'я – свого та оточуючих, на уроках та під час позакласної діяльності [4, с.4]

У трактуванні Т. К. Андрущенко, це визначення аналізується таким чином: дітей необхідно ознайомити з поняттям «здоров'я», сформувані в них ціннісне ставлення до здоров'я (власного й оточуючих), створити умови для вироблення життєвих навичок, що сприяють покращенню здоров'я. Все це складе основу здоров'язбережувальної компетентності, яка забезпечить в здоровий спосіб життя учня.

Шаповалова Т. Г. визначає здоров'язбережувальну компетентність як важливу динамічну рису індивідуума, що проявляється в здатності дотримуватися здорового способу життя й регулювати діяльність, спрямовану на збереження здоров'я; справедливо оцінювати свою поведінку та вчинки й погляди оточуючих; реалізовувати власні здоров'язбережувальні позиції в різних, зокрема, несприятливих умовах. Згідно з особисто засвоєними моральними нормами та принципами, протистояти негативному тиску, протидіяти впливам, що суперечать поглядам і переконанням навколишнього середовища, самостійно приймати моральні рішення [2 с.12].

Башавець Н. А. під здоров'язбережувальною компетентністю розуміє високий рівень майстерності виконання особистістю здоров'язбережувальної діяльності,

що характеризується значними знаннями щодо збереження та зміцнення здоров'я, здатність вільного володіння здоров'язбережувальною діяльністю та відповідними компетенціями. Вона має на меті переконаність у тому, що організація власних здоров'язбережувальних дій є домінуючим та важливим [2, с.20].

Халло О. Є. визначає здоров'язбережувальні компетентності як характеристики властивостей учня, спрямовані на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення [1, с. 125].

Аналіз наукових джерел сучасних українських вчених свідчить про значимість застосування компетентнісного підходу до проблеми формування здоров'язбереження у процесі фізичного виховання учнів основної школи. Саме здоров'язбережувальна компетентність дає можливість не лише забезпечення знань про основні ознаки складників здоров'я, умови його збереження та зміцнення, але й головне – вміння користуватися в житті набутими знаннями, вміннями та навичками. Таким чином, здоров'язбережувальна компетентність, як свідоме прагнення особистості до здорового життя, визначає її здатність ефективно вести навчальну та майбутню професійну діяльність, забезпечує особистісну реалізацію та життєвий успіх протягом життя.

Важливість здоров'я, як найвищої загальнолюдської цінності та головного чинника досягнення успіху та благополуччя, дозволяє визначити здоров'язбережувальну компетентність як ключову у фізичному вихованні школярів. Таким чином, можна виділити наступні ознаки здоров'язбережувальної компетентності:

- поліфункціональність, яка дозволяє вирішувати проблеми здоров'язбереження учні основної школи у просторі всіх чотирьох складових здоров'я: фізичного, соціального, психологічного та духовного;
- надпредметність та міждисциплінарність: здоровий спосіб життя має вагоме значення в усіх ланках освіти;
- багатовимірність, яка зумовлена сутність здоров'я як цілісного та багатовимірного феномену;
- забезпечення широкого діапазону розвитку особистості, виокремлення шляхів здорового способу життя.[3, с.6-7]

Тому, здоров'язбережувальна компетентність вміщує в собі всі властивості соціальної, культурної, комунікативної компетентності, спрямованої на саморозвиток та самоосвіту, продуктивну й творчу діяльність[3, с. 6-7].

С. Вербля зазначає, що одним із найважливіших завдань фізичного виховання учнів основної школи є формування мотивів поведінки дитини, необхідність навчання бути здоровим, розвиток поведінкових навичок здорового способу життя, здатність застосовувати для зміцнення свого здоров'я оздоровчу силу природи свого краю. Результатом розвитку у дитини необхідності дотримання здорового способу життя має стати здоров'язбережувальна компетентність дитини, тобто її здатність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням і збереженням свого здоров'я. Ця особливість особистості дитини охоплює:

1. Систему знань про людину та її здоров'я, здоровий спосіб життя.
2. Мотиви, які мають збережувальний напрям по відношенню до себе і навколишнього світу, спонукають до ведення здорового способу життя
3. Потреба у виборі здорового способу життя, збереження і зміцнення здоров'я, орієнтованих на само-

пізнання і самореалізацію [5, с.12].

Розвиток здоров'язбережувальної компетентності в учнів основної школи потребує врахування тієї особливості, що кожна вікова група має свої, притаманні лише їй, специфічні особливості розвитку. Контингент учнів основної школи за віковою періодизацією охоплює середній шкільний або підлітковий вік (від 10 до 15).

Дослідження А. Алферова, Л. Виготського, І. Беха, Д. Колесова, І. Кона, А. Макаренка, І. Мягкова, В. Сухомлинського, Д. Фельдштейна розвивають думку про те, що особливості підліткового віку є важливою соціально-педагогічною проблемою, а її врахування в організації життєдіяльності підлітка дозволяє молодій людині вийти на новий соціальний рівень, коли формується її свідоме ставлення до себе як до члена суспільства. Домінуючим результатом розвитку особистості в учнів основної школи є формування головних моральних та соціальних догм дорослої особистості [2, с. 8]. У цьому віці дуже важливий етап процесу розвитку психофізіологічних новоутворень, перших проявів дорослості, які виникають внаслідок перебудови організму, становлення самосвідомості, типу відносин із дорослими та однолітками, способів соціальної взаємодії з ними [6, с. 5].

Процес розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи відрізняється тим, що має в своїй основі ряд факторів, кожен з яких має певний вплив на його ефективність. Такі дослідники, як О. Леонтьєва, О. Вакуленко та інші визначили групи чинників, які впливають на формування здоров'язбережувальної компетентності учнів:

фактори ризику, що мають негативний вплив на становлення позитивних факторів на збереження здоров'я і запобігання введення неправильного виховання дітей (асоціальний спосіб життя батьків, безвідповідальне ставлення до виховання; неефективні методи профілактичної роботи; необізнаність у галузі здоров'язбереження; невикористання сучасних, інтерактивних методик; відсутність зацікавленості вчителів шкіл у такій роботі та відповідного матеріально-технічного забезпечення) [5, с. 8];

фактори ризику, відповідно до яких спосіб життя та здоров'я підлітків вимагає більшої уваги дорослих (малорухливий спосіб життя; надмірна вага; хронічні захворювання; раннє ведення статевого життя; психологічні відхилення; схильність до шкідливих звичок) [2, с. 8];

"захисні" чинники, згідно з якими створюються позитивні установки на здоров'язбереження (гарні взаємовідносини у сімейному колі; спілкування з однолітками, які дотримуються здорового способу життя; вміння передбачати і запобігати ризику для здоров'я, уникати їх у повсякденному житті; самооцінка на достатньому рівні та наявність почуття власної гідності) [5, с. 8].

Як стверджують ряд педагогів та психологів (І. Бех, М. Гончаренко, Ю. Лисицин, В. Петленко, В. Сухомлинський), підлітковий вік, тобто учні основної школи відзначається тим, що саме у цей період активно починає своє формування індивідуальний спосіб життя, від якого відповідно залежить більшою мірою здоров'я дитини.

Згідно з численними дослідженнями щодо питання здоров'язбереження процес розвитку здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи має ґрунтуватись на таких **принципах**:

– *науковість і системність*, що мають на меті забезпечення умов для поглиблення знань, умінь і навичок у формуванні в них оптимального рівня здоров'я, культу-

ри здоров'я, розвиток цінностей здоров'язбереження;

– *наступність та перспективність* полягає в реалізації ряду проблем навчально-виховного процесу, спрямованого на становлення в дітей різного віку розуміння здорового способу життя, культури здоров'я. У їх основі стверджується високого рівня структура організації та проведення навчально-виховного процесу, який має повністю задовольняти провідні духовні, фізичні та повсякденні потреби, які підлягають педагогічному моделюванню;

– *гуманізація*, яка сформує гуманного індивіда, доброзичливого, милосердного та створить умови для творчої самореалізації учнів не тільки в сфері фізичного виховання, а й в інших галузях суспільства;

– *неперервність*, що забезпечить єдність усіх галузь освітньої системи, спрямованої на пропагування ведення здорового способу життя в учнів загальноосвітніх шкіл; об'єднає зусилля школи, дитячого садочка, бібліотеки, лікарні, сім'ї, громадської організації у вирішенні поставленого питання;

– *комплексність*, що ґрунтується на спрямованості програми формувати здоров'язбережувальну компетентність у різних аспектах (фізичному, психічному, соціальному, культурному, духовному); розвиток знань, умінь та навичок, які скеровують особистість на здоровий спосіб життя;

– *інтеграція виховних можливостей сім'ї, школи, позашкільних закладів*;

– *соціально-культурна адекватність* (культурна специфіка регіону, фактори ризику, захисні фактори тощо) і врахування вікових особливостей дітей;

– *максимальне розповсюдження захисних факторів* та нейтралізація факторів ризику [5, с. 8-9];

– включення до змісту фізичного виховання емоційного, особистісно значущого матеріалу;

– спрямування навчальної роботи учнів на позитивні інтелектуальні почуття;

– самостійна робота учнів з різними джерелами інформації та видами ресурсних матеріалів;

– створення умов для активного діалогу між учасниками - партнерами навчально-виховного процесу (учнів, учителів, членів сім'ї, друзів) та вільного вибору учнями навчальних завдань і способів поведінки;

– аналіз учнями різних видів своєї діяльності, серед яких і формування життєво необхідних навичок;

– варіантність форм різноманітних видів діяльності учнів [6, с. 13].

На думку О. Леонтьєва розвиток здоров'язбережувальної компетентності учнів основної школи вимагає залучення до навчального процесу активних ігрових та дискусійних форм роботи; зацікавленості учнів основної школи у програмах з формування здорового способу життя; спрямованості програм на здоров'язбереження учнів, відповідність їх віковим інтересам і потребам; підвищення компетентності вчителів щодо даного питання та їх комунікативної культури. Ці завдання реалізовані шляхом розробки і впровадження різноманітних здоров'язбережувальних технологій, що дозволяє вдосконалювати форми і методи діяльності вчителя [5, с. 10-11].

Таким чином, аналіз досвіду вчителів загальноосвітніх навчальних закладів свідчить, що формування належного ставлення до свого здоров'я є важливою умовою оздоровлення всього суспільства. Цей процес є тривалим, безперервним і є провідним у основній школі. Завдяки розвитку самосвідомості й прагнення до само-

стійності, найбільш сприятливим для усвідомлення правил здорового способу життя є підлітковий вік. Ось чому в основній школі здоров'язбережувальна компетентність учнів відіграє значну роль у її розвитку. При цьому здоров'язбережувальна компетентність як основна виникає на міжпредметному рівні шляхом оволодіння предметними компетенціями, беручи до уваги специфіку предметів та пізнавальних можливостей учнів основної школи; як предметна – шляхом засвоєння змісту предметів освітньої галузі "Здоров'я і фізична культура", яка наскрізною лінією проходить через початкову, основну і старшу школу, і оволодіння учнями відповідними компетенціями.

Здоров'язбережувальна компетентність базується на знаннях та вміннях, які в процесі фізичного виховання навчальної діяльності формують погляди учнів, які у свою чергу зумовлюють певні дії школярів, розвивають їх здатність оперуватися набутими знаннями та вміннями в різних життєвих ситуаціях. Тому форми і методи розвитку здоров'язбережувальної компетентності мають бути активними, створювати позитивне ставлення учнів до власного здоров'я і його збереження.

Отже, варто наголосити на тому, що виховання свідомого ставлення до здоров'я у школярів основної школи є важливим та необхідним чинником для розвитку не тільки фізично здорової особистості, а й духовно та психологічно. Для розвитку здоров'язбережувальної компе-

тентності в процесі фізичного виховання в учнів основної школи значним є створення відповідного здоров'язбережувального освітнього та виховного середовища та широкого застосування здоров'язбережувальних технологій.

Висновки. Сумуючи викладене відзначимо, що у фізичному вихованні учнів основної школи одним із головних компонентів є перехід до компетентнісного підходу, зокрема здоров'язбережувальна компетентність набуває пріоритетного значення в сучасній освітній парадигмі. Перспективними науковими напрямками з даного питання є дослідження з формування здоров'язбережувальної компетентності як цілеспрямованого процесу в системі освіти.

Фізичне виховання учнів основної школи є провідною організаційно-педагогічною умовою для становлення здоров'язбережувальної компетентності, а її розвиток дасть поштовх для формування в школярів знань, вмінь та навичок, а головне мотивацію до застосування здоров'язбуружувальної компетентності під час навчального процесу й дозвілля.

Перспективи подальших розвідок. Подальший напрям наукового пошуку спрямовано на використання програмно-апаратних засобів у процесі фізичного виховання учнів основної школи, що сприятиме подальшому розвитку та вдосконаленню здоров'язбережувальної компетентності в освітній системі України.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко Т. К. Формування здоров'язбережувальної компетентності як соціально-педагогічна проблема / Андрущенко Т. К. // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2012. – № 7. – С. 123-127.
2. Вакуленко О. В. Здоровий спосіб життя як соціально-педагогічна умова становлення особистості у підлітковому віці: автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / О. В. Вакуленко. – Київ, 2001. – 24 с.
3. Гаркуша С. В. Формування готовності майбутніх фахівців фізичного виховання до використання здоров'язбережувальних технологій: теоретико-методичний аспект : [монографія] / С. В. Гаркуша. – Чернівці : Видавець Лозовий В. М., 2014. – 392.
4. Компетентісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.
5. Леонтьєва О. І. Формування здорового способу життя підлітків засобами культурно-просвітницької діяльності: автореф. дис. канд. пед. наук: спец. 13.00.06 "Теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності" / О. І. Леонтьєва. – К., 2005. – 22с.
6. Основи здоров'я: Книга для вчителя / Л. С. Ващенко, Т. Є. Бойченко. – К.: Генеза, 2005. – 240 с.

REFERENCES

1. Andryushchenko T. K. Formation of healthcare-saving competence as a socio-pedagogical problem / Andryushchenko T.K. // Scientific Bulletin of the Volyn National University named after Lesya Ukrainka. - 2012. - No. 7. - P. 123-127.
2. Vakulenko O. Healthy way of life as a socio-pedagogical condition of personality formation in adolescence: author's abstract. dis Cand. ped Sciences: special 13.00.05 "Social pedagogy" / O. V. Vakulenko. – Kyiv, 2001. – 24 p.
3. Garkusha SV Formation of readiness of future specialists of physical education for the use of healthcare-saving technologies: theoretical and methodical aspect: [monograph] / S.V. Garkusha. - Chernivtsi: Lozoviy V. M., 2014 – 392 p.
4. Competent approach in modern education: world experience and Ukrainian perspectives: Library on educational policy / under the constituencies. Ed. O. V. Ovcharuk. - K.: "K.I.S.", 2004. - 112 p.
5. Leontiev OI Formation of a healthy lifestyle of adolescents by means of cultural and educational activities: author's abstract. dis Cand. ped Sciences: special 13.00.06 "Theory, methodology and organization of cultural and educational activities" / OI Leontiev. - K., 2005. - 22 p.
6. Fundamentals of Health: A Book for a Teacher / L. S. Vashchenko, T. E. Boychenko. - K.: Genesis, 2005. - 240 p.

Особенности развития здоровьесберегательной компетентности в процессе физического воспитания учеников основной школы

М. М. Ефремова

В статье обозначена роль здравоохранительной компетентности во время физического воспитания школьников основной школы. Проанализировано сущность понятия «компетентность» и «здравоохранительная компетентность» как основных для понимания данного вопроса. Определено влияние возрастных особенностей на формирование здравоохранительной компетентности в учеников. Охарактеризовано значение не только образовательной среды, но и внеурочной деятельности для становления и физически здоровой личности, и духовно.

Ключевые слова: компетентность, здравоохранительная компетентность, физическое воспитание, подростковый возраст.

Peculiarities of the development of the health-preserving competence in the process of physical education of primary school children

M. M. Yefremova

The article outlines the role of the health-preserving competence during the physical education of primary schoolchildren. The concept of competency and health-preserving competence as the leading for understanding of this issue is analyzed. The influence of age characteristics on the formation of health and preserving competence in students is determined. It is characterized the importance of not only the educational environment, but also extra-curricular activities for the formation of a physically healthy personality and spiritually

Keywords: the competence, health-preserving competence, physical education, adolescence.

PSYCHOLOGY

Гідність як психологічна основа розвитку особистості у просторі освіти

В. І. Коновальчук¹, О. М. Швець²

¹КНЗ «Черкаський обласний інститут післядипломної освіти педагогічних працівників ЧОП», Черкаси, Україна

²Аспірант кафедри практичної психології Дрогобицького педагогічного університету імені Івана Франка, Дрогобич, Україна
Corresponding author. E-mail: vallina_k911@ukr.net, shvets_oleg@ukr.net

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-15>

Анотація. Утвердження глобальної гуманістичної свідомості на основі антропоцентризму та презумпції людської гідності загострює актуальність зміни ціннісних орієнтирів та принципів розвитку особистості в просторі освіти. У статті реалізовано мету обґрунтування пріоритетності принципу гідності для цілісного розвитку особистості. Гідність трактовано інтегральним утворенням особистості, яке є результатом її розвитку, індикатором якості буття її свідомості. Принцип гідності заперечує традиційно культивовану маніпулятивну стратегію взаємодії, надає можливості для стабілізації якостей особистості – це стійкий психосоматичний конструкт, у якому немає розщепленого Я. Гідність пов'язана із вчинком і вибором і свідчить про автентичну реалізацію себе в реальному світі.

Ключові слова: гідність, особистість, розвиток особистості, простір освіти, принцип гідності.

Вступ. Темпи процесів самоорганізації нового світу супроводжуються загостренням планетарної кризи. В освіті перебіг кризи визначає дискредитацію та руйнацію багатьох визнаних «параметрів порядку» та можливості контролю за ними, збільшення обсягу інформації та комунікативних зв'язків, загострення конфронтації традиційної та інноваційної системи, невизначеність аксіологічних орієнтирів.

Освіта, як складова соціального простору, виконує визначальну роль у вирішенні нагальних проблем сучасності, оскільки формує соціальність людини, задає суспільно прийнятні параметри реалізації природного потенціалу творчості та активності особистості. Практика свідчить, що освіта, обмежена формально-інформативним рівнем, виявляє спроможність продукувати технократичний світогляд, посилюючи кризу сучасної цивілізації. Технократично центрована освіта щонайменше зводить особистість до рівня функціонера, без належної відповідальності за здійснену активність. Доцільним та необхідним за нинішніх умов є зміщення акцентів з істини прагматичних знань на істину творчого потенціалу людини, а це передбачає зміни в освіті.

Кен Робінсон та Лу Ароніка відзначають [6], що характерною для традиційної освіти є безвідповідальність за долю дітей, які не «вписалися» в стандарти. Автори вважають наш час сприятливим для змін в освітній галузі шляхом персоналізації освіти, зміни навчальної програми, методики викладання й оцінювання, а відтак – культури освіти.

Теоретичне осмислення проблеми розвитку освіти в галузі психології «зсередини» зумовлює розуміння її як ресурсотворчого суспільного та особистісного феномену. Інтегруючи культурно-історичні та соціально-психологічні чинники, які визначають специфіку розвитку особистості, ми розглядаємо простір освіти як необмежений територіально-часовими вимірами, нелінійний, динамічно-цілісний, трансформативний процес інтерсуб'єктивної взаємодії в інформаційній мережі глобальної комунікації. Інтенсивна динаміка процесів у сучасному інформаційному суспільстві, пов'язана з безперервним оновленням і виникненням нового знання, доступом до великих масивів інформації, що відкриває перспективи продуктивної

життєдіяльності особистості. Однак орієнтація на таку перспективу ґрунтована на здатності особистості до постійного розвитку, до оволодіння новими знаннями і їхнього оновлення, творчого застосування в життєдіяльності. Перманентний розвиток особистості можливий за умов безперервної освіти впродовж усього життя. У функціональному сенсі простір освіти є семантичним потоком, усередині якого формується світогляд людини, та й сама вона розкривається як унікальна особистість із невичерпними творчими можливостями і здібностями.

Динаміка зірвання глобальної гуманістичної свідомості у сучасному світі, на основі визнання персоніцентризму, усвідомлення цінності кожної особистості вказує на новий тип моральних взаємовідносин людей, на засадах презумпції людської гідності. Саме тому актуальною є потреба зміни моральних принципів освіти в системі навчання і розвитку особистості.

Короткий огляд публікацій за темою дослідження. Тема гідності особистості порівняно мало розроблена у вітчизняній психології останніх років. Окремі аспекти феномену гідності особистості знаходили своє відображення в дослідженнях самосвідомості (В. Столін), самоповаги, самооцінки і Я-концепції (Т. Шибутані), характерологічних особливостей (О. Якимович), саморегуляції моральної поведінки особистості (С. Рубінштейн, В. Чудновський, Б. Братусь та ін.). Неоднозначність розуміння проблеми гідності людини в різних філософсько-етичних напрямках, труднощі практичного забезпечення умов задля екзистенціального самовизначення особистості на основі самопізнання, а отже, і вирішення практичних завдань моральності – ціннісного ставлення до іншої людини, особливо в період зміни світоглядних і ціннісних основ суспільства, зумовлює інтерес до категорії гідності. Найбільш розроблюваною темою гідності постає в галузі юриспруденції, у контексті проблеми вивчення справ про захист честі й гідності особистості. У практиці кризових психологічних служб та консультацій провадять активну роботу з надання психологічної допомоги постраждалим від насильства та моральної шкоди; в галузі ж освіти тема гідності постає, зазвичай, як виховна проблема, з метою вирішення якої розробляють педагогічні технології.

Метою статті є обґрунтування пріоритетності принципу гідності у просторі освіти для цілісного розвитку особистості.

Виклад основного матеріалу. Гідність розуміють як певний вимір, що належить як об'єкту, так і суб'єкту. Гідність людини традиційно визначають через параметри поваги до себе, усвідомлення своїх прав, власної значущості. У більшості тлумачень поняття «гідність» позначає «цінність» явища буття, найчастіше ж стосується людини. Природа цієї цінності виявляється як у самому її змісті, так і в певних якостях. Як найбільш вживані для визначення, судження та оцінки гідності розглядають моральні якості людини. Почуття власної гідності розглядають як суб'єктивне відображення людиною власної потенційної значущості, що передбачає відповідну рівня усвідомлення поведінку – саморегуляцію поведінки.

Філософська рефлексія змісту поняття «гідність» дозволяє констатувати зв'язок гідності зі свободою. Традиційно підґрунтям гідності вважають розум, але враховують і емоційну сферу. Гідність пов'язана з волею й вибором, проте все це повинно бути органічним для особистості і не суперечити її натурі. Гідність – це характеристика людини духовної, і, разом з тим, суто важливий аспект тілесності, бо приниження плоті є також пригніченням почуття власної гідності. Гідність передбачає прийняття себе, постійну саморефлексію та самотрансформацію, усвідомлення власної значущості цінності і на цій основі свого призначення. Гідність фіксує цінність конкретної особистості, значущість її, але водночас передбачає й корелює із гідністю «іншого», спільноти, покоління, нації, країни, народу тощо, виявляючи іпостасі колективного та індивідуального.

Ми визначаємо гідність як інтегральне утворення особистості, яке є результатом її розвитку, індикатором якості буття її свідомості. Свідоме визнання власної винятковості та цінності своїх потенційних можливостей відкриває можливість продуктивної самореалізації особистості.

Проблеми розвитку особистості на засадах гідності і свободи вибору мають історичний характер і були центром філософської антропології. Так, Джованні Піко делла Мірандола в «Промові про гідність людини» проголошує принцип високого її покликання. Саме в гідності мислитель вбачає перевагу людської природи. Людина гідна захоплення. Гідність пов'язана з любов'ю і розумінням сенсу, мудрості і вічних цінностей життя. Піко делла Мірандола, розповідаючи про картину першотворіння і розмірковуючи про призначення людини, описує ідеальний сценарій розвитку творчого потенціалу особистості: «Тоді погодився бог з тим, що людина – творіння невизначеного образу, і, поставивши її в центрі світу, сказав: «Не даємо ми тобі, о, Адаме, ні свого місця, ні певного образу, ні особливого обов'язку, щоб і місце, й обличчя, й обов'язок ти мав за власним бажанням, відповідно до своєї волі і свого рішення. Образ інших творінь визначений у межах встановлених нами законів. Ти ж, не стиснутий ніякими межами, визначиш свій образ за своїм рішенням і владою, якої я тобі надаю» [4, с. 248]. Розуміння особистості як творіння «невизначеного образу» передбачає прийняття варіативності реалізації людської природи, динамічність та пластичність її природи, спроможність до творчого самовизначення, різноманіття людських вчинків. Основне велике завдання особистості –

визначити саму себе – передбачає необхідність постійного вибору, необхідність свободи й розвитку людини, але також і потребу узгодження та відповідності зі світом. Допустимі спроби управління залежно від власного вибору, і немає явних обмежень. Людина поставлена в центр світу, щоб звідти було зручніше оглядати все, що є в ньому. Їй надана воля сформувати себе в образі, який вона самостійно обирає. На основі наданої можливості споглядати й визначати самостійно вектор власного розвитку людина може переродитися в нижчі, нерозумні істоти чи, за велінням своєї душі, – у вищі, божественні. Відсутнє зовнішнє референтне детермінування бажаного і прийнятного варіанту буття й розвитку особистості, їй самій належить зробити вибір. Немає негативних прогнозів щодо можливих варіантів особистісного вибору, так само, як і маніпуляцій страхом, соромом, провинною і розплатою – лише впевненість, що вище із творінь, зробить правильний вибір згідно з власною волею. Все це залежить саме від зусиль самої людини й здійснюється «за велінням її душі». Особистість сама себе виокремлює з простору, ухвалює рішення і сама визначає свій шлях. Реальність, створювана людиною, залежить від неї, викликана нею. При цьому важливо звернути увагу на надану можливість «оглядати все, що є у світі». Звідси виявляється пріоритет пізнання, спостереження й світовідношення, який не пригнічений диктатом обов'язку пізнавати, спостерігати та будувати стосунки зі світом, як це реалізовано у традиційній системі освіти. І не втручатися, і не паразитувати на світові відповідно до сучасних прагматичних підходів, а «оглядати» особистість як творіння, якому належить самовизначитися, згідно з власним творчим потенціалом на основі власної волі й рішення, має можливість володіти тим, чим побажає, і бути тим, ким хоче. Вона сама формує й перетворює себе на будь-яку плоть і набуває властивості будь-якого творіння. Такі найперші можливості людини, вона має свободу, гідність і владу. Однак людина не повинна шкодити собі та світові. Упередження деструктивних наслідків індивідуального вибору на основі власних потреб і бажань пов'язане з безумовною довірою до особистості, прийняття її вибору та розвитком власної відповідальності особистості.

Проблему розвитку почуття власної гідності особистості Джованні Піко делла Мірандола вирішує через можливий алгоритм: очищення, потому – наповнення світлом і – досягнення досконалості. «Практика гідності», що змальовує образ величного, неквапливого мудреця, який розумно мислить і правильно діє, передбачає не метання й боротьбу, але величний душевний рух. Тут, звичайно ж, необхідний певний рівень самоорганізації душі, внаслідок чого виникає відповідний зміст свідомості. Вказівка на необхідність самоорганізації душі для досягнення стану гідності, оскільки без самоорганізації цей стан недосяжний і багато в чому саме цим і зумовлений, засвідчує глибину розуміння мислителем природи людини. Піко делла Мірандолою показані складові гідності: пишність розуму, світло любові, твердість судді; підкреслено значення освіти та вивчення філософії, значимість роботи над собою, можливості людського вибору.

З'ясовуючи зміст гідності, Блез Паскаль підсумовує, що вся гідність і велич людини полягає в думці: почуття гідності залежить від сили думки, розуму, уміння міркувати. Розвиваючи ідею про силу думки,

Б. Паскаль визначає особливий статус серця й закликає прийняти його як орган «внутрішнього почуття», або «чуттєвої інтуїції», без якого, переконає філософ, думка слабшає. Серце «відчуває перші принципи буття» [5, с. 208]. Б. Паскаль упевнений: «Ми осягаємо істину не тільки розумом, а й серцем». Так він створює умови розуміння природи і змісту такого поняття як гідність. Гідність – це пограничне (перебуває на перетині «розум-серце») поняття, іншими словами, екзистенціальний ареал його розташований на межі між розумом і серцем. Межі гідності об'єднують ментальність і відчуття. Необхідна мудрість розуму і мудрість серця, оскільки однієї сили розуму і його доказів недостатньо, щоб з'явилося, зміцніло й було збережене почуття власної гідності. І якщо, як упевнений Паскаль, «у серця свої закони, яких розум не знає», то при спробі адекватного опису реальної сфери людської антропології та екзистенціальних параметрів буття людини необхідне врахування міри довіри до імпульсів, що йдуть від людського серця й інтуїції. Таким чином, виявляється взаємозв'язок і взаємозалежність розуму, серця, довіри в становленні і розвитку гідності людини.

В історії наукового осмислення людини аксіоматичною визнана кореляція гідності й свободи людини. Свобода вчинку означає для конкретної людини насамперед вибір себе самої. Таку ж думку проголошував, зокрема, і Ж. Ж. Руссо: «Відмовитися від своєї свободи – це означає відмовитися від власної людської гідності, від прав людини, навіть від її обов'язків ... Така відмова несумісна з людською природою» [7, с. 8]. На жаль, для практики традиційної освіти поняття «свобода», «вільний вибір» особистості і розвиток гідності дитини не стали природними. Регламентація й зовнішній контроль в освітній взаємодії упереджує свободу особистісного вибору, блокує природний розвиток творчого потенціалу дитини, зокрема, і відповідальність як показник особистісної зрілості.

Рефлексія філософських традицій дослідження гідності людини дозволяє виокремити критерії принципу гідності в просторі освіти: моральність особистості у взаємодії з інтересами іншої людини; розумність особистості та свобода формування суджень; особистісна відповідальність за конкретний моральний вибір і свою діяльність; свобода й відповідальність у творенні свого «Я», самовдосконалення і довільна саморегуляція.

Таким чином, гідність можна розглядати як «стержневий» принцип буття особистості в просторі освіти. Сам принцип заперечує таку традиційно культивовану особливість як маніпуляція орієнтирами для інших, прийняття панування інших, прагнення інших розпоряджатися буттєвими можливостями особи. Принцип гідності надає можливість для стабілізації стійких якостей особистості. Несвідомо виявлена гідність постає як відношення на основі архаїчного механізму психіки, проявленого у формі установки. Свідомий прояв почуття гідності узгоджений із системою норм, оцінок і значень. Гідність пов'язана із вчинком і вибором. Вибір свідчить про сконструйований у світі вчинок, про прояв себе в реальному світі.

Підставами гідності людини є свобода й відповідальність. Свобода – насамперед як свобода вибору вчинку, можливість утримання від нього, вибору між життям і смертю, діяльністю та бездіяльністю. Свобода є умовою відповідальності людини за свій вчинок. Слід зазначити, що свобода потенційно передбачає

можливість свавілля, бунту, гордого протистояння долі і навіть богоборства, трагізмом якого спочатку відзначено становлення гідності людини в біблійній картині світу й грецькій міфології. Так само, як у філогенезі така можливість виявлена на ранніх етапах індивідуального розвитку особистості, де протистояння, протест є показником рівня ідентичності. Для духовно зрілої людини: гідної, вільної, самостійної і самодостатньої характерна злагоджена активність на основі прийняття, пізнання та гармонізації взаємодії із зовнішнім світом.

Важливою умовою втілення гідності особистості є свобода у виборі вчинку. Саме тому в просторі освіти необхідною є як зовнішня, так і внутрішня свобода. Зовнішня свобода людської особистості – це не свобода робити що заманеться при неспроможності інших перешкодити. Висловлюючись словами І. Ільїна, це свобода від «не духовного і проти духовного тиску», від примусу й заборони, від грубої сили, погроз і переслідування [2]. Гідність особистості має за будь-яких обставин реалізувати можливість діяти згідно зі своїми принципами, переконаннями, вірою, які приймають добровільно, без права і спроб інших людей силою нав'язувати свої приписи й заборони. Така формула зовнішньої свободи передбачає в просторі освіти духовну автономію, бо любов, віру й переконання не створюють зовнішніми силами. Зовнішня свобода дана людині саме для внутрішнього самостановлення. Власне, «внутрішня свобода», що включає в себе здатність людини відстояти її, і є людською гідністю. Якщо зовнішня свобода усуває насильницьке втручання інших людей в духовне життя людини, то внутрішня свобода орієнтує свої вимоги не до інших людей, а до самої людини. Внутрішня свобода – це свобода насамперед духовна. Це влада духу над тілом і душею. Звільнити себе не означає стати незалежним від інших людей, але володіти здатністю до саморегуляції своїх пристрастей, духовно облагородити й перетворити їх.

Заслуговує на розгляд аналіз О. Асмоловим [1] культури в ракурсі змістовно-функціональних відмінностей гідності та корисності. Дослідник вважає, що всі культури можна умовно розташувати між двох полюсів – полюса корисності й полюса гідності. Культура, орієнтована на корисність, ґрунтована на прагненні до рівноваги, стабільності, самозбереження, завжди стурбована тим, щоб вижити, а не жити. Єдина мета культури, орієнтованої на корисність, під прикриттям певного милостивого ідеалу, – відтворення самої себе без будь-яких змін. У ній завжди скорочено час, відведений людині на дитинство; старість не має цінності, а освіту терплять остільки, оскільки доводиться витрачати час на дресуру, підготовку людини до виконання корисних службових функцій.

Іншою є культура, орієнтована на відносини гідності. У такій культурі провідною цінністю є особистість людини, незалежно від того, чи можна щось отримати від цієї особистості для виконання тієї чи іншої справи, чи ні. У культурі гідності діти, старі й люди із відхиленнями в розвитку – священні. Вони перебувають під охороною громадського милосердя. Доцільно акцентувати підсумок міркувань дослідника, що саме культура гідності набагато краще готова, ніж культура корисності, до подолання соціальних катаклізмів, виходу з криз у драматичному процесі людської історії [1]. Найбільш яскравими особистісними установками, що відрізняють представників культури корисності від

особистості, сформованої культурою гідності, є: природність вертикалі влади, централізованої на одній людині, необхідність перманентного існування ворога, втеча від прийняття власного рішення, особистісного вибору та не прийняття права на вибір у інших [1]. Протилежні показники, зокрема установка на толерантність до «інакшості», прийняття особистої відповідальності, розвиток індивідуальності та повага до прав іншої людини є передумовами формування культури гідності.

Висновки. Таким чином, аналіз змісту поняття «гідність» як філософської й етичної категорії виявив культурно-історичну традицію визнавати безумовну

цінність людини, зумовлену її людською природою. Залежно від розуміння природи людини та її сутнісних властивостей самою людиною і суспільством вироблялися певні критерії гідності. Суб'єктивним параметрами гідності є рівень моральності людини, її свобода й незалежність (зокрема, незалежність суджень), міра її особистісної відповідальності, здатність до самовизначення та самореалізації. Принцип гідності в просторі освіти передбачає повагу до особистості, визнання її прав, а також високу вимогливість. За умови свободи життєдіяльності особистість на засадах гідності реалізує себе у вільній життєтворчості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: МПСИ, 1996. – 768 с.
2. Ильин Е. П. Психология воли / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2000. – 288 с.
3. Йонас Г. Принцип відповідальності. У пошуках етики для технологічної цивілізації / Г. Йонас. – Київ : Лібра, 2001. – 400 с.
4. Пико делла Мирандола Джованни. Речь о достоинстве человека / Джованни Пико делла Мирандола // Антология мировой философии : Возрождение. – Мн. ; М. : [б. и.], 2001. – 928 с.
5. Паскаль Б. Мысли / Б. Паскаль. – СПб. : Северо-Запад, 1995. – 574 с.
6. Робінсон К., Ароніка Л. Школа майбутнього. Революція у вашій, що назавжди змінить освіту / К. Робінсон, Л. Ароніка ; пер. з англ. Г. Лелів. – Львів : Літопис, 2016. – 258 с.
7. Руссо Ж.-Ж. Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми // Ж.-Ж. Руссо // Об общественном договоре. Трактаты. – М. : «КАНОН-пресс», «Кучково поле», 1998. – С. 137–139.
8. Шибутани Т. Я-концепция и чувство собственного достоинства // Самосознание и защитные механизмы личности. Хрестоматия, Самара: «БАХРА-М», 2000. стр. 220-232.

REFERENCES

1. Asmolov ,A.G. Cultural and historical psychology and the worlds construction. Moscow: MPSI, 1996. - 768 p.
2. Iliin, E. P. Psychology of the will / EP Iliin. - St. Petersburg : Peter, 2000. - 288 p.
3. Ionas, G. The principle of responsibility. The research for ethics of the technological civilization / G. Ionas. - Kyiv: Libra, 2001. - 400 p.
4. Pico della Mirandola, G. Oration on the Dignity of Man // Anthology of the world philosophy: Vozrozhdeniie. – Moscow, 2001. - 928 p.
5. Pascal, B. Thoughts / B. Pascal. - St. Petersburg: North-West, 1995. - 574 p.
6. Robinson, K., Aronica, L. Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education / translated by G.Leliv. Lviv: Litopys, 2016. - 258 p.
7. Rousseau, J.-J. The origin and foundation of the inequality of mankind // On the social contract. Treatises. - Moscow: "CANON-press", "Kuchkovo pole", 1998. - P. 137-139.
8. Shibutani, T. Ego concept and self-esteem // Self-consciousness and protective mechanisms of personality. Samara: "BAHRA-M", 2000. P. 220-232.

Dignity As The Fundamental Principle Of Personality Development In The Space Of Education

V. I. Konovalchuk, O. M. Shvets

Abstract. Strengthening of global humanistic consciousness on the basis of anthropocentrism and the human dignity presumption exacerbates the necessity of changes of the value orientations and personality development principles in the educational space. The article aims to justify the priority of the dignity principle for the integral individual development. Dignity is interpreted as the integral personality formation which is the result of its development and the quality indicator of its consciousness. The principle of dignity denies the traditionally cultivated manipulative strategy of interaction and provides opportunities for the personality traits stabilization: it is a persistent psychosomatic construct without split Ego. Dignity is connected with the action and choice, it also testifies the authentic self-realization in the real world.

Keywords: *dignity, personality, personality development, education space, dignity principle of.*

Достоинство как психологическое основание развития личности в пространстве образования

В. И. Коновальчук, О. Н. Швеца

Аннотация. Утверждение глобального гуманистического сознания на основании антропоцентризма и презумпции человеческого достоинства обостряет актуальность изменения ценностных ориентиров и принципов развития личности в пространстве образования. В статье реализовано цель обоснования приоритетности принципа достоинства для целостного развития личности. Достоинство истолковано интегральным образованием личности, которое является результатом ее развития, индикатором качества бытия ее сознания. Принцип достоинства отрицает традиционно культивируемые манипулятивной стратегии взаимодействия, предоставляет возможности для стабилизации качеств личности как устойчивый психосоматический конструкт, в котором нет расщепленного Я. Достоинство связано с поступком и выбором и свидетельствует о подлинной самореализации в реальном мире.

Ключевые слова: *достоинство, личность, развитие личности, пространство образования, принцип достоинства.*

Критичний аналіз статично-психоперманентного підходу до тлумачення психічної депривації людини

Ю. М. Терлецька

Національний університет «Львівська політехніка», м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: yulianysya@i.ua

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 03.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-16>

Анотація. У статті розкриваються основні аспекти критичного аналізу статично-психоперманентного підходу до тлумачення психічної депривації людини. Представники статично-психоперманентного підходу розглядають депривацію й психічну депривацію, як психічний стан людини, котрий виник унаслідок незадоволення потреб. Проте психічний стан людини безпосередньо не пов'язаний з її психічною депривацією, оскільки у відношенні до психічних процесів, психічних властивостей і психічних утворень, він виступає відображенням їхнього інтегрованого впливу в певний період часу, тобто є наслідком їхньої дії. А психічна депривація людини власне спричиняє зміну параметрів її психічних процесів, психічних властивостей і психічних утворень, що передусім впливає на якість функціонування психіки. Тому психічну депривацію людини слід досліджувати у контексті якості функціонування її психіки.

Ключові слова: депривація, психічна депривація людини, статично-психоперманентний підхід, психічний стан, параметри психіки.

Вступ. Результати будь-якого дослідження, їх достовірність залежать від методології наукового пізнання. Власне методологія, як особлива сфера пізнання, становить собою сукупність теорій і концепцій, законів і закономірностей, принципів і підходів, категорій і понять, логічних схем і концептуальних моделей, методів і прийомів тощо. Проте методологія дослідження психічної депривації людини у цей час лише починає серйозно розроблятися. Разом з цим не має сумніву в тому, що важливими у методологічній системі дослідження психічної депривації людини є підходи до її розуміння і тлумачення. Саме підхід, як сукупність способів і прийомів цілеспрямованого розгляду явища у визначеному руслі його буття, дає можливість визначити стратегію й оптимальну тактику пошуку його сутнісних, значеннєво-сміслових і структурно-логічних характеристик. Такий підхід водночас є і окремим напрямом методологічного мислення, і своєрідним способом критичного мислення, яке дозволяє об'єктивно оцінити доцільність вибраного підходу в контексті онтологічної та діяльнісної картини досліджуваного об'єкта. Нами виявлено, що у сучасній психологічній науці фактично склався один підхід до розуміння і тлумачення психічної депривації людини, який ми назвали статично-психоперманентним. Тому його критичний аналіз сприятиме пошуку нових підходів з метою адекватного, всебічного і глибокого, дослідження психічної депривації людини.

Мета наукової статті полягає у критичному аналізі статично-психоперманентного підходу до розуміння і тлумачення психічної депривації людини.

Короткий огляд публікацій за темою. Нами виявлено, що поняття «депривація», «психічна депривація» до недавнього часу повністю були відсутні як у словниках зарубіжних країн, так і у вітчизняних. Безперечно, однією з перших закордонних праць, в якій психічна депривація людини розглядається, як серйозна багатогранна психологічна проблема, є праця Й. Лангмейєра і З. Матейчека «Психічна депривація в дитячому віці» [3], яка вийшла в СРСР російською мовою в 1984 році. Один з головних висновків дослідження є таким: «Психічна депривація є психічним станом, що виник у результаті таких життєвих ситуа-

ціях, в яких суб'єктові не надається можливості для задоволення деяких його основних (життєвих) психічних потреб у достатній мірі й упродовж достатньо тривалого часу» [3, с. 19].

У пострадянський період сутність поняття «депривація» вперше розкривається у статті «Російської педагогічної енциклопедії» за головною редакцією В. Давидова, котра вийшла друком у 1993 році, та присвячена дитячій депривації [10].

В українських наукових колах про депривацію і психічну депривацію, як психологічні проблеми, почали вести мову фактично лише на початку XXI століття. Так, явище депривації розкрито в українській психологічній енциклопедії, автор-упорядник якої О. Степанов [9, с. 18], у працях сучасних українських дослідників Я. Гошовського [2, с. 109], А. Маслюка [8] та ін.

Проте всі ці праці об'єднує використаний ними один підхід – статично-психоперманентний, у рамках якого дослідники розглядають депривацію й психічну депривацію, як психічний стан людини, котрий виник унаслідок незадоволення потреб. Тому виникла необхідність здійснити критичний аналіз цього статично-психоперманентного підходу до вивчення психічної депривації людини.

Матеріали і методи. Для здійснення критичного аналізу статично-психоперманентного підходу до розуміння і тлумачення психічної депривації людини ми використали методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення й групування наявних знань про людину, розвиток функціонування її психіки, ролі та місця в ній психічних процесів, психічних властивостей, психічних утворень і психічних станів, їхньої взаємозалежності.

Представники статично-психоперманентного підходу розглядають депривацію й психічну депривацію, як психічний стан, що виникає внаслідок незадоволення потреб. Звісно, вони спираються на результати дослідження психічної депривації людини, які отримали Й. Лангмейєр і З. Матейчек, і котрі її тлумачили як психічний стан [3].

Власне через призму статично-психоперманентного підходу до початку XXI століття дослідники виокремлювали та описували фактично

сенсорну, емоційну, значеннєву (когнітивну) й соціальну депривації, окреслені у дослідженнях Й. Лангмейєра і З. Матейчека. Як відомо, ці вчені виділили: 1) стимульну (сенсорну) депривацію, котра виявляється у зниженні кількості сенсорних стимулів або в їхній обмеженій мінливості й модальності; 2) депривацію значень (когнітивну), як занадто мінливу, хаотичну структуру зовнішнього світу без чіткого впорядкування й змісту, котрі не дають можливості розуміти, передбачати й регулювати те, що відбувається зовні; 3) депривацію емоційного ставлення (емоційну), як недостатню можливість для встановлення інтимного емоційного ставлення до якоїсь особи або розрив подібного емоційного зв'язку, якщо такий вже був створений; 4) депривацію ідентичності (соціальної), котра полягає в обмеженні можливостей для завоювання автономної соціальної ролі [3].

Статично-психоперманентний підхід став найбільш поширеним серед дослідників психічної депривації людини. Саме на нього спирається автор-упорядник української психологічної енциклопедії О. Степанов [9, с. 18]. При цьому, наслідуючи Й. Лангмейєра і З. Матейчека, до «основних (життєвих)» потреб ним включено: «1) потреби в певній кількості, мінливості й різновиді (модальності) стимулів; 2) потреби в основних умовах для діючого навчання; 3) потреби в первинних суспільних зв'язках (особливо з материнською особою), що забезпечують можливість діючої основної інтеграції особистості; 4) потреби суспільної самореалізації, що надає можливість оволодіння різними суспільними ролями й ціннісними цілями» [9, с. 20].

На те, що депривація (власне депривація, а не психічна депривація. – зауваж. авт.) є психічним станом, також указують сучасні українські дослідники Я. Гошовський [2, с. 109], А. Маслюк [8] та ін.

Приміром, останній пише: «Феномен депривації ми розуміємо як психічний стан, що виникає в результаті обмеження можливості в задоволенні основних психічних і особистісних потреб» [8, с. 63].

Як бачимо, тут йдеться про «обмеження можливості в задоволенні основних психічних і особистісних потреб», але не пояснюється, що під ними слід розуміти, і як вони представлені у психіці людини.

Далі автор розкриває наслідки деяких видів депривації. Так, про фізіологічну депривацію він пише: «У фізіологічно депривованій особистості, яка існує в замкнутому, блокуючому основні вітальні потреби середовищі, можуть зміщуватися й видозмінюватися найважливіші складові її психоструктури, що культивує антисоціальні поведінкові тенденції. Мотивація такої людини зводиться до нужди, вітальної потреби у їжі» [8, с. 89].

На нашу думку, по-перше, навіть у фізіологічно депривованій особистості, не завжди зміщуються й видозмінюються «найважливіші складові її психоструктури», а тим більше вона далеко не завжди культивує «антисоціальні поведінкові тенденції». Приміром, добровільне голодування пустельників, ченців, хворих з метою лікування, вимушене голодування жителів населених пунктів, котрі знаходяться в облозі ворогів, та ін. Якщо все-таки зміщуються й видозмінюються «найважливіші складові» психоструктури депривованої особистості, то це, по-перше, означає,

що вони у будь-якому випадку є первинними щодо того чи іншого психічного стану людини.

Разом з цим виникає питання, яким чином здійснюється вплив цих змінених «психоструктур» на формування того чи іншого психічного стану? Чи лише психічна депривація впливає на його формування? Якщо припустити, що лише психічна депривація спричиняє той чи інший психічний стан, то виходить, приміром, що у випадку виховання дитини без батьків, він триває все життя? Тоді знову ж таки виникає питання: який зміст цього «постійного» психічного стану?

Результати та їх обговорення. Здійснивши аналіз різних досліджень, а також спираючись на результати наших досліджень, ми дійшли висновку, що статично-психоперманентний підхід адекватно не розкриває сутність і зміст психічної депривації людини, оскільки психічна депривація безпосередньо не впливає на той чи інший психічний стан суб'єкта, а це значить, що її не можна й тлумачити як психічний стан.

Доведемо це.

Підкреслимо, що психічному стану особистості, його тлумаченню, розкриттю й прояву в різних умовах присвячено багато праць. Передусім, зазначимо, що психічні стани людини стали об'єктом ґрунтовних наукових досліджень порівняно недавно (з виходом у світ у 1964 році книги М. Левітова «Про психічні стани людини» [4]). Проте до цього часу, не зважаючи на те, що накопичено значний емпіричний матеріал, багато теоретичних питань щодо феноменології психічного стану залишилися без відповіді. Причина полягає в тому, що довгий час у ній панував дискретний підхід до психічного життя, з позицій якого психічні процеси, психічні властивості та психічні утворення особистості розглядалися окремо від психічних станів, тобто між ними не було встановлено взаємозалежності та взаємообумовленості системно-синергетичного характеру. Однак, на сьогодні доведено, що психічні стани людини виникають унаслідок взаємодії психічних процесів, які розгортаються у певний період часу, з її психічними властивостями і психічними утвореннями [1; 6 та ін.].

Тут слід зауважити, що термін «психічні утворення» на цей час є маловживаним. Але щодо впливу на виникнення психічного стану він, на нашу думку, доцільніший, ніж термін «індивідуальні особливості», оскільки останній, на що наголошує С. Максименко, стосується і психічних процесів, і психічних властивостей і психічних станів, а, на нашу думку, і психічних утворень, про що також пише вищезгаданий автор [6, с. 6].

Загалом про психічні утворення, як рівноцінні компоненти психіки особистості, вели мову давно. Так, у 1981 році російський дослідник М. Феденко, розглядаючи структуру людської психіки, вказує на те, що вона «складається з таких компонентів, як психічні процеси, властивості, стани і утворення». До психічних утворень він відносить знання, вміння, навички і звички, підкреслюючи, що вони «збагачуються і розвиваються протягом усього життя» [11, с. 9-10]. Уявлення про психічні утворення набули подальшого розвитку в працях багатьох українських дослідників, серед яких С. Максименко [6], М. Варій, котрий, приміром, пояснює, що «психічні утворення формуються в процесі виховання і соціалізації особи-

стості. До їх складу автор включає мотиви, стереотипи, переконання, установки, знання, навички, вміння тощо [1, с. 241].

І це відповідає поглядам М. Левітова, який підкреслює: «Визначення психічного стану як особливої психологічної категорії розуміється так: це – цілісна характеристика психічної діяльності за певний період часу, яка показує своєрідність перебігу психічних процесів у залежності від предметів і явищ дійсності, що відображаються, попереднього стану і психічних властивостей особистості» [5, с. 31]. З цього випливає, що психічний стан людини виникає на основі своєрідності перебігу її психічних процесів, що взаємодіють з психічними властивостями і попереднім психічним станом.

Далі М. Левітов робить кілька важливих застережень, котрі знову ж таки підтверджують нашу думку, а саме: 1. «Поза психічними процесами нема і не може бути ніяких психічних станів». 2. «Психічні стани тісно пов'язані з індивідуальними особливостями особистості». 3. «Загальне полягає в тому, що психічні стани та індивідуальні особливості відображають індивідуальну і синтетичну характеристику психічної діяльності, а не просто характеристику її окремих елементів, функцій або боків» [5, с. 32].

Розгорнуту психологічну характеристику психічного стану людини дає С. Максименко, котрий зазначає: 1) «Психічні стани – психологічна характеристика особистості, що відбиває її порівняно тривалі душевні переживання...»; 2) «Психічний стан – поняття, що використовується для умовного виділення в психіці відносно статичних, перманентних моментів». І далі: «На відміну від поняття «психічний процес», що підкреслює динамічні моменти психіки, і поняття «психічна властивість», що вказує на тривалість проявів психіки людини, психічні стани визначаються їх закріпленістю і повторюваністю в структурі психіки людини» [6, с. 56]. В іншій праці С. Максименко підкреслює: «Дійсне розуміння природи психічних станів лежить, на наш погляд, не в площині станів як таких і систематизації, а в аналізі їхньої динаміки, розвитку і зв'язків з іншими психічними явищами. Вже згадувалось, що психічний стан являє собою концентроване й синтетичне відображення всіх психологічних особливостей особистості» [5, с. 200].

Ми можемо підтримати думку С. Максименка, що «психічні стани визначаються їх закріпленістю і повторюваністю в структурі психіки людини» лише в контексті його попереднього твердження: «психічний стан – поняття, що використовується для умовного виділення в психіці відносно статичних, перманентних моментів» [6, с. 56]. Вважаємо, що жодний психічний стан не «закріплений» в структурі психіки, як наприклад психічні властивості чи психічні утворення, а його повторюваність лише в тому, що він наявний та відображає характер взаємодії психічних процесів, що перебігають у даний момент, з психічними властивостями й психічними утвореннями. В іншому випадку такий психічний стан перетворюється

у психічну властивість чи індивідуальну особливість.

На цьому підґрунті можна зробити висновок, що у відношенні до психічних процесів, психічних властивостей і психічних утворень, психічний стан виступає відображенням їхнього інтегрованого впливу в певний період часу. Це підтверджує, приміром, М. Варій, згідно з поглядами якого «психічні стани виникають під час накладання псі-енергії психічних процесів, котрі відбуваються в цей момент, на властивості та психічні утворення людини» [1, с. 241].

Отже, психічна депривація опосередковано пов'язана з психічним станом депривованої особистості. Насамперед, вона спричиняє зміну параметрів психіки особистості (психічних процесів, психічних властивостей та психічних утворень), а вже ті сукупно з іншими чинниками впливають на формування того чи іншого психічного стану людини.

Реально певний психічний стан людини залежить від психічних процесів, що перебігають у даний час, і накладаються на її психічні властивості й психічні утворення. Тому за тих самих деприваційних умов психічний стан особистості може бути різним. Наприклад, двоє дітей є ізгоями у шкільному класі, тобто знаходяться в однакових деприваційних умовах, проте одна дитина впадає в депресію, відмовляється ходити до школи, плаче, страждає, просить батьків перевести її в іншу школу (є випадки і самогубства на цьому підґрунті), а друга не лише чинить опір своїм кривдникам, а й стає агресивною, мстить їм, сама знущається над ними.

Інший приклад, чернець, що присвятив себе служінню Богу і усамітнився від людей, переживає інші психічні стани, ніж злочинець, який відбуває покарання в одиночній камері.

Таким чином, оскільки психічна депривація відображає зміни параметрів психічних процесів, психічних властивостей і психічних утворень, то власне вони є первинними відносно психічних станів.

Висновки. Представники статично-психоперманентного підходу розглядають депривацію й психічну депривацію, як психічний стан людини, котрий виник унаслідок незадоволення потреб. Проте нами доведено, що психічний стан людини безпосередньо не пов'язаний з її психічною депривацією, оскільки у відношенні до психічних процесів, психічних властивостей і психічних утворень, він виступає відображенням їхнього інтегрованого впливу в певний період часу, тобто є наслідком їхньої дії. Разом з цим виявлено, що власне психічна депривація людини спричиняє зміну параметрів її психічних процесів, психічних властивостей і психічних утворень, що передусім впливає на якість функціонування психіки. Тому психічну депривацію людини слід досліджувати у контексті якості функціонування її психіки, а за допомогою статично-психоперманентного підходу не можна адекватно розкрити сутність і зміст психічної депривації людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник / М.Й. Варій; Львів. держ. ун-т безпеки життєдіяльності. – [4-те вид., виправ. і доповн.]. – К. : Знання, 2014. – 1047 с.
2. Гошовський Я.О. Становлення образу Я в підлітків школи-інтернату в умовах депривації батьківського впливу: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Гошовський Ярослав Олександрович: АПН України, Інститут психології імені Г. С. Костюка. – К., 1995. – 177 с.
3. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; [пер. с чехосл. Г.А. Ов-

- сянникова]. – [Изд. 1-е русск.]. – Прага: ЧССР : Авиценум. Медицинское издательство, 1984. – 334 с
4. Левитов М.Д. О психических состояниях человека / М.Д. Левитов. – М. : Просвещение, 1964. – 342 с.
 5. Левитов Н.Д. Определение психического состояния / М.Д. Левитов // Психология состояний. Хрестоматия: [сост. Т.Н. Васильева, Г.Ш. Габдреева, А.О. Прохоров; под ред. А.О. Прохорова]. – М. : ПЕР СЭ; СПб.: Речь, 2004. – С. 31–34.
 6. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості / Сергій Дмитрович Максименко. – К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. – 240 с.
 7. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [в 2 т.] / С.Д. Максименко. – К. : Форум, 2002. – Т.1: Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – 2002. – 319 с.
 8. Маслюк А.М. Особливості переживання людиною довготривалої фізіологічної депривації (на матеріалах голодоморів в Україні): дис. ... канд. псих. наук: 19.00.01 / Маслюк Андрій Миколайович: НАПН України, Інститут психології імені Г.С. Костюка. – К., 2010. – 231 с.
 9. Психологічна енциклопедія / [авт.-упоряд. О.М. Степанов]. – К. : «Академвидав», 2006. – 424 с.
 10. Российская педагогическая энциклопедия: [в 2 т.] / [редкол.: В.В. Давыдов (глав. ред.) и др.]. – М. : БРЭ, 1993 – 528 с.
 11. Феденко Н.Ф. Общие вопросы военной психологии / Н.Ф. Феденко // Основы военной психологии и педагогики: учеб. пособ. – [2-е изд., перераб.]. – М. : Воениздат, 1981. – С. 7–32.

REFERENCES

1. Varyi M.Y. General Psychology: [textbook] / M.Y. Varyi; Lviv State University of Life Safety. – [4th edition, correc. and supplm.]. – Kyiv : Znannia, 2014. – 1047 p.
2. Hoshovskiy Ya.O. Formation of the Self-image of Teenagers in Orphan Boarding Schools in the Conditions of Deprivation of Parental Influence: thesis for ... a candidate degree in psychology: 19.00.07 / Hoshovskiy Yaroslav Oleksandrovych: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk. – Kyiv, 1995. – 177 p.
3. Laugmeier J. Psychological Deprivation in Childhood / J. Laugmeier, Z. Matejcek; [transl. from Czech by G. A. Ovsyannikova]. – [1st Russian publication]. – Prague: Czechoslovak Socialist Republic : Avicenum. Medical publishing house, 1984. – 334 p.
4. Levitov N.D. On Mental States of Man / N.D. Levitov. – Moscow : Prosveshcheniye, 1964. – 342 p.
5. Levitov N.D. Determination of the Mental State / N.D. Levitov // Psychology of States. Reader: [compiled by T.N. Vasilyeva, G.Sh. Gabdreeva, A.O. Prokhorov; edited by A.O. Prokhorov]. – Moscow : PER SE; St. Petersburg : Rech, 2004. – pp. 31–34.
6. Maksymenko S.D. Genesis of Personality Realization / Serhiy Dmytrovych Maksymenko. – Kyiv : "KMM" publishing house, 2006. – 240 p.
7. Maksymenko S.D. Development of the Psyche in Ontogenesis: [in 2 vol.] / S.D. Maksymenko. – Kyiv : Forum, 2002. – Vol. 1: Theoretical and Methodological Problems of Genetic Psychology. – 2002. – 319 p. (in Ukrainian)
8. Masliuk A.M. Peculiarities of Experiencing a Long-term Physiological Deprivation (on Materials of Famines in Ukraine): thesis for ... a candidate degree in psychology: 19.00.01 / Masliuk Andriy Mykolayovych: Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Institute of Psychology named after G. S. Kostyuk. – Kyiv, 2010. – 231 p.
9. Psychological Encyclopedia / [compiled by O.M. Stepanov]. – Kyiv : "Akademvydav", 2006. – 424 p.
10. Russian Pedagogical Encyclopedia: [in 2 vol.] / [edited by V.V. Davydov (chief editor) and others]. – Moscow : BRE, 1993 – 528 p.
11. Fedenko N.F. General Questions of Military Psychology / N.F. Fedenko // Fundamentals of Military Psychology and Pedagogy: A textbook. – [2-nd edition, reviewed]. – Moscow : Voenizdat, 1981. – P. 7–32.

Critical Analysis of the Static and Psychopermanent Approach to the Interpretation of the Human Psychic Deprivation

Yu. M. Terletska

Abstract. The main aspects of critical analysis of a static and psychopermanent approach to the interpretation of the human psychic deprivation are revealed in the article. The representatives of the static and psychopermanent approach consider deprivation and psychic deprivation as the psychic state of a person, which arose as a result of dissatisfaction of needs. However, the psychic state of man is not directly related to its psychic deprivation, since in relation to mental processes, mental properties and mental formations, it is a reflection of their integrated influence over a certain period of time, that is, it is a consequence of their action. And the psychic deprivation of a person actually causes a change in the parameters of its mental processes, mental properties and mental formations, which primarily affects the quality of the functioning of the psyche. Therefore, the psychic deprivation of man should be investigated in the context of the quality of the functioning of his psyche.

Keywords: deprivation, psychic deprivation of man, static and psychopermanent approach, psychic state, parameters of the psyche.

Критический анализ статически-психоперманентного подхода к толкованию психической депривации человека

Ю. М. Терлецкая

Аннотация. В статье раскрываются основные аспекты критического анализа статически-психоперманентного подхода к толкованию психической депривации человека. Представители статически-психоперманентного подхода рассматривают депривацию и психическую депривацию, как психическое состояние человека, которое возникло вследствие неудовлетворения потребностей. Однако психическое состояние человека напрямую не связано с его психической депривацией, поскольку в отношении психических процессов, психических свойств и психических образований, оно выступает отражением их интегрированного влияния в определенный период времени, то есть является следствием их действия. А психическая депривация человека собственно вызывает изменение параметров его психических процессов, психических свойств и психических образований, прежде всего влияет на качество функционирования психики. Поэтому психическую депривацию человека следует исследовать в контексте качества функционирования его психики.

Ключевые слова: депривация, психическая депривация человека, статически-психоперманентный подход, психическое состояние, параметры психики.

Підсвідомий рівень психіки людини у психоенергетичній концепції: основні засади

М. Й. Варій

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

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-17>

Анотація. У статті досліджуються основні аспекти функціонування підсвідомого рівня людської психіки, виходячи з психоенергетичної концепції психіки і психічного. Підсвідомість (підсвідомий рівень психіки) розглядається як сукупність психічного, котре вміщує уявлення, бажання, потяги, почуття, стани, психічні явища й акти, які колись упродовж життя “вийшли” зі свідомості, або те, що виникло внаслідок дії псі-програм несвідомого, і виявляються у відповідних ситуаціях ніби автоматично, іноді без чіткого і зрозумілого усвідомлення. Підсвідомість є окремим, порівняно самостійним рівнем людської психіки зі своїми псі-программи. Підсвідомість людини має кілька прошарків: поверхневий, поглиблений, глибинний та межовий глибинний.

Ключові слова: підсвідомий рівень людської психіки, підсвідоме, поверхневий прошарок підсвідомості, поглиблений прошарок підсвідомості, глибинний прошарок підсвідомості, межовий глибинний прошарок підсвідомості.

Вступ. Дальший розвиток людського прогресу, як заявляють передові мислителі нашого часу, залежить не від природних ресурсів (запасів руди, нафти, газу, води, золота тощо), а від психології людини, доцільного використання ресурсу, який закладений в її психіці. На нашу думку, ці мислителі мають на увазі використання меншою мірою ресурсу, що знаходиться на свідомому рівні, а насамперед того, котрий знаходиться на несвідомому, підсвідомому й надсвідомому рівнях людської психіки. Саме за допомогою цього ресурсу можна швидше та якісніше здобувати принципово нові знання й створювати новітні технології. Однак ці рівні психіки, їх ресурс залишаються не вивченими, як і в цілому психіка людини. Внаслідок цього наше дослідження підсвідомого рівня людської психіки (підсвідомості) є актуальним.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз праць з проблем підсвідомого (підсвідомого рівня людської психіки), його сутності, змісту й закономірностей функціонування свідчить про наявність різних підходів до його тлумачення. Як правило, дослідники оперують поняттями «свідомість» і «несвідомість». Власне у несвідомому деякі з них виділяють і підсвідоме, і надсвідоме.

Навіть засновник психоаналітичної теорії З. Фройд, який в наочній картині загальної структури і діяльності психіки ввів поняття “ВОНО”, котрим означив несвідому частину психіки як вируючий казан біологічних вроджених інстинктивних потягів – агресивних і сексуальних, звертає увагу на те, що у несвідому частину психіки індивіда входять також явища, котрі витіснені зі свідомості людини [10; 11].

У цьому випадку цей рівень психіки в повному розумінні несвідомим назвати не можна. Напевно, з огляду на їхній зміст і функції, потрібно вести мову окремо про несвідомий і про підсвідомий рівні людської психіки.

Власне З. Фройд, виходячи з психічної динаміки, виділив декілька робочих понять, які безпосередньо описують реальні психічні явища: свідоме (BW), передсвідоме (Vbw) і несвідоме (Ubw). Передбачалося, що підсвідоме (Vbw) знаходиться набагато ближче до свідомого (BW), ніж несвідоме (Ubw) і за відповідних умов здатне стати свідомим, на відміну від несвідомого

(Ubw), яке в силу своєї сутності не може стати таким [10]. У цьому випадку, згідно з поглядами З. Фрейда, все витіснене зі свідомості є підсвідомим. Проте певна частина психічного завжди є несвідомим, тобто таким, яке людина не відчуває, про яке не може звітуватися, яке не може контролювати і на яке не може впливати.

Важливий вклад у розуміння несвідомого і підсвідомого внесла трансперсональна психологія. Так, аналіз одного з напрямів трансперсональної системи психосинтезу, який розробив італійський психіатр Р. Ассаджіолі [2], засвідчує, що в ньому також розділені несвідоме і підсвідоме у психіці людини. Власне несвідоме (яке нами тлумачиться як «сукупність психічних явищ, актів і станів, котрі виявляються на глибокому рівні функціонування психіки й повністю позбавляють індивіда можливості впливати, оцінювати, контролювати й усвідомлювати їхній вплив на поведінку, вчинки та діяльність» [5]), ним розуміється як нижче несвідоме (пригнічені бажання, комплекси, інстинкти, давно забуті спогади). Разом з цим у структурі психіки особистості Р. Ассаджіолі виділяє і підсвідоме, називаючи його «середнім несвідомим», яке, згідно з його поглядами, являє собою сферу, де перебувають усі наші психологічні навички і стани, котрі можна довільно перенести в поле свідомості [2].

Як відомо, несвідомі психіка у К. Юнга представлена двома частинами: особистим несвідомим і колективним несвідомим [12]. Особисте несвідоме – поверхневий прошарок психіки – утримує особистий зміст індивіда – це забуті враження, витіснені важкі думки, підпорогові аперцепції та матеріал, який ще не «дозрів» для свідомості; колективне несвідоме – психічне, яке є спільним для всього людства, етносу, народу, групи.

Відомий дослідник В. Вунд, обґрунтовуючи єдність психічного, розуміє несвідоме як своєрідну периферію свідомості, котра розширюється у вигляді концентричних кіл, і чим ці кола далі віддалені від ядра свідомості, тим більше губиться ясність змісту психічного. Проте, згідно з його поглядами, «процеси сприйняття мають неусвідомлювальний характер, і тільки результати їх стають доступними свідомості» [14].

Українська дослідниця Т. Яценко також включає підсвідоме до несвідомого. Вона пише: «...Як відомо, витіснені у сферу несвідомого психічні змісти поро-

джують ірраціональні явища у психіці людини, оскільки представлені у свідомості лише фрагментарно і в завуальованій формі» [13, с. 29].

З вище викладеного все-таки залишається неясним, що ж являє собою за змістом підсвідомий рівень людської психіки (підсвідомість)? Яким чином відбувається його функціонування? Які функції він виконує? Як він пов'язаний з іншими рівнями психіки?

Тому мета статті полягає у розкритті сутності підсвідомого рівня людської психіки (підсвідомості) та основних засад його функціонування і прояву.

Матеріали і методи. Для розкриття основних засад функціонування несвідомого рівня людської психіки ми використали методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення й групування наявних знань про людину, функціонування її психіки (на принципах енергетичної концепції психіки і психічного), прояви у ній несвідомого, підсвідомого, свідомого і надсвідомого.

Як відомо, у психологію поняття «несвідоме» ввів Г. Лейбніц. Згідно з його поглядами, як у світі матеріальному наявні «нескінчені малі величини» останньої подільності речовини, так само і у психології існують «нескінчені малі» «перцепції», які не доходять до свідомості. «В кожний момент у нас існує нескінченна множина перцепцій, але без свідомості й рефлексу, і наша душа не складається з одного моменту, вона розгортається у вигляді нескінченної стрічки, нескінченного струмка свідомості [1, с. 4]. Власне з накопичених такого роду мінімальних перцепцій створюється цілий підсвідомий світ з відповідним йому змістом, який протягом життя наповнюється новими елементами, котрі, своєю чергою, будучи явищем безперервним, потрохи відділяються від несвідомих процесів і включаються у свідоме життя.

Звідси можна зробити висновок, що Г. Лейбніц мав на увазі наявність психічного і на рівні несвідомого, і на рівні підсвідомого. Загалом він окреслив один із підходів до розуміння підсвідомого, згідно з яким воно являє собою частину переживань (психічної сфери), які характеризуються лише тим чи іншим ступенем зниження ясності свідомості.

Разом з цим Е. Броуді у праці «Критичний аналіз фройдівської теорії підсвідомості: усвідомленість, обізнаність, організація і контекст [3] також акцентує увагу на тому, що З. Фройд указував на існування між несвідомим і свідомим третьої сили – це підсвідомості (передсвідомості) та описав її особливості.

На основі аналізу особистого несвідомого і колективного несвідомого, які, за К. Юнгом, знаходяться у несвідомій психіці [12], ми зробили певні висновки. По-перше, особисте несвідоме, згідно з нашою психоенергетичною концепцією, вміщує явища, які знаходяться у підсвідомому, а не у несвідомому, оскільки «прийшли» зі свідомості. По-друге, колективне несвідоме, котре за К. Юнгом, належить всьому людству, етносу, народу, групі й виявляється вродженими психічними формами або архетипічними формами і є тим реальним несвідомим, описаним нами [5], яке людина не відчуває, про яке не може звітуватися, яке не може контролювати і на яке не може впливати.

Представники грузинської психологічної школи, які здійснюють свої дослідження з позиції установки Д.

Узнадзе, указують на наявність у психіці людини свідомого і несвідомого. Так, Ш. Надірашвілі зазначає, що існують як усвідомлені, так і неусвідомлені соціальні установки [9]. Виходячи з його розуміння, структура психіки також складається з двох основних рівнів – свідомого і несвідомого. Разом з цим, у системі несвідомої психіки Ш. Надірашвілі виділяє підсистеми статичного і динамічного несвідомого, що проаналізовано у праці О. Дмитрієва і Е. Дмитрієвої [8]. При цьому до статичного несвідомого психіки Ш. Надірашвілі відносить властивості пам'яті зберігати отриману людиною інформацію, сформовані навички, психічні автоматизми, фіксовані установки, в тому числі й соціальні, неусвідомлені емоції. До динамічного несвідомого ним відносяться неусвідомлені відчуття і сприйняття, первинна, дифузна установка, невербалізовані стадії процесу мислення, процес інтуїції та формування навичок, неусвідомлені мету, мотиви поведінки, неусвідомлені потяги і переживання, сновидіння.

Ми також спираємося на раніше проведені нами дослідження енергетичної концепції психіки і психічного [4-7], на основі яких ми дійшли висновку, що «за сутністю і змістом психіка людини являє собою відносно самостійне індивідуальне холографічне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм псі-кодом, яке утримує інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб'єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їх значущість для нього» [6, с. 69]. Власне людська психіка функціонує на кількох рівнях – несвідомому, підсвідомому, свідомому і надсвідомому [6, с. 69-70].

Встановлено, що «психічне – це те, що містить психоенергію будь-якої полярності та може взаємодіяти з людською психікою й іншим психічним» [6, с. 68]. Така психоенергія містить дві складові: 1) інформаційну; 2) енергетичну. Інформаційна охоплює відомості про явища, процеси, події, наміри, установки і под. Енергетична відображає величину (ступінь значущості змісту інформації), тобто енергетичну потужність психічного. Власне енергетична потужність (її збільшення або зменшення) залежить від того, наскільки важлива ця інформація для людини, наскільки сильно і глибоко переживає її вона та вірить в її реалізацію [6, с. 69].

Нами доведено, що діяльність людської психіки відбувається посередництвом функціонування її псі-програм на різних рівнях психіки. Власне «псі-програми людської психіки – це знаряддя здійснення у ній операційно-функціональних перетворень і зовнішнього, і внутрішнього психічного на основі наявного психічного, його психоенергії, її отримання, опрацювання, перетворення і передавання». Псі-програма становить внутрішнє психічне, сформоване на засадах неусвідомленої або свідомої фіксованої установки зі своїм псі-кодом, що активізує інше внутрішнє і/чи зовнішнє психічне, відповідно до цього коду, та спрямовує його на реалізацію закладеної в ній (фіксованої установці) інформації. Вона формується на основі фіксованих установок [7, с. 78].

Фіксованими (програмними) установками для несвідомого рівня психіки є актуалізовані (активовані) в минулому (людством, предками) прагнення, переконання, різні цілі, віра, сенси життєдіяльності, ідеї, стереотипи, звичаї, традиції тощо.

Актуалізація (активізація) тут означає істотне підвищення ступеня значущості (енергетичної потужності) інформації, закладеної в це психічне. Активізація всякого внутрішнього психічного, а також перетворення у психіці відбуваються внаслідок здійснення в ній псі-операцій, під якими ми розуміємо “процес взаємодії різного зовнішнього та внутрішнього чи внутрішньо-внутрішнього психічного, у зв'язку з чим відбувається виявлення змісту інформації та її енергетичної потужності (ступеня значущості), їх перетворення й утворення нового психічного” [7, с. 79].

Результати та їх обговорення. Явища людської психіки дуже різноманітні, й не всі з них охоплюють сферу свідомості. Психічна діяльність може виходити за межі свідомого, переміщаючись або на рівень підсвідомості, або на рівень надсвідомого, або на несвідомий рівень.

Внаслідок аналізу результатів, отриманих ученими у процесі вивчення несвідомого, підсвідомого, свідомого і надсвідомого, а також на підґрунті наших досліджень ми дійшли висновку, що підсвідомий рівень психіки (підсвідомість) являє собою психічне, котре охоплює уявлення, бажання, потяги, почуття, стани, психічні явища й акти, які колись упродовж життя “вийшли” зі свідомості, або те, що виникло внаслідок дії псі-програм несвідомого, і виявляються у відповідних ситуаціях ніби автоматично, іноді без чіткого і зрозумілого усвідомлення.

Підсвідомість – це окремий, порівняно самостійний рівень людської психіки зі своїми псі-програмами, на якому перебуває психічне, що накопичене впродовж усього життя й осідає у психіці як досвід, а також те, що виникло внаслідок дії псі-програм несвідомого. З усіх наших знань у кожний конкретний момент у центрі свідомості залишається лише невелика їхня частинка, а решта – у підсвідомості. Про певні знання, котрі зберігаються у підсвідомості, люди навіть не здогадуються. Однак спеціальні дослідження підтвердили, що в регулюванні поведінки людини значну роль відіграють враження, отримані від народження до формування вищого рівня свідомості.

Так, у звичайних ситуаціях людина не усвідомлює власний процес сприймання. У цьому немає необхідності: особа пристосована діяти завдяки власній підсвідомості.

Підсвідомість людини має кілька прошарків (рис. 1).

Поверхневий прошарок підсвідомості охоплює псі-програми, які сформувалися недавно, а також ті, що допомагають у повсякденній життєдіяльності (захисту, автоматизмів, звичок тощо). Підсвідомість створює псі-програми, котрі виконують певну захисну функцію: позбавляють психіку від постійного напруження свідомості, коли в цьому немає потреби. Отримуючи одночасно велику кількість вражень, люди легко залишають поза увагою окремі з них. Скажімо, ідучи вулицею, ми стаємо свідками

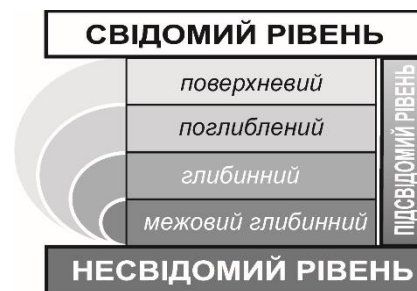


Рис. 1. Прошарки підсвідомого рівня людської психіки

величезної кількості подій, чуємо безліч звуків, котрі допомагають орієнтуватися в потоці вуличного руху. Проте звертаємо на них увагу лише у разі якогось ускладнення чи незвичності. Незліченні речі, явища, властивості й відношення, що існують об'єктивно й постійно потрапляють у поле зору, ми не усвідомлюємо. Якби на кожен вплив людина реагувала усвідомлено, вона не впоралася б із цим, оскільки не здатна миттєво переходити від одного впливу до іншого або утримувати у центрі уваги фактично нескінченні подразники.

Розум людини переобтяжився б, якби був змушений контролювати кожен психічний акт, рух і дію. Людина не змогла б ані результативно думати, ані розумно діяти, коли б усі елементи її життєдіяльності одночасно потребували усвідомлення. Тому підсвідомо як психічне можна схарактеризувати не лише негативно – у розумінні чогось неусвідомленого (прихованого на цей момент, але здатного за певних умов виявитись у свідомості, чи приреченого назавжди залишатися невиявленим), а й позитивно – як специфічне відображення зі своєю структурою, елементи якої посередництвом псі-програм пов'язані й між собою, і зі свідомістю, надсвідомістю та несвідомістю, впливаючи на них і відчуваючи їхній вплив.

Псі-програми підсвідомості також виконують функцію автоматизації психічних процесів. Це суттєва і необхідна особливість багатьох психічних процесів (мислення, сприйняття, мовлення, запам'ятовування, психомоторики тощо). Її порушення може паралізувати нормальний перебіг психічних процесів. Псі-програми автоматизації полегшують різні види діяльності за допомогою автоматизації певних розумових і практичних дій під час свідомої діяльності, позбавляючи свідомість постійного спостереження й непотрібного контролю за кожним фрагментом дії.

Зазначені псі-програми автоматизмів спочатку формуються під контролем свідомості як довільні акти. І лише згодом їхні псі-програми стають неусвідомлюваними, що має важливе значення для психічного розвитку, оскільки свідомість вивільняється для контролю за складнішими операціями. Факт автоматизмів усвідомлюється, безсумнівно, в тих випадках, коли на шляху їхньої реалізації виникають несподівані перешкоди або дії призводять до небажаних наслідків.

Спроба здійснювати під контролем свідомості певні псі-програми підсвідомості може порушити перебіг автоматичних дій та призвести до негативних наслідків.

Поглиблений прошарок підсвідомості охоплює складніші за функціями і характером псі-програми, ніж ті, котрі містяться у поверхневому прошарку. Це псі-

програми переживання через нереалізовані плани, невдачі, різні аспекти невдоволення життєдіяльністю, що хоч на мить усвідомлювала людина. Якби незадоволення, негативні думки, емоції та почуття людини від дня її народження перебували на рівні свідомості, то людина не могла би жити. Її психіка зазнавала б такого безперервного сум'яття та безладдя, що не мала би змоги функціонувати.

У цьому прошарку підсвідомості є також псі-програми, котрі сформувалися давно, а інформація, закладена в них, вважалася забутою. Підсвідомість містить психічне дитинства і предмети, які належать до нього. Тут і псі-програми, що ніколи не сягали свідомості, але досі здатні побічно впливати на поведінку, і колись свідомі псі-програми.

Водночас у підсвідомості міститься психічне відповідних образів; окремі з них ніколи не сягали свідомості, інші витіснені зі свідомості спеціально. Тут також є псі-програми, сформовані внаслідок сексуального незадоволення, втрат, нездійснення мрій, потягів, бажань тощо. Психоенергія цього психічного може бути спрямована й усередину, і назовні психіки. Якщо вона спрямована всередину психіки, збільшується негативний психоенергетичний потенціал людини.

Глибинний прошарок підсвідомості містить психічне, здатне формувати і реалізувати псі-програми, задані свідомістю. Через псі-програми свідомості можна впливати на підсвідомість. Людина, подумки асоціюючи себе з тим позитивним, якого хоче досягнути в реальності, задає (формує) відповідну псі-програму. Плин думок і образи уяви, котрі переважають, також задають відповідні псі-програми. Отже, уява чи фантазія для підсвідомості такі самі реальні, як і переживання (емоції, почуття), думки, установки, віра тощо.

У цьому прошарку також знаходяться псі-програми, які виконують спонукальну функцію. Людина прагне щось зробити, не розуміючи, однак, причини свого бажання. Це явище вперше відкрито в дослідженнях гіпнозу. Вийшовши з гіпнотичного стану, в якому навіювалася певна програма дій, досліджуваний робив усе, не усвідомлюючи, чому він поводить себе саме так (приміром, навіювали, що необхідно о такій-то годині піти в крамницю і купити певну річ). Зауважимо: навіть можна не все, а тільки те, що відповідає або не суперечить очікуванням і загальному напрямку діяльності суб'єкта.

Межовий глибинний прошарок підсвідомості зберігає психічне, що утворилося на основі взаємодії психічного несвідомого і підсвідомого, свідомого та несвідомого, надсвідомого і несвідомого.

Підсвідомість виконує низку життєво важливих функцій, насамперед специфічну функцію людської психіки, сутність якої полягає в ефективному регулюванні її стосунків із дійсністю, що перебуває за порогом свідомості. Для цього нею формуються відповідні псі-програми.

Розглянемо окремі структурні елементи підсвідомого. Наприклад, ми відчуваємо те, що впливає на нас. Але не все, що впливає, стає фактом свідомості. Значну частину наших відчуттів ми не усвідомлюємо, і вони залишаються підсвідомими.

Підсвідомі сприйняття здатні впливати на поведінку. Так, стимули, не помічені вдень, можуть відображатися псі-програмами у сновидіннях, як це трапляється з першими больовими відчуттями. Враження про нову людину нерідко пов'язане зі сприйняттям певних деталей її зовнішнього вигляду, котрі не залишають сліду в свідомості, тому не завжди можна сказати, чому вона здалася симпатичною або чимось одразу не сподобалася.

Факт субсенсорного сприйняття підтвердили відомі експериментальні дослідження, в котрих непомітно для людей рекламували харчовий продукт, зокрема каву, чай. Це робили за допомогою субтитрів на кіноплівці, які не сприймали кіноглядачі. Споживання кави, наприклад, після цього помітно збільшувалося. Оскільки такі дії оминають свідомість людини, то її ставлення сприймається як власне, таке, що склалося ніби інтуїтивно.

Отже, підсвідомість – частина психічного апарату із власними псі-програмами. Одночасно спосіб діяльності підсвідомості відмінний від способу свідомості. Підсвідомість – це сфера, де зберігаються відчуття, емоції та почуття, втілені у різні псі-програми, котрі сформувалися на основі різних образів, думок, ідей, уявлень тощо.

Висновки. Підсвідомий рівень психіки (підсвідомість) являє собою психічне, котре охоплює уявлення, бажання, потяги, почуття, стани, психічні явища й акти, які колись упродовж життя “вийшли” зі свідомості, або те, що виникло внаслідок дії псі-програм несвідомого, і виявляються у відповідних ситуаціях ніби автоматично, іноді без чіткого і зрозумілого усвідомлення.

Підсвідомість виконує низку життєво важливих функцій, насамперед специфічну функцію людської психіки, сутність якої полягає в ефективному регулюванні її стосунків із дійсністю, що перебуває за порогом свідомості. Підсвідомість людини має кілька прошарків: поверхневий, поглиблений, глибинний та межовий глибинний. На кожному з них функціонують відповідні псі-програми.

ЛІТЕРАТУРА

1. Анфилов Я.А. О бессознательной области душевного мира / Я.А. Анфилов. – Харьков : Типогр. «Мирный труд», 1914. – 188 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: Принципы и техники / Роберто Ассаджиоли; Пер. с англ. – М : Психотерапия, 2008. – 384 с.
3. Броуди Е. Критический анализ фрейдовской теории подсознания: осознанность, осведомленность, организация и контекст / Е. Броуди // Бессознательное: природа, функции, методы исследования – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т.1. – С. 445–469.
4. Варій М.Й. Енергетична концепція психіки і психічного / М.Й. Варій. – К. : Центр учбової л-ри, 2009. – 318 с.
5. Варій М.Й. Несвідомий рівень психіки людини у психоенергетичній концепції: основні засади / М.Й. Варій // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(65), Issue: 155, 2018. – С. 80–84.
6. Варій М.Й. Психіка людини у психоенергетичній концепції / М.Й. Варій // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(54), Issue: 126, 2017. – С. 65–71.

7. Варій М.Й. Пси-програми – знаряддя утворень і перетворень у психіці людини / М.Й. Варій // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(62), Issue: 142, 2017. – С. 77–81.
8. Дмитриев А.Н., Дмитриева Э.Я. Социально-гносиологические аспекты функциональной структуры бессознательного психического / А.Н. Дмитриев, Э.Я. Дмитриева // Бессознательное: природа, функции, методы исследования. – Тбилиси : Мецниереба, 1978. – Т.3. – С.131–141.
9. Надирашвили Ш.А. Понятие установки в общей и социальной психологии / Ш.А. Надирашвили. – Тбилиси, 1974. – 359 с.
10. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Прогресс, 1990. – 448 с.
11. Фрейд З. “Я” и “Оно”: Сборник / З. Фрейд; Пер. с нем. – СПб. : Издательский Дом “Азбука-классика”, 2007. – 288 с.
12. Юнг К. Психология бессознательного / К.-Г. Юнг. – М. : Наука, 1994. – 320 с.
13. Яценко Т.С. и др. Психоаналитическая интерпретация комплекса тематических психорисунков (глубиннопсихологический аспект) / Т.С. Яценко, Я.М. Кмит, Л.В. Мошенская. – М. : СИП РИА, 2000. – 194 с.
14. Wandt W. Contribution to the theory of sensory perception / W. Wandt. - Leipzig: Herdetberg, 1862. – 136 p.

REFERENCES

1. Anfilov Ya. A. About the unconscious area of the internal world / Ya. A. Anfilov. – Kharkov : Print. house “Mirnyy Trud”, 1914. – 188 p.
2. Assagioli R. Psychosynthesis : A Manual of Principles and Techniques / Roberto Assagioli; Transl. from English. – М. : Psychotherapy, 2008. – 384 p.
3. Browdy Ye. Critical analysis of the Freudian Theory of the Subconscious: Awareness, Privity, Organization and Context / Ye. Browdy // Unconscious: Nature, Functions, Methods of Investigation. – Tbilisi : Metsniyereba, 1978. – V. 1. – P. 445–469.
4. Varyi M.Y. Energy concept of the psyche and the psychic / M.Y. Varyi. – K. : Center of educational literature, 2009. – 318 p.
5. Varyi M. Y. The unconscious level of the human psyche in the psychic and energetic conception: the main principles / M. Y. Varyi // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(65), Issue: 155, 2018. – P. 80–84.
6. Varyi M.Y. Human psyche in psychoenergetic concept / M.Y. Varyi // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(54), Issue: 126, 2017. – С. 65–71.
7. Varyi M.Y. Psi-programmes – a tool of the human psyche functioning / M.Y. Varyi // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(62), Issue: 142, 2017. – С. 77–81.
8. Dmitriyev A. N., Dmitriyeva E. Ya. Social and gnosiological aspects of the functional structure of the unconscious mental / A. N. Dmitriyev, E. Ya. Dmitriyeva // Unconscious: Nature, Functions, Methods of Investigation. – Tbilisi : Metsniyereba, 1978. – V. 3. – P. 131–141.
9. Nadirashvili Sh. A. The concept of an attitude in General and Social Psychology / Sh. A. Nadirashvili. – Tbilisi, 1974.–359 p.
10. Freud S. Psychology of the Unconscious / S. Freud. – М. : Progress, 1990. – 448 p.
11. Freud S. The Ego and the Id : Collection / S. Freud; Transl. from German. – St. Petesburg : Publishing House “Azбука-классика.”, 2007. – 288 p.
12. Jung C. Psychology of the Unconscious / G. Jung. – М. : Science, 1994. – 320 p.
13. Yatsenko T.S. Psychoanalytic interpretation of a complex of thematic psycho-figures (deep psychological aspect) / T. S. Yatsenko, Ya. M. Kmit, L. V. Moshenskaya. – М. : SIP RIA, 2000. – 194 p.

The Subconscious Level of the Human Psyche in the Psychic and Energetic Conception: the Basic Principles

M. Yo. Varyi

Abstract. The basic aspects of the functioning of the subconscious level of the human psyche are studied in the article, based on the psychic and energetic conception of the psyche and the mental. The subconscious (the subconscious level of the psyche) is considered as the totality of the psychic that contains the representations, desires, inclinations, feelings, states, psychic phenomena and acts that once "passed out" out of consciousness, or that which arose as a result of the action of the psy-programs of the unconscious, and are in the appropriate situations as it were automatically, sometimes without a clear and understandable awareness. The subconscious is separate, relatively independent level of the human psyche with its psy-programs. The human subconscious has several layers: superficial, deepened, deep and ultimate deep.

Keywords: *the subconscious level of the human psyche, subconscious, the superficial level of the subconscious, the deepened level of the subconscious, the deep level of the subconscious, the ultimate deep level of the subconscious.*

Подсознательный уровень психики человека в психоэнергетической концепции: основные принципы

М. И. Варий

Аннотация. В статье исследуются основные аспекты функционирования подсознательного уровня человеческой психики, исходя из психоэнергетической концепции психики и психического. Подсознание (подсознательный уровень психики) рассматривается как совокупность психического, которое содержит представления, желания, влечения, чувства, состояния, психические явления и акты, которые когда-то на протяжении жизни «вышли» из сознания, или то, что возникло в результате действия пси-программ бессознательного, и оказывается в соответствующих ситуациях как бы автоматически, иногда без четкого и понятного осознания. Подсознание является отдельным, сравнительно самостоятельным уровнем человеческой психики со своими пси-программами. Подсознание человека имеет несколько слоев: поверхностный, углубленный, глубинный и предельный глубинный.

Ключевые слова: *подсознательный уровень человеческой психики, подсознательное, поверхностный уровень подсознания, углубленный уровень подсознания, глубинный уровень подсознания, предельный глубинный уровень подсознания.*

Типи інтуїції та їх роль в емоційно-почуттєвому відображенні дійсності

М. В. Ярошук

аспірант кафедри загальної і соціальної психології та соціології
Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки

Paper received 28.04.18; Accepted for publication 05.05.18.

<http://doi.org/10.31174/SEND-PP2018-165VI69-18>

Анотація. У статті розглянуто інтуїцію як важливий психічний процес, який може слугувати важливим методологічним конструктом для дослідження зв'язку когнітивної й афективної сфер особистості. Визначено три типи інтуїції: холістичну, афективну і інферентну. Інферентна інтуїція виражає когнітивну сферу; афективна інтуїція виражає емоційно-почуттєву сферу особистості; холістична інтуїція займає проміжний тип між когнітивною й афективною природою психічного відображення дійсності. Запропоновано, адаптовано і психометрично перевірену англійську версію шкали TIntS (Types of Intuition Scale), для діагностики типів інтуїції.

Ключові слова: інтуїція, типи інтуїції, емоційно-почуттєва сфера, когнітивна сфера, особистість.

Постановка проблеми. Тлумачення інтуїції у сучасній психології є доволі різним, починаючи від примітивних відчуттів та прогнозування подій у майбутньому, то серйозних когнітивних суджень, які можуть слугувати основою для розв'язання глобальних академічних і практичних задач. Деякі дослідники визначають інтуїцію як сукупність знань, спосіб отримання яких не можна пояснити. Оксфордський психологічний словник визначає інтуїцію як раптове розуміння, усвідомлення чи знання, яке не походить ані від сприймання, ані від логічного обмірковування.

Попри наявність наукового інтересу до дослідження інтуїції як важливого когнітивного процесу особистості, а також фундаментальні течії її тлумачення, починаючи із філософського періоду розвитку психологічної думки, типологія інтуїції та діагностичний інструментарій у психології остаточно не визначено. Водночас важливість інтуїції та її роль в емоційно-почуттєвому відображенні дійсності спричинює необхідність її комплексного дослідження. Цим зумовлено актуальність дослідження і вибір теми.

Метою статті є теоретичне емпіричне дослідження інтуїції та її типів, а також адаптація і психометрична перевірка англійського опитувальника для діагностики типів інтуїції.

Аналіз останніх досліджень з проблеми. У сучасних дослідженнях підкреслюється прикладний характер інтуїтивного процесу. Так, в Оксфордському психологічному словнику зазначається, що інтуїція має місце тоді, коли особа правильно використовує певний концепт без знання правил його використання [6]. Хоча таке визначення не зіставляється із етимологією інтуїції, а також основними тенденціями її тлумачення у філософській думці: з Латині *intuition* означає споглядати, дивитися.

Наприкінці ХХ століття активізувалися когнітивні дослідження інтуїції. Так, Н. Хомський у своїй трансформаційній граматиці використовує поняття інтуїції для визначення компетенції. На його погляд, інтуїція – це інтуїтивне знання, як використати граматику. Несподіване знання конструювання правильної пропозиції [5].

Ми повністю погоджуємося із українською вченою Л.В. Засекіною [3] про те, що на сучасному етапі психології необхідним є відновлення ключової позиції Л.В. Виготського для дослідження свідомості: поєд-

нання інтелектуальної, мотиваційної та емоційної сфер, потребуючи віднаходження точок дотику психології пізнання та психології особистості [1]. Адже як справедливо зазначає вчена, інтелектуалістичне трактування свідомості як сукупності відомостей про щось не охоплювало емоційно-мотиваційних чинників в інтелектуальній діяльності. Тоді як гіпертрофія глибинних потягів, навпаки, виключала або ж зводила до мінімуму раціональне начало людини.

Вважаємо, що інтуїція може слугувати з'єднувальним містком у поєднанні когнітивного та емоційно-почуттєвого відображення дійсності, у спільному функціонуванні когнітивної й афективної сфер особистості. У цьому контексті важливим є також розуміння інтуїції як важливого методологічного конструкту, що може сьогодні вирішити важливі теоретичні суперечності психології як науки природничого і гуманітарного типу.

Визначення інтуїції в емоційно-почуттєвому відображенні дійсності українська дослідниця В. Д. Потапова розглядає як інтуїтивно-почуттєве відображення дійсності [4]. На думку вченої, сутність інтуїтивно-почуттєвого відображення функціонує в раптовому поєднанні інформації із зовнішнього і внутрішнього середовища. Інтуїтивно-почуттєве відображення базується на таких аспектах, що логічно не взаємодіють між собою. Відтак, вони не можуть визначити причинно-наслідкові відношення між різними фрагментами дійсності та оцінити поточну інформацію. Незважаючи на це воно дає змогу реалізуватися миттєвому сприйняттю ситуації і встановлення способів її розв'язання без логічного обґрунтування прийнятого рішення. Таким чином, інтуїтивно-почуттєве націлене, по-перше, на орієнтування в нових умовах, а по-друге, на подальшу адаптацію до них завдяки цілісному охопленню ситуації, різного роду асоціацій (стандартних та оригінальних), а також свідомо та несвідомо скомбінованих вражень [4].

Незважаючи на тлумачення інтуїції в теоретичному аспекті, існують значні труднощі у діагностиці цього процесу. Саме тому для емпіричного завдання нашого дослідження ми обрали адаптацію і психометричну перевірку англійського опитувальника для діагностики типів інтуїції в шкалі TIntS (Types of Intuition Scale), розроблено групою вчених на чолі з Дж. Претц [8].

Вчені розрізняють такі три типи інтуїції: холістичну, інферентну та афективну. Холістична інтуїція відповідає провідним уявленням гештальт психології про домінування цілісного образу на його частинами, а також необхідності фігури і тла для цілісного сприймання об'єкта. Інферентна інтуїція ґрунтується на попередніх аналітичних процесах, які раптово оформлюються у правильне розв'язання задачі чи вирішення проблеми (саме ця інтуїція ґрунтовно розглядається у вітчизняній школі, започаткованій Г.С. Костюком), афективна інтуїція – це знання, отримані як наслідок емоцій і почуттів. Саме третій тип інтуїції визначається як важливий процес і продукт емоційно-почуттєвого відображення дійсності.

Розмежування трьох типів інтуїції також ґрунтується на дослідженнях Глекнера та ін., відповідно до яких афективна інтуїція – це основа асоціативного мислення, інферентна має когнітивну природу, адже їй передують глибинні когнітивні і метакогнітивні процеси, а холістична – це так звана кумулятивна інтуїція, яка значно мірою визначається психологічними особливостями перцепції як пізнавального процесу [7].

Результати емпіричного дослідження. Адаптація опитувальника на україномовній вибірці дотримувалася необхідної процедури адаптації і стандартизації і враховувала досвід дослідників в різних країнах [3].

Експериментальна робота з апробації опитувальника здійснювалася упродовж 2017 року із врахуванням основних психометричних вимог щодо апробації і стандартизації тестів. Експериментальна вибірка становила 341 особу із Волинської та Рівненської областей України віком від 17 до 25 років. Неповний «слухачний» експериментальний план брався за основу. Статистична обробка здійснювалася за допомогою комп'ютерної програми SPSS для Windows версії 20.

Процедура адаптації і стандартизації опитувальника охоплювала два етапи. Відповідно на *першому етапі* ми перекладали шкалу і визначили її робочий варіант. Упродовж роботи перекладача ми здійснювали консультації з авторами методики, а також використовували зворотний переклад (спочатку з англійської мови на українську, а згодом з української на англійську). На *другому етапі* ми встановили психометричні властивості опитувальника: 1) доцільність і придатність виділених пунктів опитувальника (визначення коефіцієнтів кореляції для уникнення дублювання різних пунктів опитувальника; коефіцієнту вибіркової для визначення складності і дискримінативності, що виражають здатність окремих пунктів діагностувати загальний показник інтуїції; 2) надійність – оцінка внутрішньої постійності тверджень (коефіцієнт α -Кронбаха); оцінка надійності-стійкості ($N=159$) з інтервалом перетестування два тижня (коефіцієнт рангової кореляції Спірмена); 3) конструктну (конвергентна) валідність (через кореляції зі шкалами інших опитувальників).

Зупинимося, докладніше на особливостях перекладу і створенні робочої версії опитувальника. Так, I am a big picture person перекладалося нами як я мислю глобально. Також деякі версії висловлювань, пов'язані із культурними особливостями, які не відповідають українським реаліям. Тому фраза gut feel-

ing ми переклали як «я часто відчуваю необхідні рішення «нутром».

Упродовж перекладу, який робив професійний психолог, увага зосереджувалася на психологічному змісті, а не точній передачі лексичних і граматичних конструкцій. Тому доволі багато було використано граматичних і лексичних трансформацій перекладу: опущення, додавання, операції смислового розвитку тощо. Для реалізації точності перекладу та перевірки його адекватності було здійснено зворотній переклад професійним перекладачем, який не був знайомий з текстом оригіналу методики. Для емпіричної перевірки еквівалентності україномовного варіанту дві форми опитувальника (українська та англійська) в різному порядку надавалися студентам із спеціальності «Англійська мова і література» Національного університету «Острозька академія» (109 осіб). Після цього ми порівнювали середні значення і стандартні відхилення, отримані в групі за двома методиками.

За результатами кореляційного аналізу показників типів інтуїції з допомогою коефіцієнта Пірсона ($r=0,723$, $p>0,001$) за двома методиками англійською і українською мовою, можемо констатувати адекватність і еквівалентність перекладу. Оскільки жоден із пунктів не дублював зміст попереднього твердження, у нашій версії опитувальника було залишено 29 питань, як і в оригіналі.

На другому етапі було визначено дискримінативність пунктів опитувальника (див. табл. 1). Результати дослідження свідчать про диференціальну потужність усіх тверджень. Враховуючи той факт, що кожне твердження може бути визначене як один із трьох типів інтуїції, та сім тверджень, які мають зворотній тип обрахунку, при розрахунках використовувався коефіцієнт Пірсона (коефіцієнт кореляції кожного пункту опитувальника із загальним показником інтуїції). У питаннях із зворотнім типом обрахунку (7; 14; 18; 20; 23; 25; 28)

Таблиця 1. Оцінка дискримінативної здатності кожного пункту шкали для діагностики типів інтуїції в адаптації М. Ярошук

№	Дискримінативність	№	Дискримінативність
1	0,490**	16	0,303**
2	0,351**	17	0,312**
3	0,421**	18	-0,192*
4	0,219*	19	0,449**
5	0,313**	20	-0,331*
6	0,178*	21	0,272*
7	-0,311**	22	0,327**
8	0,225*	23	-0,283**
9	0,201*	24	0,317**
10	0,385*	25	-0,411**
11	0,502*	26	0,362**
12	0,431**	27	0,421**
13	0,371**	28	-0,432
14	-0,501**	29	0,371
15	0,389**		

Рівні значущості:

Примітка: * $p<0,05$; ** $p<0,01$.

Враховуючи наявність значущих кореляційних зв'язків між усіма показниками та сумарним показником інтуїції у сукупності її трьох типів, усі твердження були включені в текст перекладу шкали. Таким

чином, остаточно версія опитувальника містить 29 пунктів, 22 пунктів з яких мають прямий порядок обрахунку (до них належать пункти 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 21, 22, 24, 26, 27) та 9 пунктів обернений порядок обрахунку (серед них пункти 7; 14; 18; 20; 23; 25; 28) (див. додаток А).

Опитувальник має високу ступінь узгодженості (коефіцієнт α -Кронбаха $-0,761$), що свідчить про його високу надійність. Ретестова надійність є значущою, про що свідчить показник рангової кореляції Спірмена при повторній діагностиці досліджуваних ($N=147$) з інтервалом у два тижні ($r_s=0,692$, $p<0,01$).

Оцінка конструктивної валідності здійснювалася із зіставленням показників розвитку інтуїції як сумарного показника розвитку трьох видів інтуїції із показниками полнезалежності у методиці Готтшальдта [3]. Результати кореляційного аналізу відображено у таблиці 3. Полус незалежності виражає особливості структурування візуального поля (когнітивний стиль «полнезалежність–полнезалежність»). Цей когнітивний стиль представляє відмінності у візуальному структуруванні інформації. Так, полнезалежні люди швидко здійснюють перцептивну сегрегацію візуального матеріалу, швидко визначаючи на ньому фігуру та тло. Тоді як полнезалежні зазнають значних труднощів при диференціації візуальних образів та виділенні окремих елементів. Як зазначається в працях Л.В. Засекиної [2], в сучасних дослідженнях когнітивних стилів зміст, який вкладається у поняття поля, значно розширився. Поле розглядається не лише як візуальний образ, а і як соціальне оточення, що здійснює потужний вплив на людину. У цьому світлі, на наш погляд, полнезалежність зіставляється із інтуїцією, яка представлена усіма трьома типами: холістичною, афективною та інферентною.

Таблиця 3. Кореляційні зв'язки показників розвитку типів інтуїції із полюсом полнезалежності

№ з/п	Типи інтуїції	Коефіцієнт кореляції Спірмена
1	Холістична інтуїція	$r=0,432^*$
2	Інферентна інтуїція	$r=0,431^{**}$
3	Афективна інтуїція	$r=0,389^{**}$
4	Сумарний показник	$r=0,471^{**}$

Рівні значущості:

Примітка: * $p<0,05$; ** $p<0,01$

Результати кореляційного аналізу загального показника полнезалежності та сумарного показника інтуїції свідчать про їх зв'язок ($r=0,471$, $p\leq 0,01$), а також позитивну кореляцію між різними типами інтуїції та показником полнезалежності. Це узгоджується із подібними дослідженнями, проведеними авторами оригінальної шкали TIntS (Types of Intuition Scale [7]).

Результати здійсненого теоретичного і емпіричного дослідження дають змогу дійти таких **висновків**. Інтуїція – це важливий психічний процес, який може слугувати методологічно виправданою основою для дослідження зв'язку когнітивної й емоційно-чуттєвої сфери особистості. Існують різні типи інтуїції.

Так, інферентна інтуїція виражає когнітивну сферу. Тоді як афективна інтуїція більшою мірою виражає емоційно-почуттєву сферу особистості. Холістична інтуїція займає проміжний тип між когнітивною й афективною природою психічного відображення дійсності. Запропонована україномовна версія опитувальника для діагностики типів інтуїції може широко використовуватися у дослідженні інтуїтивних процесів особистості. З огляду на відсутність чітких діагностичних інструментів для вивчення інтуїції, запропонована адаптована версія шкали має практичну цінність. **Перспективами подальшого дослідження** вважаємо вивчення різних типів інтуїції у контексті емоційно-почуттєвої сфери особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 2001. – 368 с.
2. Засекина Л.В. Структурно-функциональная организация интеллекта: Монография. – Острог: Вид-во Нац. ун-ту “Острозька академия”, 2005. – 370 с.
3. Засекина Л. В., Майструк В. М. Безумовне самоприйняття та психологічне благополуччя особистості // Наука і освіта: науково-практичний журнал Південноукраїнського національного педагогічного університету імені Ушинського. – Вип. 11, 2017. – С. 187-192.
4. Потапова В.Д. Функциональная система психологических механизмов интуитивно-почувствительного видообразования: Монография. – Донецьк: ООО “Юго-Восток, Лтд”, 2005. – 336 с.
5. Хомский Н. Язык и проблемы знания // Вестник Моск. ун-та. – Серия 9. Филология. – 1995. – № 4. – С. 131 – 157.
6. Colman, A.M. A Dictionary of Psychology. – New York: Oxford University Press, 2003. – 845 p.
7. Glöckner, A., & Betsch, T. . Multiple-reason decision making based on automatic processing. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 2008, 34, 1055–1075.
8. Pretz, J. E., & Totz, K. S. Measuring individual differences in affective, heuristic, and holistic intuition. Personality and Individual Differences, 2007, 43, 1247–1257. DOI: 10.1016/j.paid.2007.03.015

REFERENCES

1. Vyhotsky L. S. Myshlenye y rech'. – M.: Labyrynt, 2001. – 368 s.
2. Zasyekina L.V. Strukturno-funktsional'na orhanizatsiya intelektu: Monografiya. – Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu “Ostroz'ka akademiya”, 2005. – 370 s.
3. Zasyekina L. V., Maystruk V. M. Bezumovne samoprynyattya ta psykholohichne blahopoluchchya osobystosti // Nauka i osvita: naukovo-praktychnyy zhurnal Pivdenoukrayins'koho natsional'noho pedahohichnoho universytetu imeni Ushyns'koho. – Vyp. 11, 2017. – S. 187-192.
4. Potapova V.D. Funktsional'na systema psykholohichnykh mekhanizmv intuyityvno-pochuttyevoho vidobrazhennya: Monografiya. – Donets'k: ООО “Yuhovostok, Ltd”, 2005. – 336 s.
5. Khomskyy N. Yazyk y problemy znanyya // Vestnyk Mosk. un-ta. – Seryya 9. Fylolohyya. – 1995. – № 4. – S. 131 – 157.

ДОДАТОК

1. Коли я працюю над великим проектом, я бачу його вцілому ніж в окремих деталях (X)
2. Я довіряю своїй інтуїції, особливо у знайомих ситуаціях (I).
3. Я звик використовувати емоційні відчуття під час вирішення проблеми більше ніж раціональні судження (A)
4. Знайомі проблеми я завжди вирішую на інтуїтивному рівні (I).
5. Краще спочатку розбити проблему на дрібні фрагменти, а потім побачити їх знов цілісно (X).
6. Існують логічні підтвердження для більшості моїх інтуїтивних рішень (I).
7. Я рідко дозволяю своїм емоціям брати вгору над раціональними міркуваннями (RA)
8. Мій підхід до вирішення проблем повністю ґрунтується на моєму минулому досвіді (I).
9. Я відчуваю серцем, яке рішення слід прийняти (A)
10. Моя інтуїція включається дуже швидко (I).
11. Я більшою мірою оперую теоріями, ніж фактами (XA).
12. Моя інтуїція ґрунтується на моєму досвіді (I).
13. Я часто відчуваю необхідні рішення «внутром», навіть коли рішення суперечать об'єктивній інформації (A).
14. Працюючи над комплексною проблемою, я зазвичай зосереджуюся на деталях, упускаючи з виду цілісну картину (RX).
15. Приймаючи рішення, я ціную свої передчуття і переживання, так само які і об'єктивні факти (A).
16. Я довіряю своїм передчуттям (A).
17. Якщо я маю попередній досвід чи певне знання щодо проблеми я тоді використовую інтуїція (I).
18. Я надаю перевагу конкретним фактам ніж абстрактним теоріям (RXA).
19. Приймаючи швидке рішення у моїй фаховій галузі, я роблю це виходячи з логіки.
20. Загалом, мої відчуття не впливають на прийняття мною рішень (R) (A).
21. У мене вистачає досвіду, і я добре знаю, що мені в житті робити, а не розробляти життєву схему спочатку (I).
22. Якщо мене запитують, я зазвичай знайду пояснення моїм інтуїтивним рішенням (I).
23. Я зазвичай слідую моєму розуму, а не за покликом серця (R) (A).
24. Мені подобається мислити абстрактними категоріями (XA).
25. Я рідко покладаюся на свою інтуїцію у своїй фаховій діяльності (R) (I).
26. Я намагаюся утримувати в полі зору глобальну «картину» під час роботи над складною проблемою (X).
27. У своїх інтуїтивних рішеннях я можу логічно пояснити, чому я так зробив (I).
28. Безглуздо приймати важливі рішення інтуїтивно (R) (A).
29. Я зазвичай мислю глобально (X).

Примітка: X холі стична інтуїція, A афективна інтуїція, I інферентна інтуїція, R зворотній обрахунок

Типи інтуїції і їх роль в емоційно-чуттєвому зображенні дійсності

М. В. Ярошук

Анотація. В статті зображені результати дослідження інтуїції як важливого психічного процесу, який вважається важливим методологічним конструктом для дослідження когнітивної і афективної сфер. Визначені три типи інтуїції: афективний, інферентний і холистический. Афективний виражає емоційно-чуттєве зображення дійсності, інферентний – когнітивний аспект психічного зображення дійсності, холистический – проміжний тип між когнітивним і афективним. Предложено, адаптовано і психометричним шляхом перевірено шкалу для діагностики інтуїції шкалі TIntS (Types of Intuition Scale). Приймаючи во увазі дефіцит діагностического інструментарія для вивчення інтуїції, запропоноване дослідження має високу практическу цінність. Перспективним вважаємо дослідження інтуїції в контексті емоційно-чуттєвої сфери особистості.

Ключеві слова: інтуїція, типи інтуїції, емоційно-чуттєва сфера, когнітивна сфера, особистість.

Types of intuition and its role and emotional mental reflection of the reality

M. V. Yarochuk

Abstract. The results of intuition as mental process of cognitive and affective nature study are highlighted in the article. Moreover, intuition is treated as methodological construct which express the unity of cognition and affects in the reflection of the reality. Three types of intuition are defined: affective, inferential and holistic. The affective intuition corresponds to the affective reflection of the reality, inferential is connected with judgments and decision making process; holistic denotes the mixed and balanced nature of cognitive and affective reflection. The Ukrainian version of шкалі TIntS (Types of Intuition Scale) is represented. Taking into consideration the deficit of methods for intuition study, the adopted and standardized Ukrainian version scale has practical value. The prospects of the study are connected with the research of intuition in emotional reflection of the reality.

Keywords: intuition, types of intuition, cognitive sphere, affective sphere, personality.

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