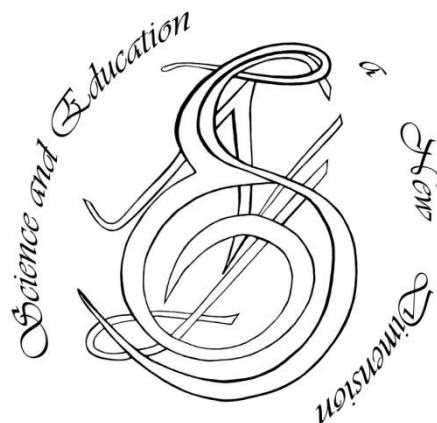


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

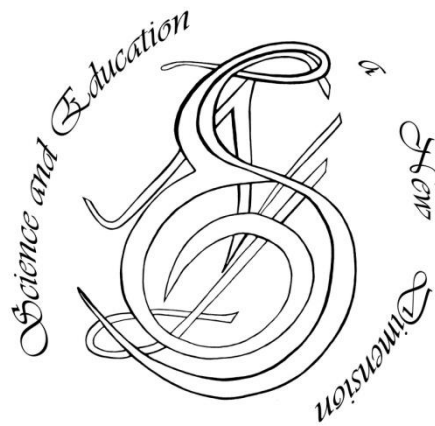
e-ISSN 2308-1996

VII(76), Issue 187, 2019 Feb.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

HTTPS://DOI.ORG/10.31174/SEND-PP2019-187VII76

Pedagogy and Psychology



Editorial board

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

INDEX COPERNICUS: ICV 2014: 70.95; ICV 2015: 80.87; 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
The Analysis of Youth Leadership Traits in Terms of Gender <i>Ahmet Yildirim</i>	7
Використання вільно-поширювального динамічного середовища GeoGebra під час навчання <i>Ю. О. Баруліна</i>	11
Անգլերեն գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման վերնահայտնական ուղղվածությունը <i>Բերարյան Ն. Մ., Կարապետյան Բ. Շ., Մելքոնյան Ն. Հ.</i>	16
Secondary education reform in the independent Ukraine (1991–2017): concepts, programmes, doctrines and strategies <i>L. D. Berezivska</i>	20
Підвищення готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної освітньої діяльності з формування соціальної активності учнів <i>С. Д. Булавенко</i>	23
Іноземна мова як засіб формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в умовах освітнього середовища технічного університету <i>О. О. Гурська</i>	27
Методика виявлення междисциплинарных связей профессиональных компетенций области компьютерных наук на основе агрегации онтологических объектов образовательного пространства Университетов <i>А. Т. Харь, Г. М. Коротенко, Л. М. Коротенко</i>	31
Сучасні методи удосконалення комунікативної компетентності у студентів–медиків на додипломному етапі навчання <i>І. О. Костіцька, Д. Б. Соломчак, Н. М. Жердьова, Т. І. Гридзук, І. О. Басюга, О. Я. Жураківська, М. В. Шевчук, М. М. Багрій А. М. Урбанович</i>	37
Критерії, показники і рівні розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю <i>Г. В. Козаченко</i>	40
Опікунсько-виховна діяльність в Україні як предмет наукового аналізу <i>Г. М. Лялюк</i>	44
Types of Blended Learning <i>N. V. Moiseienko, I. I. Ozarko</i>	47
Лінгводидактична модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей <i>Н. М. Московчук</i>	51
Роль мотивації при формуванні ІКТ-компетентності учителя математики <i>С. І. Петренко</i>	58
Methods of industrial and educational designing of furniture in the training of secondary school students and vocational education in design activities <i>Yu. V. Sokotov</i>	61
Study of the problem of education of responsibility in children of previous preschool age in family inter-mediation and post office of preschool education <i>N. V. Stadnik, Yu. O. Volynets, K. I. Volynets</i>	65

Образовательная программа „Коснись неба вместе с мамой и папой” Модуль „Солнце“ <i>С. Тодорова, В. Радева, Д. Кюркчиева, Ч. Сотиров</i>	68
PSYCHOLOGY	71
Пути оптимизации профессионального отбора персонала Национальной полиции Украины (психолого-правовой аспект) <i>В. И. Барко, В. В. Барко, В. П. Остапович, Л. С. Процьк</i>	71
Особенности организации психологической готовности личности к военной службе <i>А. О. Никитенко</i>	78
Процес розвитку людської свідомості <i>М. Й. Варій</i>	82

PEDAGOGY

The Analysis of Youth Leadership Traits in Terms of Gender

Ahmet Yıldırım

PhD Student of Educational Administration, The Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkassy and
Director of Esencay Middle School, Tasova of Amasya province of Turkey

Corresponding author. E-mail: aahmetyil@hotmail.com ORCID: 0000-0001-9755-3645

Paper received 22.01.19; Accepted for publication 03.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-01>

Abstract. Introduction: Young people are affected by rapid change and transformation in today's world and are dealing with personal and social problems. In addition, they have difficulty in discovering and managing themselves. In order to overcome these challenges, it has become even more important to prepare young people for the future in terms of different skills. In this context, it can be said that determining leadership characteristics, building leadership capacity and developing them are important. In this respect, Youth Leadership features should be revealed. In the middle ages, leadership was more pronounced with the use of power and power, and it was only a characteristic of the rulers of the country, but also of the 20th century from the beginning of the century, it is associated not only with the country administration, but also with the company and all kinds of organization management. In addition, a lot of research has been done on leadership and gender and the perception that in the past leadership would be a better leader because of the memory of power and power, has changed with the fact that gender has not played a decisive role in leadership in recent years. Purpose: In this research, it is aimed to examine the youth leadership characteristics of university students and evaluate them in terms of gender. Method: This research is in the screening model for determining leadership characteristics of university students. This model, in a universe of many elements, is scanning the entire universe or an example from it, or an example from it, in order to reach a general judgment about the universe. The research universe, 2018-2019 academic year in Erzincan province of Turkey, Erzincan Binali Yıldırım University is the students of nutrition and dietetics department. 222 of the 240 students studying in this department completed the questionnaire. Data were analyzed in the SPSS 17 program in computer environment. Conclusion: According to the results of the research, university students generally show behaviors of youth leadership characteristics. Students participated in the research survey at a particularly high level of confidence and reliability. The gender characteristics of the students in the study differed statistically in some articles according to gender variables and this difference was in favor of girls. Female students are more involved in the provision of youth leadership than male students.

Keywords: *Leader, Leadership, Youth, Youth Leadership, Gender.*

Introduction. Youth is one of the most important and critical steps of life. In this critical period, it is very important that young generations become individuals who recognize themselves and their environment, think analytically, have the vision of the world and manage themselves [1]. The work in the field of youth leadership is mainly discussed in the field of youth services and in the field of leadership in young people in adolescence, and the results are discussed in the field of youth development [2].

Leadership. Leadership is one of the most popular issues of the past, present and future. Leadership, which is as old as the history of mankind, is the only object of both politics and administration. It is an event that permeates all areas where the leader lives with us at the moment, from education to military service, from medicine to property, from engineering to theology, from sports to family [3]. The term leadership is derived from widespread use and incorporated into the technical vocabulary of a scientific discipline before it is definitively re-defined. As a result, there are extracurricular associations that create ambiguity [4]. Bass [5] mentioned that leadership was an ancient art.

Leadership is the ability to reveal the power of the entire group in its efforts; the least conflict, the most powerful cooperation, to bring people to success. To be able to recognize the needs and wishes of the group members, to be able to orient their energies to meet these needs and desires. It is the art of influencing people mentally, physically, emotionally and making decisions using authority in order to achieve group objectives [6]. Yukl [7] revealed that leadership is a concept that can be defined in the context of personality traits, leader behaviors, patterns of interaction, organizational roles, subsequent perceptions, and the influence left on the

audience. Leadership is the behavior of an individual guiding the actions of a group towards a shared goal [8]. Leadership is the activation of institutional, psychological, political and other resources by individuals to predict, uncover and increase the demands of their followers [9]. Leadership is the process of influencing the targeted activities of an organizational group [10]. It is the job of creating the environment, values and vision in which something can be accomplished in leadership [11]. Leadership is the process of creating desire and determination to achieve the goal through collective effort [12]. Leadership is the ability to go out of culture to start the processes of evolutionary change in the organization [13]. Leadership is the process of making sense of what people do together and thus making people more committed [14]. Leadership is the ability of an individual to influence, motivate, and contribute others towards the effectiveness and success of an organization [15].

Youth Leadership. Youth leadership can be used as a way of identifying young people as leaders, as well as in religious organizations and in some organizations as mentors [2, p. 33]. Studies on leadership characteristics seen in young people can be discussed in the context of school and with student leadership. The main difference between the student leadership and youth leadership is that the student leadership is mostly addressed in the form of student representations within the school and affiliated to the school, while the youth leadership can be context as well as outside the school [16]. Youth leadership research, youth leadership and youth development can be used interchangeably from time to time. Youth development an approach or process is being evaluated within the framework of positive youth development so that young people can become competent on certain issues to

be successful and to cope with challenges [17]. Youth leadership can be considered as a separate field of competence, encompassing features such as team work, responsibility and vision in youth development. Youth development also covers the field of youth leadership competencies and looks more holistic in adolescence [18].

Purpose of the Research.

The aim of this study is to evaluate the youth leadership characteristics of university students in terms of gender factor.

Method. Universe. The research universe, 2018-2019 academic year in Erzincan province of Turkey, Erzincan Binali Yildirim University is the students of nutrition and dietetics department. 222 of the 240 students studying in this department completed the questionnaire. Gender characteristics of the group were determined by frequency and percentage distributions:

Table 1. Values For Gender Variable

Gender	f	%
Female	187	84,23
Male	35	15,77
Total	222	100,00

Analysis Of The Data. The data collected as a result of the research were encoded in digital environment and made using the SPSS 17.0 (Statistical Pack age for the Social Sciences) program. After displaying the frequency value and participation scores of the youth leadership characteristics of the survey ,Independent t test was performed according to gender variables and the significance level was accepted as 05.

Findings. Below are the findings of the students ' perceptions of youth leadership characteristics. Cronbach's alfa test of the youth leadership characteristics scale was carried out and the result was found as ,916. The opinions of the participants regarding the characteristics of youth leadership are given below.

Table 2 shows that participants generally adopt the characteristics of youth leaders ($\bar{x}=3,93$, $ss=0,98$). Participants ' participation in the "Always" option at a high level: 5th substance "I value the thoughts of my friends" (51,4 %), 6th substance "I stay away from acts that could hurt others" (59,0 %), 8th substance "I respect everyone in the group" (58,1 %), 12th substance "I can help if my friend needs me" (56,3 %) and 18th substance "Take care not to lose the trust of others" (63,5 %).

Table 2. Student's Views On Youth Leadership

	Article	Degree of Attendance										\bar{x}	SS
		Never		Rarely		Occasional-ly		Frequently		Always			
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
1	I work hard to achieve my goals	2	0,9	18	8,1	59	26,6	97	43,7	46	20,1	3,75	0,90
2	I follow my ideals	4	1,8	17	7,7	42	18,9	94	42,3	65	29,3	3,90	0,97
3	I can talk in an impressive way	6	2,7	24	10,8	90	40,5	60	27,0	42	18,9	3,49	1,00
4	Show the importance of sharing tasks in group work	6	2,7	13	5,9	35	15,8	79	35,6	89	40,1	4,05	1,01
5	I value the thoughts of my friends	2	0,9	4	1,8	17	7,7	85	38,3	114	51,4	4,37	0,77
6	I stay away from acts that could hurt others.	2	0,9	10	4,5	17	7,7	62	27,9	131	59,0	4,40	0,88
7	I collect all information about the subject before I make a decision	3	1,4	21	9,5	60	27,0	84	37,8	54	24,3	3,74	0,97
8	I respect everyone in the group.	0	0,0	3	1,4	12	5,4	78	35,1	129	58,1	4,50	0,66
9	It is quite easy for me to convince others	4	1,8	26	11,7	92	41,4	74	33,3	26	11,7	3,41	0,90
10	Even if I'm disappointed, I continue to work for my ideals	5	2,3	47	21,2	48	21,6	87	39,2	35	15,8	3,45	1,06
11	I can clearly explain to the group what, why and how to do	3	1,4	11	5,0	38	17,1	106	47,7	64	28,8	3,98	0,88
12	I can help if my friend needs me.	1	0,5	3	1,4	17	7,7	76	34,2	125	56,3	4,45	3,20
13	I'll review the options one by one when I decide.	0	0,0	4	1,8	34	15,3	85	38,3	99	44,6	4,26	0,78
14	Look to the future with confidence	23	10,4	34	15,3	70	31,5	66	29,7	29	13,1	3,20	1,16
15	I understand if the solutions to a problem are consistent.	3	1,4	12	5,4	57	25,7	105	47,3	45	20,3	3,80	0,87
16	I trust my friends	13	5,9	38	17,1	51	23,0	70	31,5	50	22,5	3,48	1,18
17	I take advantage of experiences to solve my problems	0	0,0	10	4,5	39	17,6	91	41,0	82	36,9	4,10	0,84
18	Take care not to lose the trust of others	2	0,9	2	0,9	11	5,0	66	29,7	141	63,5	4,54	0,71
19	I distinguish the information	1	0,5	8	3,6	42	18,9	98	44,1	73	32,9	4,05	0,83

	that has nothing to do with my decision.												
20	I can easily communicate with people.	4	1,8	18	8,1	46	20,7	93	41,9	61	27,5	3,85	0,97
21	I encourage everyone in group work.	6	2,7	33	14,9	79	35,6	64	28,8	40	18,0	3,45	1,03
22	I follow social rules.	1	0,5	7	3,2	27	12,2	82	36,9	105	47,3	4,27	0,83
23	My friends tell me about your troubles.	3	1,4	7	3,2	21	9,5	108	48,6	83	37,4	4,18	0,83
24	If I have a problem, I will consider the reasons in detail.	0	0,0	10	4,5	33	14,9	75	33,8	104	46,8	4,23	0,86
25	To succeed in a job, I say to myself, "you can do it."	7	3,2	8	3,6	43	19,4	79	35,6	85	38,3	4,02	1,00
26	I care to do useful work for society.	2	0,9	12	5,4	46	20,7	105	47,3	57	25,7	3,91	0,87
27	My friends consult with me when making a decision.	3	1,4	8	3,6	66	29,7	107	48,2	38	17,1	3,76	0,82
28	I have a positive effect on the course of group work.	1	0,5	12	5,4	41	18,5	116	52,3	52	23,4	3,93	0,82
29	I take advantage of the information I collect when I make a decision.	0	0,0	7	3,2	30	13,5	105	47,3	80	36,0	4,16	0,77
30	I know how to impress people.	7	3,2	23	10,4	60	27,0	87	39,2	45	20,3	3,63	1,02
31	I try to create a trust environment within a group.	1	0,5	6	2,7	35	15,8	101	45,5	79	35,6	4,13	0,80
32	I'm guessing the causes of a problem.	1	0,5	10	4,5	31	14,0	111	50,0	69	31,1	4,07	0,81
33	I deal with social issues.	5	2,3	17	7,7	76	34,2	77	34,7	47	21,2	3,65	0,97
34	In any case, it's my goal.	8	3,6	35	15,8	65	29,3	58	26,1	56	25,2	3,54	1,13
35	I do it very well to develop my country.	6	2,7	13	5,9	42	18,9	77	34,7	84	37,8	3,99	1,02
36	I have said my ideas clearly.	5	2,3	14	6,3	55	24,8	69	31,1	79	35,6	3,91	1,02
37	I have tried to fix the conflict between friends.	6	2,7	15	6,8	31	14,0	88	39,6	82	36,9	4,01	1,01
38	I communicate intimately with people.	8	3,6	17	7,7	42	18,9	69	31,1	86	38,7	3,94	1,09
39	I struggle to overcome my problems.	1	0,5	15	6,8	33	14,9	73	32,9	100	45,0	4,15	0,94
40	I can manage a competition	13	5,9	28	12,6	53	23,9	72	32,4	56	25,2	3,59	1,16
Total											3,93	0,98	

Table 3 shows statistically significant differences in the results of Independent t test of youth leadership characteristics according to gender variables. According to the

study findings, 7th, 22th, 23th and 24th substance difference was found in favor of female in the article.

Table 3. Independent T Test Results Of Youth Leadership Characteristics Based On Gender Variables

Articles	Gender	N	\bar{x}	ss	sh	Independent T Test			
						t	Sd	F	p
7	Female	187	3,81	0,93	0,68	2,029	0,20	3,966	,049
	Male	35	3,40	1,17	0,18				
22	Female	187	4,36	0,75	0,05	3,798	0,27	8,504	,000
	Male	35	3,80	1,02	0,17				
23	Female	187	4,24	0,72	0,53	2,504	0,81	11,52	,013
	Male	35	3,86	1,21	0,20				
24	Female	187	4,28	0,81	0,05	2,156	0,29	8,858	,032
	Male	35	3,94	1,08	0,18				

Discussion and Conclusions. The level of participation in the youth leadership skills of the students involved in the study is above the middle level and almost at a good level. The result of this study coincides with other studies [19-20-21-22]. Based on this result, it can be said that students have leadership qualities above average. Students participated in the research survey at a particularly high level of confidence and reliability. Youth leadership capabilities, and confidence to be reliable, are

among the important leadership characteristics [7, p. 418-23]. Solomon and Flores [24] indicated that trusting as well as reliable is an important feature. The behavior of confidence is important to interact with the environment [25]. As a result, it can be said that there is much training in leadership behavior in people who show confidence and confidence behavior. It can be argued that the reasons for the high participation in trust and trust items are more important to socialize, the relationship of friends becomes

more important, the less negative in interpersonal relationships, the less negative in their lives, the trust and trust being independent of gender, the change in the characteristics of trust and trust depending on age. It was determined that the characteristics of the youth leadership of the participants differ statistically by gender. According to this, female students' youth leadership characteristics are higher than male students. These findings coincide with the findings of Cansoy and Turan [1], Çelik and Sünbül [26], Durmuş [27], Brick [21], Chan [28]. As a result of this study, it can be said that females are working together and adopting behavior, especially in adolescence. In his metaanalysis study, Eagly, Johannesen-Schmidt and

Van Engen [29], women show more transformative leadership, while men show more transformative leadership, let alone and transactional leadership. According to Bass and Riggio [30], women are more sensitive to emotions and want to maintain relationships. While there is little difference in leadership between men and women, there are differences in leadership styles in general [31]. Females behave differently in terms of leadership characteristics in adolescence, female and male with more participation in collaborative learning activities with the development of leadership qualities in the activities, more and more individual power can be explained by participation in activities that require [32].

REFERENCE

- Cansoy, R., & Turan, S. (2016). Youth leadership characteristics scale: reliability and validity study. *Turkish Journal Of Education*, 1(1), p. 19-39.
- Kosutic, I. (2010). *Constructing youth leadership (Doctoral dissertation)* Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3464339).
- Sönmez K. (2017). *Management Skills and Leadership in Turkey*. Anı Publishing, Ankara.
- Janda, K.F. (1960). Towards the explication of the concept of leadership in terms of the concept of power. *Human Relations*, 13, p. 345-363.
- Bass, B. M. (1981). *Stogdill's handbook of leadership*. New York: Free Press.
- Erçetin, Ş. (2000). *Vision in Leadership Spiral*. Nobel Publication Distribution, Ankara.
- Yukl, G. (2010). *Leadership in organization*. (7th Edition). New Jersey: Pearson
- Hemphill, I K. & Coons, A. E. (1957). Development of the leader behavior description questionnaire. in R M, Stogdill & A. E. Coons (Eds.). *Leader behavior: Its description and measurement*. Columbus: Bureau of Business Research, Ohio State University, pp. 6-38.
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York. NY: Harper and Row Publishers.
- Rauch. C. F. & Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. In J.G. Hunt, D.M. Hosking, C. A., Schriesheim & R. Stewart (Eds.), *Leaders and managers: International perspectives on managerial behavior and leadership*. NY: Pergamon Press.
- Richards, D. & Engle, S. (1986). Aft er the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions. In. J. D. Adams (Ed.), *Transforming leadership*. VA: Miles River Press.
- Jacobs, T. O. & Jaques, E. (1990). *Military executive leadership*. In K. E. Clark & M. B. Clark (Eds.), *Measures of leadership*. NJ: Leadership Library of America.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass.
- Drath, V.H. & Palus, C. J (1994). *Making Common sense leadership as meaning-making in a communityo practice*. Greensboro, NC. Center for Creative Leadership .
- House, R. J, Gupra, V., Hanges, P. J., Javidan, M. & Dorfman, P, W. 1999). *Culture, leadership, and organization: Th e Globe Study of 62 Societies*. Th ousand Oaks, CA: Sage.
- Drum, J.(1988). *Youth Leadership. Insights into Isues in Education*. Stanley Foundation, Muscatine, Iowa. 17. MacNeil, C. A. (2000). *Youth-adult collaborative leadership: Strategies for fostering ability and authority* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 9979370)
- Edelman, A., Gill, P., Comerford, K., Larson, M. & Hare, R.(2004). *Youth Development and Youth Leadership: A Background Paper*. Institute for Educational Leadership, National Collaborative on Workforce and Disability forYouth, Washington, DC.
- Wang, B., Li, M., Li, G., Wei, M., & Li, Z. (2012). An investigation and analysis of high school student leadership in central China. *International Journal Of Psychology*, 47, p.1-2.
- Carpenter, B. O. (1996). *A study of leadership characteristics and skills of gifted and talented secondary students* (Order No. 9633106)(ProQuest Dissertations & Theses Global. (304282824)
- Brick, T. A. (1998). *A national survey of FFA member's self-perceived leadership skills* (Doctoral dissertation) Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No: 9915210)
- Edmunds, A.L. (1993). *Relationships among leadership indicators in academically gifted high school students* (Order No. NN88220). Available from ProQuest
- Northouse, P. G. (2010). *Leadership: theory and practice* (5th ed.). CA: SAGE Publications, Inc.
- Solomon, R. C., & Flores, F. (2001). *Building trust. Business, Politics, Relationships, and Life, 1*.
- Derks, J., Lee, N. C., & Krabbendam, L. (2014). Adolescent trust and trustworthiness: Role of gender and social value orientation. *Journal of Adolescence*, 37(8), p. 1379-1386.
- Çelik, C., & Sünbül, Ö.(2008). Education and gender factor in leadership perceptions: an area survey in Mersin province. *Stüleyman Demirel University Journal of Economics and Administrative Sciences*,13(3). p. 49-66
- Durmuş, Ö. (2011). *Investigation of leadership behaviors in primary and secondary school students* (unpublished master thesis). Çanakkale 18 March University.
- Chan, D. W. (2000). Assessing leadership among chinese secondary students in hong kong: The use of the roets rating scale for leadership. *Gifted Child Quarterly*, 44(2), p. 115-122.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: A meta-analysis comparing women and men. *Psychological Bulletin*, 129(4), p. 569-591.
- Bass, B.M., & Riggio, E.R. (2006). *Transformational leadership*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Rey, C.de la .(2005) Gender, women and leadership, *Agenda: Empowering women for gender equity*, 19(65), p. 4-11.
- Mullen, C. A., & Tuten, E. M. (2004). A case study of adolescent female leadership: Exploring the "light" of change. *The Journal of Educational Thought*, 38(3), p. 291-320.

Використання вільно-поширювального динамічного середовища GeoGebra під час навчання

Ю. О. Баруліна

Криворізький державний педагогічний університет, Кривий Ріг, Україна
Corresponding author. E-mail: julja-barulina@rambler.ru

Paper received 31.01.19; Accepted for publication 09.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-02>

Анотація. В нашій статті ми на прикладі уроку алгебри і початків аналізу у 10 класі на тему «Обернені тригонометричні функції» показуємо можливість застосування вільно-поширювального динамічного середовища GeoGebra під час навчального процесу, обумовлюємо необхідність використання Smart-bird для наочної демонстрації побудов графіків обернених тригонометричних функцій, показуємо надання можливості учням самостійно усвідомлювати перетворення графіків, що відбуваються за допомогою геометричних перетворень.

Ключові слова: інформаційні технології, старша школа, інновації у школі, математика, наочність, навчання.

Введення. Навчання у сучасній школі насамперед передбачає спрямованість на активність старшокласників при спрямовуючій та стимулюючій ролі вчителя. Відбувається перехід педагогічного впливу на більш високий рівень відносин з учнями до співпраці в навчальному процесі з учителем у пошуку вирішення поставлених пізнавальних завдань, оволодіння математичним знанням, усвідомлення його як важливої цінності особистості. Учень – це суб'єкт самостійної пізнавальної діяльності, який чітко усвідомлює ціль навчання, вміє планувати і організовувати свою роботу, здійснювати її самоаналіз і самоконтроль, усвідомлювати відповідальність за результати своєї навчально-пізнавальної діяльності. Тож, наповнюючи навчальний процес більш широким застосуванням інформаційних технологій, вчитель має змогу різноманітно і наочно демонструвати навчальний матеріал, зацікавлюючи та мотивуючи учнів.

Короткий огляд публікацій за темою. Питання використання інформаційних технологій у навчанні стають необхідним компонентом уроку в інноваційній школі та розглядаються в роботах науковців: М. Жалдака, В. Корольського, Т. Крамаренко, С. Семерікова, С. Шоколюк.

Виклад основного матеріалу. Система сучасної освіти веде до зміни пріоритетів в діяльності вчителя: не навчити, а створити умови для самостійного творчого пошуку учня. Ці зміни пов'язані, насамперед, з впровадженням в повсякденне життя досягнень науки і техніки. Інформаційні технології стають необхідним компонентом уроку з предметів освітньої галузі «Математика» в інноваційній школі. Зараз перед вчителем відкриваються широкі можливості застосування комп'ютерних презентацій у програмі Microsoft PowerPoint, застосування інших електронних ресурсів: для наочного представлення навчальних завдань програми GRAN, GRAN-2D, GeoGebra, а з метою графічного аналізу просторових (тривимірних) об'єктів програму GRAN-3D – все це є гарантом ефективності навчального процесу. Як показує досвід використання інформаційних технологій на уроках математики доцільніше застосовувати їх на такому типі уроку, як урок – вивчення нового матеріалу, або на уроці закріплення отриманих знань. Перевагою комп'ютерних презентацій є збільшення темпу уроку,

вони практично замінюють традиційні крейду і дошку. Всі важливі етапи уроку зафіксовані вчителем на слайдах заздалегідь, тому не доводиться віднімати від уроку час для записів на дошці. Ще одним позитивним моментом презентації є постійна наявність необхідної інформації перед очима дітей, і так само повернення до потрібної інформації при необхідності на будь-якому етапі уроку. Таким чином, в учнів відразу працюють два види пам'яті (візуальна, слухова), що сприяє кращому засвоєнню нового матеріалу.

Наведемо приклад уроку алгебри і початків аналізу у 10 класі з використанням вільно-поширювального (GPL) динамічного середовища GeoGebra на тему «Обернені тригонометричні функції».

Мета уроку: узагальнити поняття $\arcsin(x)$, $\arccos(x)$, $\arctg(x)$, $\operatorname{arccotg}(x)$; відпрацювати обчислювальні навички з оберненими тригонометричними функціями; розглянути графіки і властивості обернених тригонометричних функцій; вдосконалювати вміння проводити елементарні перетворення обернених тригонометричних функцій; виховувати грамотність й охайність при виконанні побудов; здійснювати роботу у вільно-поширювальному (GPL) динамічному середовищі GeoGebra

Засоби навчання: підручник Нелін Є.П. Алгебра і початки аналізу: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навчальн. закладів : профільн. рівень / Є.П.Нелін. – Х.: Гімназія, 2010. – 416 с. : іл.; мультимедійна презентація Microsoft PowerPoint; вільно-поширювальне динамічне середовище GeoGebra; Smart-bird (обумовлено необхідністю наочно продемонструвати побудову графіків обернених тригонометричних функцій, надати можливість учням самостійно усвідомлювати перетворення графіків, що відбуваються за допомогою геометричних перетворень).

Хід уроку:

I. Організаційний момент

II. Мотивація навчальної діяльності школярів, повідомлення теми і мети уроку.

III. Актуалізація опорних знань

Учитель пропонує учням повторити означення $\arcsin(x)$, $\arccos(x)$, $\arctg(x)$, $\operatorname{arccotg}(x)$ та їх властивості за допомогою презентації, створеної у програмі Microsoft PowerPoint (слайди 1- 4):

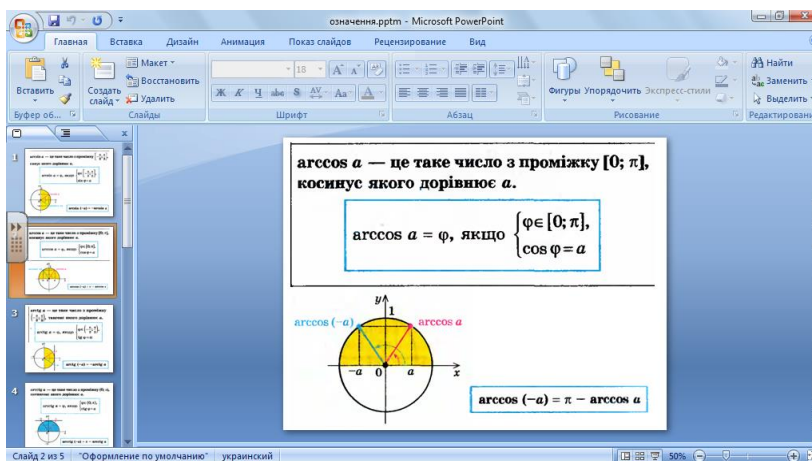


Рис. 1. Означення оберненої тригонометричної функції

Учитель проводить МАТЕМАТИЧНИЙ ДИКТАНТ з подальшою перевіркою:

- | | |
|--|--|
| 1. $\arccos 1 =$ | 6. $\arccos\left(-\frac{1}{2}\right) =$ |
| 2. $\arcsin 0 =$ | 7. $\arcsin\left(-\frac{\sqrt{3}}{2}\right) =$ |
| 3. $\arctg \sqrt{3} =$ | 8. $\arccos\left(-\frac{\sqrt{2}}{2}\right) =$ |
| 4. $\text{arctg} \frac{\sqrt{3}}{3} =$ | 9. $\arctg\left(-\frac{\sqrt{3}}{3}\right) =$ |
| 5. $\arcsin\left(-\frac{\sqrt{2}}{2}\right) =$ | |

Учитель пропонує учням повторити властивості $\arcsin(x)$, $\arccos(x)$, $\arctg(x)$, $\text{arctg}(x)$ за допомогою презентації, створеної у програмі Microsoft PowerPoint (слайд 5):

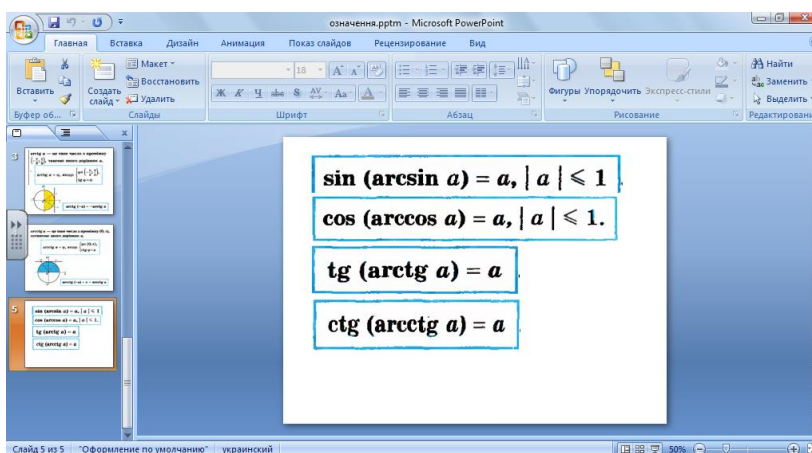


Рис. 2. Властивості обернених тригонометричних функцій

Учитель пропонує самостійне розв'язання вправ за підручником №5–№6 (стор. 324), двоє учнів виконують роботу на шкільній крейдяній дошці (по завершенню роботи відповіді перевіряються й обговорюються)

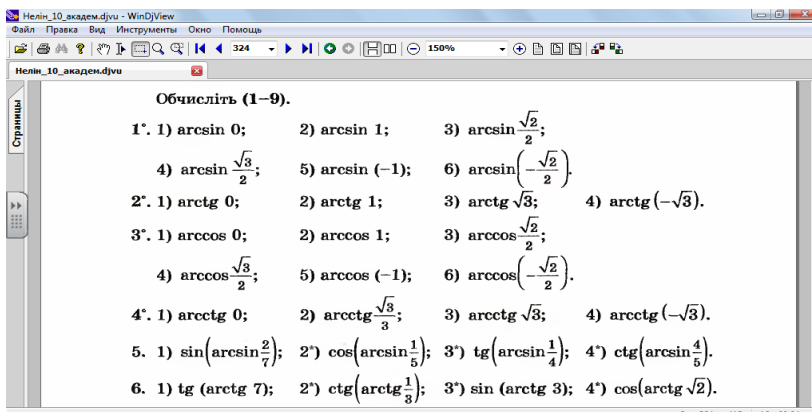


Рис. 3. Вправи для самостійного розв'язання

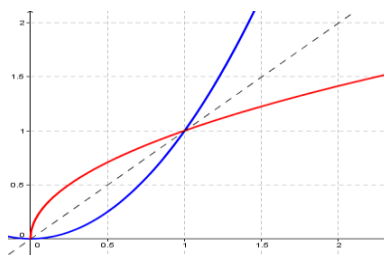
IV. Вивчення нового матеріалу

Приклад 1. Побудуйте графік функції

$y = x^2$ при $x \geq 0$ та графік функції, оберненої до даної.

✓ Учитель обговорює з учнями означення і властивості графіків обернених функцій

Рис. 4. Графік функції $y = x^2$ при $x \geq 0$ та оберненої до неї функції



Приклад 2. Побудуйте графік функції $y = \sin x$ та за властивістю графіків функцій, обернених даній, побудуйте графік функції $y = \arcsin x$.

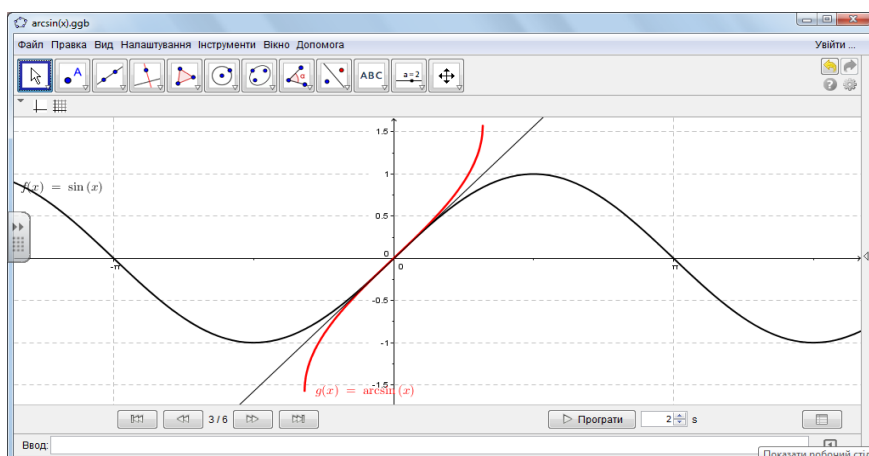


Рис. 5. Графік функції $y = \sin x$

Властивості:

1. $D(f) = [-1; 1]$
2. $E(f) = \left[-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2}\right]$
3. Непарна
4. $f(0) = 0$
5. $f(x) > 0$ при $x \in (0; 1]$
6. $f(x) < 0$ при $x \in [-1; 0)$
7. Зростаюча

Приклад 3. За графіком $y = \arccos x$ проведіть дослідження функції.

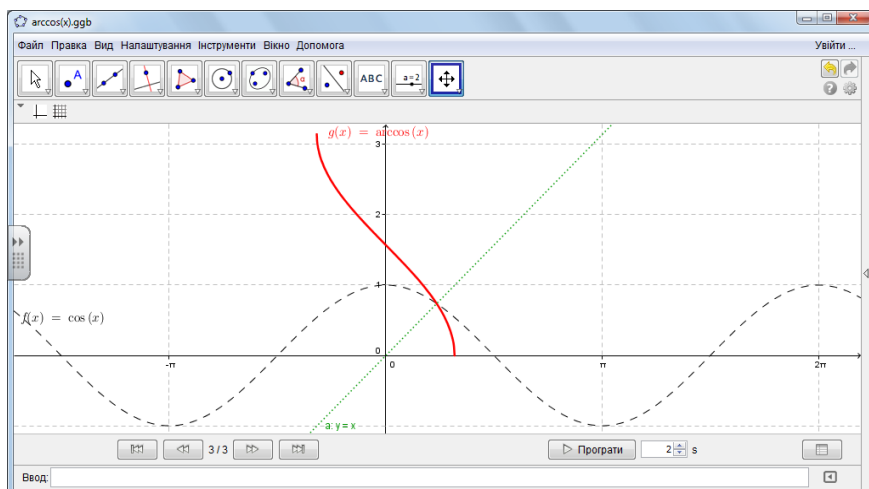


Рис. 6. Графік функції $y = \arccos x$

Властивості:

1. $D(f) = [-1; 1]$
2. $E(f) = [0; \pi]$
3. Ні парна ні непарна
4. $f(1)=0$
5. $f(x)>0$ при $x \in [-1; 1)$
6. Спадна

Приклад 4. За графіком $y = \arctg x$ проведіть дослідження функції.

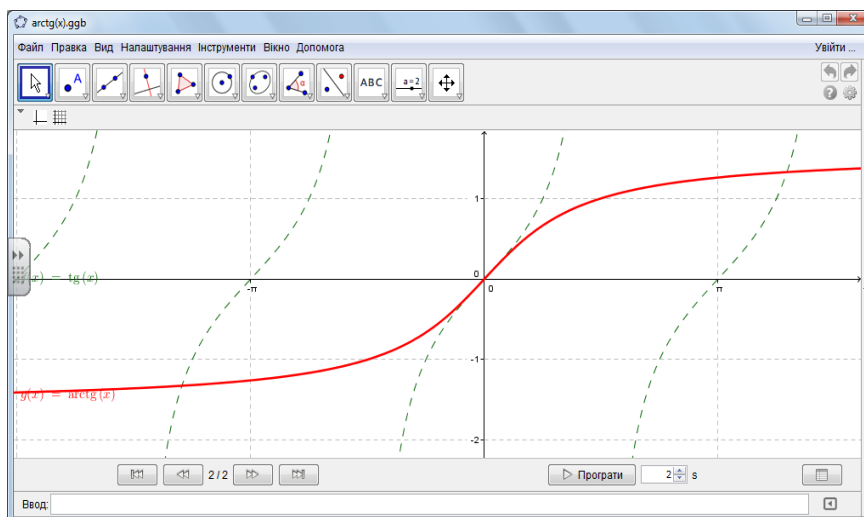


Рис. 7. Графік функції $y = \arctg x$

Властивості:

1. $D(f) = (-\infty; \infty)$
2. $E(f) = (-\frac{\pi}{2}; \frac{\pi}{2})$
3. Непарна
4. $f(0)=0$
5. $f(x)>0$ при $x \in (0; \infty)$
6. $f(x)<0$ при $x \in (-\infty; 0)$
7. Зростаюча

V. Закріплення отриманих знань

Учитель пропонує учням виходити по черзі до SMART-BIRD і здійснювати геометричні перетворення графіків обернених тригонометричних функцій (власноруч).

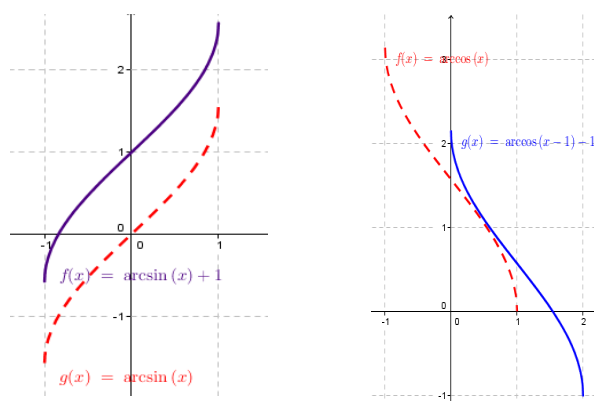


Рис. 8. Графіки обернених тригонометричних функцій

VI. Підведення підсумків уроку

VII. Домашнє завдання.

§20 (підручника) [5],

№ 9 (стор. 324)

Висновки. У результаті використання інформаційних технологій на уроках математики в учнів спостерігається: підвищення інтересу до вивчення предметів освітньої галузі «Математика» та успішності; більш повне засвоєння теоретичного матеріалу; оволодіння учнями уміння здобувати інформацію з різноманітних джерел, обробляти її за допомогою комп'ютерних технологій; уміння коротко і чітко формулювати свою точку зору;

досягається індивідуалізація навчання; збільшується частка самостійної роботи старшокласників; розвивається наочно-образне мислення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Державна національна програма "Освіта" ("Україна XXI століття") [Електронний ресурс] / Режим доступу : <http://uapravo.net/data2008/base64/ukr64541/page10.htm>.
2. Жалдак М. І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики : посіб. [для вчителів] / М. І. Жалдак, В. В. Лалінський, М. І. Шут – К. : Дініт, 2004. – 110 с.
3. Корольський В. В. Інноваційні інформаційно-комунікаційні технології навчання математики : навч. посіб. / В. В. Корольський, Т. Г. Крамаренко, С. О. Семеріков; наук. ред. М. І. Жалдак. – Кривий Ріг : Книжкове видавництво Кирєвського, 2009. – 316
4. Крамаренко Т. Г. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у школярів / Т. Г. Крамаренко, А. В. Чечель // Компетентнісні засади Державного стандарту початкової, базової і повної загальної середньої освіти : матер. Всеукр. наук.-практ. конф., 28–29 березня 2013 року. – К. : Оберіг. – 2013. – С. 120–124.
5. Маркова О. М. Хмарні технології навчання: витоки. Інформаційні технології і засоби навчання / О. М. Маркова, С. О. Семеріков, А. М. Стрюк, 2015. Т. 46, вип. 2. С. 29-44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_46_2_6
6. Нелін Є.П. Алгебра і початки аналізу: підруч. для 10 кл. загальноосвіт. навчальн. закладів : профільн. Рівень / Є.П.Нелін. – Х.: Гімназія, 2010. – 416 с. : іл.
7. Семеріков С. О. Нові засоби дистанційного навчання інформаційних технологій математичного призначення / С. О. Семеріков, І. О. Теплицький, С. В. Шокольок // Вісник ТІМО. – 2008. – №2. – С. 42–50.
8. Шокольок С. В. Методичні засади комп'ютеризації самостійної роботи старшокласників у процесі вивчення програмного забезпечення математичного призначення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Світлана Вікторівна Шокольок. – К., 2009. – 265 с.

REFERENCES

1. Derzhavna natsionalna programma «Osvita» («Ukraina XXI stolittya») [Elektronnyy resurs] / Rezhim dostupu : <http://uapravo.net/data2008/base64/ukr64541/page10.htm>.
2. Zhaldak M. I. Komp'yuterno-orientovani zasobi navchannya matematiki, fiziki, informatiki : posib. [dlya vchiteliv] / M. I. Zhaldak, V. V. Lapinskiy, M. I. Shut – K. : Dinit, 2004. – 110 s.
3. Korolskiy V. V. Innovatsiyni informatsiyno-komunikatsiyni tehnologii navchannya matematiki : navch. posib. / V. V. Korolskiy, T. G. Kramarenko, S. O. Semerikov; nauk. red. M. I. Zhaldak. – Kriviy Rig : Knizhkovе vidavnistvo Kireevskogo, 2009. – 316 s.
4. Kramarenko T. G. Formuvannya informatsiyno-komunikatsiynih kompetentnostey u shkolyariv / T. G. Kramarenko, A. V. Chechel // Kompetentnisni zasadi Derzhavnogo standartu pochatkovoyi, bazovoyi s povnoyi zagalnoyi serednoyi osviti : mater. Vseukr. nauk.-prakt. konf., 28–29 bereznya 2013 roku. – K. : Oberig. – 2013. – S. 120–124.
5. Markova O. M. Hmarni tehnologiyi navchannya: vitoki. Informatssyni tehnologiyi i zasobi navchannya / O. M. Markova, S. O. Semerikov, A. M. Stryuk, 2015. T. 46, vip. 2. S. 29-44. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ITZN_2015_46_2_6
6. Nelin E.P. Algebra i pochatki analizu: pidruch. dlya 10 kl. zagalnoosvit. navchaln. zakladiv : profiln. riven / E.P.Nelin. – H.: Gimnaziya, 2010. – 416 s. : il.
7. Semerikov S. O. Novi zasobi distantsiynogo navchannya informatiynih tehnologiy matematichnogo pryznachennya / S. O. Semerikov, I. O. Teplitskiy, S. V. Shokolyuk // Visnik TIMO. – 2008. – #2. – S. 42–50.
8. Shokolyuk S. V. Metodichni zasadi komp'yuterizatsii samostiynoyi roboti starshoklasnikov u protsesi vivchennya programnogo zabezpechennya matematichnogo pryznachennya : dis. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / Svitlana Viktorivna Shokolyuk. – K., 2009. – 265 s.

The use of the interactive geometry, algebra, statistics and calculus application GeoGebra in the process of teaching

Yu. O. Barulina

Abstract. In our article using algebra and fundamental analysis classes in the tenth grade on topic «Inverse trigonometric functions» have shown possibilities of using an interactive geometry, algebra, statistics and calculus (GPL) application GeoGebra in the educational process and have specified the necessity of the use of Smart-bird for an illustrative demonstration of inverse trigonometric functions plotting, letting our students understand on their own function graph transformations which are carried out with the help of transformations in geometry.

Keywords: information technology, high school, innovations in school, mathematics, visual ads, teaching.

Անգլերեն գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման վերձանաչողական ռազմավարությունը

Բեքարյան Ն. Մ.

Երևանի պետական համալսարան, Անգլիական բանասիրության ամբիոն

Կարապետյան Ի. Կ.

Երևանի պետական մանկավարժական համալսարան, Օտար լեզուների դասավանդման մեթոդիկայի ամբիոն, պրոֆեսոր, մ.գ.դ.

Մերոնյան Ն. Հ.

Երևանի պետական համալսարան, Դիվանագիտական ծառայության և մասնագիտական հաղորդակցման ամբիոն

*Corresponding author. E-mail: melkonyanune@yahoo.com

Paper received 24.09.18; Accepted for publication 20.01.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-03>

Ամփոփում. Սույն հոդվածում ներկայացվում են գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման վերձանաչողական ռազմավարության կիրառման մանկավարժական պայմանները, սկզբունքները, բացահայտվում է ուսուցման փոխներգործուն մեթոդների, վերլուծական ընթերցանության ընթացակարգերի և վերձանաչողական ռազմավարության բովանդակային կապը, հիմնավորվում է ուսանողի և դասախոսի ռեֆլեքսիվ-վերձանաչողական կոմպետենցիայի ձևավորման գործում համագործակցային ուսուցման անհրաժեշտությունը:

Բանալի բառեր: *Վերձանաչողություն, ռեֆլեքսիա, վերձանաչողական ռազմավարություն, վերլուծական ընթերցանություն, ռճաժանրային, խոսության, գործաբանական, վերլուծական ընթերցանություն:*

Ներածություն. Անգլերենի գեղարվեստական բնագրի վերլուծական ընթերցանության ընթացքում անհրաժեշտ է կիրառել ոչ միայն ճանաչողական /կոգնիտիվ/, փոխհատուցման կամ հուզական ռազմավարություններ, այլև վերձանաչողական /մեթակոգնիտիվ/ ռազմավարություն: Ավելին, հնարավոր չէ անհրաժեշտ լեզվաբանական կամ գրականագիտական ռեֆլեքսիվ մակարդակ ապահովել առանց վերձանաչողական ռազմավարություն կիրառելու: Ինչպես հայտնի է, կիրառելով վերձանաչողական ռազմավարություն, ուսանողը կարողանում է ճիշտ պլանավորել և առավել արդյունավետ կիրառել իր հնարավորությունները, ինչպես նաև վերահսկել իր առաջադիմությունը, ավելի ճիշտ գնահատել իր կատարած աշխատանքը: Վերլուծական ընթերցանության ընթացքում ուսանողները հաղթահարում են տեսական, գործնական, լեզվաբանական՝ հատկապես ռճաբանական և այլ բնույթի դժվարություններ: Ըստ այդմ, ուսուցման, ուսումնառության, մասնավորապես՝ ընթերցանության տարբեր ռազմավարությունների կիրառումն անհրաժեշտ պայման է նշված ինդիքները լուծելու համար:

Թեմայի վերաբերյալ հրապարակումների համառոտ ակնարկ. Ընդունված է համարել, որ «վերձանաչողություն» հասկացությունը վերաբերում է այն «գիտելիքին, որը ձեռք է բերվում սեփական ճանաչողական գործընթացի ընթացքում» [Flavel 1976]: Դա նշանակում է փորձել հասկանալ, բացահայտել հասկանալու և գիտելիքը յուրացնելու գործընթացի առանձնահատկությունները: Մինչդեռ, ըստ Վիջայաթիի, վերձանաչողությունը ենթադրում է այնպիսի գործընթաց, որը կոչված է բացահայտել «մտքեր մտածելու», գիտելիքների առաջացման օրինաչափությունները գիտակցելու,

գործողություններն անդրադարձնելու առանձնահատկությունները [Wijayati 2013]:

Այսպիսով, շուրջ 40 տարի վերձանաչողությունը եղել է հետազոտողների հետաքրքրության կենտրոնում: «Վերձանաչողություն» եզրույթը ներմուծել է Ֆլավելը (Flavell) նախորդ դարի 80-ական թվականներին: Բուն եզրույթը՝ “metacognition”, ծագում է հունարեն “meta” (հետո կամ դուրս) և լատիներեն “cognoscere” (իմանալ, խորհել) բառերից: Ըստ Ֆլավելի՝ վերձանաչողությունը մտավոր գործընթացի ուժեղացված իրազեկությունն է, այսինքն՝ «վերձանաչողական գործընթացին կամ դրան առնչվող գիտելիք է» [Flavell 1976, 232]: Հետագայում Բրաունը [Brown 1987], Բարելը [Barell 1991], Մեթքալվը և Շիմամուրան [Metcalf, J. & Shimamura, A. P. 1994] ընդլայնեցին վերձանաչողություն եզրույթի ծավալը, առանձնացնելով ճանաչողական այնպիսի գործունեության տեսակներ, ինչպիսիք են ռեֆլեքսիան կամ անդրադարձումը, զգայունակությունը, ինքնակարգավորումը, ինքնագնահատումը, կատարողականությունը:

Հոդվածի նպատակն է վերհանել վերձանաչողության դերը գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության ուսուցման ժամանակ: Վերձանաչողությունը, որպես վերլուծական ընթերցանության կարևոր պայման, ենթադրում է ռեֆլեքսիա նախ և առաջ արժեքի, արժեվորման մակարդակում: Այսինքն՝ ուսանողը, կիրառելով վերձանաչողական ռազմավարություն, ոչ միայն հստակեցնում է իր մտքերը, մոտեցումը, դիրքորոշումները ընթերցվող բնագրի մասին, այլև փորձում է հասկանալ, թե ինչպես է ընթանում ընթերցանության միջոցով ուսումնառության գործընթացը [Krathwohl 2002; Wilson & Smetana: 2011]: Այս առումով նշված համատեքստում անհրաժեշտ է

հատկապես առանձնացնել վերվերլուծական կամ մեթավերլուծական հետազոտությունները, որոնք կատարվել են Դիգնաթի և Բյուրնեթի կողմից [Dignath & Büttner 2008]:

Լյուրթեր և մեթոդներ. Հաշվի առնելով ուսումնական պայմաններում վերլուծական ընթացակարգերի դերը՝ Միմոնսենը և իր համահեղինակները մշակեցին վերլուծական գրականության հետազոտական մեթոդը [Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai: 2008]:

Վերձանաչողական ռազմավարությունը ենթադրում է զարգացնել ուսանողի, ինքնագնահատման կարողությունները թե՛ տեքստի ընթերցման, թե՛ յուրացման մակարդակներում [Dignath & Büttner 2008]: Ավելին, նա պետք է կարողանա հստակեցնել, թե ինչպես, երբ և որտեղ է անհրաժեշտ կիրառել այս կամ այն ռազմավարությունը [Veenman, Van Hout-Wolters, & Afflerbach: 2006]: Մի կողմից, ուսանողը պետք է հստակ պատկերացնի տվյալ դասի նպատակն ու խնդիրները, մյուս կողմից՝ առաջադրված կոնկրետ բնագրի ընթերցանության նպատակն ու խնդիրները: Փաստորեն, տվյալ դասի, տեքստերի և կոնկրետ գեղարվեստական բնագրի ընթերցանության ռազմավարությունները շարունակական կոնկրետացման անհրաժեշտություն ունեն, և, հետևաբար, կարելի է պնդել, որ վերձանաչողական ռազմավարության գործառույթը մյուս ռազմավարությունների ընտրության և կիրառման արդյունավետության գնահատումն է: Օրինակ՝ եթե հաղորդակցական մոտեցման սկզբունքներով իրականացվող անգլերենի դասի ժամանակ խնդիր է դրվում կիրառել վերձանաչողական, ճանաչողական, փոխհաստուցող և հուզական ռազմավարություններ, ապա տեքստի ընթերցանության ժամանակ կարելի է նախապատվություն տալ ճանաչողական, փոխհաստուցող ռազմավարություններին: Մակայն գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանությունը հնարավոր չէ պատկերացնել առանց վերձանաչողական ռազմավարության կիրառման, քանի որ առաջին հերթին ընթերցվում է տվյալ բնագիրը լեզվաբանական և գրականագիտական ռեֆլեքսիայի կամ անդրադարձի մակարդակում: Այնուհետև, առաջնահերթություն սկզբունքով առաջին պլան են մղվում ոչ միայն տեքստը հասկանալու, այլև նրանում առկա ռազմավարային միջոցները ու հնարները յուրացնելու խնդիրները: Ոչ պակաս կարևորություն են ստանում նաև այն հարցադրումները, որոնք վերաբերում են հաղորդակցական ռազմավարության շրջանակներում օտարալեզու նոր խոսք, նոր տեքստ, նոր միտք սերելուն, ինչպես նաև ընթերցանության պլանավորման, մշտադիտարկման և գնահատման փուլերը համակցելուն և արդյունքներն ամփոփելուն:

Այսպիսով, ըստ Ռահմաթիի և Վիջայաթիի

վերձանաչողական ռազմավարությունը ներառում է երեք փուլ՝ պլանավորում, մշտադիտարկում և գնահատում [Rahmati & Widowati 2017, 1-10]:

Արդյունքներ և դրանց քննարկում. Տեքստի, և մասնավորապես գեղարվեստական տեքստի, բովանդակությանը և գործառույթներին առնչվող համապատասխան գիտական գրականության ուսումնասիրությունը և համապատասխան վերլուծությունը ցույց են տալիս, որ տեքստի վերլուծական ընթերցանության ընթացակարգերը ոչ թե հակասում են, այլ համահունչ են վերձանաչողական ռազմավարության կիրառման շրջանակներում առաջարկվող ընթացակարգերին: Երկու դեպքում էլ, խնդիր է դրվում վերլուծել, բացահայտել տվյալ տեքստի ընդհանուր լեզվաբանական, ռազմավարային, խոսույթային, գործաբանական և այլ բնութագրերը: Ավելին, վերձանաչողությունն այստեղ հանդես է գալիս որպես գիտական ռեֆլեքսիայի անհրաժեշտ և արդյունավետ դրսևորում:

Հարկ է նշել, որ վերն առաջադրված թեզը նույնպես հաստատվում է ուսուցման ռազմավարությունների կիրառման տեսանկյունից, քանի որ ընթերցանության ուսուցման ռազմավարությունների կիրառումը ենթադրում է մոդելավորում, բարձրաձայն մտածելու կարողություն, մտահանգում, ամփոփում, տրամաբանական կապերի բացահայտում, նպատակային հարցադրումներ, կանխատեսում և այլն [Block & Israel, 2005]: Ակնհայտ է, որ վերլուծական ընթերցանությունը չի կարող շրջանցել նշված գործառույթությունները:

Պատահական չէ, որ վերջին տարիներին ընթերցման վերձանաչողական ռազմավարությունները նպատակ են հետապնդում բարելավել տեքստը հասկանալու և ընկալելու գործընթացը [Anderson, 1992, Block 1993, Greenleaf & Schoenbach 2004]: Համապատասխան վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության թե՛ մեթոդաբանությունը, թե՛ մեթոդիկական մշակելիս առաջին պլան են մղվում վերձանաչողական ռազմավարության այնպիսի կարևոր գործառույթությունները ինչպիսիք են ամփոփելու, կանխատեսելու, հարցադրումներ կատարելու, տեսողականացնելու կարողություններն ու հմտությունները [Gambrell & Jawitz, 1993; Rosenshine, Meister & Chapman: 1996]:

Կարելի է պնդել, որ վերձանաչողական ռազմավարությունը վերլուծական ընթերցանություն ուսուցման կարևոր պայմաններից մեկն է, քանի որ վերլուծական ընթերցանության հիմնական գործառույթը տեքստի իմաստի բացահայտումն է: Խնդիր է դրվում հնարավորինս մանրամասն բացահայտել հեղինակի ասելիքը, վեր հանել տեքստի բովանդակության մշակութային հայեցակերպը, ինչպես նաև բնորոշել կառուցվածքային և իմաստաբանական

բաղադրիչները: Ընդ որում՝ ուսանողը պետք է կարողանա տարբեր տեսանկյուններից /գործաբանական, խոսուօթային, իմաստաբանական և այլն/ վեր հանել և տարբերակել տեքստի բաղադրիչների «գործառական համապատասխանությունները» և, ինչպես նշում է Լեսոխինան, յուրացնել դրանք» [Лесохина 2016, 67-78]: Հատկանշական է, որ առանց ուսուցման վերձանաչողական գործառույթի կիրառման հնարավոր չէ իրականացնել այդպիսի մտագործունեություն:

Նույնը վերաբերում է գեղարվեստական տեքստի քերականական երևույթների, բառամիավորների, ոճական հնարների վերլուծությանը, ազգամշակութային պատկերացումների, կարծրատիպերի բացահայտմանը: Ավելին, առանց վերձանաչողական ռազմավարության կիրառման անհնար է իրականացնել գեղարվեստական բնագրի միջոցով հաղորդվող գաղափարների համապարփակ և լիարժեք վերլուծություն:

Պատահական չէ, որ գեղարվեստական բնագրի վերլուծական ընթերցանություն կազմակերպելիս կարևորվում են Մ. Լարքինգի կողմից մշակված ընթերցման այն ռազմավարությունները, որոնք միտված են ապահովել առաջադրված տեքստը հասկանալու և ընկալելու գործընթացը: Այս ռազմավարություններն ավելի շուտ կարելի է բնութագրել որպես ճանաչողական ռազմավարություններ: Օրինակ՝

1. տալ նախնական տեղեկատվություն տեքստի մասին,
2. բնորոշել տեքստի հիմնական և հարակից թեմաները,
4. տեղադրել տեքստերն ըստ առաջադրված թեմաների,
5. կռահել անձանթ բառերը ենթատեքստից:

Սակայն, հետևյալ ռազմավարությունները հնարավոր է ներկայացնել վերձանաչողական ռազմավարությունների տեսանկյունից՝

- մանրագնին ընթերցել տեքստը հատուկ տեղեկատվություն ստանալու նպատակով,
- ինքնուրույն շրջանել տեքստի համապատասխան բաժինները,
- արագ ընթերցել արտահայտությունները և դարձվածքները, ոչ թե բառերը,
- վերընթերցել տեքստն ավելի լավ ըմբռնելու և յուրացնելու համար,
- հասկանալ տեքստում առկա գաղափարների կապը, ներկայացնելով տեքստի կառուցվածքը [Larking 2017, 60]:

Նշված ռազմավարությունները մշակելիս՝ հեղինակը շեշտը դնում է թե՛ ճանաչողական, թե՛ վերձանաչողական ռազմավարությունների փոխկապակցված կիրառման վրա: Ընդ որում, վերջիններս պահանջում են ռեֆլեքսիայի ավելի բարձր մակարդակ:

Հասկանալի է, որ ուսանողների կողմից նշված

ռազմավարությունները կիրառելու կարողություններ զարգացնելու համար դասախոսը բավականին մեծ փորձ և գիտելիքներ պետք է ունենա: Հատկանշական է այն փաստը, որ թե՛ դասախոսը, թե՛ ուսանողները չեն կարող շարունակաբար ձևավորել և զարգացնել իրենց վերձանաչողական-ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիան միմիայն ուսուցման անձնակողմնորոշիչ, փոխներգործուն մեթոդներ կիրառելու դեպքում: Սա այն դեպքն է, երբ անհրաժեշտ է յուրացնել ոչ միայն մեթոդական, այլև մասնագիտական, տվյալ դեպքում լեզվաբանական և գրականագիտական գիտելիքները, և ոչ միայն յուրացնել, այլև կիրառել կոնկրետ գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության ընթացքում: Դժվարություններից մեկն այն է, որ փոխներգործուն մեթոդներ հնարավոր է կիրառել, եթե բոլոր ուսանողներն ընթերցել են նախօրոք հանձնարարված գրական ստեղծագործությունը: Հաշվի առնելով այս հանգամանքը՝ անհրաժեշտ է ուսուցման նախնական փուլում հանձնարարել կարդալ անգլերեն կարճ պատմվածքներ, պոեմներ, հեքիաթներ կամ բալլադներ, քանի որ ընթերցանության մշակույթի բավարար չափով ձևավորված չլինելը, ժամանակի սղությունը, ընթերցելու ներքին դրդապատճառների բացակայությունը շատ ուսանողների մոտ են անգործության: Մի կողմից, նրանք պետք է ընթերցեն բնագիրը անգլերեն լեզվով նախօրոք, մյուս կողմից, նրանք պետք է պատրաստ լինեն դասին ներկայացնել իրենց հարցերը, պատասխանել դասախոսի կամ ուսուցչի կողմից առաջադրված հարցերին, գնահատել դասընկերների պատասխանները ըստ հստակ մշակված պլանի:

Այս պարագայում կարևորվում են նաև մասնագիտական գրականության ընթերցանության հիմնախնդիրը: Հարկ է, որ և՛ ուսանողները և՛ դասախոսները ընթերցեն մեթոդաբանական գրականություն, որն ըստ էության պետք է ունենա լեզվաբանական, գրականագիտական, մեթոդական, երբեմն էլ հոգեբանական և փիլիսոփայական ուղղվածության: Հասկանալի է, որ ուսանողների հիմնական մասը դրա հնարավորությունը չունի: Հաշվի առնելով ասվածը՝ անհրաժեշտ է կուրսային, դիպլոմային աշխատանքների, ավարտական թեզերի կատարման ընթացքում իրականացնել կոնկրետ վերձանաչողական նախագծեր՝ միտված ուսուցման և ուսումնառության մասնակիցների վերձանաչողական կոմպետենցիայի շարունակական բարելավմանը:

Եզրակացություն: Վերը ասվածներից այդուհանդերձ կարելի է հանգել հետևյալ եզրակացություններին:

Վերձանաչողական ռազմավարության կիրառումն անհրաժեշտ և պարտադիր պայման է գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության համար: Այն հնարավոր է դարձնում ոչ միայն հստակեցնել և կոնկրետացնել

գեղարվեստական բնագրի ուսուցման այն ռազմավարությունները, որոնք ուսումնական գործընթացում օգտագործվում են ուսուցողական նպատակներով, այլն գնահատել դրանց կիրառման արդյունավետությունը:

Վերձանաչողական ռազմավարության կիրառումը ոչ միայն կարևորում է, այլ նաև առաջին պլան է մղում ինչպես լեզվաբանական կամ գրականագիտական, այնպես էլ մեթոդական ռեֆլեքսիան:

Ակներև է, որ գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանությունը դիտարկվում է որպես վերձանաչողական գործընթաց, որը նպաստում է թե՛ դասախոսի, թե՛ ուսանողների վերձանաչողական-ռեֆլեքսիվ կոմպետենցիայի շարունակական զարգացմանը:

Վերձանաչողական ռազմավարության կիրառումը բարենպաստ հող է ստեղծում փոխներգործուն մեթոդների կիրառման համար: Այս համատեքստում վերլուծական ընթերցանության կարևոր պայման է

դառնում պլանավորված և կազմակերպված արտալսարանային ընթերցանությունը: Ուսանողների ներգրավվածության աստիճանով է պայմանավորված տվյալ ռազմավարության կիրառման արդյունավետությունը: Այդ առումով՝ նպատակահարմար է հանձնարարել ուսանողներին բնագրով ընթերցել կարճ պատմվածքներ և այլ կարճ ձևաչափ ունեցող գրական ստեղծագործություններ: Վերձանաչողական ռազմավարության կիրառումը պահանջում է համագործակցության և ներգրավվածության բարձր աստիճան: Գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության դասին պատրաստվելու կարևոր պայման է նաև տեքստի շուրջ հարցերի պատրաստումը, սեփական գաղափարների առաջադրումը, ուսանողների կարծիքների քննարկումը, նրանց և ուսուցանողի սեփական մտքերի, գաղափարների ձևավորման գործընթացի պլանավորումը և մշտադիտարկումը:

ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

1. Лесохина А. М. Культуроведческий аспект филологического и аналитического чтения при обучении иностранным языкам. // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – С.67-78.
2. Anderson R. C., Pearson P.D. A Schemata-Theoretic View of Basic Processes in Reading Comprehension//Handbook of Reading Research/Ed. By P.D. Pearson. – New York, 1984, 52-62.
3. Barell, J. (1991). Teaching for thoughtfulness: Classroom strategies to enhance intellectual development. White Plains, NY: Longman.
4. Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. TESOL Quarterly, 20(3), 463-494.
5. Block, C. & Israel, S. (2005). Reading first and beyond: The complete guide for teachers and literacy coaches. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
6. Brown, A. B., & Clift, J. W. (2010). The unequal effect of adequate yearly progress: Evidence from school visits. American Educational Research Journal, 47, 774-798.
7. Brown, A. L. (1987). Control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. In F. E. Weinert & R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A metaanalysis on intervention studies at primary and secondary school level. Metacognition and Learning, 3, 231-264.
9. Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231-236). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
10. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 34, 906-911.
11. Gredler, M. E. (2005). Learning and instruction: Theory into practice. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
12. Gambrell, L.B. & Jawitz, P. (1993). Mental Imagery, Text Illustrations and Young Children's Reading Comprehension. Reading Research Quarterly, 28, 264-276.
13. Rosenshine B., C. Meister, and S. Chapman (1996). Teaching Students to Generate Questions: A Review of the Intervention Studies. Review of Educational Research, 66 (2). 181-221.
14. Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An overview. Theory into Practice, 41, 212-218.
15. Malcolm Larking. Critical Reading Strategies in the Advanced English Classroom//APU Journal of Language Research Vol.2, 2017; 60
16. Metcalfe, J., & Shimamura, A. P. (1994). Metacognition: Knowing about knowing. Cambridge, MA: The MIT Press.
17. Nückles, M., Hübner, S., Dümer, S., & Renkl, A. (2010). Expertise reversal effects in writing-to-learn. Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, 38, 237-258.
18. Rahmati N. A. and Widowati D. R. The metacognitive strategies used in reading comprehension for students' problems: Retrieved from http://sastra.um.ac.id/wp-content/uploads/2017/11/223-238-Nuse-Aliyah-Rahmati_Diah-Retno-Widowati-edited_LAYOUTED.pdf. - pp.1-10.
19. Antonyan Z.H., Bekaryan N.M. (2015) Analytical Reading as an Important Means of Language Teaching. FLSP (Foreign Language for Special Purposes) n.3 (12), pp. 8-16, YSU Press, Yerevan.
20. Antonyan Z.H., Bekaryan N.M., Martirosyan N. H. (2016). A Bit of Fiction: Textbook, 176 pages, VMV Print, Yerevan.
21. Բեքարյան Ն.Ս. (2017) Գեղարվեստական տեքստի վերլուծական ընթերցանության կազմակերպման սկզբունքները և ռազմավարությունները անգլերենի մասնագիտական դասընթացում. FLSP (Foreign Language for Special Purposes) n.3 (12), pp. 44-55, YSU Press, Yerevan.

REFERENCES

1. Lesokhina A.M., Cultorological Aspect of Philological and Analytical Reading in Teaching Foreign Languages. //Academic Notes. Electronic Academic Journal of Kursk State University. – 2016. – С.67-78.
2. Bekaryan N. M. (2017) Principles and Strategies of Organizing Analytical Reading of a Literary Text for Future Linguists. FLSP (Foreign Language for Special Purposes) n.3 (12), pp. 44-55, YSU Press, Yerevan.

Metacognitive Strategy for Training Analytic Reading of English Fictional/Literary Texts

N. M. Bekaryan, I. K. Karapetyan, N. H. Melkonyan

Abstract. The present article describes the pedagogical conditions, the principles of using metacognitive strategies. Its purpose is to reveal the relationships between the methods of interactive learning, analytical reading procedures and content metacognitive strategies. Moreover, it substantiates the need for cooperation of the above-mentioned strategies in the process of forming reflexive-metacognitive competence of students and teachers.

Keywords: metacognition, reflexion, metacognitive strategy, analytical reading, stylistics and genre, discursive, pragmatic.

Secondary education reform in the independent Ukraine (1991–2017): concepts, programmes, doctrines and strategies

L. D. Berezivska

V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, Kyiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: lberezivska@ukr.net ORCID: 0000-0002-5068-5234

Paper received 25.01.19; Accepted for publication 04.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-04>

Abstract. The article covers the content of the main regulatory documents (concepts, programmes, doctrines, and strategies) regarding secondary education reform in the independent Ukraine (1991 – 2017) in order to gain historical and educational knowledge about the mentioned phenomenon and enrich pedagogical source study. The analysed sources reveal the history of the national public education policy, school reforms and counter-reforms, and scientific and pedagogical works by Ukrainian educators. They may be helpful for conducting historical and pedagogical research on the history of secondary education reform in the independent Ukraine.

Keywords: *secondary education reform, regulatory base, concepts, programmes, doctrines, strategies, pedagogical source study, Ukraine.*

Introduction. Reforms and counter-reforms being components of public education policy are implemented in the context of social, political, economic, and pedagogical determinants which influence their strategies. In 1991 – 2017 secondary education reform in the independent Ukraine was marked by ‘significant achievements and positive tendencies as well as mistakes which keep it back from high quality and integration into the European and world education area’ [13, p. 55]. In spite of the low level of realisation of strategic tasks, positive and negative results of reforms and counter-reforms, the documents regulating the development of secondary education during the mentioned historical period were among reform achievements. First of all, we should note, Ukrainian educational lawmaking became more active in 1990 – 1991 during the struggle for the independence of Ukraine and renewal of Ukrainian school. Unsolicited education documents (both individual and collective concepts of all-Ukrainian or regional character) mentioned in our previous papers indicate the intensification of the national pedagogical thought regarding the development of the national secondary education being a priority link and an integral part of continuing education [21]. The educators’ ideas were the background for official documents (approved on the departmental or state levels) developed under different social, political, and economic conditions vary in structure, but the majority of them contain the following components: structure, purpose, principles of education, management, content of secondary education, types of educational establishments, and ways and conditions of realisation, etc.

During the years of independence the Ministry of Education and Science of Ukraine (the name of the ministry was changed several times) and the National Academy of Educational Sciences of Ukraine (hereinafter referred to as the NAES of Ukraine) developed a lot of official regulatory documents (concepts, programmes, doctrines, and strategies) which defined the development of secondary education in Ukraine.

A brief review of publications on the topic. A historiographical review of literature has showed that the problem of school education reform taken place in 1991 – 2017 was studied by many Ukrainian researchers (L.D. Berezivska, 2012, 2018; N.I. Bidenko, 2009; V.V. Halakh, 2014; H.V. Kasianov, 2015; Y.V. Krasniakov, 2009; V.H. Kremen, 2003; V.I. Luhovyi, Y.O. Molchanova, N.H. Protasova, 2012; O.Y. Savchenko, 2000; O.V. Sukhomlynska, 2010, and others) [1; 21; 2; 3; 5; 10; 11; 18; 19; 20]. The development of secondary education in the independent Ukraine was characterised in The National Report on the State and Pro-

spects of the Development of Education in Ukraine (2016) edited by the President of the NAES of Ukraine V.H. Kremen. This document defines the main periods of the development of public policy in the field of education in 1991 – 2016 [13]. At the same time the problem under discussion is not studied enough from the historical and pedagogical point of view.

The purpose of our paper is to analyse the regulatory documents regarding secondary education reform in the independent Ukraine in 1991 – 2017 in order to gain historical and pedagogical knowledge about the mentioned phenomenon and enrich pedagogical source study.

Materials and methods. A set of methods (historiographical analysis, source study approach, synthesis, generalisation, chronological method) was used to analyse periodicals and serials in which regulatory documents and papers regarding the problem were published.

Research findings. The following concepts made the basis for the development of secondary education in the independent Ukraine: The Project of the Concept of Secondary National School of Ukraine, 1990, developed by the Research Institute of Pedagogy of the Ukrainian Soviet Socialist Republic (the Ukrainian SSR) and the Ministry of National Education of the Ukrainian SSR and approved by the ministry board on 12 September 1991; The Conception of Formation of the System of Secondary Education Institutions for the Development of Creative Personality, 1996; The Project of the Twelve-year Secondary Education Concept, 2000, approved by the ministry board on 22 November 2001; The Concept of the State *School of the Future* Special Purpose Social Programme for 2007 – 2010, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine on 13 April 2007; The *New Ukrainian School* Concept of Public Policy in the Field of Secondary Education for 2016–2029, 2016, approved by the Cabinet of Ministers of Ukraine, and other documents [8; 9; 6; 7].

The following programmes positively influenced the development of secondary education: The Programme for the Development of Public Education in the Ukrainian SSR for the transition period (1991 – 1995), 1991, and the State National *Osvita* (Education) Programme (Ukraine of the 21 century), 1993 [17; 4].

The doctrines (The National Doctrine of the Development of Education, 2002, approved by the President of Ukraine) and strategies (The National Strategy of the Development of Education in Ukraine for 2013 – 2021, 2013, approved by the President of Ukraine) defined the backbone ways of secondary education reform [12; 15]. The scientists working at the NAES of Ukraine played a significant role in the for-

mation of educational lawmaking, as they developed the mentioned documents [13, p. 27]. Let's characterise the key documents in brief.

The State National *Osvita* (Education) Programme (Ukraine of the 21 century), 1993, defined the following: strategic tasks, priority lines, main ways of secondary education reform in Ukraine, principles of realisation of the formulated tasks (priority, democratisation, humanisation, national orientation, continuing education, unity of education and upbringing, and variance of education), structure of education (primary, basic secondary, and complete secondary education), types of educational establishments, content of secondary education (methodological principles, academic curriculum, content of subject spheres, invariant and variant components, core education in senior high school), and educating (forms, period of education, evaluation), etc. [4].

The National Doctrine of the Development of Education, 2002, approved by the President of Ukraine, declared the system of concept ideas about the strategy of the development of education, secondary education in particular, at the beginning of the 21st century. According to this document the national education should become competitive in the European and world education area [12].

The National Strategy of the Development of Education in Ukraine for 2013 – 2021, 2013, outlined the following: the aim (improving access to quality education according to the requirements for the innovative stable social and economic development; personality development taking into consideration one's own individual abilities and needs on the basis of continuing education), and strategic tasks to be fulfilled by public policy in the field of education during 2013 – 2021, in secondary education in particular (education is obligatory for all children and youth taking into account the state standards of secondary education; optimisation of secondary education establishments taking into consideration demographic, economic, and social prospects of regional development and social needs; variety in education models, for rural children in particular; creation of favourable conditions for the development of private schools; renewal of the content, forms, and methods of educational process on the basis of one's own orientation and competence approach; improvement of educational process by means of introducing psychopedagogical scientific advances, educational innovations and ICT; creation of favourable conditions for differentiation in education, improvement of vocational guidance and training, core education, individual educational development taking into account one's own needs, interests, and abilities) [15].

The *New Ukrainian School* Concept of Public Policy in the Field of Secondary Education for 2016 – 2029, 2016, suggests ideas about the reasons for its development (the need to solve the problem of low secondary education quality in 1992 – 2016), aim (to reform secondary education radically), reform strategies (approval of new state standards

for secondary education taking into consideration competences necessary for successful self-realisation; introduction of a new principle of partnership pedagogy, that is cooperation between pupil, his parents and teacher; improvement of teacher's motivation by means of providing him with academic freedom and stimulating to professional development; introduction of the child-centred principle (focus on pupil's needs); improvement of educational process; building of such school structure which will make it possible to get into the new content of education and acquire new competences necessary for successful self-realisation; decentralisation and effective secondary education management; equitable distribution of public money which will positively influence equal access to quality education; creation of advanced educational environment which will provide pupils, teachers, and parents with necessary conditions, means, and techniques; access to education in rural areas or bringing children to school); ways and means to solve the problem of low secondary education quality (to take into account the world best practices, to develop new state standards of secondary education; to reform secondary education pedagogy, to reform the system of secondary education management, to transfer to twelve-year secondary school with three-year core school of academic or vocational orientation, to reform the system of government financing in the field of secondary education) [7]. It should be marked, that The Concept of Secondary School of Ukraine developed by the scientists working at the NAES of Ukraine underlay The *New Ukrainian School* Concept of Public Policy in the Field of Secondary Education for 2016 – 2029 [14, p. 2].

Conclusions. The analysis of the mentioned documents indicates the following: creation of a new methodology for the development of the national secondary education in the independent Ukraine; development of a new lawmaking; active participation of scientists, educationalists, research institutions, the National Academy of Educational Scientists of Ukraine in particular, higher and secondary education establishments, public and cultural workers; preparation of documents regulating the development of Ukrainian secondary education on the basis of European values and advanced principles such as national, democratic, humanistic, child-centred, differential, individual, variant, and other principles. 'The progressive reform ideas and approaches still have not been realised in full. There were a lot of mistakes resulted in many problems and drawbacks in school education' [13, p. 55]. But the analysed documents reflect the history of the national public education policy, school reforms and counter-reforms, and scientific and pedagogical works by Ukrainian educators, and enrich pedagogical source study. The gained knowledge may be helpful for conducting historical and pedagogical research on the history of secondary education reform in the independent Ukraine. This will be discussed in our further publications.

ЛІТЕРАТУРА

1. Березівська Л. Д. Шкільна реформа в Україні початку 90-х років ХХ століття як перехідний період до особистісно орієнтованої парадигми освіти / Лариса Березівська // Педагогічна і психологічна науки України : зб. наук. праць : в 5 т. – Київ : Пед. думка, 2012. – Т. 1 : Загальна педагогіка та філософія освіти. – С. 180-190.
2. Біденко Н. Розвиток загальної середньої освіти в Україні в період незалежності / Наталія Біденко // Наук. зап. Серія: Історичні науки / Кіровоград, держ. пед. ун-т ім. Володимира Винниченка. – Кіровоград, 2009. – Вип. 12. – С. 213-225. – Бібліогр.: 14 назв.
3. Галах В. В. Специфіка реформування середньої освіти в незалежній Україні / Галах В. В. // Таврійський вісн. освіти. – 2014. – № 4. – С. 274-281. – Бібліогр.: 27 назв.
4. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»): затв. постановою Кабінету Міністрів України від 3 листоп. 1993 р. № 896 // Освіта. – 1993. – Груд. (№ 44/46). – С. 2-15.
5. Касьянов, Г. Освітня система України 1990–2014 : аналіт. огляд / Георгій Касьянов ; Благодійний фонд «Інститут розвитку освіти» – Київ : ТАКСОН, 2015. – 52 с.
6. Концепція 12-річної загальної середньої освіти (проект)/Інформ. зб. М-ва освіти і науки України. – 2000. – № 21. – С. 10-31.

7. Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року [Електронний ресурс] : схвалено розпорядж. Кабінету Міністрів України від 14 груд. 2016 р. № 988-р // Законодавство України / Верхов. Рада України. – Текст. дані. – Київ, 2016. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> (дата звернення: 17.08.2018). – Назва з екрана.
8. Концепція середньої загальноосвітньої національної школи України : проект / М-во нар. освіти УРСР, НДІ педагогіки УРСР // Рад. освіта. – 1990. – 14 серп. (№ 65). – С. 1-3.
9. Концепція становлення мережі середніх закладів освіти для розвитку творчої обдарованості // Інформ. зб. М-ва освіти України. – 1996. – № 17/18. – С. 48-64.
10. Красняков С. В. Перспективи освітнянського законодавства України [Електронний ресурс] / Красняков С. В. // Державне управління: теорія та практика : електрон. наук. фах. вид. / Нац. акад. держ. упр. при Президенті України. – Текст. дані. – Київ, 2009. – № 2. – Бібліогр.: 8 назв. – Режим доступу: http://academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf (дата звернення: 19.12.2018). – Назва з екрана.
11. Кремень В. Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – Київ: Грамота, 2003. – 216 с.
12. Національна доктрина розвитку освіти : затв. указом Президента України від 17 квіт. 2002 р. № 347 // Освіта України. – 2002. – 23 квіт. (№ 33). – С. 4-6.
13. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – Київ : Педагогічна думка, 2016. – 448 с. – Бібліогр.: с. 21. – (До 25-річчя незалежності України). – С. 55.
14. Постанова Загальних зборів НАПН України «Проблеми модернізації змісту освіти в умовах реформування української школи» № 1-1/2-8 від 16 листопада 2018 р. – С. 2.
15. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року : указ Президента України від 25 черв. 2013 р. № 344/2013 // Практика упр. закл. освіти. – 2013. – № 8. – С. 54-67. – Національна стратегія... додається.
16. Про схвалення Концепції Державної цільової соціальної програми «Школа майбутнього» на 2007–2010 рр. : розпорядж. Кабінету Міністрів України від 13 квіт. 2007 р. № 160-р // Практика упр. закл. освіти. – 2007. – № 12. – С. 82-85. – Концепція... додається.
17. Програма розвитку народної освіти Української РСР на перехідний період (1991–1995 рр.) : затв. рішенням колегії М-ва нар. освіти УРСР від 19.06.1991 р., протокол № 6/37 // Інформ. зб. М-ва нар. освіти Укр. РСР. – 1991. – № 15/16. – С. 4–36.
18. Реформування освіти в Україні: державно-управлінський аспект : навч.-наук. вид. / [Н. Г. Протасова, В. І. Луговий, Ю. О. Молчанова та ін.] ; за заг. ред. Н. Г. Протасової. – Київ ; Львів : НАДУ, 2012. – 456 с.
19. Савченко О.Я. Зміст шкільної освіти на рубежі століть / Савченко О.Я. // Освіта України. – 2000. – 12 квітня (№ 15). – С. 4.
20. Сухомлинська О. В. Програми національного виховання в умовах освітніх цивілізаційних змін / Ольга Сухомлинська // Шлях освіти. – 2010. – № 4. – С. 4-8.
21. Berezivska L. D. Secondary education reform in Ukraine: concepts and drafts (1988–1991) / L. D. Berezivska // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology (Budapest), VI (63), Issue: 153, 2018. – P. 7-10.

REFERENCES

1. Berezivska, L.D. School reform in Ukraine as a transition period to personality-oriented educational paradigm: the early 1990s // Pedagogical and Psychological Sciences of Ukraine : collected scientific papers. Kyiv : Pedahohichna Dumka Publishing House, 2012. Vol. 2. General Pedagogy and Philosophy of Education. P. 180-190.
2. Bidenko, N. Secondary education development in the independent Ukraine // Research Records. Historical Sciences Series. Kirovohrad: Kirovohradskiy Derzhavnyi Pedahohichnyi Universytet imeni Volodymyra Vynnychenka Publishing House, 2009. Issue 12. P. 213-225.
3. Halakh, V.V. The peculiarities of secondary education reform in the independent Ukraine // Taurida Education Bulletin, 2014. no. 4. P. 274-281.
4. State National *Osvita* (Education) Programme (Ukraine of the 21 century) : approved by the Decree by the Cabinet of Ministers of Ukraine on 3 November 1993 (No. 896) // Education, 1993. December (no. 44/46). P. 2-15.
5. Kasianov, H. Education system in Ukraine in 1990 – 2014: analytical review. Kyiv: TAKSON Publishing House, 2015. 52 p.
6. The Project of the Twelve-year Secondary Education Concept // Information Collected Papers by the Ministry of Education and Science of Ukraine, 2000. no. 21. P. 10-31.
7. The *New Ukrainian School* Concept of Public Policy in the Field of Secondary Education for 2016 – 2029 : approved by the Ordinance of the Cabinet of Ministers of Ukraine on 14 December 2016 (No. 988-p) // Ukrainian Lawmaking [Online]. Verkhovna Rada of Ukraine. Kyiv, 2016. Available from: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80> [Accessed 17/08/18].
8. The project of the concept of secondary national school of Ukraine / The Ministry of National Education of the Ukrainian SSR and Research Institute of Pedagogy of the Ukrainian SSR // Soviet Education, 1990. 14 August (no. 65). P. 1-3.
9. The conception of formation of the system of secondary education institutions for the development of creative personality // Information Collected Papers by the Ministry of Education and Science of Ukraine, 1996. no. 17/18. P. 48-64.
10. Krasniakov, Y.V. Prospects of educational lawmaking in Ukraine // Public Administration : Theory and Practice : Electronic Scientific Professional Publication [Online]. National Academy for Public Administration under the President of Ukraine. Kyiv, 2009. No. 9. Available from: http://academy.gov.ua/ej/ej10/doc_pdf/Krasniakov.pdf [Accessed 19/12/18].
11. Kremen, V.H. Education and science of Ukraine; ways for modernisation (facts, thoughts, prospects). Kyiv: Hramota Publishing House, 2003. 216 p.
12. The national doctrine of the development of education : approved by the President's Decree on 17 April 2002 (No. 347) // Education of Ukraine, 2002. 23 April (no. 33). P. 4-6.
13. The national report on the state and prospects of the development of education in Ukraine / The National Academy of Educational Sciences of Ukraine. Kyiv : Pedahohichna Dumka Publishing House, 2016. 448 p.
14. The decree of the NAES of Ukraine general meeting titled 'The problems of education content modernisation in the context of Ukrainian school reform' (No. 1-1/2-8, issued on 16 November 2018). P. 2.
15. On the national strategy of the development of education in Ukraine for 2013 – 2021 : approved by the President's Decree on 25 June 2013 (No. 344/2013) // Practice for Managing Educational Institutions, 2013. no. 8. P. 54-67.
16. On the approval of the concept of the state *School of the Future* special purpose social programme for 2007 – 2010 : approved by the ordinance of the Cabinet of Ministers of Ukraine on 13 April 2007 (No. 160-p) // Practice for Managing Educational Institutions, 2007. no. 12. P. 82-85.
17. The programme for the development of public education in the Ukrainian SSR for the transition period (1991 – 1995) : approved by the resolution of the ministry board on 19 June 1991 (Minutes No. 6/37) // Information Collected Papers by the Ministry of Public Education of the Ukrainian SSR, 1991. no. 15/16. P. 4-36.
18. Education reform in Ukraine : public and administrative aspects / ed. by Protasova N.H. Kyiv, Lviv : NADU Publishing House, 2012. 456 p.
19. Savchenko, O.Y. School education content at the turn of the century // Education of Ukraine, 2000. 12 April (no. 15). P. 4.
20. Sukhomlynska, O.V. The programme of national education under conditions of educational civilisational changes // Course

Підвищення готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної освітньої діяльності з формування соціальної активності учнів

С. Д. Булавенко

Інститут проблем виховання НАПН України, м. Київ
Corresponding author. E-mail: bulavenko17@gmail.com

Paper received 27.01.19; Accepted for publication 05.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-05>

Анотація. Дана стаття розкриває шляхи підвищення педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної освітньої діяльності спрямованої на формування соціальної активності учнів. Автор аналізує стан готовності вчителів до інноваційної діяльності в експериментальних навчальних закладах, докладно описує етапи проведення тренінгових занять, наводить приклади використовуваних форм роботи. В статті наводяться статистичні дані проведеного експериментального дослідження, аналізуються отримані результати.

Ключові слова: *готовність вчителя до інноваційної освітньої діяльності, методичний супровід, тренінгові навчання педагогів, формування соціальної активності учнів, етапи методичного супроводу.*

Вступ. Освітній процес в сучасній загальноосвітній школі орієнтований на розвиток творчої, інтелектуальної, моральної та фізично здорової особистості, здатної до успішної соціалізації в суспільстві. Особливого значення сьогодні набуває інноваційна освітня діяльність спрямована на формування соціально активної особистості. Успішна реалізація даних ідей залежить від рівня професійної майстерності вчителя, що зумовлюється здатністю до творчо-пошукової роботи, ставленням до самоосвіти і саморозвитку, відкритістю до інновацій [3].

Короткий огляд публікацій з теми. Вивченню окремих аспектів проблеми інноваційної діяльності вчителів присвячені наукові праці як українських, так і зарубіжних вчених. Підвищення професійного рівня педагогів в умовах інноваційної діяльності досліджували у своїх роботах І. Аркін, Н. Василенко, Л. Вовк, А. Гільбух, Т. Дем'янюк, І. Зязюн, М. Поташник, А. Савченко, Н. Юсуфбекова. Методологічні основи формування готовності вчителів до інноваційної діяльності досліджували такі вчені, як І. Бех, В. Докучаєва, Л. Канишевська, Н. Клокар, А. Козлова, К. Макогон, Ю. Максимов. Необхідні для інноваційної діяльності умови розглядаються в наукових роботах М. Дука, Ю. Завалевського, І. Протасова, Т. Рудінова, О. Савченко, В. Сластьоніна. Готовність до інноваційної педагогічної діяльності, а також її критерії та показники відображені в працях І. Гавриш, І. Дичківської, Б. Жебровського, А. Козлової, О. Маринівської, Г. Назаренко, Л. Петриченко, К. Таранік-Ткачук та інших. У дослідженнях Т. Високос, І. Нікішина, О. Хмарки, М. Холод особлива увага приділяється специфіці методичної роботи з розвитку готовності педагога до інноваційної діяльності. Проблемами впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес школи займаються І. Богданова, В. Безпалько, О. Вербицький, І. Дичківська, І. Нікітін, Л. Петровська, Є. Полат, І. Якиманська та інші.

Проте питання підвищення готовності педагогів до інноваційної освітньої діяльності з формування соціальної активності учнів не достатньо досліджене.

Метою нашої статті є аналіз та шляхи підвищення готовності педагогів закладів загальної середньої освіти до інноваційної освітньої діяльності з формування соціальної активності.

Матеріали і методи. Дане дослідження проводи-

лось на базі закладів загальної середньої освіти Чернігівської області (Ніжинської гімназії № 3, м. Ніжина (№ 2 та 11), м. Чернігова (№ 3 та 9), м. Варви та смт Срібного). Діагностичний пакет представлений наступними методиками: методика оцінки рівня інноваційного потенціалу педагогічного колективу (Модифікація методики Т. Морозової); карта педагогічної оцінки здібностей педагога до інноваційної діяльності; методика «Здібності педагога до творчого саморозвитку» (І. Нікішина); методика «Мотиваційна готовність педагогічного колективу до освоєння нововведень» (Н. Пугачової); методика «Визначення рівня новаторства вчителів в шкільному колективі» (Н. Пугачової); карта педагогічної оцінки та самооцінки здібностей учителя до інноваційної діяльності (В. Сластьонін, Л. Подимова); анкета «Методика незакінчених пропозицій для визначення ціннісних орієнтацій педагогів»; методика «Сприйнятливості педагогів до нововведень»; анкета виявлення чинників, що стимулюють і перешкоджають навчання, розвитку і саморозвитку педагогів; анкета «Інноваційна діяльність педагога з формування соціальної активності учнів»; анкета «Робота педагога з самоосвіти», анкета «Бар'єри, що перешкоджають освоєнню інновацій».

Результати дослідження. Готовність вчителя до інноваційної освітньої діяльності з формування соціальної активності особистості – це особливий особистісний стан, який передбачає наявність у педагога мотиваційно-ціннісного ставлення до своєї професійної діяльності, володіння ефективними способами і засобами досягнення педагогічних цілей, здатності до творчості і рефлексії, глибоке розуміння проблеми соціалізації учнів [1]. Проведена первинна діагностика та аналіз діяльності педагогів експериментальних закладів свідчить про не достатню готовність педагогів до організації інноваційної освітньої діяльності, що детерміновано відсутністю у багатьох педагогів матеріальної зацікавленості, не достатньою технічною базою, теоретичних знань і практичного досвіду застосування інноваційних методів та технологій для формування соціально активної особистості. Збагатити знання і накопичити такий досвід не дозволяє існуюча практика методичної діяльності в закладах загальної середньої освіти, яка орієнтована на загальні освітні завдання школи, а не на підтримку і збагачення професійної компетентності педагогів.

Модернізація освіти в Україні привела до необхідності змінити підходи до реалізації методичної роботи в закладах загальної середньої освіти, приділити увагу розвитку системи мотивації педагогічних кадрів, розвитку корпоративно-професійної культури педагогічного колективу, диференційованого підходу до роботи з педагогами [2, с. 90].

Як показало проведене дослідження, підвищенню готовності педагога до інноваційної діяльності з формування соціально активної особистості сприяє якісно організований методичний супровід.

О. Маринівська під методичним супроводом розуміє цілеспрямовану спільну діяльність методичної служби і колективу навчального закладу, який здійснює режим розвитку, реалізований у вигляді професійної допомоги в освоєнні інноваційної педагогічної діяльності при вирішенні аналітико-рефлексивних, конструктивно-прогностичних, організаційно-діяльнісних і корекційно-регулюючих завдань з управління досягненням результатів в рамках індивідуальної професійно-педагогічної діяльності [5, с. 29].

У нашому розумінні, методичний супровід спрямований на підвищення готовності педагогів до інноваційної освітньої діяльності з формування соціальної активності особистості – це цілеспрямована спеціально організована діяльність, заснована на науковому підході, орієнтована на забезпечення інформованості педагогів в сфері педагогічної інноватики з формування соціально активної особистості, формування спрямованості на поглиблення знань у сфері соціально спрямованої інноваційної діяльності під час освітнього процесу та проблем соціалізації учнів, формування потреби в інноваційній діяльності, формування умінь і навичок щодо застосування інноваційних педагогічних технологій з формування соціальної активності учнів, розвиток творчих здібностей, формування спрямованості на саморозвиток.

У результаті аналізу інноваційної діяльності педагогів, у контексті вдосконалення готовності до неї та з урахуванням загальних характеристик методичного супроводу даної діяльності, нами була розроблена програма внутрішкільного навчання педагогів «Креативний педагог».

В основі розробки програми лежить акмеологічний підхід, який відображає орієнтацію процесу вдосконалення готовності педагогів до інноваційної діяльності з формування соціальної активності учнів на його професійний розвиток.

Метою даної програми є ознайомлення вчителів із сучасними поглядами на нову стратегію освітньої діяльності в Україні та з особливостями інноваційної діяльності в освіті, а також формування і вдосконалення готовності роботи з сучасними інноваційними ресурсами щодо формування соціальної активності учнів у професійній педагогічній діяльності, мотивація педагогів на професійний розвиток.

Програма покликана вирішити такі завдання:

- формування інноваційної спрямованості з формування соціальної активності учнів в діяльності педагогічного колективу закладів загальної освіти, що виявляється в систематичному вивченні, узагальненні та розповсюдженні педагогічного досвіду, в роботі по впровадженню досягнень педагогічної науки;
- підвищення рівня теоретичної, психолого-педагогічної підготовки вчителів;
- організація роботи з вивчення змін в державних

освітніх стандартах;

- збагачення новими педагогічними технологіями, формами і методами навчання і виховання;
- надання науково-методичної допомоги вчителям на діагностичній індивідуальній та диференційованій основі;
- надання консультативної допомоги вчителям з організації педагогічного самоосвіти;
- актуалізація професійного розвитку й творчого потенціалу педагогів;
- надання науково-методичної допомоги з використання інноваційних технологій спрямованих на формування соціальної активності учнів.

При розробці програми враховувалась необхідність поетапної реалізації супроводу. Методичний супровід включає: підготовчий, теоретичний, діяльнісний і аналітичний етапи.

На першому етапі (підготовчому) проводився психолого-педагогічний моніторинг, в процесі якого вивчалася теоретична професійна підготовленість вчителя, його професійна і методична компетентність, готовність до самовдосконалення і саморозвитку, а також готовність до інноваційної діяльності з формування соціальної активності учнів. З метою проведення ефективної діагностики підібраний оціночно-критеріальний інструментарій, який дозволяв оцінити рівень готовності з використанням суб'єктивних і об'єктивних показників.

У процесі моніторингу було визначено, що перешкоджає освоєнню інновацій. Педагогам з достатнім, задовільним і низьким рівнем готовності до здійснення інноваційної діяльності, виступає бар'єром відсутність матеріальних стимулів (відповідно 47 %, 86 %, 100 %). Друге місце у педагогів з достатнім рівнем готовності до здійснення інноваційної діяльності займає такий бар'єр, як велике навчальне навантаження (28 %); з середнім рівнем – почуття страху перед негативними результатами (48 %); з низьким – переконання, що ефективно навчати можна і по-старому (75 %).

Другий етап (теоретичний) пов'язаний з підготовкою матеріалів до семінарів, відбором змісту та форм організації методичної роботи, розробка тренінгових занять.

На третьому (діяльнісному) етапі здійснювалася організація навчального процесу. Реалізувалася програма через використання різних форм роботи: репродуктивних (семінари-практикуми, тренінги); евристичних (проблемні та проблемно-проектні семінари, ділові ігри); евристико-продуктивних (конкурси методичних розробок).

Тренінгові навчання педагогів проводилось протягом навчального року з вересня по квітень, один раз на місяць у «методичний» день – понеділок та під час канікул, згідно методичного розкладу, був підготовлений навчально-тематичний план з навчання педагогів, який включав 16 занять. Кожен із тренінгів має три етапи.

На першому етапі створюється позитивна атмосфера, повторюються правила роботи в групі, здійснюється рефлексія з приводу виконання домашніх завдань; повідомляється тема поточного заняття, забезпечується мотиваційне включення учасників у роботу. На початку заняття проводиться вправа, яке передбачає налаштування учасників на взаємодію. Такі вправи-енерджайзери створюють атмосферу довіри, доб-

розичливості та знімають напругу. Наступним моментом є рефлексія за результатами виконання домашнього завдання.

На другому етапі учителі опановують певні знання; у них формуються вміння і навички, задані метою заняття. Після виконаних вправ проводиться обговорення. Може застосовуватися прийом незавершеної дії з метою стимулювання творчої пошукової активності учасників.

Для надання учасникам необхідної інформації з проблеми використовуються інформаційні блоки – повідомлення, роз'яснення (1-2 хвилини), міні-лекції (7-15 хвилин).

Зупинимось на конкретних прикладах методів і прийомів тренінгового заняття, до яких відносяться: міні-дискусії, есе, вправи, «мозковий штурм» тощо.

Міні-дискусія «Соціальна активність «за» і «проти».

Орієнтовні питання для обговорення:

Яким має бути мислення сучасної людини в інформаційному суспільстві? Чи потрібні мислячі громадяни тоталітарному суспільству? Чи може існувати демократичне суспільство без людей, соціально активних? Які переваги дає людині активна життєва позиція? Що значить бути соціально активним? Ваші очікування від соціально активних учнів? Чи легко працювати з активними учнями? Чи потрібно формувати соціально активну особистість?

Міні-дискусія «Чи може вчитель (учень) бути аполітичним?».

Орієнтовні питання для обговорення:

Чи повинен вчитель (учень) висловлювати власну точку зору на те, що відбувається в його країні? Чи впливають ціннісні орієнтації вчителя на його діяльність? Як можете Ви, як учитель, вплинути на суспільні процеси? Чи важлива для учнів ваша політична позиція?

Написання есе за орієнтовними питаннями: Чи здатний я толерантно сприймати різні точки зору? Чи маю я достатньо інтелектуальної гнучкості, щоб уникати догматизму? Чи здатний я сприймати критику на свою адресу, необхідну для мого особистісного і професійного розвитку? Що мені потрібно аби сформувати соціальну активність в учнів?

«Мозковий штурм»: Що дає людині соціальна активність: плюси і мінуси. Найоптимальніші засоби, форми і методи формування соціальної активності в урочній і позаурочній діяльності.

Завдання для роздумів: Чи згодні Ви з твердженням: «Людина, яка не володіє навичками правильного мислення, не є вільною людиною» (Дж. Дьюї)? Або з таким твердженням: «божевіллям є переконання, що всі люди повинні однаково думати про певні речі» (Вольтер)?

Заключний етап передбачає усвідомлення учителями позитивного досвіду участі в занятті через особистісну і професійну рефлексію. Крім того, учителі отримують домашнє завдання, спрямоване зазвичай на глибоке осмислення знань, закріплення і вдосконалення вмінь, отриманих на занятті. Такі завдання можуть бути наступними: підібрати приклади стереотипів, які побутують в нашому житті; звертати увагу

на прояви соціальної пасивності, егоїзму учнів (підготувати конкретні приклади для обговорення на наступному занятті); сформулювати життєве кредо соціально активної особистості.

Важливо відзначити, що тренінг орієнтований на вплив, груповий розвиток за допомогою оптимізації форм міжособистісного спілкування. Спілкуючись, учителі чують різні точки зору і їх аргументацію, що дає можливість зв'язати свої міркування з міркуваннями інших. Успішні дії учасників тренінгу підкріплюються відповідною реакцією групи. На всьому протязі роботи групи здійснюється зворотний зв'язок між учасниками. Знання, вміння і навички, отримані учителями на занятті, використовуються в подальшій спільній роботі з учнями та колегами, а також сприяють формуванню позитивних особистісних і професійних якостей учителів [4].

У спрямуванні творчих пошуків педагогів щодо вивчення і впровадження досягнень психолого-педагогічної науки та перспективного досвіду у навчально-виховний процес щодо формування соціальної активності, особлива увага також приділялась творчим групам, які забезпечували розвиток творчої активності педагогічних кадрів, сприяли розвитку сучасного стилю педагогічного мислення, формуванню в них умінь самоаналізу, самовираження, самоствердження та саморозвитку власної професійної діяльності.

Найбільшою популярністю на засіданнях творчих груп учителів набули ділові ігри, які проводились у формах: прес-конференція, круглий стіл, проблемний семінар тощо. Основним джерелом для вибору тем ділових ігор були найбільш актуальні проблеми професійної діяльності педагогів щодо сучасних вимог та типові труднощі, що ускладнюють їх діяльність з формування соціальної активності учнів.

На четвертому етапі (аналітичному) здійснювалася повторна діагностика педагогів з метою отримання інформації про ефективність методичного супроводу. Залежно від кількості набраних балів вчителі були розподілені по групах, відповідним чотирьом рівням готовності до інноваційної діяльності. Динаміка готовності до інноваційної діяльності педагогів з формування соціальної активності учнів на початку і в кінці експерименту чітко простежується у таблиці 1.

Порівнюючи результати початкової та підсумкової діагностики, можна стверджувати: педагоги стали більш впевнені у своїх силах, зросла мотивація до саморозвитку, готовність до впровадження нововведень та творча активність. До кінця експерименту у педагогів підвищився рівень готовності до інноваційної діяльності. Це доводить, що для підвищення готовності до ефективного впровадження інновацій з формування соціальної активності в педагогічний процес необхідно використовувати методичний супровід. Як показала практика, створена нами програма є ефективною для активізації творчості педагогів, для включення кожного вчителя в експеримент, так як системні заняття сприяють підвищенню готовності до здійснення інноваційної діяльності з формування соціальної активності.

Таблиця 1. Рівень готовності педагогів до інноваційної діяльності з формування соціальної активності учнів до і після експерименту

Показники готовності до інноваційної діяльності	Рівні прояву	До експерименту, % педагогів	Після експерименту, % педагогів
Мотивація до постійного розвитку, професійного та особистісного вдосконалення	високий	0 %	14 %
	достатній	29 %	44 %
	задовільний	33 %	34 %
	низький	38 %	8 %
Інформаційна обізнаність в сфері інноваційної діяльності	високий	16 %	19 %
	достатній	19 %	56 %
	задовільний	65 %	25 %
	низький	0 %	0 %
Уміння аналізувати ситуацію впровадження нововведення, прогнозувати дії і знаходити оптимальний вихід, аргументувати вибір	високий	9 %	22 %
	достатній	65 %	55 %
	задовільний	23 %	21 %
	низький	3 %	2 %
Мотиви, пов'язані з можливістю самореалізації особистості, ступеню готовності та відкритості до нового	високий	7 %	49 %
	достатній	32 %	31 %
	задовільний	56 %	19 %
	низький	3 %	1 %

Ефективність реалізації методичного супроводу виявлена на основі динаміки показників готовності педагогів до інноваційної діяльності, отриманими в процесі проведення експериментальної роботи. Так, 80 % педагогів школи брали участь в конкурсах, конференціях, семінарах, педрадах і в розробці відкритих уроків, тематичних тижнях і квестах, 25 % учителів брали участь в заходах всеукраїнського рівня. Анкета щодо проведення аналізу успішності внутрішкільного навчання показала, що всі педагоги мотивовані на творчу самореалізацію особистості, висока частка вчителів, які мають високий рівень готовності до інноваційної діяльності (49 %). Методика самоаналізу інноваційної діяльності показала ставлення педагогів

до інноваційної діяльності як перетворення і розвитку, всього 1 % педагогів мають низький рівень готовності за даним показником.

Висновок. Отже, для підвищення готовності педагогів до інноваційної діяльності з формування соціальної активності учнів необхідно створити цілісну систему методичного супроводу, який би ґрунтувався на даних моніторингу освітньої діяльності педагогів закладу загальної середньої освіти. На основі отриманих даних, щодо потреб колективу та конкретних вчителів, необхідно розробити систему тренінгових занять, консультацій та інших форм роботи з педагогічним колективом.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бартків О. Готовність педагога до інноваційної професійної діяльності / О. Бартків // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2010. - № 1. - С.52-58.
2. Братаніч Б.В. Соціальна спрямованість маркетингового управління системою освіти / Б.В.Братаніч // Грані. - Д., 2004. - №6. - С.88 - 91.
3. Василенко Н. Інноваційний потенціал школи / Н.Василенко // Директор школи. - 2011. - № 3 (627), С.16-26.
4. Кульбаба Л.М. Формування поля креативності засобами сучасних педагогічних технологій / Л.М.Кульбаба // Історія України. - 2008. - № 45. - С.5-7.
5. Мариновська О. Науково-методичний супровід впровадження педагогічних інновацій: сутність, специфіка, орієнтири реалізації / О.Мариновська // Рідна школа. - 2012. - № 8-9. - С.28-32.

REFERENCES

1. Bartkiv O. Readiness of the teacher to innovate professional activity / O. Bartkiv // Problems of training a modern teacher, - 2010. - Is. 1. - P.52-58.
2. Bratanich B.V. Social orientation of marketing management system of education / B.V.Bratanich // Grani. - D., 2004. - Is. 6. - p.88 - 91.
3. Vasilenko N. Innovative potential of the school / N.Vasilenko // Director of the school. - 2011. - Is. 3 (627), P.16-26.
4. Kulbaba L.M Formation of the field of creativity by modern pedagogical technologies / L.M. Kulbaba // History of Ukraine. - 2008. - Is. 45. - P.5-7.
5. Marinovska O. Scientific and methodological support for the introduction of pedagogical innovations: essence, specifics, guidelines for implementation / O. Marinovska // Native school. - 2012. - Is. 8-9. - P.28-32.

Increasing readiness of teachers of institutions of general secondary education for innovative educational activities on the formation of social activity of students

S. D. Bulavenko

Abstract. This paper reveals ways for teachers of institutions of general secondary education to innovate educational activities aimed at forming social activity of students. The author analyzes the readiness of teachers to innovate in experimental educational institutions, describes in detail the stages of conducting training sessions, gives examples of the used forms of work. The article presents statistical data of the conducted experimental research, analyzes the obtained results.

Keywords: teacher's readiness for innovative educational activity, methodical support, training of teachers, formation of social activity of students, stages of methodical support.

Іноземна мова як засіб формування професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в умовах освітнього середовища технічного університету

О. О. Гурська

Національний авіаційний університет, м. Київ, Україна
Corresponding author. E-mail: helen.gurska@gmail.com

Paper received 10.12.18; Accepted for publication 20.12.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-06>

Анотація. У статті розглядаються різноманітні аспекти іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців в галузі інформаційних технологій для активізації навчального процесу, проводиться аналіз професійно-орієнтованого навчання з урахуванням потреб студентів у вивченні іноземної мови в технічних закладах вищої освіти. Першочерговим завданням розробки і застосування прийнятних ефективних і доступних навчальних методів є вивчення іноземної мови як засобу оволодіння майбутньою спеціальністю і прагнення отримати максимальні і якісні знання, вміння, лінгвістичну, комунікативну і соціокультурну компетенції для іншомовного спілкування в професійній діяльності.

Ключові слова: професійно важливі якості, іншомовна професійна підготовка, майбутні фахівці з інформаційних технологій, освітнє середовище технічного університету, метод проектів, кейс-метод, інформаційні технології.

Вступ. В умовах міжнародного професійного співробітництва виникає гостра потреба в новому поколінні фахівців в галузі інформаційних технологій з широкою міждисциплінарною освітою і здатністю працювати на міжнародному рівні. Тому сучасний рівень соціально-економічного розвитку суспільства висуває принципово нові вимоги до іншомовної професійної підготовки майбутніх конкурентоспроможних ІТ-фахівців, професійна успішність яких безпосередньо пов'язана з пошуком релевантної інформації іноземною мовою, умінням відбирати і аналізувати знайдені дані з метою їх подальшого використання у своїй професійній діяльності.

Короткий огляд публікацій з теми. Проблема формування системи професійної мовної підготовки студентів технічних спеціальностей на даний час характеризується багатоаспектністю. Аналіз наукової літератури свідчить, що іноземна мова як навчальний предмет в системі вищої освіти розкривається дослідниками з різних позицій: проблеми навчання іноземної мови у вищій школі як засобу спілкування (І. Бім, Н. Гез, І. Зимня), проблеми формування комунікативних умінь засобами іноземної мови (Л. Конопляник, Є. Пасов, О. Сафроненко), формування професійної спрямованості (М. Давидова, Р. Мільруд), комунікативний підхід в навчанні іноземної мови (О. Климова, М. Ляховицький, С. Ніколаєва). Однак більшість дослідників вважають, що основною метою навчання іноземної мови на різних ступенях є досягнення певного рівня іншомовної комунікативної компетенції (Р. Дорохович, А. Дубаков, Л. Єрмакова, О.Тарнопольський, Т. Хатчінсон, А. Уотерс). Підвищений інтерес вчених до питання іншомовної професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців доводить той факт, що однозначного розв'язання проблеми поки не знайдено.

Мета дослідження полягає у визначенні та характеристиці методів навчання іноземної мови, дослідженні та обґрунтуванні ролі професійно спрямованої іншомовної підготовки у формуванні професійно важливих якостей майбутніх ІТ-фахівців в умовах освітнього середовища технічного університету.

Матеріали та методи. Матеріалами вивчення проблематики іншомовної професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців виступають аналітичні огляди,

монографії, статті у наукових виданнях. Дослідження було проведене із застосуванням теоретичних методів і прийомів пізнання (аналізу, синтезу, узагальнення, класифікації та систематизації теоретичних даних) та емпіричних методів (анкетування, бесід, вивчення й узагальнення багаторічного педагогічного досвіду роботи у цьому напрямку).

Результати та їх обговорення. Конкуренція на ринку інтелектуальної праці ставить перед технічними закладами вищої освіти (ЗВО) проблеми задоволення ринкового попиту на конкурентоздатних фахівців, соціально захищених якістю і професійно-діяльнісними можливостями своєї освіти, а також комплексно особистісно підготовлених до роботи в постійно мінливих умовах.

Метою сучасного технічного університету є підготовка інтелектуальної, творчої еліти, яка, крім аналітичних та організаційних знань, може розвивати нові технології, використовувати іноземні мови в мультикультурному середовищі, а також швидко змінювати види і форми інтелектуальної діяльності без зниження ефективності. Основою для системи освіти в ХХІ столітті є людський пріоритет, а ключовим завданням виступає розвиток мислення, орієнтованого на майбутнє [3, с. 33].

Розвиток та інтеграція в процесі професійного становлення майбутнього ІТ-фахівця призводять до формування системи професійно важливих якостей, в тому числі таких, як спостережливість, образна, рухова та інші види пам'яті, технічне мислення, просторова уява, уважність, емоційна стійкість, рішучість, витривалість, наполегливість, цілеспрямованість, дисциплінованість, самоконтроль та ін. До ключових кваліфікацій (сукупності професійних характеристик) відносяться абстрактне теоретичне мислення; здатність до планування складних технологічних процесів; креативність, прогностичні здібності, здатність до самостійного прийняття рішень; комунікативні здібності; здатність до спільної співпраці, надійність, працездатність, відповідальність та ін. [2].

Ключові кваліфікації забезпечують конкурентоздатність, професійну мобільність, продуктивність професійної діяльності, сприяють професійному зростанню, підвищенню кваліфікації та розвитку кар'єри майбутнього ІТ-фахівця. Найважливішою якістю

фахівця стає іншомовна професійна комунікативна компетентність, яку будемо трактувати як комплекс властивостей особистості, прагнення до якого створює найкращі умови мотивації навчально-пізнавального процесу, забезпечуючи психологічно повноцінну взаємодію в процесі професійного спілкування іноземною мовою [1, с. 43]. В результаті наукових досліджень формування професійно важливих якостей, аналізу професійної діяльності ІТ-фахівців, опитування респондентів в процесі констатувального експерименту іншомовну професійну підготовку майбутніх фахівців з інформаційних технологій розуміємо як керований цілісний процес засвоєння і закріплення спеціальних іншомовних умінь і навичок, формування у студентів необхідних професійно важливих компетентностей, орієнтації майбутніх фахівців на вирішення певних іншомовних комунікативних завдань. Спілкування іноземною мовою для вирішення професійних завдань, отримання професійно значущої інформації з іншомовних джерел, самоосвіта є основними векторами використання іноземної мови випускниками технічного ЗВО.

Сутність іншомовної професійної підготовки майбутніх ІТ-фахівців полягає в її уніфікованості, відкритості, безперервності і багаторівневості, а також в протіканні в комп'ютерно-орієнтованому середовищі [5, с. 72].

Таким чином, головним завданням іншомовної підготовки майбутніх ІТ-фахівців є навчання професійно-орієнтованої та практично спрямованої іншомовної комунікації, в результаті чого першочерговими стають: взаємозалежне формування і розвиток мовних навичок і умінь як основи іншомовної професійно-орієнтованої комунікації; орієнтація на практичне застосування мов, спочатку в модельному, спрощеному інформаційному (освітньому) середовищі, що створюється у вищому навчальному закладі на всіх рівнях освіти, і до взаємодії випускника з реальним інформаційним середовищем; широке залучення провідних фахівців в галузі інформаційних технологій (представників роботодавця) до побудови та реалізації професійних проектів [1, с. 43-44].

Система мовної підготовки повинна бути спрямована не тільки на отримання знань, а й на формування діяльнісних умінь, що відповідають соціальному замовленню суспільства і сучасному рівню спеціальних знань. Вона повинна враховувати: а) лінгвістично змістовну базу мови, в основі якої лежить розвиток і вдосконалення основних видів мовленнєвої діяльності – говоріння, аудіювання, читання та письма; б) методологічну базу, що орієнтує на використання нових методик і технологій навчання; в) соціально-педагогічну базу, що удосконалює позитивну теорію і практику навчання і виховання; г) інформаційну базу, яка містить набір доступних оригінальних (автентичних) і вітчизняних матеріалів освітнього, науково-популярного, загальнотехнічного, а також спеціалізованого наукового характеру; д) матеріальну базу, що дозволяє використовувати різні технічні засоби навчання – від аудіо-, відеокасет, комп'ютерних програм до глобальних мультимедійних засобів навчання.

В якості методів навчання позначимо наступні: метод проектів, метод ситуативного навчання, дискусійний метод, метод контекстного навчання, аудіолінгві-

стичний метод [1, с. 44]. Розглянемо приклади і представимо характеристику деяких із запропонованих вище навчальних методів.

Метод проектів ідеально відповідає моделі практико-орієнтованого навчання і сприяє формуванню загальнокультурних і професійних компетенцій студентів. Рішення проблеми передбачає використання різноманітних підходів і засобів, а також поєднання індивідуальної роботи студентів з роботою в малих групах. Основні положення проектного методу в навчанні іноземної мови: формування особистісних якостей кожного студента і розвиток його творчих здібностей в процесі навчання; розвиток здатності до співпраці в рамках спільної діяльності (робота в малих групах); навчання іноземної мови як засобу міжкультурної професійної взаємодії.

Аналізуючи можливості використання проектного методу для підвищення якості підготовки майбутніх ІТ-фахівців, можна виділити наступні завдання навчання, що реалізуються на її основі: набуття досвіду дослідницької роботи; формування компетенцій, пов'язаних зі здатністю планування, організації власних дій в роботі над завданнями проекту, умінням критично аналізувати ситуацію, приймати відповідальність, виконувати роботу самостійно; формування професійних компетенцій за рахунок придбання нової спеціальної інформації і додаткових кваліфікаційних умінь [4].

Підготовка до усної професійно орієнтованої комунікації може бути реалізована за допомогою *методу ситуативного навчання*, або *кейс-методу*, відмінною рисою якого є створення проблемної ситуації на основі фактів, запозичених з реального життя.

Цілі ситуативного методу навчання схожі з цілями проектного методу, де в центрі уваги знаходяться професійні вміння студентів, орієнтовані на вибудовування логічних схем розв'язання проблеми і аргументацію своєї думки або рішення. Різниця в тому, що проект - це наші вигадки, суб'єктивна реальність, кейс - це ситуація, що має місце в реальному житті, об'єктивна реальність.

Функції даного методу: 1) призначений для отримання додаткових знань в галузі професійної діяльності; 2) акцент навчання робиться не на оволодіння готовими знаннями, а на їх вироблення в процесі колективного співробітництва / обговорення; 3) формує не тільки знання, а й професійні вміння та навички, які визначають здатність і готовність студентів здійснювати професійну діяльність. Під кейсом мається на увазі модель конкретної ситуації, що містить проблему професійного характеру, яка мала місце в дійсності.

Розв'язання даної проблеми передбачає варіативність думок, що генеруються студентами в процесі обговорення-дискусії. Роль викладача при цьому полягає в управлінні дискусією за допомогою навідних запитань, фіксації відповідей, запропонованих студентами, і їх оцінюванні.

Розробка ефективного кейса повинна ґрунтуватися на наступних принципах:

- зміст матеріалу відображає цілі навчання і його специфіку;
- адекватний рівень складності і вимог, що пред'являються до спеціальних і лінгвістичних знань;

- актуальність змісту; відображення типових ситуацій професійного спілкування;
- розвиток аналітичного мислення, яке сприяє ініціюванню дискусії;
- багатоальтернативність розв'язання проблеми; принципова відсутність єдиного вірного рішення.

Що стосується жанрового представлення кейсів, то вони можуть бути сюжетними і безсюжетними. Сюжетні кейси зазвичай містять розповідь про події, що відбулися, включають дії осіб і організацій. Безсюжетні кейси ховають сюжет, тому що його чіткий виклад в значній мірі розкриває рішення. Зовні вони представляють собою сукупність статистичних матеріалів, розрахунків, викладок, які повинні допомогти діагностичі ситуації, відновленню сюжету [4].

За обсягом кейси можуть бути представлені в різних формах - від декількох пропозицій на одній сторінці до значно більшого обсягу. Однак слід мати на увазі, що великі кейси викликають у студентів деякі труднощі в порівнянні з малими, особливо при зверненні до даної технології вперше. В умовах мовного навчання доцільно використовувати міні-кейси, які містять одну проблемну ситуацію. Як завдання на самостійну роботу рекомендується виносити аналіз ситуації, пошук шляхів її вирішення, можливі існуючі практики вирішення, самостійну індивідуальну або групову підготовку до обговорення проблеми, підготовку презентації. Даний метод сприяє формуванню і розвитку критичного мислення, вміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловлювати свою. За допомогою цього методу студенти мають можливість використовувати і вдосконалювати аналітичні та оціночні навички, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми.

Отже, метод ситуаційного навчання може розглядатися як інструмент, що дозволяє застосувати теоретичні знання до вирішення практичних завдань. Іншими словами, професійні знання студентів виступають як основа змісту, а іноземна мова - як засіб його вираження, що відповідає моделі професійної діяльності.

Перевагою даного виду навчання є практико-орієнтований характер, що впливає на формування та підвищення мотивації студентів до вивчення іноземної мови, формує їхнє ставлення до мови як до інструменту професійної комунікації і професійного зростання.

Навчання іноземної мови з урахуванням напряму підготовки студентів можна вважати пріоритетним напрямком в оновленні технічної освіти. Приходить розуміння, що специфіка професійно орієнтованого мовної освіти полягає в тому, що мова є не лише предметом і об'єктом вивчення, а й засобом навчання, тобто інструментом отримання додаткових спеціальних знань. Максимальна ефективність при моделюванні ситуацій ділового та професійного спілкування

може бути досягнута при використанні інформаційних технологій, які можуть виступати в якості засобів навчання і засобів організації навчання. В даному випадку використання професійних знань і умінь студентів при реалізації лінгвістичних навичок і комунікативних умінь сприятиме підвищенню у студентів мотивації до вивчення іноземної мови і міцності одержуваних знань.

На нашу думку, даний підхід дозволяє передбачити міждисциплінарний характер навчання, варіативність організаційних форм, концентрацію на зміст завдань, а не на спосіб і форму їх виконання, тобто в процесі навчання студенти використовують іноземну мову як засіб вираження змісту, інформаційні технології як засіб вираження форми, що відповідає моделі їх професійної діяльності. Вибір інформаційних технологій в якості засобів навчання обумовлений ще й тим, що студенти ІТ-напрямків підготовки мають високий рівень як теоретичних, так і практичних знань, умінь і навичок роботи з комп'ютером і програмними продуктами. Якщо для всіх інших напрямків формування і розвитку інформаційно-комунікаційної компетенції, під якою мається на увазі вміння вирішувати інформаційні завдання в професійній галузі, користуючись сучасними інформаційними ресурсами, представляється елементом новизни, що вимагає кардинальних змін в системі освіти, то в стандарті підготовки ІТ-фахівців дана компетенція не виділяється окремо, тому як є головною для майбутньої професії.

Міжнародний характер професійної діяльності ІТ-фахівців, глобалізація економічних і соціальних процесів зумовили тенденцію комп'ютерно орієнтованого середовища - значне підвищення інтересу до володіння іноземною мовою на рівні вільного спілкування. Задоволення даної тенденції вимагає організації справжнього іншомовного комунікативного простору в процесі іншомовної професійної підготовки, розширення змісту навчання за рахунок вивчення різних стилів і сфер спілкування, соціокультурної спрямованості навчального процесу, збільшення частки самостійної роботи, організації полікультурної взаємодії учасників, підготовки майбутніх ІТ-фахівців до ефективного усного та письмового іншомовного спілкування, як на побутовому, так і професійному рівнях [6, с.120].

Висновки. Таким чином, сучасний етап розвитку суспільства вимагає від закладів вищої освіти готувати фахівців, які мають в структурі професійної компетентності лінгвістичну складову, що обумовлює здатність до професійної іншомовної комунікації і активної самореалізації. Отже, доповнюючи професійні компетенції іншомовною комунікативною компетенцією, можна засобами іноземної мови посилити інтерес до навчання і, відповідно, підвищити практичну цінність і домінуючу роль іншомовної підготовки для забезпечення високого професійного рівня майбутнього ІТ-фахівця.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гурська О.О. Формування професійно важливих якостей майбутніх фахівців у галузі інформаційних технологій в процесі іншомовного навчання. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice, Slovakia, 2018. Vol. 6, No. 5/2018. С. 42-45.
2. Маливанов Н.Н. Теория и практика формирования в системе непрерывного образования профессионально важных качеств инженера как субъекта инновационной деятельности: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Томск, 2004. – РГБ ОД, 61:05-13/77.
3. Mikhenko G., Absalimova Ya. The formation of intellectual mobility of engineering students through integration of for-

foreign language education and professional training. *Advanced Education*. Kyiv, Ukraine, 2018. Is. 9/2018. P. 33-38.

4. Сисоева С. О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: монографія. / за ред. В. Г. Кременя. Київ, Наукова думка, 2003. С. 449–564.
5. Фоминых Н.Ю. Сущность иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники как педагогического процесса. *Известия ВГПУ. Педагогические науки*. 2015. Вып. 5(100). С.69-74.
6. Фоминых Н.Ю. Тенденции развития компьютерно-ориентированной среды иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов в области информатики и вычислительной техники. *Педагогические науки. Вестник Череповецкого государственного университета*. 2015. Вып. 6. С.117-122.

REFERENCES

1. Hurska O.O. Forming professionally significant qualities of future IT-specialists in the process of foreign language training. *Scientific Letters of Academic Society of Michal Baludansky*. Košice, Slovakia, 2018. Vol. 6, No. 5/2018. С. 42-45.
2. Malivanov N.N. Theory and practice of formation of professionally important qualities of an engineer as a subject of innovative activity in the system of continuous education: doctoral thesis: 13.00.08 / Tomsk, 2004. – RBG OD, 61:05-13/77.
4. Sysoieva S. O. Pedagogical technologies in continuous professional education. Continuous professional education: philosophy, pedagogical paradigms, prospects: monograph. Kyiv, Naukova dumka, 2003. P. 449–564.
5. Fomyukh N.Yu. Essence of foreign language professional training of future specialists in the field of computer science and computer engineering as a pedagogical process. *Pedagogical sciences. Bulletin of the Voronezh State Pedagogical University*. 2015. Is. 5 (100). P.69-74.
6. Fomyukh N.Yu. Trends in the development of a computer-oriented environment of foreign language vocational training of future specialists in the field of computer science and computer engineering. *Pedagogical sciences. Bulletin of Cherepovets State University*. 2015. Is. 6. P.117-122.

Foreign language as a means of forming professionally significant qualities of future IT-specialists in the educational environment of a technical university

O. O. Hurska

Abstract. The article considers various aspects of foreign language professional training of future IT-specialists to enhance the educational process, analyzes professionally-oriented education, taking into account the needs of students in learning a foreign language in technical higher educational institutions. The primary task of developing and applying acceptable effective and accessible teaching methods is learning a foreign language as a means of mastering the future specialty and a striving to obtain maximum and high-quality knowledge, skills, as well as linguistic, communicative and sociocultural competencies for foreign language communication in professional activities.

Keywords: *professionally significant qualities, foreign language vocational training, future IT professionals, educational environment of a technical university, project method, case-study method, information technology.*

Методика выявления междисциплинарных связей профессиональных компетенций области компьютерных наук на основе агрегации онтологических объектов образовательного пространства Университетов

А. Т. Харь*, Г. М. Коротенко, Л. М. Коротенко

Национальный технический университет «Днепровская политехника», г. Днепр, Украина
Corresponding author. E-mail: alenah@ukr.net

Paper received 16.12.18; Accepted for publication 03.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-07>

Аннотация. Статья посвящена методике выявления междисциплинарных связей профессиональных компетенций области компьютерных наук на основе агрегации онтологических объектов образовательного пространства Университетов. Для достижения нового уровня и качества IT-образования предложено развивать инновационную компоненту методологии обучения будущих специалистов, обеспечивающую постоянное расширение и совершенствование функциональных взаимосвязей в структуре междисциплинарных компетенций. Для достижения данной цели в работе была разработана система создания соответствующих онтологических сущностей в области профессиональных компетенций области компьютеринга для их последующего онтологического анализа. А для создания постоянно пополняющегося онтологиями репозитория формируемого пространства компетентностных сущностей рекомендуется расширить возможности механизма организации и функционирования базы формальных выражений и объективных структур для онтологического моделирования.

Ключевые слова: междисциплинарные связи, профессиональные компетенции, IT-образование, система онтологического моделирования и анализа, база формальных выражений, объективные структуры моделирования.

В настоящее время наблюдается нехватка научных подходов к обоснованию системы формирования профессиональных компетенций бакалавров области «Компьютерные науки» для обеспечения комплексных подходов к ее реализации в Университетах. Замечено, что за формирование большинства компетенций IT-специалистов не могут отвечать только конкретные дисциплины, поскольку компоненты компе-

тенций формируются при изучении различных дисциплин, а также в различных формах практической и самостоятельной работы [1]. В табл. 1 приведено распределение специальных компетенций бакалавра области знаний 122 «Компьютерные науки» по образовательным компонентам нормативной части учебной программы [2].

Таблица 1. Распределение нормативных компетенций по образовательным компонентам

№ п/п	Образовательные компоненты учебного плана	Специальные компетенции по стандарту высшего образования															
		СК1	СК2	СК3	СК4	СК5	СК6	СК7	СК8	СК9	СК10	СК11	СК12	СК13	СК14	СК15	СК16
1.	Высшая математика	■															
2.	Теория вероятностей и математическая статистика		■														
3.	WEB-технологии и WEB-дизайн									■							
4.	Администрирование операционных систем												■				
5.	Администрирование и мониторинг компьютерных сетевых систем												■				
6.	Алгоритмы и структуры данных			■						■							

Таблица 1. Продолжение

№ п/п	Образовательные компоненты учебного плана	Специальные компетенции по стандарту высшего образования															
		СК1	СК2	СК3	СК4	СК5	СК6	СК7	СК8	СК9	СК10	СК11	СК12	СК13	СК14	СК15	СК16
7.	Алгоритмизация и программирование			■					■								
8.	Архитектура компьютеров												■				
9.	Дискретная математика	■															
10.	Защита информации в информационно-коммуникационных системах														■		
11.	Интеллектуальный анализ данных							■									
12.	Компьютерная графика											■					
13.	Компьютерные сети													■			
14.	Методы оптимизации и исследование операций					■											
15.	Моделирование систем				■				■								
16.	Объектно-ориентированное программирование			■					■								
17.	Операционные системы												■	■			
18.	Организация баз данных и знаний												■				
19.	Проектирование информационных систем										■						
20.	Системы искусственного интеллекта															■	
21.	Технология распределенных систем и параллельных вычислений																■

Из Табл. 1 следует, что междисциплинарными являются только девять из 16 нормативных специальных компетенций, и только три из них покрывают более двух дисциплин одновременно. Наглядное

представление пропорций присутствия моно- и междисциплинарных компетенций в нормативной части образовательной программы «Компьютерные науки» приведено на Рис.1.

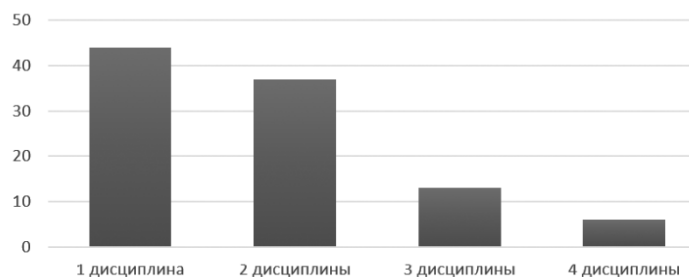


Рисунок 1. Взаимосвязь между специальными компетенциями и количеством дисциплин, участвующих в их формировании

В то же время, анализ профессиональных компетенций, формируемых при изучении выборочного блока образовательной программы 122 «Компьютер-

ные науки» [3] показал, что только 1 из 15 компетенций обозначена как междисциплинарная (Табл. 2).

Таблица 2. Распределение выборочных компетенций по образовательным компонентам

№ п/п	Образовательные компоненты учебного плана	Выборочные компетенции образовательной программы														
		БК1	БК2	БК3	БК4	БК5	БК6	БК7	БК8	БК9	БК10	БК11	БК12	БК13	БК14	БК15
1.	Информационные системы в бизнесе															
2.	Кросс-платформенное программирование															
3.	Методы обработки изображений и компьютерное зрение															
4.	Программирование игровых приложений															
5.	Программирование на Java															
6.	Проектирование и обслуживание локальных вычислительных сетей															
7.	Проектирование облачных систем и сервисов для реализации облачных вычислений (Cloud Computing)															
8.	Разработка программного обеспечения для мобильных устройств															
9.	Системы диспетчерского управления и сбора данных (SCADA)															
10.	Системы электронного документооборота															
11.	Создание Интернета вещей															
12.	Теория принятия решений															
13.	Технологии компьютерного проектирования															
14.	Технологии, архитектура и приложения для больших данных (Big Data)															
15.	Технологии, архитектура, услуги и приложения корпоративных информационных систем															
16.	Управление IT-проектами															

Для достижения нового уровня и качества IT-образования необходимо развивать инновационную компоненту методологии обучения, обеспечивающую формирование междисциплинарных компетенций [4]. Для достижения данной цели в работе [5] была предложена система онтологического анализа профессиональных компетенций области компьютинга, однако для создания постоянно пополняющегося онтологиями репозитория формируемого пространства компетентностных сущностей необходимо усовершенствование базы формальных выражений и объективных структур моделирования.

Из определения компетенции, приведенного в [6-8], следует, что свойствами компетенции являются

комплексность и многоуровневость. Анализ моделей компетенций, изложенный в [9], показывает, что компетенция может быть представлена как совокупность многоуровневых субкомпетенций. Фрагмент модели компетенций представлен на Рис. 2.

На основе методики построения онтологии предметной области, описанной в [10], предлагается создание интегрированной онтологической модели представления знаний в области «Компьютерные науки» для решения задачи выявления междисциплинарных взаимосвязей профессиональных компетенций.

Онтологическая модель предметной области учебной дисциплины определена в виде [10] (Рис.3):

$$O_D = \langle C_D, Inst_D, R_D, I_D \rangle,$$

где C_D – конечное множество концептов онтологии поля знаний учебной дисциплины; $C_D = \{c_{D1}, c_{D2}, c_{D3}, c_{D4}, c_{D5}, c_{D6}, c_{D7}, c_{D8}, c_{D9}, c_{D10}, c_{D11}, c_{D12}\}$;

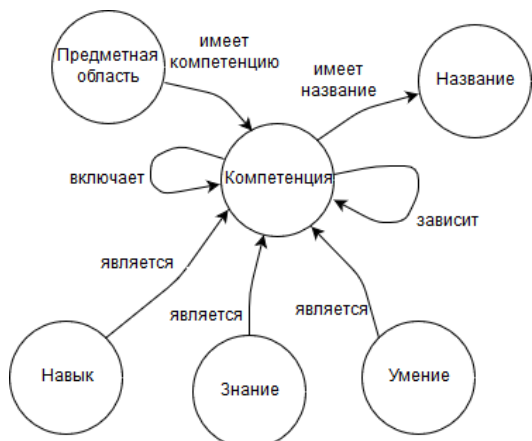


Рисунок 2. Диаграмма IDEF5 модели компетенции

$Inst_D$ – множество компетенций, концептов предметной области учебной дисциплины, умений и навыков, представленные на естественном языке — экземпляры классов C_D ; $Inst_D = \{i_{D1}, i_{D2}, \dots, i_{Dj}, \dots, i_{Dn}\}$;

R_D – конечное множество отношений онтологии поля знаний учебной дисциплины; $R_D = \{r_{D1}, r_{D2}, r_{D3}, r_{D4}, r_{D5}, r_{D6}, r_{D7}, r_{D8}\}$;

I_D – множество правил интерпретации, $I_D = \emptyset$.

Множество C_D концептов онтологии поля знаний учебной дисциплины представлено в табл. 3, множество отношений R_D - в табл. 4. В качестве области определения и области значения отношений могут выступать как указанные концепты, так и их дочерние концепты в рамках онтологии.

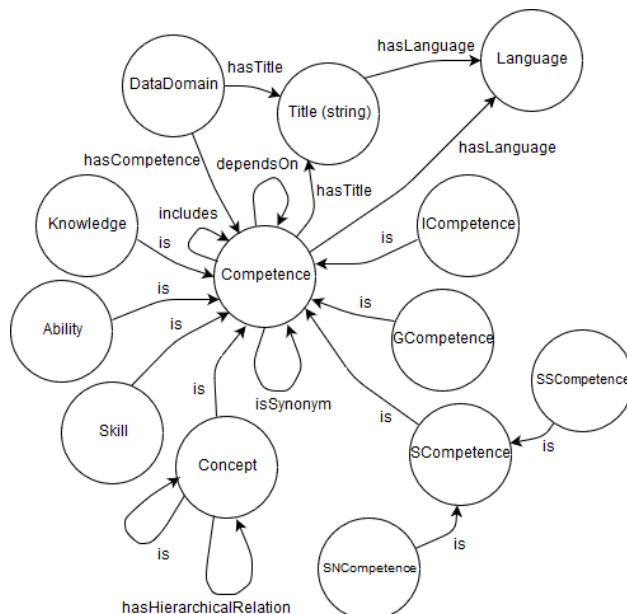


Рисунок 3. Диаграмма IDEF5 онтологии предметной области учебной дисциплины

Таблица 3. Множество концептов онтологии предметной области учебной дисциплины

№ п/п	Обозначение	Концепт онтологии	Родительский концепт	Описание концепта
1.	c_{D1}	DataDomain	Thing	предметная область (конкретной учебной дисциплины)
2.	c_{D2}	Competence	Thing	компетенция
3.	c_{D3}	Concept	Competence	концепт (термин) предметной области учебной дисциплины
4.	c_{D4}	ICompetence	Competence	интегральная компетенция
5.	c_{D5}	GCompetence	Competence	общая компетенция
6.	c_{D6}	SCompetence	Competence	специальная компетенция
7.	c_{D7}	SNCompetence	SCompetence	нормативная специальная компетенция
8.	c_{D8}	SSCompetence	SCompetence	выборочная специальная компетенция
9.	c_{D9}	Knowledge	Competence	знание в данной предметной области
10.	c_{D10}	Skill	Competence	навык в данной предметной области
11.	c_{D11}	Ability	Competence	умение в данной предметной области
12.	c_{D12}	Language	Thing	язык представления информации

Таблица 4. Множество отношений онтологии предметной области учебной дисциплины

№ п/п	Обозначение	Отношение	Область определения	Область значений	Описание
1.	r_{D1}	hasLanguage	Competence	Language	Отношение, задающее язык представления
2.	r_{D2}	includes	Competence	Competence	Отношение включения компетенций в компетенции более высокого уровня, концептов, знаний, навыков и умений — в компетенции (через механизм наследования)
3.	r_{D3}	dependsOn	Competence	Competence	Отношение зависимости между двумя компетенциями, концептами, знаниями, навыками или умениями — для овладения первой компетенцией необходимо овладеть второй
4.	r_{D4}	isSynonym	Competence	Competence	Отношение синонимии для концептов предметной области и компетенций
5.	r_{D5}	is	Concept	Concept	Отношение «является» между концептами предметной области
6.	r_{D6}	hasHierarchicalRelation	Concept	Concept	Отношение иерархии между концептами
7.	r_{D7}	hasTitle	Competence, DataDomain	строка	Отношение, задающее описание компетенции, концепта, знания, навыка, умения в виде текста
8.	r_{D8}	hasCompetence	DataDomain	Competence	Отношение, задающее связь компетенции с предметной областью

Данная модель представления знаний [10] позволяет описывать предметную область учебной дисциплины на основе компетенций различных уровней (от компетенций, определенных в требованиях к содержанию дисциплины в основной образовательной программе, знаний, умений и навыков, требуемых для получения этих компетенций, до базовых понятий предметной области) и связей между ними, а также позволяет описывать синонимию понятий предметной области и их представление на различных языках.

Для описания предметной области учебной дисциплины необходимо провести анализ раздела «Результаты освоения дисциплины» рабочей программы дисциплины, и выполнить следующие шаги:

1. Выделить компетенции первого уровня - общие и профессиональные, описать их как экземпляры соответствующих классов онтологии предметной области учебной дисциплины (ICompetence, GCompetence, SCompetence, SNCompetence, SSCompetence, а также Concept, Knoledge, Skill, Ability).

2. Выделить последовательно компетенции второго и третьего уровня путём анализа перечня получаемых знаний, умений, навыков, указанных в рабочей программы дисциплины. Описать их как экземпляры соответствующих классов онтологии (Concept, Knoledge, Skill, Ability).

3. На основе знаний преподавателя о предметной области учебной дисциплины, учебно-методической литературы выделить компетенции более низких уровней и описать их как экземпляры соответствующих классов онтологии предметной области учебной дисциплины (Concept, Skill, Ability).

4. На основе рабочей программы учебной дисциплины, а также экспертных знаний предметной области и анализа учебно-методической литературы выделить связи между описанными компетенциями и задать их с помощью следующих отношений онтологии предметной области учебной дисциплины: includes (отношения включения), dependsOn (отношение зависимости — для овладения первой компетенцией необходимо овладеть второй). При наличии синонимии задать соответствующие отношения isSynonym. В процессе описания предметной области учебной дисциплины использовать отношения hasTitle и

hasLanguage для задания описания соответствующих компетенций на естественном языке и языка описания.

Результатом выполнения данных шагов является онтология предметной области учебной дисциплины.

Онтологическая модель репозитория пространства компетентностных сущностей области «Компьютерные науки» (Рис. 4) имеет вид:

$$O_{cs} = \langle C_{cs}, Inst_{cs}, R_{cs}, I_{cs} \rangle,$$

где C_{cs} – конечное множество концептов онтологии репозитория пространства компетентностных сущностей и $C_{cs} = \{c_{cs1}, c_{cs2}, c_{cs3}, c_{cs4}, c_{cs5}, c_{cs6}, c_{cs7}\}$;

$Inst_{cs}$ – множество экземпляров классов онтологии репозитория, $Inst_{cs} = \{inst_{cs1}, inst_{cs2}, \dots, inst_{csj}, \dots, inst_{csn}\}$;

R_{cs} – множество отношений онтологии, $R_{cs} = \{r_{cs1}, r_{cs2}, r_{cs3}, r_{cs4}, r_{cs5}\}$;

I_{cs} – множество семантических правил онтологической модели, $I_{cs} = \{i_{cs1}, i_{cs2}, \dots, i_{csj}, \dots, i_{csn}\}$.

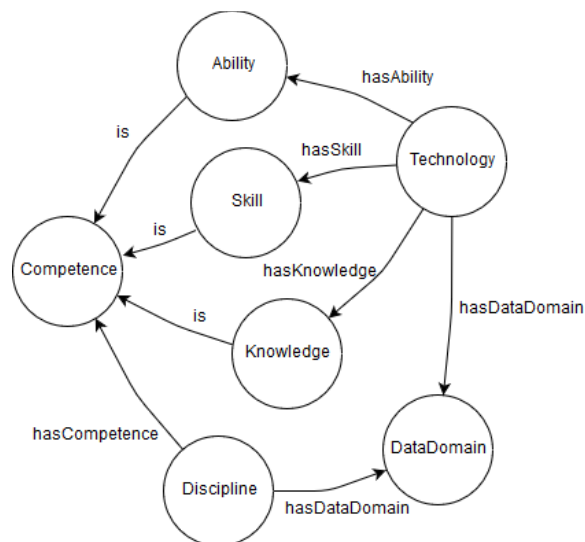


Рисунок 4. Диаграмма IDEF5 онтологии репозитория пространства компетентностных сущностей области «Компьютерные науки»

Множество концептов разработанной онтологии представлено в Табл. 5, множество отношений онтологии – в Табл. 6.

Таблица 5. Множество концептов онтологии репозитория пространства компетентностных сущностей области «Компьютерные науки»

№ п/п	Обозначение	Концепт онтологии	Родительский концепт	Описание концепта
1.	c _{cs1}	Discipline	Thing	учебная дисциплина
2.	c _{cs2}	Technology	Thing	технология IT-отрасли
3.	c _{cs3}	Competence	Thing	компетенция
4.	c _{cs4}	Knowledge	Competence	знание
5.	c _{cs5}	Skill	Competence	навык
6.	c _{cs6}	Ability	Competence	умение
7.	c _{cs7}	DataDomain	Thing	предметная область

Таблица 6. Множество отношений онтологии репозитория пространства компетентностных сущностей области «Компьютерные науки»

№ п/п	Обозначение	Отношение	Область определения	Область значений	Описание отношения
1.	r _{cs1}	hasCompetence	Discipline	Competence	задает связь компетенции с учебной дисциплиной

2.	rCS2	hasKnowledge	Technology	Knowledge	задає зв'язок знання з технологією
3.	rCS3	hasSkill	Technology	Skill	задає зв'язок навика з технологією
4.	rCS4	hasAbility	Technology	Ability	задає зв'язок вміння з технологією
5.	rCS5	hasDataDomain	Discipline, Technology	DataDomain	Задає зв'язок дисципліни і технології з предметною областю

На розробленій онтологічній моделі поставлена задача пошуку та інтеграції міждисциплінарних компетенцій області «Комп'ютерні науки». Задачі онтології O_M та пошукової запити Q :

$$Q = \langle I_Q, R_Q \rangle,$$

де I_Q – множина екземплярів класів, визначених на онтології O_M ;

R_Q – множина відношень, визначених на онтології O_M .

Множина I_Q визначається як:

$$I_Q = \{i_{Q1}, i_{Q2}, i_{Q3}\},$$

де i_{Q1} – дисципліна, екземпляр класу c_{CS1} онтології O_{CS} , $i_{Q1} \subset c_{CS1}$;

i_{Q2} – технологія ІТ-галузі, екземпляр класу c_{CS2} онтології O_{CS} , $i_{Q2} \subset c_{CS2}$;

i_{Q3} – компетенція, екземпляр класу c_{D2} онтології O_D , $i_{Q3} \subset c_{D2}$;

Множина відношень R_Q визначається як:

$$R_Q = \{r_{Q1}, r_{Q2}, r_{Q3}, r_{Q4}, r_{Q5}, r_{Q6}, r_{Q7}, r_{Q8}\},$$

де r_{Q1} – відношення, визначене на онтології O_{CS} , що встановлює зв'язок компетенції з навчальною дисципліною, $r_{Q1} = r_{CS1}$;

r_{Q2} – відношення, що встановлює цільове поле знань в межах технології, $r_{Q2} = r_{CS2}$;

r_{Q3} – відношення, що встановлює цільове поле навиків в межах технології, $r_{Q3} = r_{CS3}$;

r_{Q4} – відношення, що встановлює цільове поле умінь в межах технологій, $r_{Q4} = r_{CS4}$;

r_{Q5} – відношення, що встановлює зв'язок компетенції з предметною областю, $r_{Q5} = r_{D8}$;

$r_{Q6} \dots r_{Q8}$ – відношення, що встановлюють зв'язок між компетенціями, з множини відношень R_D .

Для визначення міждисциплінарних взаємозв'язків професійних компетенцій пропонується побудувати репозиторій простору компетентних сутностей в формі фрагмента семантичної мережі, представленого кортежем:

$$E_{CS} = \langle ER, R \rangle,$$

де R – множина відношень $\{r_{CS5}\}$, а ER – множина компетентних сутностей, що задовольняють пошуковій запити Q .

Висновки: В структурі виникаючих, розвиваючихся та взаємодіючих різноманітних обчислювальних платформ та технологій Університети стикаються зі складними процесами формування освітніх програм для основних п'яти базових професійної освіти студентів в області комп'ютерних та інформаційних технологій;

– найкращим способом здійснити необхідний рівень міждисциплінарних зв'язків в освітніх програмах є розробка апарату формалізації, моделювання та аналізу виникаючих, взаємодіючих, розвиваючихся та вступаючих в зв'язок сутностей на основі формованого в часі простору онтологій;

– в межах проектування та формування освітніх програм в контексті компетентного підходу до освіти пропонується багаторівнева агрегація компонентів онтологічної моделі представлення знань на основі методики виявлення міждисциплінарних зв'язків професійних компетенцій області комп'ютерних наук на основі агрегації онтологічних об'єктів освітнього простору Університетів.

ЛИТЕРАТУРА

- Салов В.О. Особливості формування компетенцій фахівців напряму «Програма інженерія» на основі міждисциплінарних зв'язків / В.О. Салов, М.О. Алексєєв, Г.М. Коротенко, Л.М. Коротенко, Т.О. Письменкова // Науковий вісник НГУ. – 2010. – №11-12. – С. 131-134.
- Проект стандарту вищої України першого (бакалаврського) рівня ступеня «бакалавр» за галуззю знань 12 «Інформаційні технології» спеціальністю 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології». – К.: МОН України, 2016. – 25 с.
- Освітньо-професійна програма бакалавра спеціальності 122 Комп'ютерні науки / І.М. Удовик, М.О. Алексєєв, Л.М. Коротенко // Дніпро: НТУ «Дніпровська політехніка», 2018. – 34 с. [ел. ресурс]
- Диверсифікація компетентностей сучасного студента з урахування розширення спектра застосування технологій Big Data / Г. М. Коротенко, Л. М. Коротенко, І. М. Удовик, Н. Н. Самарец // Стр-во, матеріалознавство, машинобудування. Серія: Комп'ютерні системи та інформ. технології в освіті, науці та управлінні [зб. научн. трудов]. – Дніпро: ГВУЗ ПГАСА, 2016. – Вип. 94. – С. 87–94.
- Коротенко Г.М. Створення ІТ-орієнтованого онтологічного фреймворка для цілей формування освітніх програм на основі компетентностей / Г.М. Коротенко, Л.М. Коротенко, А.Т. Харь // Наука та прогрес транспорту. Вісник Дніпропетровського національного університету залізничного транспорту. – Дніпро, 2017. – № 4(70). – С. 50-59.
- Цільмак О.М. Структура компетентностей / О.М. Цільмак // Наука і освіта: наук.-практ. журнал Півд. Наук. Центру АПН України. – 2009. – №1/2. – С. 128-134.
- Методичні рекомендації до розроблення складових галузевих стандартів вищої освіти (компетентнісний підхід) / В.Л. Гуло, К.М. Левківський, Л.О. Котоловець та інші. Київ, 2013. – 88 с. [Електрон. ресурс] / Спосіб доступу: URL: <http://on2.docdat.com/docs/4441702/index-141851.html>
- Методичні рекомендації щодо розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій на основі компетентнісного підходу // Інформаційний збірник та коментарі МОН молодьспорту України (Наказ № 522 від 26.04.2012). – 2012. – № 16. – С. 20–26.
- Sampson D., Fytros D. Competence Models in Technology-Enhanced Competence-Based Learning // Handbook on Information Technologies for Education and Training. – Springer, 2008. P. 155–176.
- Антонов І.В., Воронов М.В. Метод побудови онтології предметної області // Вестник Санкт-Петербурзького державного університету технологій та дизайну. Серія 1: Естественные и технические науки, 2010. – № 2. – С. 28-32.

REFERENCES

1. Salov V.O. Features of forming the competences of specialists in the field of "Software engineering" on the basis of interdisciplinary connections. / V.O. Salov, M.O. Alekseev, G.M. Korotenko, L.M. Korotenko, T.O. Pismenkova // Scientific bulletin of NMU. – 2010. – №11-12. – P. 131-134.
2. Project of the highest standard of Ukraine of the first (bachelor) level of "bachelor" degree in the branch of knowledge 12 "Information Technologies" by 122 "Computer Science and Information Technologies". – K.: MES of Ukraine, 2016. – 25 p.
3. Educational-professional program of the bachelor of specialty 122 Computer Science / I.M. Udovyyk, M.O. Alekseev, L.M. Korotenko // Dnipro: NTU "Dnipro Polytechnic", 2018. – 34 p. [el. resource]
4. Diversification of competencies for the modern student subject to expansion of applications for Big Data technologies / G.M. Korotenko, L.M. Korotenko, I.M. Udovyyk, N.N. Samarets // Building, material science, mechanical engineering. Series: Computer systems and inform. technology in education, science and management [collection of scientific works]. – Dnipro : SHEI PGASA, 2016. – Rel. 94. – P. 87–94.
5. Korotenko G.M. Creation of an IT-oriented ontological framework for the formation of curricula based on competencies / G.M. Korotenko, L.M. Korotenko, A.T. Khar // Science and progress of transport. Bulletin of the Dnipropetrovsk National University of Railway Transport. – Dnipro, 2017. – № 4(70). – P. 50-59.
6. Cilmak O.M. Components of competency structures / O.M. Cilmak // Science and education: Scientific and Practical Journal of the Southern Scientific Center of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine. – 2009. – №1/2. – P. 128-134.
7. Methodical recommendations for the development of component industry standards for higher education (competent approach) / V.L. Gulo, K.M. Levkivsky, L.O. Kotolovec and others. Kiev, 2013. – 88 p. [E. resource]. – Mode of access: URL: <http://on2.docdat.com/docs/4441702/index-141851.html>
8. Methodical recommendations on the development of the State standards of vocational education on specific occupations based on the competence approach // Information compilation and comments of the Ministry of Education and Science of Ukraine Youth (Order No. 522 dated April 26, 2012). – 2012. – № 16. – P. 20–26.
10. Antonov I.V., Voronov M.V. The method of constructing the domain ontology // Bulletin of St. Petersburg State University of Technology and Design. Series 1: Natural and Technical Sciences, 2010. – № 2. – P. 28-32.

Method for identifying interdisciplinary connections of professional competencies in the field of computer science based on the aggregation of ontological objects of the educational space of Universities

A. T. Khar, G. M. Korotenko, L. M. Korotenko

Abstract. The article is devoted to the method for identifying interdisciplinary connections of professional competencies in the field of computer science based on the aggregation of ontological objects of the educational space of Universities. To achieve a new level and quality of IT education, it was proposed to develop an innovative component of the methodology for training future specialists, ensuring the continuous expansion and improvement of functional interrelations in the structure of interdisciplinary competencies. To achieve this goal, in this article a system was developed to create relevant ontological entities in the field of professional competencies in the field of computing for their subsequent ontological analysis. And in order to create a repository of the formed area of competence entities that is constantly updated with ontologies, it is recommended to expand the capabilities of the mechanism for organizing and operating the base of formal expressions and objective structures for ontological modeling.

Keywords: *interdisciplinary connections, professional competence, IT education, ontological modeling and analysis system, base of formal expressions, objective modeling structures.*

Сучасні методи удосконалення комунікативної компетентності у студентів–медиків на додипломному етапі навчання

*І. О. Костіцька, Д. Б. Соломчак,¹ А. М. Урбанович,² Н. М. Жердьова, Т. І. Гриджук,
І. О. Басюга, О. Я. Жураківська, М. В. Шевчук, М. М. Багрії

Івано-Франківський національний медичний університет,

¹ Львівський національний медичний університет ім. Данила Галицького,

² Національна медична академія післядипломної освіти імені П. Л. Шупика

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

Paper received 10.01.19; Accepted for publication 19.01.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-08>

Анотація. У статті охарактеризовані провідні шляхи формування і впровадження сучасних методів удосконалення комунікативної компетентності у студентів вищих медичних закладів під час навчання. Окреслено основні складові професійного навчання, проблеми та шляхи їх вирішення з огляду на специфіку роботи й використання новітніх методологій навчально-освітньо-виховного процесу.

Ключові слова: студенти-медики; комунікативна компетентність; професійне навчання майбутніх лікарів; додипломний етап навчання.

Вступ. Одним із провідних факторів професійного успіху студента-медика слід вважати фаховий навик - комунікативна компетентність, яка визначає у майбутньому попит ринку праці на професію лікаря. Без сумніву, на сьогодні сучасне суспільство розглядає початківця медика не лише як спеціаліста, який володіє знаннями, навичками та вміннями у професійній сфері, але й як людину здатну ефективно діяти у складних, нестандартних ситуаціях, самостійно приймати рішення, постійно розвиватися і самоудосконалюватися, толерантно ставитися до оточуючих, уміти спілкуватися з людьми. Вже з перших курсів навчання в медичному виші майбутній лікар опановує ази ділового мовлення, які йому однозначно знадобляться у подальшому житті. Важливими складниками комунікативної компетенції є поєднання мовної та мовленнєвої компетенції. Слід зазначити, що без достатнього багажу знань, відсутності багатого запасу слів студенту стає надзвичайно важко висловлюватися, вести діалог, відповідати на запитання викладача, вступати у дискусію, вловлювати основну думку логічно побудованого ситуаційного завдання чи тесту [1,3,6]. Тому у практиці вищої школи гостро постає питання розробки методів удосконалення комунікативних умінь студентів-медиків починаючи з додипломного етапу навчання.

Аналіз досліджень і публікацій. Доведено, що до основних складових комунікативної компетентності лікарів належать: комунікативне прогнозування, саморегуляція емоційного стану, встановлення контактів з іншими людьми, використання невербальних засобів спілкування, організація професійного спілкування, самоаналіз комунікативної діяльності та її корекції, самопізнання й організація роботи над собою, мовні вміння [2,7,9].

Висновки вітчизняних й зарубіжних досліджень дають підстави стверджувати, що відсутнє універсальне визначення поняття «комунікативна компетенція», оскільки науковці різних галузей знань (медики, психологи, лінгвісти, соціолінгвісти та ін.) підходять до його опису узагальнено і підкреслюють саме ті особливості, які є властивими тільки певній науці. Згідно рекомендацій Міжнародного департаменту

навчання, «компетентність» - це спроможність фахівця кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати роботу або завдання [5,8].

На погляд Д. Равен комунікативна компетентність не тільки містить інтелектуальні здібності, а й цілий ряд особистісних властивостей: уміння спілкуватися з різними людьми, адекватно сприймати й передавати інформацію, уміння будувати й викладати свої думки доказово, логічно й зрозуміло. С. Холліфорд вважає, що компетенція - здатність вирішення завдань та отримання необхідних результатів діяльності; Е. Зеер інтегрував в єдине ціле засвоєних людиною окремих дій, способів і прийомів розв'язування завдань; за Дж. Равеном це інтегрована цілісність знань, умінь і навичок, що забезпечують професійну діяльність, здатність людини реалізувати на практиці мотивовану здатність і свою компетентність; за Г. Ларіоновою – критерій прояву готовності до діяльності [11,14].

Комунікативна компетентність лікаря - це мистецтво, яке починає формуватися ще на етапі навчання у медичному закладі з подальшим розвитком у процесі самовиховання, самовдосконалення та щоденного професійного спілкування з хворими, що мають відмінні психологічні якості, вік, рівень освіти та ін. На перших етапах практичної діяльності майбутні лікарі невідомо, за механізмом наслідування будуть копіювати стиль поведінки лікарів-викладачів, яких особливо високий рівень поваги до наставника. Студенти-медики переймають їх манеру спілкування з хворими, особливості невербальної поведінки (жести, мімічні реакції, пози та ін.), інтонації, запозичують ключові фрази з їх словника [10,12]. Вважають, що основою виховання є запозичення досвіду попередніх поколінь, але свідоме самовдосконалення – це швидкий та ефективний спосіб розвитку комунікативної компетентності у процесі професіоналізації майбутніх лікарів.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що існує декілька традиційних моделей спілкування лікаря і пацієнта: інформаційна (повністю залежний пацієнт від холоднокровного лікаря), інтерпретаційна (лікар, який уміє переконувати хворого), консультативна (взаємна згода і довіра) й патерналістська (лікар-опікун) [4,15].

Слід зазначити, що на сьогодні, патерналістська модель є найпоширеніша, так як досвідчений лікар краще знає, як лікувати пацієнта, але вільний доступ до інформаційних ресурсів змушує хворих до первинної консультації з лікарем знайти відомості про симптоматику й лікування захворювань, у результаті цього почастішали випадки, коли пацієнти починають сперечатися із фахівцем з приводу діагнозу або тактики лікування хвороби чи детально розпитувати про свій стан. І тому вже у таких непростих ситуаціях комунікативної взаємодії з хворими майбутнім лікарям необхідно мобілізувати відповідні особистісні якості, щоб вибудувати довірливі стосунки, які ґрунтуються на розумінні, підтримці й взаємній повазі, що стануть запорукою успішного лікування та одужання пацієнта. Обов'язково слід пам'ятати, що згідно тверджень експертів з медичної психології, лікар є найважливішим джерелом інформації, яка необхідна хворому [7,10]. На жаль, комунікативний аспект фахової підготовки майже не враховується у процесі викладання фундаментальних й клінічних дисциплін, тому вища медична освіта не достатньо забезпечує формування високого рівня комунікативної компетентності студентів.

Мета статті. Метою статті є удосконалення моделі формування комунікативної компетентності у студентів-медиків у процесі професійної підготовки.

Матеріали та методи. Проведено аналіз джерел науково-методичної і педагогічної літератури, присвячених проблемі, що висвітлюється. Методи дослідження – критичний аналіз джерел, вивчення та узагальнення особливостей різних підходів удосконалення комунікативної компетентності у студентів-медиків на додипломному етапі навчання.

Результати та їх обговорення. Узагальнення інтерпретацій науковців щодо фахове навчання студентів-медиків передбачає: оволодіння відповідними діагностичними алгоритмами, здатністю приймати адекватні терапевтичні рішення, досконало розпізнавати коматозні стани і надавати невідкладну допомогу, можливістю проводити диференційну діагностику найбільш поширених хворіб та використовувати протоколи їх лікування, впровадження сучасних інформаційних технологій з метою ранньої діагностики і лікування хворих.

Отже, моделювання процесу формування професійно-мовленнєвої компетентності виконується згідно вимог освітньо-професійної програми підготовки спеціаліста за спеціальностями 7.110101 «Лікувальна справа» і 7.110104 «Педіатрія». Майбутній лікар повинен уміти: демонструвати вміння спілкуватися з колегами, хворими та родичами з урахуванням психологічних особливостей, сприяти створенню здорового психологічного клімату у медичному середовищі; використовувати фахову нормативну лексику; демонструвати культуру писемного та усного мовлення; демонструвати володіння принципами медичної деонтології, запобігати виникненню ятрогенії і корегувати наслідки ятрогенних впливів; аналізувати перед конфліктні й конфліктні ситуації та сприяти їх розв'язанню; використовувати педагогічні методи в професійній діяльності; використовувати засоби пси-

хологієни, психопрофілактики та основні методи психотерапії у медичній практиці; опрацьовувати наукові тести, оформляти та складати ділові документи; використовувати різні мовні засоби відповідно до сфери й мети висловлювання; інтерпретувати зміст медичної літератури іноземною мовою; демонструвати вміння спілкування іноземною мовою в усній та письмовій формах [13].

Слід зазначити, що позитивна мотивація студентів-медиків до вивчення дисципліни повинна розпочинатися з обговорення та узгодження з ними, важливих професійних, особистісних якостей, якими на їх думку повинен бути наділений сучасний компетентний, справжній фахівець та успішний лікар.

Під час додипломної підготовки студентів особливу увагу слід приділяти розвитку емпатії – здатності до співпереживання, співчуття, а також своєрідної психологічної підтримки людини у боротьбі із хворобою.

Враховуючи досвід наукових шкіл [2,11], удосконалено вправи комунікативного тренінгу для студентів медичних університетів: за сценарієм клінічних випадків у форматі первинної консультації у парах учасники відпрацьовують навик успішного ведення перемовин із пацієнтом. Для кращого сприйняття матеріалу студентам видаються алгоритми збору анамнезу із варіантами питань-відповідей з акцентом на елементи самопрезентації, які орієнтовані на формування довіри до лікаря та медичного закладу. Для встановлення довірливих стосунків з пацієнтом студентам-медикам нагадують загальні правила спілкування: не порушувати особистісного простору пацієнтів із постійним зоровим контактом (відстань між лікарем і пацієнтом зазвичай складає від 0,5 м до 1 м), уникати поплескування по плечу чи рукостискань, дружніх жестів.

На прикладі клінічних випадків викладач акцентує увагу студентів на формуванні вмінь попередження розвитку тривожного стану пацієнта; впевнено й переконливо презентувати алгоритм і тактику лікування захворювання, обґрунтовувати необхідні рішення (маніпуляції, матеріальні витрати тощо), попереджати конфлікти й скарги пацієнтів, уникати стресів і синдрому «професійного вигорання» лікаря. Без сумніву, що отримання певної влади над хворим, лікар може тільки, якщо знає набагато більше, ніж пацієнт. З метою закріплення знань, а також для отримання максимального балу з навчальної дисципліни студенти мають можливість використати елементи самореклами чи самопросування (self-promotion) при підведенні підсумків вивченого матеріалу теми практичного заняття.

Висновки. Перспективним напрямом удосконалення якості комунікативної компетентності вбачаємо підготовку студентів-медиків із високим рівнем теоретичних знань, практичних вмінь і сталим рівнем розвитку кар'єрних орієнтацій, які спроможні обирати конструктивні способи вирішення різноманітних клінічних випадків, сприяючи у такий спосіб розв'язанню проблемних питань життєдіяльності пацієнта і досягнення успіху у розвитку професійної кар'єри лікаря.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бацевич Ф.С. Онови комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич. – К.: Академія, 2004. – 342 с.
2. Галицька М.М. Складові комунікативної компетентності студентів вищих навчальних закладів// Освітологічний дискурс, 2015. № 2 (10), С. 39-48.
3. Дроненко В.Г. Дослідження комунікативної компетентності майбутніх лікарів. Медична освіта, 2018. № 4, С. 41-47.
4. Загричук Г. Я., Марценюк В. П. Концептуальні підходи щодо покращення якості підготовки фахівців // Медична освіта, 2012. № 4, С. 44–47.
5. Кравченко-Дзондза О. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності студентів. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського, 2016. № 1, С. 98-103.
6. Лембрик І.С. Формування професійної комунікативної компетентності у студентів-медиків 4-6-х курсів факультету підготовки іноземних громадян при вивченні дисципліни «Педіатрія». Буковинський медичний вісник, 2013. №1 (77), С. 254-257.
7. Мадалиева С. Х., Ерназарова С. Т., Кудайбергенава А. Ж. К вопросу об организации развития коммуникативной компетентности у студентов-медиков // Международный журнал экспериментального образования, 2016. № 2, С. 334–337.
8. Максименко С. Д. Педагогіка вищої медичної освіти / С. Д. Максименко, М. М. Філоненко. - К.: Центр учбової літератури, 2014. - 288 с.
9. Михайлюк Ю. В. Формирование коммуникативной компетентности у студентов медицинского вуза (теоретические и практические аспекты): учеб.-метод. пособие / Ю. В. Михайлюк, В. А. Хриптович, В. А. Манулик. – Минск : БГМУ, 2015. – 68 с.
10. Муравьева О. И. Психология коммуникативной компетентности: учебник / О. И. Муравьева. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2012. – 160 с.
11. Назарян Р.С., Хмиз Т.Г., Кузина В.В. Основные категории та поняття проблеми формування комунікативної компетентності у студентів медичного університету. Експериментальна та клінічна стоматологія, 2018. №1 (2), С. 81-88.
12. Психологічні аспекти професійної підготовки конкурентноздатних фахівців: монографія / Г.С.Дегтярьова, М.М. Козяр, І.М. Матійків та ін.; за ред. Л.А. Руденко. – К., 2012. – 170 с.
13. Рожко М. М., Ерстенюк Г. М., Капечук В. В., Іванців М. О. Освітній процес і система управління якістю освіти в підготовці медичних фахівців // Медична освіта, 2017. № 3, С. 68-71.
14. Філоненко М. М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря: монографія / М. М. Філоненко. - К.: Центр учбової літератури, 2015. - 420 с.
15. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу: методичні рекомендації / І.М.Козловська, Я.М.Собко, О.О.Стечкєвич, О.М.Дубницька, Т.Д. Якимович. – Львів: Сполом, 2012. – 64 с.

REFERENCES

1. Batsevich, F.S. Renovation of communicative linguistics: textbook / F.S. Batsevich - K.: Academy, 2004. - 342 p.
2. Halytska, M.M. The components of communicative competence of university students // Educational discourse, 2015. 2(10), P. 39-48.
3. Dronenko, V. G. Investigation of the process of forming the communicative competence of the future physicians // Medical education, 2018. 4, P. 41-47.
4. Zahrychuk, H.Ya., Martsenyuk, V.P. Conceptual approaches of improving the quality of teacher training // Medical education, 2012. 4, P. 44-47.
5. Kravchenko-Dzondza, O. Pedagogical terms of forming communicative competence of students // Naukovyy visnyk mnu imeni V. O. Sukhomlyns'koho, 2016. 1, P. 98-103.
6. Lembryk, I.S. Formation of professional communicative competence in foreign students 4th-6th years in medicine during studying the discipline "Pediatrics"// Buk. Med. Herald, 2016. 1 (77), P. 254-257.
7. Madaliyeva, S.G., Ernazarova, S.T., & Kudaybergenova, A.Zh. On the question of the organization of communicative competence at medical students // International Journal of Experimental Education, 2016. 2, P. 334-337.
8. Maksimenko S. D. Pedagogy of Higher Medical Education / S. D. Maksimenko, M. M. Filonenko. - K. : Center for Educational Literature, 2014 - 288 p.
9. Mihaylyuk Yu. V. Formation of communicative competence at students of medical college (theoretical and practical aspects): study method. manual / Yu. V. Mikhailuk, VA Khriptovich, V.A. Manulyk. - Minsk: BGMU, 2015. - 68 p.
10. Muravyova O. I. Psychology of communicative competence: a textbook / O. I. Muravyova. - Tomsk: Publishing House of Tomsk, UN-ta, 2012. - 160 p.
11. Nazaryan, R.S., Khmiz, T.G., Kuzina, V.V. Basic categories and concepts of the problem of formation of communicative competence among students of medical university // Experimental and Clinical Dentistry, 2018. 1 (2), P. 81-88.
12. Psychological Aspects of Professional Training of Competitive Specialists: Monograph / G.S.Degtyarev, M.M. Kozyar, I.M. Matiyky and others; for ed. L.A. Rudenko - K., 2012. - 170 p.
13. Rozhko, M. M., Ersteniuk, H. M., Kapchuk, V. V., Ivantsiv, M. O. Educational process and education quality management system in the training of health professionals // Medical education, 2017. 3, P. 68-71.
14. Filonenko, M. Methodology of medical students' adaptive dynamics training aimed at psychological personality structure development // monograph / M. M. Filonenko. - K. : Center for Educational Literature, 2015. - 420 p.
15. Formation of professional competence of future specialists on the basis of an integrative approach: methodical recommendations / I. M. Kozlovskaya, Y.M.Sobko, O.Stechkevich, O.M.Dubnitskaya, T.D. Yakimovich - Lviv: Spolom, 2012. - 64 p.

Modern methods of improving communicative competence among medical students on the pregraduate stage of teaching

I. O. Kostitska, D. B. Solomchak, A. M. Urbanovych, N. M. Zherdova, T. I. Grydzhuk, I. O. Basiuga, O. Ya. Zhurakivska, M. V. Shevchyk, M. M. Bahriy

Abstract. The article describes the leading ways of the formation and implementation of modern methods of improving communicative competence among students of higher medical institutions during the study. The main components of professional communicative competence and the role of new technologies in the methodology of teaching and educational process in higher medical institution is emphasized.

Keywords: *medical students, communicative competence, professional competence of the future physicians, pregraduate stage of teaching.*

Критерії, показники і рівні розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю

Г. В. Козаченко

«Житомирський базовий фармацевтичний коледж, Житомирської обласної ради
Кафедра педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка
Corresponding author. E-mail: g.kozachenko@ukr.net

Paper received 21.01.19; Accepted for publication 03.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-09>

Анотація. У статті визначено та обгрунтовано критерії, показники та рівні сформованості педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу. З метою визначення критеріїв сформованості досліджуваного феномена встановлено співвідношення понять «критерій» та «показник». Критерій більш стабільний, а показник динамічний. Визначено такі критерії педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю: спонукальний, знаннєвий, організаційно-діяльнісний, особистісно-рефлексивний, які безпосередньо співвідносяться з компонентами досліджуваного феномена. Встановлено початковий, достатній, високий рівні сформованості педагогічної компетентності.

Ключові слова: педагогічна компетентність, компоненти, критерії, показники, рівні, викладачі фармацевтичного профілю.

Вступ. Змістова структура педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу визначається ціннісно-мотиваційним (характеризує мотиви, потреби, інтереси, цінності викладачів фармацевтичного профілю у розвитку педагогічної компетентності); пізнавальним (окреслює систему знань, яка забезпечує якість педагогічної компетентності); діяльнісним (комплекс продуктивних педагогічних дій на основі сукупності набутих знань та умінь); особистісним (особистісні характеристики: здібності, якості, що визначають поведінкову, індивідуально-психологічну складові та розвиток) компонентами, які тісно пов'язані між собою, оскільки мають єдину мету.

Оцінювати рівень сформованості педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю доцільно за допомогою критеріїв і показників, для визначення яких необхідне наукове обгрунтування як в теоретичному, так і в практичному плані.

Метою статті є визначення та обгрунтування критеріїв, показників та рівнів сформованості педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій засвідчив, що у науковій літературі простежується досить неоднозначний підхід до визначення сутності понять «критерій», «показник». У педагогічному словнику поняття «критерій» визначаються як ознаки, на підставі яких відбувається оцінювання, визначення чи класифікація [6] у тлумачному словнику критерій – підстава для оцінювання, визначення або класифікація чогось [8]. І. Бойчук [3 с. 97] вважає, що критерій – це міра для порівняння якісних і кількісних показників навчального процесу з точки зору одержуваних результатів. За баченням Т. Алексеєнко, критерій подається як характеристика, на підставі якої робиться оцінка об'єкта чи явища, а їх конкретні показники виступають як якісний рівень критерію [1]. У нашому дослідженні критерій складається з показників, за якими можна визначити, наскільки викладач виявляє педагогічну компетентність під час вирішення професійних завдань.

За новим тлумачним словником української мови «показники» – це наочні дані про результати якоїсь роботи, якогось процесу; дані про досягнення в чому-небудь [9]. Показники дають можливість визначити якісні зміни кожного критерію на певному рівні, як кількісні характеристики сформованості цих рівнів. Показник, як складова критерію, є типовим і конкретним проявом однієї із суттєвих сторін певної якості особистості. Його використання допомагає оцінити якість і рівень її сформованості. Н. Кузьміна трактує поняття «показники» як якісні або кількісні характеристики сформованості кожної якості, властивості, ознак об'єкта, який вивчається, а «рівень» – як сукупність сформованості того або іншого критерію [7]. Цілком погоджуємося з думкою С. Вітвицької, [5 с.180] що критерії та показники є взаємообумовленими змістовими категоріями, що застосовуються для оцінки професійного становлення особистості.

Поняття «рівень» визначається як ступінь якості, величина, досягнута у чому-небудь; ступінь чиєсь освіти, підготовки, культури [4 с. 1032].

Узагальнивши ці означення, ми схилиємося до таких адаптованих до нашого дослідження трактувань зазначених понять: «*критерій розвитку*» – це ознаки, за якими здійснюється оцінка розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу; «*показники розвитку*» – це якісні або кількісні характеристики кожної з таких ознак (критеріїв); «*рівні розвитку*» – ступінь (величина, досконалість) розвитку педагогічної компетентності за кожним із критеріїв.

Трактування власного бачення наведених понять дозволило перейти до безпосередньої роботи з пошуку критеріїв, показників, рівнів розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи. Звернення до літературних джерел довело, що в педагогічній науці немає єдиних показників розвитку педагогічної компетентності.

У виборі критеріїв сформованості педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю враховано дослідження С. Вітвицької, І. Махновської,

Д. Короткіх, С. Бухальської, О. Антонової, Т. Павлиш та інших учених.

Виклад основного матеріалу.

1. Для визначення рівнів сформованості ціннісно-мотиваційного компоненту педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю обираємо *спонукальний критерій*. Показниками вважаємо стійке бажання реалізуватися у викладацькій діяльності; зацікавленість викладанням фармацевтичних дисциплін; ціннісне усвідомлення потреби постійного самовдосконалення.

2. З метою оцінювання комплексу професійно-педагогічних знань викладачів фармацевтичного профілю для оцінювання рівня розвитку педагогічної компетентності виокремлюємо *знансвий критерій*. Його показниками обираємо обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок викладачів фармацевтичного профілю у предметній області; діяльність, яка реалізується через набуті викладачем знання та уміння застосовувати отримані знання у педагогічній діяльності.

3. Для оцінювання рівня сформованості діяльнісного компоненту педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю використовуємо *організаційно-діяльнісний критерій*, його показниками визначаємо вміння викладачів фармацевтичного профілю, оволодіння сучасним інструментарієм педагогічних технологій, форм і методів організації педагогічної діяльності.

4. У дослідженні рівень сформованості особистісного компоненту педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю визначає *особистісно-рефлексивний критерій*. Показниками цього критерію вважаємо за потрібне встановити індивідуально-психологічний показник, який вказує на розвиненість здібностей та особистісних якостей, а також показник самодіагностики.

Далі охарактеризуємо показники сформованості педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу за критеріями.

Опишемо показники *спонукального критерію* ціннісно-мотиваційного компоненту: стійке бажання реалізуватися у викладацькій професії; захоплення фармацевтичною наукою і бажання викладати фармацевтичні дисципліни; наявність перспективних цілей, мотивів, потреб у реалізації педагогічних здібностей; постійне прагнення до професійного розвитку, самовдосконалення, самореалізації; наявність усвідомлених намірів і бажань до цілеспрямованого і систематичного оволодіння сучасними освітніми технологіями; усвідомлення важливості розвитку педагогічної компетентності викладача у системі науково-методичної роботи коледжу з метою забезпечення якісної підготовки фармацевтичних фахівців; необхідність досягнення високих результатів у педагогічній діяльності; усвідомлення соціальної значущості педагогічної роботи; потреба в повазі, визнанні.

Показники *знансвого критерію* пізнавального компоненту: наявність ґрунтовних фахових знань, знань, умінь і навичок з педагогіки, здатність самостійно набувати нові знання й уміння; реалізація знань про особливості засвоєння навчального матері-

алу відповідно до індивідуальних та вікових характеристик; дослідження педагогічної реальності та її проектування засобами наукового пізнання; розуміння і реалізація методологічних, методичних основ забезпечення навчальної дисципліни та освітнього процесу; знання методики викладання фармацевтичних дисциплін; інформаційно-комунікаційна, комп'ютерна грамотність, знання електронних освітніх ресурсів для самоосвіти; володіння мовно-мовленнєвими знаннями на рівні ефективного інструменту професійної діяльності; знання системи культурних та духовних цінностей, що впливають на формування особистісних якостей.

Показники *організаційно-діяльнісного критерію* діяльнісного компоненту:

Гностичні уміння та навички: аналізувати науково-педагогічну діяльність з метою удосконалення власних знань; критично оцінювати навчальний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання з фармацевтичної спеціальності; враховувати вікові та індивідуально-психологічні особливості студентів при навчанні; проводити різні види контролю засвоєння знань з дисциплін професійного циклу; визначати умови, шляхи, засоби підвищення ефективності навчальної діяльності.

Проектувальні вміння: визначати цілі професійних дисциплін; складати програми навчальних дисциплін; визначати зміст педагогічного процесу, види діяльності учасників педагогічного процесу з урахуванням їх потреб, інтересів, можливостей матеріальної бази, власного досвіду та особистісних якостей.

Конструктивні вміння та навички планувати педагогічну діяльність відповідно до освітніх стандартів та освітніх вимог; планувати діяльність на рівні окремого заняття; застосовувати різноманітні завдання для ефективного викладання навчальної дисципліни, які можуть активізувати студентів.

Комунікативні вміння та навички: будувати діалогічну взаємодію; техніки вербального і невербального, перцептивного спілкування; володіння культурою і технікою мовлення.

Інформаційно-технологічні вміння та навички: володіння ПК; працювати з периферичним комп'ютерним обладнанням; використовувати технічні та програмні ЗН; користуватися електронними ресурсами; організувати роботу студентів з електронними підручниками; здійснювати пошук необхідної інформації в Інтернеті; працювати з матеріалами веб-сайтів; створювати веб-сторінки; використовувати програми архівації, антивірусні та діагностувальні програми; користуватися платформою GSuiteforeducation для співпраці структурних підрозділів навчального закладу, викладачів та студентів в єдиному інформаційному просторі (вміти використовувати доступні сервіси Gmail, GoogleDrive, GoogleSites, GoogleFormsta in).

Організаторські вміння та навички: організації роботи студентів в колективі; організовувати власну діяльність.

Аналітичні вміння та навички: керуватися законами, закономірностями, положеннями педагогічної теорії у процесі виконання педагогічних функцій; діагностувати, аналізувати педагогічні явища.

Ціннісно-орієнтаційні вміння та навички: ідентифікувати себе у педагогічній спільноті.

Показники *особистісно-рефлексивного критерію* особистісного компоненту.

До показників особистісного критерію відносимо здібності до викладацької діяльності: дидактичні, академічні, мовно-комунікативні, організаторські, лідерські, а також особистісні якості:

- *загальнолюдські:* прогресивний світогляд, соціальний інтелект (здібність правильно розуміти свою поведінку й поведінку інших людей), принциповість і стійкість переконань, патріотизм, громадська активність, високий рівень відповідальності та працелюбність;

- *особистісно-етичні:* любов до студентів, гуманізм, уважність, дисциплінованість, доброзичливість, толерантність, почуття гумору, вимогливість, товарицькість, порядність, об'єктивність, самокритичність, висока моральна культура, широкий кругозір, ерудиція;

- *індивідуально-психологічні:* ясність і критичність розуму, допитливість, емпатія, позитивне мислення, гнучкість мислення, культура темпераменту, об'єктивна самооцінка, прагнення до самоудосконалення, ініціативність, наполегливість, артистизм викладача (зовнішність, виразність, інтонація, міміка та інші засоби педагогічної техніки), вміння радіти процесові праці;

- *педагогічні:* високий рівень професійно-педагогічної підготовки, інтерес до педагогічної діяльності, любов до справи, педагогічний такт, педагогічна спостережливість, педагогічна інтуїція, дивергентність (здатність мати декілька підходів до розв'язання проблеми), прагнення до науково-педагогічної творчості, культура і виразність мови.

У дослідженні щодо розвитку педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи ми будемо дотримуватись назв рівнів: «високий», «достатній», «початковий», вважаючи їх найбільш доцільними і узагальнювальними при описі того чи іншого показ-

ника. На думку А. Атаяна, рівневий підхід складає основу дослідження будь-якого процесу розвитку оскільки сутність останнього зводиться до переходу від одного рівня до іншого (наступного), складнішого і якісно відмінного [2].

Високий рівень характеризується усвідомленим та творчим ставленням викладача фармацевтичного профілю до педагогічної діяльності; стійким бажанням реалізуватися у викладацькій діяльності; наявністю ґрунтовних фахових знань, знань умінь і навичок з педагогіки; постійним прагненням до професійного розвитку та самовдосконалення, самоосвіти; потребою брати участь і реалізовуватися у різних формах і методах науково-методичної роботи; вмінням обирати пріоритети; вмінням динамічно і творчо опанувати новітні освітні тенденції.

Достатній рівень – викладач володіє базовими основами педагогічної діяльності, необхідною та достатньою системою професійно важливих знань, умінь та навичок, уміє їх застосовувати в освітньому процесі; має достатню потребу в самовдосконаленні та самоосвіті; бере участь у різних формах, володіє методикою науково-методичної роботи; позитивно сприймає інноваційні освітні тенденції.

Початковий рівень – характеризує репродуктивно-адаптивний стиль діяльності викладача фармацевтичного профілю на основі здобутих професійно-педагогічних знань; викладач самоосвітою займається фрагментарно; на вимогу та згідно з посадовими обов'язками бере участь у різних формах науково-методичної роботи коледжу; використовує в освітньому процесі традиційні технології навчання.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу науково-педагогічної літератури нами визначено і теоретично обґрунтовано основні критерії, конкретизовано показники та рівні сформованості педагогічної компетентності викладачів фармацевтичного профілю у системі науково-методичної роботи коледжу, вони дають змогу сформувати критеріально-рівневу шкалу, яка є необхідною у діагностуванні рівневих змін у формуванні педагогічної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеенко, Т. А., 1995. Формування пізнавальної активності студентів в умовах блокової організації навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Т. А. Алексеенко; Ін-т педагогіки і психології профосвіти АПН України. – Київ. – 25 с.
2. Атаян, А. М., Информационная культура личности в условиях информатизации общества [Электронный ресурс] / А. М. Атаян .Владикавказский ин-т управ. – Режим доступа : [http : //www.viu-online.ru/science/publ/bulletin7/page9.html](http://www.viu-online.ru/science/publ/bulletin7/page9.html).
3. Бойчук, І. Д., 2010. Педагогічні умови професійної підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі: дис. на здобуття ступеня кан. пед. наук: 13.00.04. «Теорія та методика професійної освіти» м. Житомир. – С. 97
4. Бусел, В. Т., 2004. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ: Ірпінь: ВТФ «Перун», С. 1032.
5. Вітвицька, С. С., 2015. Теоретичні і методологічні засади педагогічної підготовки магістрантів в умовах ступеневої освіти: [монографія]. Житомир: «Полісся», С. 180
6. Коджаспирова, Г. М., 2005. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. – М. : Изд. центр «Академия». – 176 с., С. 67
7. Кузьмина, Н. В., 1980. Понятие «система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования : учебн. пособие. – Л. : Изд-во Ленинград. ун-та. – С. 7-45.
8. Новий тлумачний словник української мови: в 4-х т. - /Київ: Аконті, 1999.
9. Новий тлумачний словник української мови : у 3 т. / [уклад.: В. В. Яременко, О. М. Сліпущко]. – К. : Аконті, 2001. – Т. 1. – 926 с.

REFERENCES

1. Aleksieienko, T. A., 1995. Students' Cognitive Activity Formation in Block Training Organization Conditions: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky» / T. A. Aleksieienko; In-t pedahohiky i psykhologii profosvity APN Ukrainy. – Kyiv. – 25 s.

2. Atayan, A. M. Personal Information Culture in the Informational Support of Society. [Электронный ресурс] / A. M. Atayan. Vladikavkazskii yn-t uprav. – Rezhym dostupu: <http://www.viu-online.ru/science/publ/bulletin7/page9.html>.
3. Boichuk, I. D., 2010. Pedagogical Conditions of Future Pharmacists' Professional Training in College: dys. na zdobuttia stupenia kan. ped. nauk: 13.00.04. «Teoriia ta metodyka profesiinoi osvity» m. Zhytomyr. – S. 97
4. Busel, V. T., 2004. Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian Language. Kyiv: Irpin: VTF «Perun», S. 1032.
5. Vitvytska, S. S., 2015. Theoretical and Methodological Principles of Undergraduate Students' Pedagogical Preparation in Conditions of Degree Education: [monohrafiia]. Zhytomyr: «Polissia», S. 180
6. Kodzhaspirova, H. M., 2005. Pedagogical Dictionary. / H. M. Kodzhaspirova, A. Yu. Kodzhaspirov. – M. : Yzd. tsentr "Akademiya". – 176 s., S. 67
7. Kuzmina, N. V., 1980. The Concept of "System" and the Criteria for its Evaluation / N. V. Kuzmyna // Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya : uchebn. posobie. – L. : Izd-vo Leningrad. un-ta. – S. 7-45.
8. New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language: v 4-kh t.- /Kyiv: Akonit, 1999.
9. New Explanatory Dictionary of the Ukrainian Language: u 3 t. / [uklad.: V. V. Yaremenko, O. M. Slipushko]. – K. : Akonit, 2001. – T. 1. – 926 s.

Criteria, Indicators and Levels of Pharmaceutical Profile's Teachers Pedagogical Competence Development

H. Kozachenko

Abstract. The article defines and substantiates the criteria, indicators and levels of pharmaceutical profile's teachers pedagogical competence formation in the system of scientific and methodological work of the college. There was established the correlation between the concepts "criterion" and "indicator" for the determination of the criteria formation of the phenomenon under investigation. The criterion is more stable, and the indicator is dynamic. The following criteria of pharmaceutical profile's teachers pedagogical competence were defined: inductive, knowledge, organizational and activity, personality-reflexive, which directly correlate with the components of the phenomenon under the study. It was established the initial, sufficient, high level of formation of pedagogical competence and characterized their content briefly.

Keywords: *pedagogical competence, components, criteria, indicators, levels, pharmaceutical profile's teachers.*

Опiкунсько-виховна дiяльнiсть в Україні як предмет наукового аналізу

Г. М. Лялюк

Львiвський державний унiверситет внутрiшнiх справ

М. Львiв, Україна

Corresponding author. E-mail: polgal@bigmir.net

Paper received 29.01.19; Accepted for publication 02.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-10>

Анотація. Обґрунтовано актуальність і доцільність дослідження опікунсько-виховної діяльності у вітчизняній педагогічній теорії та практиці, відсутність її цілісного вивчення, значущість історичного досвіду теоретичних і методичних засад опікунсько-виховної діяльності в Україні. Констатовано невизначеність провідних тенденцій розвитку опікунсько-виховної діяльності в Україні, наявність суперечностей та потребу їх розв'язання. Аналіз опікунсько-виховної діяльності у педагогічній теорії та практиці України ХХ - поч. ХХІ ст., в онтологічному, аксіологічному і культурологічному аспектах дозволить відтворити цілісну і системну реконструкцію генезису опікунсько-виховної діяльності у педагогічній теорії і практиці означеного періоду.

Ключові слова: діти-сироти, опіка, опікунсько-виховна діяльність, педагогіка, Україна.

Вступ. Нестабільна ситуація в Україні, воєнні дії на Сході (ООС) загострила низку соціальних явищ, а саме зубожіння населення, безробіття, трудову міграцію, що призвело до зниження виховних функцій сім'ї. Загалом збільшилась дитяча бездоглядність, безпритульність, ускладнилися прояви поведінкових девіацій. Отож, закономірним є посилення уваги вчених і прогресивної педагогічної громадськості до проблем опіки й опікунсько-виховної діяльності.

Короткий огляд публікацій по темі. Окремі аспекти опіки в Україні вивчали в історико-педагогічних (Р.Воляннюк, З.Нагачевська, О.Карпенко, Т.Логвиненко, Л.Фуштей), психолого-педагогічних (О.Антонова-Турченко, Л.Волинець, А.Капська, Н.Лисенко, І.Пеша, Б.Ступарик, Ю.Якубова) та (Д.Прутян, В.Довженко, З.Кияниця, Ю.Павленко, Л.Волинець, Н.Комарова, Ю.Парамонов) юридичних вимірах. Ученими проаналізовано феномен соціального сирітства, форми й методи опіки над дітьми у період трансформації суспільного устрою, опіки в сучасному цивільному законодавстві.

Багатий теоретико-практичний досвід опікунсько-виховної діяльності накопичено науковцями Західної Європи та США. У наукових дослідженнях представлено розмаїття, а часом, і суперечливість між дефініціями і поняттями «опіка», «опікунська діяльність», «опікунсько-виховна діяльність». Водночас, сучасна освіта потребує спеціально підготовленого фахівця, який би професійно вирішував питання опікунсько-виховної діяльності. Відтак, це вимагає аналізу й уточнення змісту ключових для опікунської педагогіки завдань. Потребують аналізу й корегування змісту поняття «опіка», «опікунська діяльність», «опікунсько-виховна діяльність».

Питанням теорії та практики опікунсько-виховної діяльності дітей-сиріт та дітей сиріт у вітчизняній педагогіці початку ХХ ст. присвячена незначна кількість наукових праць. Опікунсько-виховна діяльність різних суспільних інституцій і приватних осіб, пов'язана з утриманням та вихованням дітей-сиріт у зазначений період, досліджується Л. Березівською, Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньою О. Сухомлинською, В. Федяєвою та ін. Проблеми дітей-сиріт в сучасній Україні та шляхи їх вирішення є предметом вивчення Г. Бевз, О. Безпалько, Л. Волинець, Л. Зава-

цької, І. Зверевої, І. Іванової, А. Капської, Н. Комарової, І. Пеші, В. Поліщук і т.д. Вітчизняний досвід виховання й опіки дітей-сиріт початку ХХ ст. висвітлено у працях Б. Грінченка, В. Одоєвського, К. Ушинського та ін. Дослідження у галузі соціального розвитку дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, здійснювали радянські вчені: А. Довгалевська, Н. Іванова, О. Заводілкина, А. Ліханов, А. Макаренко, Я. Мамонтов, В. Сухомлинський і т.д. Актуальність порушеної проблеми підтверджують сучасні вітчизняні історико-педагогічні розвідки з проблем виховання та опіки дітей, позбавлених батьківського піклування, виконані В. Бондаренко, І. Голубочкіною, Т. Завгородньою, В. Федяєвою.

В українській історико-педагогічній науці поняття «опіка», опікунсько-виховна діяльність не належать до чітко обґрунтованих і визначених (І. Бартошевський, І. Зверева, Л.Коваль, В.Костів, А.Макаренко, В.Сухомлинський, С.Хлебнік). «Опіка», «опікунсько-виховна діяльність» є складним багатоглядним поняттями, зміст яких доповнюється, розширюється, поглиблюється зі зміною суспільно-політичних, соціально-економічних умов держави.

Мета – проаналізувати наукові підходи до феномену опікунсько-виховної діяльності та обґрунтувати необхідність поглибленого ретроспективного аналізу опікунсько-виховної діяльності в Україні (ХХ – початок ХХІ ст.).

Матеріали і методи. У вітчизняній психолого-педагогічній літературі активно досліджуються різні напрями соціально-педагогічної діяльності, та поняття опікунсько-виховної діяльності серед них майже не зустрічається. Вважаємо, що опікунсько-виховна діяльність є складовою соціально-педагогічної діяльності, і це саме той вид діяльності, який реалізує соціальний педагог у закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зміст такої діяльності наповнений особливим контекстом – це прийняття дитини у заклад, соціальний психолого-педагогічний супровід дитини у закладі, допомога і сприяння соціалізації поза навчально-виховним закладом. Прийняття і введення в обіг поняття «опікунсько-виховна діяльність», на нашу думку, це актуальне питання сьогодення. На такий висновок нас наводить проведений аналіз сучасної наукової літератури,

який дозволив з'ясувати наступне.

Вихідним моментом трактування дефініції «опіка» є аналіз потреб дитини у глобальному контексті, що охоплює ситуації загалом й умови, в яких перебуває дитина. У визначенні поняття «опіка» можна виділити кілька підходів. Перший, етимологічний підхід – заступництво, догляд, турбота, піклування. Особливо цінним є їхній досвід, для якого характерні є пошук і вдосконалення різних форм опіки, опікунсько-виховної системи, поява багатьох концепцій виховання дітей-сиріт. Опікунсько-виховна діяльність упродовж віків набувала різних суспільних забарвлень, здебільшого маючи потрібне підґрунтя. У першому випадку опіка виступала у формі добродійності, надаючи першочергового значення ідеї милосердя і допомозі ближньому. У другому – пов'язана з реформаторським рухом, який пропагував такі цінності, як солідарність, справедливість, рівність, волю і братерство. У третьому – концентрувалася навколо гуманістичної ідеї людського співтовариства в умовах демократичного суспільства. Другий, юридично-педагогічний: «Опіка (піклування) – особлива форма державної турботи про неповнолітніх дітей, що залишилися без піклування батьків» [3, с.140].

Третій, соціально-педагогічний, який з позицій сьогодення у широкому розуміння Т. Завгородня, Н. Лисенко, Д.-К. Мажец, Б. Ступарик трактують як «сукупність зусиль, обов'язків і дій, здійснюваних для того, щоб, зробити ці умови оптимальними, використати їх доцільно для щонайповнішого розвитку дітей і молоді» [3, с.88]. З поняттям опіка пов'язана категорія виховання, яке в українській педагогічній науці трактується широко й неординарно.

Науковий інтерес викликають, звичайно і компаративні дослідження. Кожна держава, враховуючи традиції, культуру, етнопедагогічні засади опіки і виховання, формує власні шляхи її розв'язання. Проведений аналіз структури педагогічної науки кількох країн, зокрема Польщі, і можна констатувати, що опіка є предметом окремої галузі педагогіки – опікунської педагогіки, яка має свій предмет дослідження, сферу наукових зацікавлень, практичну спрямованість.

Окремим аспектам досліджуваної проблеми присвячено дисертаційні дослідження (С. Денисюк, Х. Дзюбинська, О. Карпенко, В. Кушнір, В. Мисько, Н. Савченко, В. Ханенко, Ю. Яким та ін.).

Результати та їх обговорення. Враховуючи вищезазначене, вважаємо за доцільне систематизувати історико-педагогічні, психолого-педагогічні та соціально-педагогічні дослідження з опікунсько-виховної діяльності в Україні. Напрацьовані матеріали, стануть теоретичним та методичним підґрунтям для підготовки майбутніх педагогів до опікунсько-виховної діяльності, удосконалять базові професійно-педагогічні компетенції педагога та соціального педагога зокрема.

Актуальність наукового осмислення проблеми і

доцільність дослідження підтверджують виявлені суперечності між:

– проголошенням державою курсу на деінституалізацію інтернатних закладів та дитячих будинків, необхідності розширення сімейних форм опіки і реальним зростанням кількості дітей-сиріт, збільшенням загрози виникнення соціального сирітства в Україні;

– тенденцією інтегрування України до європейського освітнього простору й потребою збереження традицій опікунсько-виховної діяльності і задоволення опікунських потреб у вітчизняній педагогічній теорії та практиці;

– об'єктивною необхідністю забезпечення належної опіки і виховання дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування і недостатнім рівнем узагальнення та систематизації вітчизняного досвіду опікунсько-виховної діяльності в українській педагогіці;

– потребою комплексного сприймання опікунсько-виховної діяльності та внутрішнім дисбалансом між її окремими компонентами;

– об'єктивною потребою ефективно розв'язувати проблеми опікунсько-виховної діяльності в Україні та недостатністю осмислення історичного розвитку опікунсько-виховної діяльності у педагогічній теорії та практиці, що перешкоджає створенню і реалізації науково обґрунтованих концепцій опікунсько-виховної діяльності.

Висновки. Отже, актуальність і доцільність дослідження опікунсько-виховної діяльності у вітчизняній педагогічній теорії та практиці, відсутність її цілісного вивчення, значущість історичного досвіду теоретичних і методичних засад опікунсько-виховної діяльності в Україні, основних напрямів її розвитку, творчого доробку педагогів у сфері опіки та виховання дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, а також невизначеність провідних тенденцій розвитку опікунсько-виховної діяльності в Україні, наявність суперечностей та потреба їх розв'язання зумовлюють потребу ретроспективного аналізу опікунсько-виховної діяльності в Україні (XX – початок XXI ст.).

Необхідною умовою вивчення генезису опікунсько-виховної діяльності у педагогічній теорії і практиці є вияв методологічних засад педагогічного пошуку на філософському, загально-науковому, конкретно-науковому рівнях. Взаємодія та взаємозв'язок фундаментальних наукових підходів дослідження проблеми опікунсько-виховної діяльності у педагогічній теорії та практиці України XX-поч. XXI ст., вивчення її в онтологічному, аксіологічному і культурологічному аспектах дозволить відтворити цілісну і системну реконструкцію генезису опікунсько-виховної діяльності у педагогічній теорії і практиці означеного періоду, витоки становлення і розвитку опікунсько-виховної діяльності в Україні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою: монографія / Завгородня Т. К., Лисенко Н. В., Мажец Д.-К., Ступарик Б. М. (заг.ред.). – Івано-Франківськ; Ужгород : Мистецька лінія, 2002. – 152 с.
2. Правила опіки та піклування / Державний комітет України у справах сім'ї та молоді, Міністерство освіти України, Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство праці та соціальної політики України: наказ № 387/3680 від 17 червня 1999 р. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0387-99>
3. Словник-довідник для соціальних працівників та

соціальних педагогів: довідкове видання / ред.: А.Й. Капська, І. М. Пінчук, С.В. Толстоухова. – Київ: [б. в.], 2000. - 260 с.

4. Фуштей Л. Опіка й опікунське виховання дітей як предмет аналізу / Фуштей Л. // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2007. – № 1. – С. 15-19.

REFERENCES

1. The care over children on the day of the transformation of a social order: a monograph / Zavorodnia T. K., Lysenko N. V., Mazhets D.-K., Stuparyk B. M. (zah.red.). – Ivano-Frankivsk; Uzhhorod : Mystetska liniia, 2002. – 152 p.
2. The rule of care and guardianship / Derzhavnyi komitet Ukrainy u spravakh simi ta molodi, Ministerstvo osvity Ukrainy, Ministerstvo okhorony zdorovia Ukrainy, Ministerstvo pratsi ta sotsialnoi polityky Ukrainy: nakaz № 387/3680 vid 17 chervnia 1999 r. [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0387-99>
3. Dictionary for social workers and social pedagogues : spravochne yzdanye / red.: A.I. Kapska, I. M. Pinchuk, S. V. Tolstoukhova. - Kyiv : [b. v.], 2000. - 260 p.
4. Fushtei L. The care and guardianship of children as an object of analysis / Fushtei L. // Sotsialna pedahohika: teoriia ta praktyka. – 2007. – № 1. – P. 15-19.

The Tutelage-Educational Activity in Ukraine as the Subject of Scientific Analysis

G. M. Lialiuk

Abstract. The urgency and expediency of the research of the guardian-educational activity in the national pedagogical theory and practice, the absence of its holistic study, significance of the historical experience of the theoretical and methodical principles of the guardian-educational activity in Ukraine is substantiated. The uncertainty about the leading trends in the development of tutelage activities in Ukraine, the existence of contradictions and the need for their solution are stated. The analysis of the tutelage - educational activity in the pedagogical theory and practice of Ukraine (XX – beg XXI century), in the ontological, axiological and cultural aspects will allow to reproduce a holistic and systematic reconstruction of the genesis of the tutelage-educational activity in the pedagogical theory and practice of the designated period.

Keywords: orphan, tutelage, tutelage-educational activity, pedagogy, Ukraine.

Types of Blended Learning

N. V. Moiseienko, I. I. Ozarko

Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas, Ukraine
Corresponding author. E-mail: zipex93@gmail.com

Paper received 27.01.19; Accepted for publication 08.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-11>

Abstract. Different types of blended learning are described in the article. Blended learning is different from traditional approach where teachers give the lecture first followed by exercises in the classroom. The comparison between different types of blended learning is shown. Blended learning is a teaching method that combines traditional face-to-face instruction with technology. Blended learning models extend the reach of the instruction beyond the classroom through the use of digital resources.

Keywords: *blended learning, station rotation, lab rotation, flipped classroom, individual rotation, flex model.*

Over the last years education innovators around the country continued to pursue expanded definitions of student success, personalized approaches, and wholly new models of school. The ability to create personalized instruction and deliver it via modern technology makes the rotation model an especially wise choice for students in the 21st century. The rotation model, however, is an engaging method that keeps students entertained and informed much more effectively than a traditional classroom. Rather than choosing a single approach and rigidly sticking to it, teachers can introduce students to a variety of stations that are sure to keep students on their toes. The program helps to keep both students and teachers focused and encourages the development of valuable time-management skills. Not only students are being exposed to a diverse learning strategy, but also the flexibility and customization of the rotation model makes the learning process much more enjoyable and engaging. The rotation model is an innovative teaching strategy that offers improved flexibility and customization. The program is advantageous for both students and instructors. Using the rotation model in classroom is a productive and enjoyable teaching strategy that is advantageous for both students and teachers. One of the primary benefits of this system is that it can be used by anyone. The rotation model can be used for students of all ages in any academic subject. It is not restricted by any major limitations. Rotation model is a course or subject in which students rotate on a fixed schedule or at the teacher's discretion between learning modalities, at least one of which is online learning. Other modalities might include activities such as small-group or full-class instruction, group projects, individual tutoring, and pencil-and-paper assignments. The students learn mostly on the brick-and-mortar campus, except for any homework assignments. This program is also available to students completing their classes remotely because using of technology makes it easy to communicate with teachers and other students. Distance learning has come a long way since the inception of the internet. The days of using snail mail and waiting days or even weeks for a response from your teacher are over; now students and teachers receive feedback practically instantaneously. Rotation models take full advantage of recent technological developments and supply educators and pupils with engaging and entertaining learning opportunities. Rotation models are particularly beneficial because they incorporate and reflect the many advantages offered by modern technology. The method provides teachers with constant infor-

mation on the performance of their students and allows for quick and easy modifications in the event that a student requires assistance. Students may also enjoy having greater control over their own learning. Rather than sitting through long lectures of information they have already understood or struggling to keep up with a class that has been way ahead of them, each student can play a part in directing their experience in the classroom. Comparing online learning to a traditional classroom where students must attend class on certain days and times it can be considered less convenient, but they also get the benefit of personal attention and face-to-face interaction with others. According to "Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools," by Michael Horn and Heather Staker, blended learning is a formal education program 1) delivered at least in part through digital learning, with some flexibility for students to choose the way they want to learn, 2) at least partly in combination with a physical classroom and teacher and 3) with opportunities for students to learn through activities that capitalize on different learning modalities.

Blended learning is a formal education program in which a student learns, at least in part, through online learning with some element of student control over time, place, path, and/or pace and at least in part, at a supervised brick-and-mortar location away from home. The modalities along a student's learning path are connected to provide an integrated learning experience, which may mean using data from online learning to inform and drive a student's offline learning (Horn and Staker, 2015). Blended learning emerged from a disruptive force in education: online learning. The term online learning is often synonymous with digital learning, e-learning and virtual learning. A successful disruptive innovation contains three ingredients:

1. Enabling technology is an invention or innovation that makes a product more affordable and accessible to a wider population.
2. Innovative business model is a business model that targets non-consumers (new customers who previously did not buy products or services in a given market) or low-end consumers (the least profitable customers). This is most easily accomplished by new entrants since they are not locked into existing business models.
3. Coherent value network is a value network in which upstream and downstream suppliers, partners, distributors, and customers are each better off when the disruptive

technology prospers. The evolution of the computer industry provides a clear example of disruptive innovation at play. Apple's earliest PCs were quite rudimentary compared to the expensive and sophisticated mainframe and minicomputers that dominated the 1960s and 70s. But Apple's original PC customers were not demanding professionals looking for powerful machines. Instead, Apple marketed the PC to non-consumers: hobbyists and children who were delighted that they could afford a contraption that they could tinker with and use for basic word processing and computing. Over time, Apple then shepherded the PC up market by improving its technology to eventually serve the needs of more and more demanding customers, offering higher processing speeds and storage volume, and pulling those customers away from mainframe and minicomputer competitors with a lower cost offering. In a similar vein, online learning stands to offer a solution that is more affordable and accessible than many traditional schools are able to offer through strictly teacher-led instruction. Online learning as a modality can also provide students with greater access and flexibility over when and how they learn than can highly centralized, teacher-led lectures that have dominated many schools for centuries. Also, like all disruptive forces, many online learning programs got their start by offering a product and service where the alternative was nothing at all. For example, in the United States, early online courseware offered advanced courses in school systems that were unable to offer those same courses face-to-face. Rather than trying to compete head-on with traditional teacher-led instruction, these courses competed with circumstances of non-consumption when students were unable to access learning, and schools were unable, due to limited resources, to offer it.

While there are many ways to apply blended learning to a curriculum, some of the most popular examples include flipped classroom models, where students learn online at home, then spend in-class time practicing with a teacher available to assist them; or rotation models, where students move between learning stations, with at least one station being a digital space where students can access a variety of learning resources. Though there are many ways to implement a blended learning program, there are a few commonalities in what works, what doesn't and what is destined for failure. The best blended learning programs seem to have some common threads. One of the biggest indicators of a successful program is intentional technology use. Whether creating digital resources and activities or planning a large purchase of student devices, the technology should support the learning, not the other way around. Mindful pairing of digital resources to learning outcomes is an excellent way to ensure that any blended learning program will produce the desired learning outcomes. This also means being mindful of students with special needs, and students without access to digital resources at home. Even the best digital tool is useless if it is inaccessible to learners, so schools should create supports ahead of time for those who need them.

Another indicator of a great blended learning is a teacher who is well-trained and well-supported in applying both digital and non-digital teaching practices. Much of our teacher professional development focuses on use of programs or tools, but falls short when it comes to impart-

ing best practices around teaching and learning methods, digital and in-person instruction, differentiated assessment and data analysis. The best programs feature teachers who are strong in all these areas. Blended learning is a teaching method that combines traditional face-to-face instruction with technology. Blended learning models extend the reach of the instruction beyond the classroom through the use of digital resources. For example, a class taught in a blended format might ask students to play an online game to reinforce learning following the introduction of a new topic in class. Another example of blended learning might require that students view an introductory video prior to the introduction of the concept in class. Blended learning is an educational model where some lessons are delivered in a traditional classroom format and some lessons are delivered in a digital one. In blended learning the traditional classroom is still in effect; though some of the lessons are replaced with online learning. Blended learning is also referred to as hybrid learning because it is a combination of the traditional classroom and educational technology. Future trends in blended learning are moving towards increasing incorporation of educational technology innovations such as mobile learning, virtual classrooms and webinars. Blended learning is thought to be more student-centered, because students can access lessons at their own place and time to reinforce what they learned in the classroom. Teachers can design lessons so that students can learn some of the content by themselves and follow up with face-to-face discussions.

There are many different types of blended learning which depend on the degree of technology implemented in instruction. Horn and Staker have categorized four particular types of rotation-based blended learning programs: station rotation, lab rotation, flipped classroom and individual rotation. Station rotation means that a student goes from station to station within a classroom or group of classrooms as they learn a subject. Stations involve different types of activities, such as small group activities, and at least one online learning station. A blended learning station could be a collaborative station. For example, if students have read an article, they can work together on a shared google doc to analyze the aims the author makes within the text. But a blended learning station could also be an independent station, where students could complete an online assessment or view a pre-selected TED Talk video providing background knowledge for the current unit. Stations can run from start to finish during one class period, or can run the span of several days. They do not need to happen daily. Blended learning gives the possibility to work for you and your students. It is obvious that the important part of stations is the pre-work. But the benefit of such work is a classroom full of engaged students. Having a limited amount of class time many teachers cannot always satisfy the learning needs and speeds of all students. This gives teachers a chance to provide them with different digital and non-digital activities. As a result, it can benefit classrooms filled with students who have distinct learning styles and needs. Lab rotation means that a student may have a similar experience to station rotation except that they are likely to navigate across a campus to different environment rather staying in one setting as they rotate. At least one of the labs will involve computers and online learning.

Individual rotation model allows students to rotate through stations, but on individual schedules set by a teacher or software algorithm. Unlike other rotation models, students do not necessarily rotate to every station; they rotate only to the activities scheduled on their playlists. Individual rotation is a course or subject in which each student has an individualized playlist and does not necessarily rotate to each available station or modality. An algorithm or teacher sets individual student schedules. Flipped model flips the traditional relationship between class time and homework. Students learn at home via online coursework and lectures, and teachers use class time for teacher-guided practice or projects. Flipped model is a course or subject in which students participate in online learning off-site in place of traditional homework and then attend the brick-and-mortar school for face-to-face, teacher-guided practice or projects. The primary delivery of content and instruction is online, which differentiates it from students who are merely doing homework practice online at night. This model enables teachers to use class time for more than delivering traditional lectures.

Flex model lets students move on fluid schedules among learning activities according to their needs. Flex model can be defined as:

1. A course or subject in which online learning is the backbone of student learning, even if it directs students to off-line activities at times. This gives students and teachers more control over how they use their time: teachers have time to work individually with students because they are generally no longer standing in front of a class delivering content and students can move through the lessons and materials at their own place.

2. Students move on an individually customized, fluid schedule among learning modalities. Such flexibility gives students the possibility to operate independently and to receive help from teachers when it's needed.

3. The teacher of record is on-site, and students learn mostly on the brick-and-mortar campus, except for any homework assignments.

4. The teacher of record or other adults provide face-to-face support on a flexible and adaptive as-needed basis through activities such as small-group instruction, group projects, and individual tutoring. Some implementations have substantial face-to-face support, whereas others have minimum support. Teachers provide support and instruction on a flexible, as-needed basis while students work through course curriculum and content. This model can give students a high degree of control over their learning.

Many teachers have taken the flex model of blended learning and run with it in a way that gives students a significant amount of control in terms of learning. With this student-directed option of the flex model of blended learning, most assignments are completed on-line. For example, a student begins with a list of curriculum from which to choose. He or she takes quizzes to show mastery. Extra help is provided in the form of enrichment if needed. Therefore, students work through the curriculum at their own place and can spend as much or as little time needed to master a particular concept. The student-directed option may also include project-based learning opportunities guided by teachers. Teachers may be assigned to specific students and should serve as leaders in

learning. In short, they assist when needed and encourage students to challenge themselves in learning. This student-directed option may help to increase student completion and ongoing success in education.

Another component of blended learning is the scheduling method. The instructor decides whether he or she will use the synchronous or asynchronous method of scheduling. In synchronous learning, the teacher and the student may be meeting face to face in the classroom, or the instructor may choose a virtual venue. In the case of the latter, the interaction is still instantaneous, allowing the students to have their questions answered via chat, web conferencing, or a similar means, just as if everyone was in the actual brick and mortar classroom together.

A La Carte model enables students to take an online course with an online teacher of record in addition to other face-to-face courses, which often provides students with more flexibility over their schedules. A La Carte courses can be of such an advanced placement or elective course, making it one of the most popular models in blended high schools. A La Carte model is a course that a student takes entirely online to accompany other experiences that the student is having at a brick-and-mortar school or learning center. The teacher of record for the a la carte course is the online teacher. Students may take the a la carte course either on the brick-and mortar campus or off-site. This differs from full-time online learning because it is not a whole-school experience. Students take some courses a la carte and others face-to-face at a brick-and-mortar campus. Enriched Virtual model is an alternative to full-time online school that allows students to complete the majority of coursework online at home or outside of school, but attend school for required face-to-face learning sessions with a teacher. Unlike flipped, enriched virtual programs usually don't require daily school attendance; some programs may only require to be attended twice a week. Enriched Virtual model is a course or subject in which students have required face-to-face learning sessions with their teacher of record and then are free to complete their remaining coursework remote from the face-to-face teacher. Online learning is the backbone of student learning when the students are located remotely. The same person generally serves as both the online and face-to-face teacher. Many enriched virtual programs began as fulltime online schools and then developed blended programs to provide students with brick-and-mortar school experiences. The enriched virtual model differs from the flipped classroom because in enriched virtual programs, students seldom meet face-to-face with their teachers every weekday. It differs from a fully online course because face-to-face learning sessions are more than optional office hours or social events; they are required.

In the past few years, blended learning has been applied in many classrooms. The goal of any learning program is to produce desired results. If a blended learning program is not improving student success, it should be discontinued. Trying to measure improvements in blended learning and evaluate the efficacy of a program one must take specific steps to develop a comprehensive evaluation program that determines effectiveness. By evaluating a program's efficacy instructors can determine what works or what doesn't work in a way that promotes accountabil-

ity. This means that programming should include best practices that are evidence-based and research driven. Naturally, the first step in determining program efficacy is to document what lessons are being taught. In this step, a helpful strategy is to use a spreadsheet that includes lesson titles, a brief description of the content, specific benchmarks or standards the lesson meets, and the dates or the order in which the lessons should be delivered. It can be easily modified to add lessons or specific details within each lesson if it is necessary.

Blended learning has been now firmly established methodology, particularly in higher education. It is an important component of classroom teaching since it can promote effective learning. Tech-rich models may use technology as a productivity, research, or assessment tool. Blended models, on the other hand, use technology to deliver content directly to students in a manner that in turn shapes offline learning as well. Building leadership is creatively answering students' demand for technology access and school district administration in looking scalable learning models and strategies. Excellent teachers can shift from routine to flexible roles. Online and blended learning will be crucial drivers for scaling new instructional models that offer both greater access and more reliably differentiated and customized learning experiences. Digital instruction provides basic knowledge and skill development, allowing excellent teachers to spend their time with students building deeper knowledge, developing higher-order thinking skills, and reinforcing and ap-

plying these skills and knowledge to solve real-world problems. Teachers can focus on enriched and personalized instruction with smaller groups of students. To implement this model students must have Internet access and individual student access to computers. Digital instruction may be purchased as discrete programs from external providers or developed by the school, such as by digitizing lessons by the most outstanding teacher on a particular topic. Software that tracks student progress and aids in identifying instructional needs is particularly important to this model. The more time students spend with digital instruction, the more important the quality of digital instruction becomes. Schools in which teachers record their own instruction need recording and playback equipment. Some of the future trends in blended learning can make education even more accessible to students and more relevant as the digital age progresses. In fact, one of the mottos of blended learning is 'Learn Anywhere - Learn Anytime' because learning materials are always available on the web and on mobile devices. The truth is that technology will never replace good teachers, who can create relationships with students and learn students' strengths and challenges. When teachers do not have appropriate and ongoing support to change their teaching style to a blended learning model, and/or support for keeping the network, devices, and programs current and in good repair, a system will not work. Perhaps the most underrated aspect of any blended learning program is the long-term support plan, for both human and digital resources.

REFERENCES

1. Ali, Mohd Fadzli; Joyes, Gordon; Ellison, Linda, Blended Learning: The Evaluation Studies: Advanced Science Letters, Volume 20, Numbers 10-12, October 2014, pp. 2193-2197.
2. Blended Learning Models <https://www.blendedlearning.org/models/>
3. Klimova, Blanka; Poulouva, Petra, Personalized Learning Environment - A Case Study: Advanced Science Letters, Volume 22, Numbers 5-6, May 2016, pp. 1129-1132.
4. Landscape Analysis of Personalized Learning in Massachusetts. MAPLE. LearnLaunch, 2017. Web. 14 March 2018.
5. Michael B. Horn, Heather Staker, Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools. San Francisco: Jossey-Bass, 2014

Лінгводидактична модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей

Н. М. Московчук

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

Corresponding author. E-mail: moskovchuknata85@gmail.com

Paper received 30.01.19; Accepted for publication 04.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-12>

Анотація. У статті позиціоновано теоретичні засади лінгводидактичної моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Виокремлено та обґрунтовано структурні складники моделі; визначено мету та зміст україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, виокремлено етапи формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх фахівців технічних спеціальностей; визначено педагогічні умови та методи, що забезпечують ефективність реалізації моделі.

Ключові слова: лінгводидактична модель, мета, зміст, етапи, методи, принципи україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Вступ. У межах проблеми формування «мовної особистості» на рівні вищої школи набуває особливого значення проблема україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Основною метою загальнодержавної освітньої політики України є конкурентоспроможність на світовому ринку праці та партнерські стосунки з представниками закордонних освітніх систем розвинених країн світу. Як наслідок активізації співробітництва України з іншими державами світу за останні роки значно збільшилась кількість іноземних студентів, які бажають отримати фах у ЗВО України. Вища школа ставить перед собою завдання вдосконалення переліку та якості освітніх послуг, які мають задовольнити потреби майбутніх іноземних фахівців. У процесі набуття професійних компетенцій представниками іноземного контингенту в технічних ЗВО необхідно приділяти особливу увагу розвитку комунікативних здібностей, що реалізуються в освітньому процесі та в подальшій професійній діяльності. Саме ефективна україномовна підготовка іноземних студентів на високому професійному рівні засвідчує міжнародного потенціалу системи національної освіти України.

Короткий огляд публікацій з теми. Проблема україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців є предметом наукових інтересів багатьох українських та зарубіжних науковців (Л. Дідківська, Т. Донченко, М. Єлісова, Ю. Жлуктенко, Т. Кудіна, Г. Лесная, Л. Паламар, Н. Прсяжнюк, В. Чумак, Г. Швець, І. Юшук та ін.), в роботах яких розкрито пріоритетні технології україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців, що полягає у забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: науковій, суспільно-політичній і соціально-культурній, побутовій, а також для виховання гармонійної особистості, що здатна до міжкультурного діалогу.

Мета. Метою статті є презентація лінгводидактичної моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, маркування теоретичних засад, на яких вона ґрунтується.

Аналіз лінгвістичної, психологічної, філософської, дидактичної літератури, форми, методи, результати констатувального етапу експерименту слугували підґрунтям розробки лінгводидактичної моделі україномовної

підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Результати та їх обговорення. З'ясуємо насамперед сутність феномена «модель». Модель – це речова, знакова або мисленнева система, яка відтворює, імітує, відображає принципи внутрішньої організації або функціонування об'єкта, його властивості, ознаки чи характеристики [394]; абстрактне подання теорії, операціоналізація, яку можна передати емпіричним шляхом [396, с. 339]; зразок, тип, схема – конкретне означення шаблону з чітко визначеними, а не абстрактними обрисами [21, с. 683].

Філософи (Т. Гуменюк, А. Дахін, О. Кочергін, В. Штофф) розглядають модель як мисленнево уявлену або матеріально реалізовану систему у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, що відображає об'єкт дослідження та здатна замінити його таким чином, що її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.

Так, А. Бадью визначає модель як «...описове поняття наукової діяльності» та зауважує, що «... наука тут осмислюється як зіставлення реального об'єкта, що виявився в нас перед очима і який треба дослідити, а також штучного об'єкта, мета якого – відтворити реальний об'єкт, імітуючи його згідно із законом його результатів». Серед ознак моделі дослідник виділяє «теоретичну прозорість», яка є результатом принципової сутності цього поняття: оскільки модель завжди виникає як результат конструювання, збирання, то вона «... не є практичною трансформацією реальності, своєї реальності: вона належить реєстрові чистого винаходу, їй притаманна формальна «ірреальність» [398, С. 27-28]. Ця ознака дозволяє простежити реакцію на модифікації її елементів, адже, незважаючи на умовність, моделювання дозволяє уникнути неясності характерної для реальності.

Ключовою ознакою моделі також є наявність певної структури, яка розглядається як подібна структурі об'єкта, що відтворюється. К. Леві-Стросс визначив перелік умов, за яких модель може бути визначена як структура: «Насамперед структурою є певна система, що складається з таких елементів, зміна одного з яких призводить до зміни всіх інших. По-друге, будь-яка модель належить групі утворень, кожне з яких відповідає моделі одного й того самого типу, таким чином,

множина цих утворень складає групу моделей. По-третє, вищезазначені якості дозволяють передбачити, яким чином буде реагувати модель на зміну одного зі своїх елементів. Нарешті, модель має бути побудована таким чином, щоб її застосування охоплювало всі явища, що спостерігались» [400, С.288].

Модель є багатофункціональним явищем. У педагогіці реалізуються передусім теоретична і практична функції моделі. Теоретична функція моделі дає можливість пізнати явища педагогічної дійсності, реалізувати специфічну форму освітнього процесу чи його компонента, а практична функція - дозволяє представити модель як інструмент і засіб педагогічного експерименту. Відповідно, у побудові моделей учені використовують конструкти (уявлення, які дослідник може визначити змістовно та виміряти за допомогою певної кількості індикаторів) та концепти (загальні положення, утворені з використанням конструктів). А. Дахін під освітньою моделлю розуміє логічну послідовну систему відповідних елементів, що містять мету освіти, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління освітнім процесом, навчальних планів і програм [391, С. 23]. Т. Шіхнабієва [392] модель процесу навчання представляє у вигляді схеми педагогічної взаємодії суб'єктів на основі використовуваної методики навчання. За С. Архангельським, модель освітнього процесу це «уявне відображення структури і зв'язків досліджуваного процесу» [393, С. 98].

Освітня модель задає цілі і схему освіти, що визначає, задля чого пізнавати, що пізнавати, хто і як буде здійснювати освітню діяльність. Моделі враховують внутрішні і зовнішні чинники освітнього процесу, особливості спеціальності, освітнього закладу, дидактичних умов навчання для формування професійних компетенцій. Педагогічна модель забезпечує практичну реалізацію освітнього процесу на основі досягнень теорії навчання.

Основна вимога до моделі – її відповідність реальній дійсності, суттєвим властивостям об'єкта дослідження. Тож, мета роботи полягає у позиціонуванні лінгводидактичної моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, яка втілює абстраговану структуру проектного процесу професійно-мовленнєвої підготовки. Пошук найбільш доцільного варіанта побудови відповідної моделі здійснювався на засадах компетентнісного підходу, науково-обґрунтованих педагогічних умов формування україномовної професійно-комунікативної компетентності майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, аналізі основних компонентів і тенденцій професійно-мовленнєвої підготовки. У процесі створення моделі було враховано основні принципи моделювання, а саме: системність, наочність, визначеність, адекватність, повноту відображення дійсності, прогностичність, які значною мірою детермінують не тільки можливість моделі, а й її функції у педагогічному дослідженні. Цілісний розгляд процесу україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей потребує розглянути окремі складники моделі, зокрема її мету і зміст.

Проектування адекватної мети - успішний початок освітньої діяльності. Довідкові джерела визначають мету як те, до чого хтось прагне, чого хоче досягти;

заздалегідь визначене завдання; задум [381, с. 682]. Філософи [405, с. 706] трактують мету як поняття, яке характеризує певні елементи поведінки і діяльності людини, усвідомлене передбачення бажаного результату діяльності, яке зумовлює пошук засобів і шляхів його досягнення. Розрізняють суб'єктивну мету та об'єктивну мету. Перша - стосується абстрактно-загальної мети (ідеал) і конкретної мети, що її треба реалізувати заради досягнення цього ідеалу. Під об'єктивною метою мають на увазі або "мета буття", або заданий тим чи тим законом (алгоритмом, правилом) стан у розвитку певної системи, що має властивість саморегуляції (формальна мета). Виділяють також загальну й часткову, ближню і віддалену, кінцеву та проміжну мету.

Педагогічна довідкова література [30, с.205] поняття «мета» визначає як передбачення у свідомості результату, на здобуття якого спрямовано діяльність окремої людини, групи або всього суспільства: «Категорія мети у вигляді логічної моделі фіксує бажане, до чого людина прагне, що є для неї взірцем у певному виді діяльності, а отже, є активним чинником людської свідомості, має винятково важливе значення для постановки конкретних завдань». Метою навчання педагогіки визначають ідеальне передбачення кінцевих результатів навчання; те, до чого прагнуть викладачі, учні. Процес навчання переслідує три основні групи взаємопов'язаних цілей: 1) освітня — озброєння учнів науковими знаннями, спеціальними й загально навчальними вміннями, навичками; 2) розвивальна — розвиток мови, мислення, пам'яті, творчих здібностей, рухової та сенсорної систем; 3) виховна — формування світогляду, моралі, естетичної культури тощо [30, с.205].

Щодо визначення мети, то ми суголосні з І. Дроздовою, яка стверджує, що мета має провідне значення в організації успішної діяльності, вона однозначно визначає спосіб і характер дій людини. Досягнення складної мети значно впливає на студентів, потребує від них активної роботи, розвитку мислення, волі, професійних навичок, наразі й мовленнєвих, інших здібностей і властивостей особистості; елементарні завдання не розвивають особистість відповідним чином» [258, с.150-151]. Учені (Е. Азімов, А. Щукін) визначають мету навчання мови як «заздалегідь запланований результат педагогічної діяльності, що досягається за допомогою різних прийомів, методів і засобів навчання» [19, с. 344]. Згідно з Проектом концепції мовної освіти іноземців у закладах вищої освіти України, «мета мовної підготовки іноземних громадян полягає у формуванні комунікативної компетентності, забезпеченні їхніх комунікативних потреб у різних сферах спілкування: освітньо-науковій (для отримання конкурентоспроможної підготовки за обраним фахом, виконання наукових досліджень), суспільно-політичній і соціально-культурній (для належної адаптації та повноцінного орієнтування в новому соціально-культурному середовищі, особистісного культурного зростання), побутовій (для задоволення потреб повсякденного життя), а також для виховання гармонійної особистості, яка здатна до міжкультурного діалогу» [404]. Іншими словами, мету україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей можна схарактеризувати як педагогічно прогнаний результат розвитку професійно-

комунікативної особистості іноземного фахівця.

Метою україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей виступило формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Означену мету визначаємо як кінцеву. Формуванню україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей передують досягнення проміжних цілей: формування соціокультурної компетенції майбутніх іноземних фахівців у галузі освітньо-професійного спілкування українською мовою; формування усталеної мотивації до україномовної комунікації у процесі професійної підготовки та позитивного ставлення до української мови як мови навчання; формування професійно-комунікативної компетенції у видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, письмо, діалогова діяльність), формування здатності до самодіагностики і діагностики досягнень інших майбутніх іноземних фахівців в україномовній професійно-мовленнєвій підготовці.

Досягнення кінцевої мети україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей – формування їхньої україномовної професійно-комунікативної компетенції, можливе за умови визначення змісту україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. «Зміст освіти - це система наукових знань про природу, суспільство, людське мислення, практичних умінь і навичок та способів діяльності, досвіду творчої діяльності, світоглядних, моральних, естетичних ідей та відповідної поведінки, якими повинен оволодіти учень у процесі навчання» [30, с.137]. Сучасні вітчизняні та зарубіжні дослідники (І. Бім, Н. Гез, О. Лещинський, Р. Мартинова, М. Скаткін та ін.) розглядають зміст навчання як гнучку категорію, що залежить від соціального замовлення і відповідно періодично змінюється.

Традиційне визначення змісту професійно - мовленнєвої підготовки у вигляді мовленнєвих тем трансформуються сучасними лінгводидактами у перелік комунікативних завдань, які майбутнім фахівцям доведеться вирішувати в процесі навчання та в подальшій професійній діяльності. Визначення таких комунікативних завдань безпосередньо пов'язане з узагальненням основних тенденцій сучасної технічної освіти:

- адаптація освіти до сучасних соціально-економічних потреб суспільства;
- підвищення рівня гуманітаризації технічної освіти;
- диверсифікація освітніх програм технічних закладів вищої освіти;
- упровадження творчої та креативної систем навчання замість відтворювальної;
- залучення роботодавців до розробки освітніх програм;
- створення нових програм і підручників, у яких сполучаються традиційні та сучасні, перспективні результати досягнень у педагогічній та технічній галузях знань;
- домінування принципу «освіта протягом усього життя» замість «освіта на все життя»;
- технічні ЗВО з урахуванням високого наукового, освітнього й культурного потенціалу мають стати не тільки поширювачами знань, а й активними творцями нових культурних надбань і національної ідеї.

Означені тенденції суголосні зі змістом навчання українського професійного мовлення:

- знання та дотримання норм української літературної мови у процесі освітньо-професійної діяльності;
- формування навичок з різних видів мовленнєвої діяльності (читання, діалогова діяльність, аудіювання, письмо) на основі текстів професійного дискурсу;
- кореляція методів, прийомів та технологій професійно-мовленнєвої підготовки залежно від психологічних особливостей та освітніх навчальних можливостей майбутніх фахівців, мови, що вивчається, та майбутнього фаху;
- залежність від умов професійно-комунікативної ситуації, що визначають мотиви, інтенції та власне перебіг комунікації.
- зумовленість суспільним потребам, що формують комунікативний намір майбутніх фахівців відповідати найважливішим вимогам суспільства;
- виховуючий характер професійно-мовленнєвої підготовки, що сприяє розвитку необхідних особистісних якостей майбутнього фахівця високого рівня, відповідних особистісних якостей, зокрема: професійна компетентність; сформованість особистістю та професійної відповідальності; готовність до аналізу ситуацій та прийняття рішень; прагнення до усвідомлення постійного особистісного і професійного самовдосконалення;
- інтегративність змісту україномовної професійно-мовленнєвої підготовки.

Щодо україномовної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей важливим є визначення компонентів змісту з урахуванням специфіки вивчення мови як іноземної. На думку Р. Мартинової, компоненти змісту навчання іноземної мови, це — лінгвістичні знання, мовні навички, емоційно виражені лінгвістичні, передмовленнєві, мовленнєві й інтегровані вміння; мовленнєвий матеріал, що складається зі зразків усіх видів мовлення та подається у підручниках, в інтегрованих курсах і створюється студентами [64].

Структурування змісту україномовної професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх іноземних фахівців у зв'язку з її метою знаходимо в роботі О. Палки, яка наголошує на таких необхідних якостях змісту навчання мови, як цілісність, інтегрованість, багаторівневість і варіативність. Науковець формує зміст моделі підготовки іноземних студентів вищих освітніх закладів освіти технічного профілю до вивчення професійної україномовної лексики у вигляді мовної професійної бази, яка поєднує такі компоненти: багаторівневі і варіативні побутові, професійно зорієнтовані, науково-популярні, загальнонаукові тексти діалогового, полілогічного та монологічного характеру; різноманітні форми і види усного та писемного професійного мовлення; основи граматики української мови, що включають: елементи фонетики; основні поняття морфології; елементи синтаксису [209; С. 87-90].

Змістом навчання іноземної мови майбутніх фахівців технічних спеціальностей, за В. Тітовою, є перелік базових мовленнєвих умінь: у галузі читання – вміння ознайомлювального, переглядового і вивчаючого читання науково-технічних текстів за загальним та вузьким фахом; у галузі аудіювання – вміння розуміння основної інформації та детального розуміння аудіо-

текстів, які формуються як у ситуаціях повсякденного спілкування особистісного характеру, так і в професійно значущих ситуаціях науково-технічного спілкування; у галузі говоріння - вміння непідготовленого діалогічного, непідготовленого та підготовленого монологічного мовлення, які формуються у вищезгаданих ситуаціях; у галузі письма – вміння ділового листування, анутовання, реферування та складання планів творчої роботи, які формуються в аналогічних ситуаціях [80].

Отже, у процесі розробки моделі та експериментальної методики було враховано означені наукові положення щодо визначення і взаємозв'язку мети і змісту професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців і визначено зміст моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, що полягає у:

1) психологічній підготовці майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей до освітньо-професійної діяльності в умовах україномовного середовища, прийнятті іноземними студентами нових форм організації освітнього процесу; дотриманні ними формальних вимог освітнього процесу; пропедевтичному засвоєнні умінь у видах мовленнєвої діяльності та накопиченні словникового запасу для комунікації в освітньо-професійній та соціально-культурній галузях діяльності; реалізації особистісних інтересів, цінностей, настанов, здібностей; накопиченні іноземними студентами культурологічних знань; володінні мовним етикетом українською мовою, зокрема нормами професійного спілкування; вмінні коригувати власні комунікативні вміння відповідно до системи культурних норм і правил україномовного середовища; вмінні ефективно усувати непорозуміння і проблемні ситуації, викликані культурними відмінностями; активній участі в соціальному і культурному україномовному житті студентського середовища.

2) Формуванні цілей і ціннісних орієнтацій майбутнього іноземного фахівця: позитивного й адекватного сприйняття реалій україномовного середовища; самосвідомості та здатності до самоконтролю; загальної комунікативної культури майбутнього іноземного фахівця; поваги до особистості співрозмовника в процесі міжкультурної комунікації; вміння в процесі професійного спілкування встановлювати схожість і відмінності між рідною і українською культурами; вміння ігнорувати негативні стереотипи в процесі комунікації; прагнення до покращення результатів своєї діяльності; потреби в спілкуванні, домінуванні, розширенні світогляду, засвоєнні та систематизації знань; постійної розумової напруги та потреби долати нові труднощі; усталеної мотивації до україномовної підготовки; вміння мотивувати себе в освітній та професійній діяльності, переконувати себе у необхідності її здійснення, акцентувати власну увагу на тому, що навчання та його результати важливі особисто для нього; широких соціальних мотивів, розуміння сенсу та усвідомлення важливості україномовної підготовки; здатності проявити в навчанні власну самостійність, ініціативність та активність;

3) Формуванні мовленнєвих умінь (діалогічна діяльність, письмо, говоріння, аудіювання) з урахуван-

ням професійної спрямованості україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, засвоєнні типових синтаксичних конструкцій науково-технічного підстилю наукового стилю мовлення, засвоєнні лексико-граматичних особливостей текстів технічного дискурсу та норм сучасної української літературної мови, що відповідають тематиці й ситуаціям спілкування та інтенціям визначеного рівня володіння українською мовою як іноземною.

4) Формуванні у майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей вміння адекватно оцінювати власні досягнення у процесі україномовної підготовки і досягнення інших іноземних студентів.

Схематичне зображення лінгводидактичної моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей (див. рис. 1) відображає зв'язок мети, змісту, методів, принципів, етапів, педагогічних умов, критеріїв оцінювання рівнів (високий, задовільний, низький) сформованості україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей.

Опишемо зміст позиціонованої лінгводидактичної моделі. Її метою є формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Методологічними підходами, на яких ґрунтувалося дослідження, слугували теоретичні основи компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів та методологічні принципи цілеспрямованості, науковості; цілісності та системності педагогічного процесу, полікультурності, інтегративності змісту різних дисциплін в україномовній підготовці, що реалізується через впровадження різноманітних методів і засобів для формування повного обсягу необхідних компетенцій, доцільності засвоєння навчального матеріалу, спрямованості й систематизації мовного і мовленнєвого матеріалу на технічний дискурс, адаптації і розвитку особистості майбутнього іноземного фахівця технічної спеціальності засобами української мови та обраних педагогічних умов, методичної доцільності у визначенні методів професійно-мовленнєвої підготовки.

Опишемо зміст позиціонованої лінгводидактичної моделі. Її метою є формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей. Методологічними підходами, на яких ґрунтувалося дослідження, слугували теоретичні основи компетентнісного та особистісно-діяльнісного підходів та методологічні принципи цілеспрямованості, науковості; цілісності та системності педагогічного процесу, полікультурності, інтегративності змісту різних дисциплін в україномовній підготовці, що реалізується через впровадження різноманітних методів і засобів для формування повного обсягу необхідних компетенцій, доцільності засвоєння навчального матеріалу, спрямованості й систематизації мовного і мовленнєвого матеріалу на технічний дискурс, адаптації і розвитку особистості майбутнього іноземного фахівця технічної спеціальності засобами української мови та обраних педагогічних умов, методичної доцільності у визначенні методів професійно-мовленнєвої підготовки.



Рис.1. Лінгводидактична модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей

Модель охоплює чотири етапи (пропедевтично-мовленнєвий, мовленнєво-збагачувальний, репродуктивно-діяльнісний, рефлексивно-оцінний), у межах яких поетапно реалізуються визначені педагогічні умови (адаптивно-педагогічна підтримка студентів-іноземців в освітньому просторі України, забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови, наявність розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю, занурення студентів-іноземців в активну україномовну мовленнєву діяльність професійної спрямованості).

Метою першого - пропедевтично-мовленнєвого - етапу є повторення й узагальнення іноземними студентами мовних норм і закріплення набутих навичок у видах мовленнєвої діяльності (діалогологічна діяльність, аудіювання, письмо, читання), що відповідають рівню В1 володіння українською мовою як іноземною, що необхідний іноземним абітурієнтам для вступу до закладу вищої освіти України і є відправною точкою україномовної підготовки у бакалавріаті; пропедевтичне навчання української мови як іноземної професійної спрямованості; адаптацію до україномовного середовища, зокрема до освітньої діяльності, реалізацію особистих інтересів, цінностей, здібностей та накопичення іноземними студентами культурологічних знань. На пропедевтично-мовленнєвому етапі реалізується педагогічна умова «Адаптивно-педагогічна підтримка студентів-іноземців в освітньому просторі України», що спрямована на адаптацію майбутніх іноземних фахівців до соціально-культурного простору України та адаптацію до навчання в технічному закладі вищої освіти. Формами, засобами і методами україномовної підготовки на цьому етапі виступають: вправи «Наголос», «Вимова приголосних», «Вимова буквосполучень», «Скоромовки», «Істота-неістота», «Однина і множина», «Визначаємо рід», «Займенник», «Ознака», «Як? Де? Куди? Скільки? Чому? Куди? Для чого?», «7 відмінків», «Дієслово», «Пряма та непряма мова»; Словник термінів фахових дисциплін; Професійне мовне портфоліо; екскурсії («Наш заклад вищої освіти», «Пам'ятки Одеси», «Музеї та виставки Одеси»); тренінги в рамках етнокультурної компетенції («Діаграма Вена», «Дворядний круглий стіл»).

Другий етап – мовленнєво-збагачувальний – спрямований на формування мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної, дискурсивної компетентності майбутнього іноземного фахівця. На цьому етапі реалізується педагогічна умова «Забезпечення позитивної мотивації студентів-іноземців до вивчення професійно спрямованої української мови», що враховує інтереси, потреби, цінності, прагнення, ідеї, настанови, почуття, переживання тощо, заради яких відбувається освітня діяльність і дозволяє обрати найбільш актуальні методи, які дають змогу максимально покращити результат у процесі україномовної професійно-мовленнєвої підготовки, зокрема, вправи «Типові синтаксичні конструкції науково-технічного підстилю наукового стилю мовлення», «Наукове мовлення», «Діловий документ», «Робота з текстом», «Кейс-

студія», освітньо-ділові ігри («Україна - NASA», «Мозок країни», «Кастинг», «Найрозумніший»), дебати з тем «Чи добре там, де нас немає», «Технічний прогрес змінив наше життя. На краще?», «Проблема доступності освіти», лінгвістичні брифінги за фаховою тематикою («Кіберпростір: арена суперництва чи простір можливостей?»), «Радіо: спогад про минуле чи шлях у майбутнє», «Інженер: попит та пропозиції» тощо), мозкові штурми з тем «Сходи до успіху», «Мій перший мільйон», «Врятуймо нашу планету!».

Третій етап – репродуктивно-діяльнісний – передбачає активну україномовну професійно зорієнтовану діяльність, що спрямована на корегування та вдосконалення комунікативних умінь іноземних студентів. Тут реалізується педагогічна умова «Наявність розвивального комунікативно-україномовного середовища для студентів-іноземців технічного профілю», в яке занурюються майбутні іноземні фахівці під час навчання в технічних закладах вищої освіти України. На цьому етапі студенти залучаються до активної освітньо-дослідницької діяльності засобом виконання відповідних вправ та розробки проектів та до безпосередньої участі в роботі науково-технічних, науково-практичних, та студентських конференцій.

На четвертому етапі – рефлексивно-оцінному - закріплюється професійно-комунікативний досвід, стимулюються вміння здійснення оцінних дій у ході формування україномовної професійно-комунікативної компетенції майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей, формуються навички самоконтролю та адекватної оцінки досягнень у навчанні української мови інших іноземних студентів, підводяться підсумки експериментального навчання. На четвертому етапі реалізується педагогічна умова «Занурення студентів-іноземців в активну україномовну мовленнєву діяльність професійної спрямованості», що передбачає активне проведення позааудиторної роботи, зокрема, розробки професійно-комунікативних завдань та мотиваційних заходів, що забезпечує формування особистісних якостей студента та забезпечення зовнішніх умов професійно-мовленнєвої підготовки (культурно-освітні заходи: День національних культур, День інституту (факультету), Міжнародний день студента тощо). Також на рефлексивно-оцінному етапі проводяться контрольні тестування та колоквиуми, виконуються вправи «Веб-квест» та «Навчальне реферування», аналізуються професійні мовні портфоліо.

Висновки. Отже, лінгводидактична модель україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей – це цілісна структура, що з певною точністю відображає досліджуваний процес та сконструйована таким чином, що всі її елементи (мета, зміст, етапи, педагогічні підходи, принципи, умови та методи) перебувають у взаємодії та дають можливість реалізувати визначений освітній процес.

Подальшим етапом дослідницької діяльності буде практична реалізація розробленої моделі україномовної підготовки майбутніх іноземних фахівців технічних спеціальностей у процесі формувального експерименту.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Азимов Э. Г., Щукин А. Н. — М.: Издательство ИКАР. 2009. - 448 с. 19
2. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / Архангельский С. И.

- М. : Высш. шк., 1976. - 200 с. 393
3. Бадью А. Концепт моделі. Вступ до матеріалістичної епістемології математики / А. Бадью; пер. з фр. А. Репа; [наук. ред. С. Шкільняк]. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 232 с. 398
 4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [укладач і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. : Ірпінь : ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с. 21
 5. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с. 30
 6. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и... неопределенность / Дахин А. Н. // Педагогика. 2003. - № 4. - С. 21–26. 391
 7. Дроздова І. П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів філологічних факультетів ВНЗ : [монографія] / І. П. Дроздова. - Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х.: ХНАМГ, 2010. – 320 с. 258
 8. Загороднюк Ю. Ціль // Філософський енциклопедичний словник / В. І. Шинкарук (голова редколегії) та ін.; Л. В. Озадовська, Н. П. Поліщук (наукові редактори); І. О. Покаржевська (художнє оформлення). — Київ : Абрис, 2002. — С. 706. — 742 с. 405
 9. Леві-Стросс К. Структурная антропология / Клод Леві-Стросс; [пер. с фр. В. С. Иванова]. – М. : ЭКСМО-Пресс, 2001. – 512 с. (Психология без границ). 400
 10. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : авт. дис. ... д-ра пед.наук : спец. 13.00.09 / Мартинова Р. Ю. – К., 2007. – 52 с. 64
 11. Палка О. В. Підготовка іноземних студентів вищих навча-

- льних закладів технічного профілю України до вивчення професійної лексики: дис ...к. пед. наук : 13.00.04 / Палка О. В. – К.: 2002. – 234 с. 209
12. Словник української мови : [в 11 т.] / АН Української РСР, Ін-т мовознав. ім. О. О. Потебні; редкол.: І. К. Білодід (голова) [та ін.]. - Київ : Наук. думка, 1970 - 1980. - Т. 4 : І-М / ред. тому: А. А. Бурячок, П. П. Доценко. – 1973. – 840 с. 381
13. Соціологія : короткий енциклопедичний словник / уклад. : В.І. Волович, В.І. Тарасенко, М.В. Захарченко та ін. ; під заг. ред. В.І. Воловича. – К. : Укр. центр духовної культури, 1998. – 736 с. 396
14. Тітова В. В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих навчальних закладів освіти : авт.дис ...к. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання (германські мови)» / Тітова В. В. – Київський національний лінгвістичний університет. – К.: 2001. – 18 с. 80
15. Ушакова Н. І. Концепція мовної освіти іноземців у вищих навчальних закладах України / Ушакова Н. І., Дубичинський В. В., Тростинська О. М. – Точка доступу: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ru/concept.php> 404
16. Шандригось Г. А. Можливості моделювання у професійній підготовці майбутнього вчителя фізичної культури / Г. А. Шандригось. Електронний ресурс. – режим доступу : www.nbu.gov.ua/portal/ 394
17. Шихнабієва Т. Ш. Модели процесса обучения сельских школьников / Шихнабієва Т. Ш. // Педагогическая информатика. - 2006. - № 4. - С. 89–93. 392

REFERENCES

1. Azimov E.H., Schukin A.N. New dictionary of methodical terms and concepts (theory and practice of languages training). – М.: Press IKAR, 2009. – 448 p.
2. Arkhanhelskiyi S.I. Lectures on the scientific organization of educational process at higher school. М.: Higher School, 1976. – 200 p.
3. Badiu A. Concept of Model. The introduction to materialistic epistemology of mathematics / A. Badiu; transl. from French by A. Repa; [scien. editor S. Shkilniak]. – К.: Nika-Center, 2009. – 232 p.
4. Great Explanatory Dictionary of Modern Ukrainian / [originator and head editor V.T.Busel]. – К.: Irpin: GEF "Perun", 2004. – 1440 p.
5. Honcharenko S.U. Ukrainian Pedagogical Dictionary / Semen Ustymovych Honcharenko. – К.: Lybid, 1997. – 376 p.
6. Dakhin A.N. Pedagogical modeling: entity, efficiency and ... uncertainty // Pedagogics. – 2003. – №4. – P.21–26.
7. Drozdova I. P. Scientific bases for forming Ukrainian professional speaking of students from not philological faculties of higher education institutions : monograph / I. P. Drozdova; Kharkiv National Academy of Municipal Economy. – Kh.: KHNAME, 2010. – 320 p.
8. Levi-Stross K. Structural anthropology / Klod Levi-Stross; [transl. from French by V.S. Ivanova]. – М.: EKSMO-Press, 2001. – 512 p.
9. Martynova R. Yu. Complete all-didactic contents model of foreign languages training: author's disser. ... by Dr. in pedag. sciences: special. 13.00.09/Martynova R. Yu. –К., 2007.–52 p.
10. Palka O. V. Training of foreign students from higher educational institutions of a technical profile in Ukraine for studying professional lexis: author's disser. ... of Cand. in Pedag. Sciences, special: 13.00.04 – Theory and methods of professional education. – Institute of Pedagogics and Psychology of Professional Education of Academy of Pedagogical Sciences in Ukraine. – К.: 2002. – 18 p.
11. Ukrainian Dictionary: [in 11 T.] / AN of the Ukrainian SSR, linguistic Inst. n.a. O.O. Potebni; editors: I. K. Bilodid (chairman) [etc.]. – Kiev: Scien. Thought, 1970 – 1980. – Т.4: I-M / editors: A.A. Buriachok, P.P. Dotsenko. – 1973. – 840 p.
12. Sociology: Short Encyclopedic Dictionary / originators: V. I. Volovych, V. I. Tarasenko, M.V. Zakharchenko, etc.; the main editor V. I. Volovych. – К.: Ukr. Center of Spiritual Culture, 1998. – 736 p.
13. Titova V.V. Modular and design methods for English training of students from higher educational institutions: author's disser. ... of Cand. in Pedag. Sciences, special: 13.00.02 – Theory and methods of education (the German languages). – Kiev National Linguistic University. – К.: 2001. – 18 p.
14. Ushakova N. I. The concept of foreigners' language education in higher educational institutions of Ukraine / Ushakova N. I., Dubichynskiy V.V., Trostynska O.M. – Electronic resource. – access mode: <http://www-center.univer.kharkov.ua/lang/ru/concept.php>
15. Shandryhos H.A. Possibilities of modeling in professional training of future teacher of physical culture / H. A. Shandryhos. – Electronic resource. – access mode: www.nbu.gov.ua/portal/
16. Shikhnabiieva T.Sh. Models of training process of rural school students // Pedagogical informatics. – 2006. – №4. – P. 89-93.
17. Zahorodniuk Yu. Purpose // Philosophical Encyclopedic Dictionary / V. I. Shinkaruk (chairman of an editorial board), etc.; L.V. Ozadovska, N.P. Polishchuk (scientific editors); I. O. Pokarzhevskaya (decorating). – Kiev: Abrys, 2002. – P. 706-742.

A linguo-didactic model for Ukrainian training of future foreign specialists of technical specialties

N. M. Moskovchuk

Abstract. There are the theoretical principles of linguo-didactic model for Ukrainian training of future foreign specialists of technical specialties in the article. Structural components of the model have been distinguished and proved; the purpose and contents of Ukrainian training for future foreign specialists of technical specialties have been defined; stages for forming Ukrainian professional and communicative competence for future specialists of technical specialties have been distinguished; pedagogical conditions and methods have been defined in order to provide efficiency of the model realization.

Keywords: *linguo-didactic model, purpose, contents, stages, methods, principles of Ukrainian training for future foreign specialists of technical specialties.*

Роль мотивації при формуванні ІКТ-компетентності учителя математики

С. І. Петренко

Сумський державний педагогічний університет, м. Суми, Україна.
Corresponding author. E-mail: s.petrenko@fizmatsspu.sumy.ua

Paper received 30.01.19; Accepted for publication 08.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-13>

Анотація. В статті розглянуті теоретичні аспекти формування мотивації як невід'ємної складової ІКТ-компетентності учителя математики. Виділяється мотиваційна складова ІКТ-компетентності вчителя математики як така, що характеризує мотиви, цілі, необхідність у свідомому вивченні можливостей технічних і програмних засобів, самовдосконаленні, мотивів та потреб саморозвитку в професійній діяльності учителя математики, усвідомленні значущості застосування ІКТ у педагогічній практиці вчителя математики, творчому підході до будь-яких видів власної діяльності.

Ключові слова: мотивація, ІКТ-компетентність, ІКТ-компетентність учителя математики, психодинамічна система особистості, інтегрована якість особистості, професійна діяльність, педагогічна діяльність.

Вступ. Формування нових якостей особистості вимагає застосування усіх ефективних засобів. Мотивація відіграє значну роль у будь-якій діяльності людини. Психолого-педагогічні дослідження показали важливу роль мотиваційної складової в ефективності діяльності людини.

Короткий огляд публікацій з теми. Проблему впливу мотивації на навчальну діяльність досліджували Н. Бадмаєва [1], І. Вартанова [2], І. Васильєв [3], П. Гальперін [4], Т. Гордєєва [5], О. Єлісєєв [6], М. Магомед-Емінов [7], А. Маркова [8], Ю. Орлов [9], В. Семиченко [10], В. Чирков [11], Е. Дісі (Deci E.), Р. Райн (Ryan R.) [12; 13], А. Маслоу (Maslow A.) [14] та ін.

Аналіз їх робіт дозволяє стверджувати, що мотивація – складне, багатогранне поняття, яке на даний час немає серед науковців однозначного тлумачення.

Основоположник теорії мотивації Абрахам Маслоу вважав, що під терміном «мотивація» зазвичай розуміють спонукання до задоволення потреби, прагнення заповнити якусь нагальну потребу [14, с. 39].

Едвард Дісі та Річард Райан розглядають мотивацію як найбільш яскравий прояв позитивного потенціалу людської природи, що являє собою вроджену тенденцію прагнути до новизни і складних завдань, розширювати і тренувати свій творчий хист, досліджувати і вчитися [13, с. 70].

М. Магомед-Емінов трактує мотивацію як таку, що організовує психодинамічну систему особистості [7, с. 31]. Він також виділяє основні функції і процеси мотивації та констатує, що мотивація:

- 1) спонукає, ініціює дію, діяльність, поведінку людини;
- 2) визначає вибірковість психічних процесів – сприйняття, уваги, пам'яті, мислення, уяви тощо;
- 3) забезпечує вибір цілей, засобів і дій, постановку цілей;
- 4) спрямовує діяльність і дії на мотиваційні об'єкти-цілі;
- 5) підтримує спрямованість діяльності і поведінки, забезпечує стабільність діяльності, а також завзяття, інтенсивність її здійснення;
- 6) регулює, контролює реалізацію поставленого наміру і виконання обраної дії;

7) швидко переводить одну дію на іншу при виникненні перешкоди або відновлює вибір нових шляхів діяльності, що реалізують мотив;

8) перериває, гальмує або завершує виконання діяльності, тобто здійснює функцію гальмування (стоп-функцію) [7, с. 33].

Семиченко В. відзначає, що поняття мотивації використовується в кількох значеннях:

- як наявність певної системи факторів, які спонукають до відповідної активності, сукупність причин, які спонукають людину до дії або бездіяльності в різних ситуаціях;
- як усвідомлене використання системи збудників, які сприяють активізації певних дій;
- як процес розгортання певної системи збудників у структурі відповідної діяльності [10, с. 34].

Суб'єкт, який має мотивацію, володіє цілим рядом характеристик, які забезпечують процеси постановки мети, реалізацію намірів, планування діяльності, реагування на невдачі, прояв наполегливості та, як підсумок – досягнення ефективного результату, вважає Т. Гордєєва [5, с. 112]. Продовжуючи свої думки, вона виділяє напрями так званої мотиваційної тріади: пізнавальні мотиви, спрямовані на процес пізнання і розуміння Світу, мотиви досягнень – на творення і виконання найкращим чином певної справи і мотиви саморозвитку – на набуття компетентності, майстерності, вдосконалення своїх умінь [5, с. 119].

Н. Бадмаєва вважає, що мотивація – це необхідна умова для розгортання актуальної розумової діяльності [1, с. 90].

П. Гальперін зазначив, що феномен мотивації – рідко делікатна, легко не виявляється, але дає про себе знати фатальним чином [4, с. 196]. Він виділяє два основних положення:

- пізнавальна мотивація має абсолютну цінність і вона нічим не може бути замінена,
- пізнавальна мотивація не носить однозначно генетично заданий характер, її можна створювати, формувати, як і будь-які інші речі. [4, с. 198]

Мета. – уточнення й аналіз впливу феномену мотивації на формування ІКТ-компетентності учителів математики.

Результати та їх обговорення. Проаналізувавши ці та інші результати можна зробити висновок, що феномен мотивації може проявлятися, як свідомо, так

і не свідомо, причому в значній палітрі людської діяльності. Ми в своїй роботі звертаємося до однієї з її складових – мотивації навчальної діяльності. Більшість науковців виділяють в ній наступні характерні ознаки:

- інтегрована якість особистості;
- усвідомлене спонукання до дії, яке керується волевольними процесами;
- одна із головних умов до системної організації розумової діяльності;
- рушійна сила творчих процесів;
- така, що може бути сформованою.

У контексті нашого дослідження мотиваційна складова ІКТ-компетентності вчителя математики характеризує мотиви, цілі, необхідність у свідомому і ціленаправленому вивченні можливостей технічних і програмних засобів, самовдосконаленні, мотивів та потреб саморозвитку в професійній діяльності учителя математики, усвідомленні значущості застосування ІКТ у педагогічній практиці вчителя математики, творчому підході до будь-яких видів власної діяльності, постійному прагненні до удосконалення методик застосування програмних засобів у навчанні математики. Цей компонент передбачає присутність стійкого інтересу до новинок інформаційних технологій у професійній сфері, необхідності набуття нових знань, в освоєнні ефективних навичок і способів організації інформаційної діяльності.

Мотиваційна складова включає професійні потреби займатися педагогічною діяльністю, яка передбачає планування та використання предметно орієнтованих програмних засобів для досягнення освітніх результатів з математики, проводити контролюючі заходи з використанням ІКТ, використовувати засоби ІКТ для свого професійного розвитку, контактувати з експертами і співпрацювати з іншими педагогами. Цим компонентом виражається не лише прагнення до застосування ІКТ в межах традиційного освітнього процесу, а й у потребі використовувати такі засоби у інших сферах стосовно професійної діяльності.

Мотиваційний компонент характеризує стійке бажання постійно вдосконалювати індивідуальну загально педагогічну та методичну підготовку стосовно впровадження інформаційних технологій в освітній процес, систематично цікавитися новими версіями доступного програмного забезпечення, новими програмними продуктами та їх можливостями і доцільністю їх застосування в освітньому процесі. Сформованість професійної мотивації і визначає ставлення до своєї роботи фахівця та передбачає повне використання можливостей та здібностей, і відображає позитивне ставлення до професії вчителя.

Мотиваційний компонент забезпечує формування необхідних у педагогічній професії рис: активність,

наполегливість, налаштованість на результат, ініціативність, дбайливість, працездатність, самостійність, уміння керувати колективом.

Детальніше, мотиваційна складова ІКТ-компетентності майбутнього учителя математики включає:

- 1) пізнавальний інтерес до проблеми упровадження ІКТ у навчальний процес;
- 2) усвідомлене бажання, готовності і доцільності залучати комп'ютерні технології у процес навчання математики;
- 3) усвідомлення необхідності створення власних методичних доробок;
- 4) мотивацію до оволодіння новими версіями існуючого програмного забезпечення;
- 5) усвідомлене бажання освоювати нове програмне забезпечення;
- 6) необхідність постійно спілкуватися з колегами й експертами в галузі використання ІКТ в освіті;
- 7) формування сукупності професійних якостей характеру:

- активність – пропагувати використання комп'ютерних технологій у практиці роботи школи;
- наполегливість – залучення всіх доступних ресурсів для використання ІКТ в навчально-виховному процесі школи;
- налаштованість на результат – залучення доступних ресурсів для отримання результату;
- ініціативність – активне й доцільне використання ІКТ у роботі вчителя;
- дбайливість – бережливе ставлення до технічних засобів навчання;
- працездатність – ефективно використовувати свій робочий час;
- самостійність – усвідомлено приймати рішення і нести за них відповідальність;
- уміння керувати колективом – налаштовувати учнівський і вчительський колективи на ефективне використання ІКТ в навчально виховному процесі.

Висновок. Мотивація є невід'ємною складовою ІКТ-компетентності учителя математики. Ця складова є основною при визначенні мотивів та мети застосування засобів ІКТ при навчанні математики. Є рушійною силою свідомого вивчення можливостей технічних і програмних засобів, самовдосконалення, потреби постійного росту в професійній діяльності учителя математики, усвідомленні значущості застосування ІКТ у педагогічній практиці вчителя математики, творчому аналізу власної діяльності. Компонент мотивації передбачає постійний інтерес до нових інформаційних технологій та можливості їх застосування у професійній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГУТУ, 2004. 280 с.
2. Вартанова И.И. К проблеме мотивации учебной деятельности. *Вестник МГУ*. Сер. 14. Психология, 2000. С. 33-41.
3. Васильев И. А., Магомед-Эминов М. Ш. Мотивация и контроль за действием. МГУ. Москва, 1991. С. 144.
4. Гальперин П.Я. Лекции по психологии: учебное пособие Москва: Книжный дом «Университет», 2007. 397 С.
5. Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... доктора психологических наук 19.00.07 / Москва, МГУ, 2013. 444 с.
6. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности. СПб. Издательство «Питер». 2006. 560 с.

7. Магомед-Эминов М.Ш. Трансформация личности. – Москва: Психоаналитическая Ассоциация, 1998. 496 с.
8. Маркова А.К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Кн. для учителя. Москва: Просвещение, 1990. 192 с.
9. Орлов Ю.М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза: дис. ...докт. психол. наук: 19.00.07 / Москва: МГУ, 1984. 360 с.
10. Семиченко В.А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии. Модуль «Направленность». (Лекции, практические задания, задания для самостоятельной работы) Київ: Миллениум, 2004. 512 с.
11. Чирков В.И. Самодетерминация и внутренняя мотивация поведения человека. *Вопросы психологии*. 1996. № 3. С. 116–132.
12. Deci E.L., Ryan, R.M. The «what» and «why» of goal pursuits: Human needs and the selfdetermination of behavior // *Psychological Inquiry*, 2000. v. 11. P. 319–338.
13. Deci E.L., Ryan R.M. Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development and health. *Canadian Psychology*, 2008b. v. 49. P. 182–185.
14. Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970; СПб.: Евразия, 1999. 369 с.

REFERENCES

1. Badmaeva N.C. Influence of the motivational factor on the development of mental abilities: monograph. Ulan-Ude: Publisher VSGTU, 2004, 280 p.
2. Vartanova I.I. To the problem of motivation of educational activities. *MGU. Ser. 14. Psychology*, 2000. P 33-41.
3. Vasyliov I. A., Magomed-Eminov M. Sh. Motivation and control over action. *MGU. Moscow*, 1991, 144 p.
4. Galperin P.Ya. Lectures on psychology: textbook Moscow: Book house «University», 2007. 397 p.
5. Gordyeyeva T. O. Motivation of educational activity of schoolchildren and students: structure, mechanisms, conditions of development: dis. ... doctor of psychological sciences 19.00.07 / Moscow MGU., 2013. 444 p.
6. Yelisyeyev O.P. Workshop on the psychology of personality. SPb. Publisher «Piter». 2006. 560 p.
7. Magomed-Eminov M. Sh. Transformation of personality. - Moscow: Psychoanalytic Association, 1998. 496 p.
8. Маркова А.К., Марис Т. А., Орлов А. Б. Formation of learning motivation at school age. Book for the teacher. Moscow: Enlightenment. 1990. 192 p.
9. Orlov Yu.M. Requirement-motivational factors for the effectiveness of educational activities of students of the university: dis. ... Dr. psychol. Sciences: 19.00.07 / Moscow MGU., 1984. 360 p/
10. Semychenko V.A. Problems of motivation of behavior and human activity. Modular course of psychology. The module "orientation". (Lectures, practical tasks, tasks for independent work) Kyiv: Millenium, 2004, 512 p/
11. Chirkov V.I. Self-determination and intrinsic motivation of human behavior. *Questions of psychology*. 1996. № 3. P. 116–132.

The role of motivation in the formation of the ICT competence of a teacher of mathematics

S. I. Petrenko

Abstract. The article deals with theoretical aspects of the formation of motivation as an integral part of the ICT competence of a teacher of mathematics. The motivational component of the ICT competence of a teacher of mathematics is distinguished as characterizing motives, goals, the need for conscious studying of the possibilities of technical and software tools, self-improvement, motives and needs of self-development in the professional activity of a teacher of mathematics, awareness of the significance of the use of ICT in pedagogical practice of a teacher of mathematics, creative approach to any kind of activity.

Keywords: *motivation, ICT competence, ICT competence of a teacher of mathematics, psychodynamic system of the personality, integrated quality of the personality, professional activity, pedagogical activity.*

Methods of industrial and educational designing of furniture in the training of secondary school students and vocational education in design activities

Yu. V. Sokotov

Ternopil National Pedagogical University named after Volodymyr Hnatyuk, Ternopil, Ukraine
Corresponding author. E-mail: juryi2104@gmail.com

Paper received 01.02.19; Accepted for publication 06.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-14>

Abstract. The essence of designing methods is described in the article. The methods of industrial design of furniture are selected for the purpose of activating the design thinking and regulation of creative search. The methods of educational design at the organizational-preparatory and design stages of project and technological activity of high school students and vocational education have been selected. It has been determined that the fundamental category that determines the design process is the purpose of the project, and the design activity at the enterprises is preceded by a training project, the motives of which are social and personal needs.

Keywords: *methods of search and formation of new ideas, methods of teaching design, design technology of training, design activity.*

Introduction. The development of the mass design culture, the world orientation of furniture designing is accompanied at the present stage by the creative activity of people in the organization of the subject-spatial environment, the creation of new values and norms of material and spiritual life. Making furniture is a complex creative and organizational process. It involves the analysis and ideologically oriented understanding of the design object, its scientific and artistic modeling, as well as adequate methods for creating project ideas and concepts [6].

The subject of the work of designers is the design itself, its essence and form. The fundamental category that defines the design process is the purpose of the project. Approaches to the design object, the point of view on it and the specifics of the design activity determine the main categories of project designer activities [5]. These include the "design image", "the functions of the subject", "the morphology of the subject," "the technological form of the object," "aesthetic value" with its corresponding definition and role in designing [7, pp. 19-20].

According to O. M. Kobernyk and H. V. Tereshchuk: "under design in the general sense it is necessary to understand the scientifically substantiated construction of the parameters system of the future object or qualitatively new state of the existing prototype project, the prototype of the intended or possible object, state or process in unity with the ways of its achievement" [3, p. 21].

Recently, the idea of the nature of the design, its scope of use has changed significantly. Until lately, designing was associated mainly with engineering activities in the fields of mechanical engineering, instrumentation, architecture and was understood as the preparatory stage of production activity. Currently, design is considered as a special type of activity, different from the actual scientific and production activities, and the scope of its application covers all parts of the social organism, including the education system [3, p. 22]. This assertion is confirmed by the transition of the education system from the subject-oriented to the problem-oriented study, that is, through the creative projects fulfilled by the students of both secondary and vocational education.

A brief overview of publications on the topic. The theoretical foundations and methodology of furniture design, general designing and furniture typology, materials on the historical development of the forms of individual

types of furniture, the social, functional, bionic, informational, ergonomic, design, technological, economic and aesthetic aspects of furniture design are highlighted in the works of A.A. Bartashevych, V. D. Bohush, J.K. Jones, S. P. Myhal, V. M. Tarnavskiy and others. The works of O. M. Kobernyk, V. K. Sydorenko, H. V. Tereshchuk, S. M. Yashchuk, and others are dedicated to the problem of teaching design work as a project technology for teaching secondary school students and students of vocational education.

The **goal** is to substantiate expediency of application of methods of industrial and educational designing of furniture in preparation of students of high school and vocational education for designing activity.

Materials and methods. The basis of the organization and presentation of the material is the competence approach, focused on the formation of theoretical and practical readiness for design activities. **Subject of research:** the definition of methods of industrial and educational design of furniture, which provides training for secondary school students and vocational education in design activities. As the methods of theoretical research, comparisons, comparative analysis, generalizations of scientific literature, inductive and deductive methods have been used.

Results and discussion. Designing as a creative, innovative activity is always aimed at the independent activity of students - an individual, pair, group, which is performed within a certain period of time to create an objectively and subjectively new product [3, p. 22]. The value of designing is that this activity teaches children to independent, practical, planned and systematic work, educates the desire to create a new or existing, but improved product, forms an idea about the prospects of its application, develops the moral and labor qualities.

Activity that involves the justification and design of a construction, the technology of manufacturing and implementation of the design object and is aimed at forming a certain system of creatively-intellectual and subject-transforming knowledge and skills in education is called the design-technological. The content of the project-technological activity consists of the following stages, which are interrelated and effectively reveal the sequence of development and implementation of the project: organizational, preparatory, design, technological, and final [3].

We will consider only the first two stages, which, in

our opinion, include the basic laws of industrial design in a modified or simplified form for the educational process, in particular, the design and technological activities of students. So, at the first stage of the project activity students face the problem: to choose the right design element correctly. At this stage students must choose and challenge themselves, realize the value of the future product for themselves, and for society as a whole, that is, to determine the feasibility of a project. Students form and offer various ideas, and later variants of design, define and discuss the optimal variant of the proposed design, the most successful parameters of its future design from the point of view of the conditions of use, own experience and experience of others. Thus, they generate ideas that are the most important element in the design and technological activities. The student learns to analyze, compare, generalize, make corrections, plans his next activity. Besides, he/she summarizes the study material, including it thereby in the general system of their knowledge and skills. The final element of this stage will

be generalization and design definition.

The first stage of the project-technological activity consists of the following stages: problem search; awareness of the problem sphere; development of ideas and options; formation of basic parameters; selection of the optimal option and justification of the project; analysis of future activity; forecasting future results. The means of activity are personal experience of students, experience of teachers, parents, and also mass media -- magazines, books, the Internet, etc. The results of the students' activity at this stage are the acquisition of new knowledge, skills and a definite optimal design variant.

At the organizational-preparatory stage, in addition to verbal methods (narratives, explanations), methods are used to demonstrate samples of previously executed projects, information support, brainstorming, etc.

For comparison, in the industrial design of furniture, in order to enhance design thinking and regulation of creative search methods used are given in Table 1 [2].

Table 1. Methods of searching and developing new ideas

Method	Goal
Heuristic analogy	Search and use of similarity of objects, elimination of contradictions contained in the problem design situation
Heuristic inversion	Search for solutions to problems in the directions which are opposite to the traditional ones
Heuristic complex	Heuristic unification of ideas, concepts, objects, their elements, processes, functions, and operations
Heuristic disintegration and reduction	Using the ability of analytical thinking to divide subjects and phenomena into components with the allocation of causal relationships
Selection of visual inconsistencies	Setting directions for finding ways to refine a design solution
Check Questions	Reducing the psychological inertia of thinking and streamlining the search for solutions
Brainstorming	Search for creative solutions when considering and generating a large number of alternatives
Synectics	Orientation of the spontaneous activity of the brain and the nervous system to study the design problem
Design in imaginary conditions	Assistance in the development of creative imagination, search of non-trivial ways to solve a project problem
“Black Box”	Definition by the side way of the reaction of the input quantities to change the output, and vice versa
Morphological maps	Definition of the functions of the subject, as well as a wide range of alternative means of implementing each function, establishing structural relationships and relationships between elements, objects, and ideas
Overcoming deadlocks	Finding new directions for finding a solution to a project task, when an explicit area did not provide an acceptable solution
Matrix of interactions	Ensuring a systematic search for relationships between elements within a given problem
Network of interactions	Reflection of the scheme of interconnections between elements within the design problem
Analysis of interrelated decision areas	Identification and evaluation of all compatible combinations of partial solutions to the design problem
Transformation of the system	Finding ways to transform the system to eliminate its inherent weaknesses
Designing innovations by shifting boundaries	The shift of the boundaries of the unsolved design problem so that the knowledge of related branches could be used to solve such a problem.
Designing new features	Creating a radically new design that can lead to new patterns of behavior and demand
Goal tree	Coverage of all necessary areas of the project activity, planning of research related to the solution of the problem
Questionnaire	Determination of the trends of the object being developed by analyzing personal data
Classification of design information	Division of the project problem into parts that can be solved

Creation of various forms of furniture from a limited number of elements is carried out according to certain rules of interfaces and connections of constituent parts. An important means to improve many types and kinds of products of modern mass production is the use of a combinatorial method of forming, which allows to obtain a large number of composite solutions from multiple

repetitive standard unified elements [7, p. 22].

The main method of the design process is to overcome the contradictions between aesthetic and economic, aesthetic and standard, individual and mass, personal and impersonal, unique and typical [7, p. 22].

In the process of educational design and technological activities, one can distinguish the following methods of

design and development of students: the method of fantasy, the method of samples (algorithmic analysis), the method of focal objects, the method of creating the image of the ideal object, the basis of the theory of algorithm solving inventive problems (ASIP) [3, p. 47].

The *method of fantasy* means a way of joint activity of students and teachers when it comes to presenting the non-existing image of an object (product) that functions and solves the problem, that is, the solution to a problem, even if some elements of the design (or the whole structure) of this object is unknown. The main condition of the method of fantasy is the absence of any restrictions, rules, postulates, logical and critical thinking. The starting point in fantasy must be a certain problem or inventive task that needs to be solved.

Sample method (algorithmic analysis) is a kind of "training" that teaches students the ability to switch from the process of fantasy to the more critical (in terms of functional requirements) technological thinking. It is a simplified version of the "algorithm for solving inventive problems" method. The essence of this method is the consistent implementation of actions to identify, clarify and eliminate technical contradictions: the formulation of an ideal solution (or the adoption of the creation of an ideal object); transition from technical contradiction to physical; elimination of physical contradiction; application of operators that reflect information in the most effective ways to overcome the contradiction. To implement the algorithmic method in teaching the pupils to project activity, this method can be simplified to the level of the sample method.

The *method of focal objects* was invented by American scientist Ch. Whiteing. An object that is refined with this method is called focal, since it is placed in the focus of attention (focus). The essence of the method is based on the transfer of signs of randomly selected objects to focal, resulting in unusual combinations that allow you to overcome psychological inertia. This method is used primarily when it is necessary to upgrade, modernize any technical object.

The essence of the *method of creating an image* of the ideal object can be represented in the form of the following steps: clear formulation of the problem (problem statement); definition of properties or parameters which the object should have (to solve the problem); shaped object modeling with the appropriate set of qualities that will enable to solve the problem; schematic or artistic transfer of a certain image to paper. Comparison of the ideal solution with the actual technical object allows us to identify a technical contradiction, its cause is a physical contradiction. A certain type of contradiction is eliminated by a small number of techniques. After overcoming the contradiction, they make a technical decision and begin to develop the idea. The process is completed by calculation decision, which includes the substantiation of the main characteristics of the invention. These stages are the transition from the solution to the search task to the design development of the invention.

The *ASIP theory* implies the formulation of the original problem in general terms. Finding an idea in any inventive task begins by constructing a model of a task, which is filled only with those elements, the conflict

between which creates a technical contradiction. This method of search was developed by G. Altshuller [1], which fundamentally differs from all other methods by its rationality.

Success and efficiency of designing is provided by the correct and organizationally consistent planned work of the teacher and student, based on the logical sequence of compliance with the design stages.

At the second, at the design stage, it is interesting to us that the students make a sketch of their most perfect and best design, which meets the modern requirements and design, and selects materials. This is nothing other than the design process -- the compilation of the description necessary for the creation in the given conditions of an existing object, or an algorithm for its operation with possible optimization of the given characteristics of the object or algorithm for its operation.

On an industrial scale, the stages of development of design documentation for carpentry and furniture products are: a technical task, a technical proposal, a sketch project, working documentation [7, p. 19].

The specification establishes the main purpose, technical characteristics, indicators of quality and technical and economic requirements for the product being developed, the implementation of the necessary stages of development of design documentation and its composition, as well as special requirements for the product. The specification is developed by the customer and is in agreement with the developer [7, p. 19].

Technical proposal is a document containing technical and feasibility studies on the feasibility of developing documentation of a product on the basis of an analysis of the customer's technical specification and various options for possible product solutions, a comparative assessment of solutions, taking into account the design and operational features of the product being developed, as well as patent materials.

Draft project is a set of design documents, which must contain basic constructive solutions that give general ideas about the device and the principle of how products work, as well as data defining the purpose, the main parameters and overall dimensions of the product being developed. At the stage of designing a sketch project, layout design may be provided.

The working documentation of design documents is developed for the production, testing and review of prototypes, the production of guiding series and the main (control) series of stable serial or mass production [7, p. 19].

The peculiarity of designing furniture solutions is a thorough analysis of each design and creative decision on the subject of conformity to the functional and technological process, its technical and economic indicators, the integral artistic model of the subject-spatial environment and the image of the person for which they are designed.

Getting fast and quality results in modern production conditions can be achieved using information and communication technologies, which are increasingly implemented both in production and in educational process for the design of premises and cabinet furniture every year with the help of various software environments that allow to quickly develop a design of good quality, get visual illustrations, detailed assembly and working drawings of parts.

In the process of project activity, it is important for students to realize: at all stages there should be not reproductive, that is strictly consistent observance of stages and elements of stages, but the students' mastering of the algorithm of the organization, the formation of elements of creativity in them, development of the ability to generate ideas, their analysis, independent decision making, formulation of their own opinion, position, interaction and dialogue in the process of solving common problems, development and production of projects. The formation of designer furniture solutions is a creative task of a modern designer. Many years of experience in the development of mankind confirms that none of a designer's ways to solve a particular creative problem can be considered to be stable and/or intact, because there is no such thing in the world that could not be improved.

Understanding the design of the furniture, the completeness and integrity of its perception depends not only on the object and professional skill of the designer, but also on the consumer: the level of his/her life experience, artistic taste, world perception. The condition of full-fledged aesthetic mastering of objects is the general nature of creativity [4], the presence and the possibility of development in all subjects of the design process and the process of consumption of qualities: aesthetic perception; aesthetic consciousness; aesthetic measure. From the fact how the artistic image that arose in the minds of the consumer is adequate to the designer's ideas depends the result of mastery and creativity. Therefore, at the stages of external and internal designing during the search for an artistic image, it is very important for the designer to understand and express with the help of architectural and artistic means the meaningfulness, visual integrity and certainty of the created products. The expressiveness and comfort of furniture, the creation of optimal conditions for human life ultimately depend on the skill of the designer and his/her creative installations [7, p. 23].

Conclusions. Thus, educational design assigns the following tasks: to prepare students for industrial and technical, design and development activities at enterprises, factories, the creation and introduction of new design solutions for the design of products, in particular, furniture.

A guarantee of activity aimed at creating new forms of furniture, a holistic harmonious subject-technical environment of human life is to create an effective organizational structure for work on the formation and selection of new ideas, conceptual design, marketing research, analysis of production and consumption opportunities, product development, its testing, production and consumption, making justified decisions at every stage of the life cycle. Consequently, these decisions, which are inseparable from a designer's ones, confirm the conclusion that the development of design may lead to the absorption of other varieties of design, or rather, dissolve in a single project method based on the general theory of designing [7, p. 19].

In order to teach designing, the motives of such activities are social and personal needs in the material and spiritual values. The housing environment is characterized by the cyclicity and rhythm of the processes occurring in it. Therefore, during designing it is necessary to take into account the socio-demographic characteristics of the family, its needs; changes in its composition; interconnections of all kinds of activities; influence of value orientations of man and various social groups; the influence of the design object on the person's psycho-physical condition, etc.

Ideally, students as future technologists, designers, designers should learn to see the problem area, taking into account their own needs or needs of the society and working on this problem apply creative methods and seek ways to solve the problems.

We can see the prospect of further inquiries in the examined area in the substantiation and development of furniture design technology by means of CAD systems as one of the stages of implementation of educational projects that will enable students, both secondary and vocational, to quickly and effectively master modern knowledge of the latest achievements, skills of independent practical activity for creative solution of complex production tasks, become professionally mobile, creative and constantly increase one's professional level of design activities.

REFERENCES

1. Altshuller G. S. Algorithm of the invention. K.: High school. 1979. 176 p.
2. Jones J.K. Design Methods: Translated from English. 2nd ed. M.: Mir, 1986. 326 p.
3. Innovative pedagogical technologies in labor education: Educational methodical manual (trial edition) / Edited by O. M. Kobernyk, H. V. Tereshchuk. Ternopil-Uman, 2007. 208 p.
4. Meilakh V. S. The process of creativity and artistic perception. M., 1985. 318 p.
5. Methodology of artistic design. 2nd improved edition. M.: VNIITE, 1983.
6. Mygal S.P. Fundamentals of Furniture Design: Educational Manual. Lviv, 1989. 168 pp.
7. Mygal S.P. Designing of furniture. Lviv: Svit, 1999. 216 p.

Study of the problem of education of responsibility in children of previous preschool age in family intermediation and post office of preschool education

*N. V. Stadnik, Yu. O. Volynets, K. I. Volynets

Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: n.stadnik@kubg.edu.ua

Paper received 27.01.19; Accepted for publication 01.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-15>

Abstract. The article deals with the theoretical and methodological foundations of responsibility education in children of the senior preschool age in the interaction of family and preschool educational institution. The essence of responsibility for children of the senior preschool age. The structural components of responsibility education in children of the senior preschool age are defined: cognitive, emotional and motivational, and active. The pedagogical conditions of children upbringing optimization of the senior preschool age in the interaction of family and preschool educational institution, in particular.

Keywords: *responsibility of children of the senior preschool age, interaction of family and preschool educational institution, criteria, indicators, levels of education of responsibility, pedagogical conditions.*

Introduction. Socio-economic changes in modern Ukrainian society require the creation of conditions for the formation of moral values in person: generosity, kindness, mutual assistance, a sense of justice, responsibility.

In this context, the development of children's ability to critical thinking, the formation of persistent, socially meaningful ways of doing activity based on internalized moral qualities, adequate self-esteem and reflection of the child's attitude towards herself as a subject, a benevolent relationship with others, becomes of paramount importance. One of the indicators of this state is the responsibility.

In state documents: the Law of Ukraine "On preschool education", the Basic component of preschool education, programs "Confident Start", "Child: Educational program for children from two to seven years old", "Child in preschool years", "Ukrainian preschool" is accentuated the priority of the moral education of the younger generation, and, consequently, the education of responsibility.

A brief overview of publications on the topic. The problems of responsibility were highlighted in the researches of I. Bech, M. Levkivsky, L. Kanishevskaya, O. Kononko, T. Kunitsy, V. Ostrivskaya, M. Savchina, I. Sopovnik, L. Tatomir, V. Ternopil, T. Fasolko and others.

However, this aspect of the problem, such as raising the responsibility of children of the senior preschool age in the interaction of the family and the institution of preschool education, has not found enough coverage.

The purpose of the article is to define and substantiate the theoretical and methodological foundations of education in children of the senior preschool age in the interaction of the family and the institution of preschool education.

Research methods. In the process of research, the following methods have been applied: analysis, comparison, classification, generalization, systematization, questionnaires, and conversations.

Results and discussion. Study of pedagogical works on the problem of education of responsibility allows to state that this concept is considered by researchers as: the ability of the individual to formulate their duties and to perform them, to carry out self-evaluation and self-control (N. Basyuk, P. Dvorov, M. Zotov, M. Levkovsky, T. Masharova, V. Sukhomlynsky); characteristic feature of the subject of activity, which is interrelated with such moral values as duty, conscience, etc. (N. Basyuk, T. Gaeva, P. Dvorov, P. Dobryanska, V. Sukhomlynsky); the ability of an individual to orientate in a relationship with society (A. Makarenko); a certain

level of moral development of personality (N. Basyuk, L. Dobryansky and others); social quality, which reflects the extent of responsibility of social actors to mutual requirements (T. Alekseyenko, A. Makarenko, T. Radikova, V. Ternopil and others) [1, p. 42].

Thus, today there are some differences in the approaches to the interpretation of the nature of responsibility by different authors, which affects the priority given to certain factors in its education.

Based on the analysis of psychological and pedagogical literature, we define responsibility as the basic quality of the person, which is characterized by the presence in the child of knowledge about moral norms, the formation of ideas about the nature of moral duties in relation to objects and subjects of the environment and themselves, their positive experiences as the incentives to perform certain actions, the ability to implement such actions in their own activities and actions without external regulation.

The essence of responsibility for children of the senior preschool age, under which we understand the basic quality of the personality, which is characterized by the presence of knowledge of the child about moral norms, the formation of ideas about the nature of moral obligations in relation to objects and subjects of the environment and themselves, their positive experience as an incentive to perform certain actions, ability to implement such actions in their own activities and actions without external regulation [4].

From a philosophical point of view, interaction is interpreted as a category that reflects the processes of action of various objects on each other, their interdependence, the change of state, inter conversion. At the same time, each side acts as a reason for the other and as a consequence of the simultaneous reverse effect of the opposite side. That is, the interaction implies to some extent the equivalence of the mutual influence of objects on each other and predetermines their uniform development [5, p. 84].

Regarding the problem of our research, with the interaction of the institution of preschool education with the family, we understand the interrelated actions of these educational institutions, which produce adequate appropriate actions, which promote solving of mutually necessary tasks in the field of education of a child of the senior preschool age of responsibility.

The structural components of responsibility education in children of the senior preschool age are determined: cognitive (knowledge about the essence of responsibility, moral

norms of its observance, representation of duties), emotional and motivational (positive attitude to moral norms and responsibilities that regulate the manifestation of responsibility), and activity (practical skills of manifestation of responsibility). This structure was taken into account when developing criteria that were identical to the internal content of the indicated components.

In order to identify the levels of parenting responsibility of senior preschool children, a methodology was developed that included a set of various diagnostic methods:

- at the level of children (interviews, involvement in solving problem situations and participation in situations of moral choice, observation, analysis of specific activities in terms of manifestation of responsibility);
- at the level of the educator (questionnaires, interviews, method of documentary);
- at the level of parents (questionnaires, conversations).

Taking into account the results of diagnosis, in accordance with the indicated criteria and indicators, four levels of responsibility education in the elderly preschool age were determined: high, optimal, medium, and low.

The results showed that most of the children of the senior preschool age are at a low level of responsibility education (35,3%). They are characterized by low awareness of the moral norms that govern the attitude, assessment, behavior in the context of responsibility; neglect of their duties. Manifestations of liability are possible only with constant control by adults.

A significant number of children of the senior preschool age belonged to the average level of education of the investigated quality (29,8%) and was characterized by lack of knowledge of moral norms, showed indifferent attitude to their essence. The behavior of these children was often not supported by emotional experiences, the motivation for manifestations of responsibility.

At the optimal level of education responsibility was 25,6% of children of senior preschool age, who had good knowledge of the rules and rules of responsibility, the peculiarities of its manifestation, the positive attitude to moral norms and responsibilities that regulate the manifestation of responsibility, but more often the implementation of the specified qualities occurred under the conditions of a foreign authority in the person of the educator or parents.

Belonging to the high-level group of responsibility was registered only in 9,3% of the children of the senior preschool age.

The study of the work of caregivers on the upbringing of children of senior preschool age responsibility has shown that this issue is not given attention in the vast majority of groups covered by the qualifying stage of the experiment.

Our analysis of the influence of the family on the upbringing of children of the senior preschool age showed that these issues are not given due attention by the parents.

Diagnosis of the state of preparedness of parents for the education of children of the senior preschool age of responsibility showed that favorable conditions for this exist in 12,2% of families that were attributed to us to a high level; 25,6% of families are at the optimal level of such preparedness; 27,4% – on average and 34,8% – on the low.

The ratio of the indicators of children of the senior preschool age and parents has shown that the family does not sufficiently use its potential for raising the responsibility of the children of the senior preschool age. The discrepancies between the parents' preparedness for such activity and its

real results are revealed. This is an indication that parents need a qualified psychological and pedagogical assistance in this regard on the part of the educator.

The results of the preliminary stage of the experiment confirm that the problem of the study we have requested requires correction, the definition of pedagogical conditions that would help to overcome the identified deficiencies, saturation of the content, forms and methods of interaction between the family and the institution of preschool education as an important means of raising the responsibility of the children of the senior preschool age.

Pedagogical conditions – the system of education and training of pupils, the purpose of the pedagogical process, the organization of their educational and cognitive activity, etc. [2, p. 63].

The pedagogical conditions of optimization of responsibility education in children of the senior preschool age in the interaction of the family and the institution of preschool education are substantiated. This includes: establishing proper relationships between the educator and the parents; informational and educational work with parents; involvement of parents and children as partners for mass events; activation of family upbringing ("homework" for parents).

The tutor played a leading role in organizing and conducting classes, selecting and structuring the necessary material, providing a supportive atmosphere for sharing the experience of family education, free discussion of problems, and determining ways to solve them.

Particular attention was paid to establishing between parents and educator of subject-subject relations. This was achieved by following the following rules:

1. Manifestation of respect for the identity of parents, the recognition of their subjective will, the right to disagreement and the choice of behavior and actions.
2. Interest in the inner world of parents and children empathizing with their problems.
3. Detection of a positive attitude towards the child (this is important, because the subject of care for the educators and parents is one - the problems of the child, the development and formation of children's personality).
4. Detection and analysis of the causes that caused a certain negative act of the child (manifestation of irresponsibility, failure to comply).
5. The choice of the most effective means of educational influence on parents.
6. The development of a uniform with parents' style and tone of relationships.

These provisions of the co-operation between the educator and the parents contributed to enhancing the productivity of this process, to establish harmony within the pedagogical triangle "child-parent-educator".

Along with the above-mentioned rules of interaction of the educator with the parents of children of senior preschool age, the basic rules of adult education were taken into account:

1. This process becomes more effective in an informal setting, while minimizing the barriers between parents and educators, but the latter should not despise their duties – structuring and conducting classes.
2. Adults need help, not ratings; they should be encouraged to find new ideas.
3. Particular attention should be paid to the beginning of training, to focus on finding the original answers to the questions, and not to focus on the final options, "getting on the

voyage" is just as important as reaching the "port of destination".

4. Education is based on already acquired knowledge. New information is added to the existing one.

5. Education is built "from simple to complex". Parents need to gradually familiarize themselves with the material, adding new knowledge and checking whether everything is clear.

6. People learn better when they act. Efficiency of adult education is directly proportional to the level of their involvement in activities [3].

The pedagogical condition – informational and educational work with parents – was based on the program we developed "Interaction of the family and the institution of preschool education in raising the responsibility of children of the senior preschool age", which included 7 topics ("Senior preschoolers: peculiarities of psychophysical and moral development", "Responsibility: essence, values, methods of education", "Parental authority", "Encouragement and punishment of children in the family", "Parental requirements and their influence on the formation and development of a child of the senior preschool age", "Causes and ways to overcome conflicts between parents and children", "Family communication").

The implementation of the program was carried out with the wide use of various interactive methods and training sessions that ensured the organization and development of dialogic communication of its participants, promoted their mutual understanding, interaction in solving common but important for each task, taught to think critically, solve problems, with the upbringing of a child of the senior preschool age of responsibility, weigh alternative thoughts, make informed decisions, participate in discussions.

Training sessions aimed at solving a set of tasks: the identification and processing of problems that parents had in relation to raising children's responsibility; expanding their existing experience of building family relationships with children based on the adoption of new patterns of behavior and attitude as a prerequisite for educating them in their responsibilities; the formation of the desire of parents to increase their theoretical and practical preparedness for the education of children of the senior preschool age of responsibility through the educational enlightenment and self-education.

Involving parents and children as partners in mass events was intended to improve parent-child relationships, to teach

children of the senior preschool age to assume responsibility for certain actions. Participation in such events helped adults to better understand their child, and parental support provided comfort to her. This was especially the case in families in which relations between parents and children had an indifferent character or were based on authoritarianism or tolerance of adults.

The selection, organization and conduct of mass events were guided by the following criteria: pedagogical advisability of family participation in a specific event; the presence of interest from parents and children in the proposed activity; relevance of the measure for the normal functioning of the family as an educational institution, increasing the efficiency of raising the responsibility of children of the senior preschool age; consistency in time and content with other measures and affairs.

The following pedagogical condition – the activation of family education took place through a system of purposeful "homework", the content of which included the implementation of parents targeted child surveillance, the application of various methods of education in her responsibility, the collection of diagnostic materials for further analysis, elaboration and inventions (in cooperation with the educator) ways to overcome the identified shortcomings or increase the impact of positive factors.

In case of necessity, the parents conducted group or individual consultations on the implementation of "homework", during which discussed the problems that arose, planned ways to solve them, parents focused on further educational activities. By obtaining feedback in this way, we were able to correct the mistakes, provide parents with psychological and pedagogical assistance, based on the needs of a particular family and a particular child.

Conclusions and perspectives. As a result of the work, there have been significant changes in the levels of accountability in children of the senior preschool age: their awareness of the essence of responsibility, awareness of its significance for a person, increased clarity of knowledge about moral norms that regulate interpersonal relationships, the main ways of their manifestation in everyday life.

The conducted research does not exhaust the multifaceted theoretical and practical search for the solution of the problem. Further study requires the problems associated with extrapolation of the results obtained to other age groups, taking into account the peculiarities of their development.

REFERENCES

1. Kanishevs'ka, L. V., Yatselenko A. A. Teoretyko-metodychni osnovy vykhovannya vidpovidal'nosti v molodshykh pidlitkiv u pozaurochniy diyal'nosti shkil-internativ: [monohrafiya]. – K. : TsP «Komprynt», 2016. – 400 p.
2. Kramarenko, L. I. Pedagogichni umovy formuvannya interesu maibutnikh uchyteliv do naukovo-pedahohichnykh znan u navchalnomu protsesi peduchylshcha // Zbirnyk nauk. prats' Umans'koho derzh. ped. un-tu. im. P. Tychyny/ V.G. Kuz (Eds.). – Kyiv: Millennium, 2004. – P. 53-62.
3. Li, D. Praktika grupovogo treninga. – SPb. : Piter, 2001. – 224 p.
4. Stadnik, N. V. Vykhovannya vidpovidal'nosti u ditei shestyrichnoho viku u vzaiemodii simi ta shkoly: [monohrafiya]. – TsP «Komprynt», 2016. – 164 p.
5. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar'. – M. : Sov. Entsiklopediya, 1983. – 384 p.

ЛІТЕРАТУРА

1. Канішевська Л. В. Теоретико-методичні основи виховання відповідальності в молодших підлітків у позаурочній діяльності шкіл-інтернатів: [монографія] / Л. В. Канішевська, А. А. Яцеленко. – К.: ЦП «Компринт», 2016. – 400 с.
2. Крамаренко Л. І. Педагогічні умови формування інтересу майбутніх учителів до науково-педагогічних знань у навчальному процесі педучилища / Л. І. Крамаренко // Збірник наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту. ім. П. Тичини / [Голов. ред. В. Г. Кузь]. – К. : Міленіум, 2004. – С. 53-62.
3. Ли Д. Практика группового тренинга / Д. Ли. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
4. Стаднік Н. В. Виховання відповідальності у дітей шестирічного віку у взаємодії сім'ї та школи : [монографія] / Н. В. Стаднік. – К. : ЦП «Компринт», 2016. – 164 с.
5. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 384 с.

Образовательная программа „Коснись неба вместе с мамой и папой” Модуль „Солнце“

С. Тодорова^{1*}, В. Радева², Д. Кюркчиева³, Ч. Сотиров¹

¹Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского, Шумен, Педагогический факультет, Кафедра „Технологическое и профессиональное образование, дошкольная педагогика и педагогика начальной школы“

²Высшее военно-морское училище им. Николы Вапцарова, Варна, Инженерный Факультет, Кафедра „Математика и Физика“.

³Шуменский университет им. Епископа Константина Преславского, Шумен, Факультет естественных наук, Кафедра „Физика и астрономия“.

*Corresponding author. E-mail: s.todorova@cdomain.shu.bg

Paper received 25.11.18; Accepted for publication 01.12.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-16>

Аннотация. В статье представлен инновационный метод обучения астрономии в системе дошкольного образования. Предложенная программа „Коснись неба вместе с мамой и папой“ включает в себя разные элементы в обучении и рассчитана на содействие со стороны родителей. Предметом исследования является первый модуль этой программы – „Солнце“. Даны рекомендации и идеи об осуществлении педагогической ситуации с детьми подготовительной группы по этой теме с последующей демонстрацией на дворе, о реализации разнообразных видов деятельности дома вместе с родителями и о проведении „Праздника Солнца“ совместно с родителями.

Ключевые слова: дошкольное образование, астрономия, родители, обучение, дети дошкольного возраста.

Введение. Усвоение речи, коммуникации, нравственных и эстетических ценностей является начальным актом ребенка в познании мира вокруг себя. Эти стороны развития подготавливают переход к новой, более высокой степени, его психологического совершенствования.

Дошкольное образование создает условия для всестороннего развития детской личности, а также и для приобретения совокупности компетенций – знаний, умений и отношений [1]. Эти компетенции являются результатом целостного процесса дошкольного образования, т.е. воспитания, обучения и социализации детей по всем образовательным направлениям, заложенным в программе обучения и определенным единым государственным стандартом. Цель этого стандарта – развитие счастливых, мотивированных и уверенных в своих собственных возможностях детей. Дошкольное образование закладывает основы обучения на протяжении всей жизни, обеспечивает физическое, когнитивное, языковое, духовно-нравственное, социальное, эмоциональное и творческое развитие детей, учитывая значение игры в процессе педагогического взаимодействия [2].

Необходимость изучения астрономии в дошкольном образовании. Дети – будущие хозяева планеты Земля, и они должны ее знать, любить и иметь информацию о способах гармонического сочетания интересов общества и законов природы. Они должны получить представление о том, что мир вокруг них – это не только их дом, их улица и их город. Мир значительно больше, а мы, люди, являемся только маленькой частицей планеты Земля, а Земля – пушинка в необъятном Космосе. Ребенок должен понять, что хотя он и маленький, но представляет собой очень важную часть большого мира.

Обучение астрономии еще в дошкольном возрасте дает возможность познать окружающий мир, расширить представления детей о природе, направить их внимание на движение небесных тел. Это способствует развитию детской любознательности и желания совершенствоваться, а также и мотивации к совершенствованию полученных знаний.

В сознании детей с самого раннего возраста нужно создавать ощущение, что в мире существуют порядок

и гармония. Один из успешных способов внушить это – составление представления о Вселенной, в которой тела движутся в определенном порядке и подчиняются определенным законам.

В контексте сказанного целью настоящей публикации является представление нашей научной концепции образовательной программы „Коснись неба вместе с мамой и папой“ и первого образовательного модуля „Солнце“.

Методические рекомендации по обучению астрономии в дошкольном образовании. В концепции дошкольного образования первостепенная роль отводится игре и обучению посредством игры, так как игра является главным и основным видом деятельности детей в детском саду. Она не просто является целью учебы, а способом, методом и формой, посредством которых проходит обучение.

Дошкольное образование осуществляется при обеспеченной среде обучения посредством игры [1]. Она является самым важным элементом для развития детей. Пособием нее они получают мироощущение в качестве субъекта и центра взаимодействия, чтобы смогли систематизировать свой опыт при ориентации в окружающем мире. Игра дает возможность детям легче понять окружающий мир и эмоциональным и игровым способом прикоснуться к науке [3].

Образование как процесс воспитания, социализации и обучения детей осуществляется и при взаимодействии и сотрудничестве с родителями. Они участники и партнеры в трехстороннем сотрудничестве вместе с детьми и педагогами [1]. Взаимодействие родителей и педагогических специалистов создает условия для формирования положительного отношения к детскому саду и школе и мотивацию к учебе, как и для достижения целей образования, а именно интеллектуального, эмоционального, социального, духовно-нравственного и физического развития и поддержки каждого ребенка [2].

Получение начальных астрономических знаний у детей осуществляется в Образовательном направлении „Окружающий мир“, в частности в образовательном цикле „Мир природы и его охрана“. Темы в нем позволяют систематизировать представления детей дошкольного возраста о природе и движении небес-

ных тел [3]. Для реализации этой задачи путем эмоционального восприятия информации об окружающей действительности и провоцирования интереса детей к познанию Космоса и небесных тел и явлений, мы инициировали создание и апробацию инновационной образовательной программы „Коснись неба вместе с мамой и папой“. Она осуществляется в соответствии с принципом инновативности и эффективности в педагогических практиках в организации образовательного процесса в системе дошкольного и школьного образования, заложенным в Законе о дошкольном и школьном образовании [2].

Сущность образовательной программы „Коснись неба вместе с мамой и папой“. С раннего возраста дети интересуются звездами, которые блещут ночью на небе, и задают вопросы о Солнце и Луне. Не все родители могут ответить на вопросы, которые задает ребенок. Вместо того чтобы пренебрегать ими, лучше найти ответ в какой-нибудь энциклопедии или в интернет-пространстве. Таким образом их авторитет не будет подорван, и, наоборот, родители покажут, что невозможно все знать (это нормально), самое важное – стремиться узнать все больше и больше. Для родителей – это возможность не только больше общаться со своим ребенком, рассказывать ему о Космосе, прочитать сказку или стихотворение, задать загадку, но также и чудесная возможность вернуться на короткое время в свое счастливое детство. Таким образом, интерес ребенка к происходящему в детском саду, связанному в плане содержания с развитием игровых форм, не будет на последнем месте [7]. Это является для родителей возможностью посмотреть на мир глазами своего ребенка. Если родители используют любую возможность делиться своими знаниями по астрономии с ребенком, то это имеет большое значение для обогащения не только его словарного запаса и мировоззрения, но и его внутреннего мира.

Образовательная астрономическая программа для детей „Коснись неба вместе с мамой и папой“ включает в себя образовательные модули о Солнце, Луне, планетах, Млечном пути и Вселенной. Каждый модуль реализуется путем применения преимущественно инновационных методов (*демонстрации, игры, рисования, музыки, театра* и др.) и разнообразных форм (*деятельности с родителями, посещения астрономической обсерватории и др.*). Они гарантируют полноценный и интересный образовательный процесс, который обладает и социализирующим эффектом.

Настоящая статья является первой из серии статей, связанных с образовательной программой „Коснись неба вместе с мамой и папой“. Она посвящена первому образовательному модулю „Солнце“.

Апробация программы осуществляется в подготовительной группе Детского сада „Сверчок“, г. Шумен в учебном 2018-2019 году.

Педагогическое обучение по образовательному модулю „Солнце“. Для его реализации был подготовлен комплект дидактических материалов, связанных с разными методами.

Педагогическая ситуация (Фиг. 1) начинается со стихотворения (загадки) о Солнце. (*По небуто свети то, и прилича на кълбо. Светло и красиво е, огрива цялото небе. Виждаме го като зрънце, и наричаме го ... Слънце.// На небе светит оно и похоже на шар. Мы видим его как зръншко, и называем мы его ...*

Солнышко). Ситуация продолжается стимулирующими вопросами, направленными на актуализацию опорных знаний: *Как выглядит Солнце – его форма, размер, цвет? Что оно представляет собой? Из чего оно сделано? Что оно делает?*

В беседе разъясняется, что Солнце – круглое, как мяч, и очень большое. Но Солнце находится очень высоко (далеко) и поэтому мы видим его маленьким, подобно тому как когда большие самолеты летят в небе, они кажутся очень маленькими. Объясняется, что на Солнце нельзя смотреть без специальных защитных средств, потому что его свет очень сильный и ослепляет нас, и, что мы не можем ступить на Солнце, потому что оно очень горячее (как кипящая каша). Подчеркивается, что Солнце – оранжевая звезда, которая видна днем, и представляет собой огромный шар горячих газов (делается сравнение с паром из кастрюли или дымом из трубы). Работа Солнца – светить и греть, что подтверждается следующими фактами: когда мы его видим (днем) – светло и тепло, а когда мы его не видим (ночью) – темно и холодно, этим объясняется существование дня и ночи, как и времен года. Когда оно всходит днем, цветы распускаются, родители идут на работу, а дети – в детский сад. Солнце превращает свет в электричество при помощи солнечных батарей, обеспечивает дождь, испаряя воду, помогает, чтобы выстиранная мамой одежда высохла, обеспечивает свежий воздух через растения и т.д. Делается вывод о том, что без солнечного света и тепла все живые существа на Земле погибнут. Потом дается информация о том, что в течение дня Солнце перемещается по небу – оно выше всего в полдень, а ниже всего – утром и вечером.

После загадки о солнечном луче (*През прозореца затворен, гост дошъл е чудотворен. През стъклото като влязъл, никъде не се порязал.// Через закрытое окно, чудотворный гость пришел. Через стекло вошел, а нигде не порезался.*) на следующем занятии объясняется, что солнечные лучи движутся по прямой линии. Они проходят через окно, потому что оно прозрачное, но, когда сталкиваются с непрозрачным предметом, т.е. плотным телом, они „ударяются“ в него и возвращаются, т.е. отражаются. Детям демонстрируется, что, как мяч возвращается после удара в стену, так и солнечные лучи возвращаются обратно, а за непрозрачными предметами образуется тень. Лучи, которые возвращаются, называются отраженными.

Потом проводится *эксперимент* с макетом дома и дерева, поставленным на стол (Фиг.2), и фонариком, которым описывают круг над и под столом.

Движением фонарика вокруг макета демонстрируется движение Солнца – показывается, как оно (всходит) утром на одной стороне небосклона (на востоке) и как прячется (заходит) вечером на противоположной стороне (на западе) и потом опять, как всходит и как заходит. Подобным образом можно показать и изменение продолжительности дня в разные времена года. Указывается на тень (темное пятно за непрозрачными предметами), куда солнечные лучи не могут проникнуть и (отражаются) ударяются. Объясняется, что благодаря отраженным лучам мы видим предметы. Можно показать, как отражается свет, сделав опыт с зеркалом и получив на стене «солнечного зайчика».

В конце педагогической ситуации звучит любимая песенка детей «Алло, алло, Солнышко», при хорошей

погоде их выводят на двор для демонстрации, а при плохой погоде им предлагается тема для рисования «Огненный мир Солнца» или «Чем занимается Солнце». Можно выучить и короткое стихотворение о Солнце (*Нашето Слънце е звезда, знаеш ли го ти това? – О, да! То на вряца каша прилича и затова толкова силно притича! // Наше Солнце – звезда, знаеш ли ты это? – О, да! Оно на кипящую кашу похоже и поэтому так сильно прогревает!*), дети могут читать его по ролям.

Демонстрация суточного движения Солнца проводится на площадке в детском саду, на которой вертикально ставится палка (Фиг. 3). Мелом дети очерчивают ее тень в 10.30 ч. Через некоторое время, в 11 ч., происходит „магия“ – тень передвинулась с отметки. Так дети наглядно убеждаются, что Солнце перемещается по небу в течение дня.

В конце занятия мы рекомендуем детям рассказать своим родителям о том, что они узнали о Солнце и вместе наблюдать за закатом в выходные дни.

Задание для совместной деятельности детей и родителей включает в себя задачу, чтобы дети каждое воскресенье на протяжении нескольких месяцев с одного и того же места рисовали, где заходит Солнце. Родители должны следить за тем, чтобы дети были на одном и том же месте при наблюдении заката Солнца и чтобы отмечали дату рисунка. Дополнительно родителей призывают при возможности отвезти детей в выходные дни в Астрономическую лабораторию Шуменского университета, чтобы понаблюдать за Солнцем в телескоп.

Финальная часть образовательного модуля «Солнце» – проведение „Праздника Солнца“ в присутствии родителей. Он начинается с пения песни „Алло, алло, Солнышко“ и исполнения короткой сценки. В качестве декора используется и стенд с рисунками солнечного заката, сделанными дома детьми. Воспитатель обобщает рисунки – говорит о том, что в течение года меняется положение Солнца на восходе и на закате, как и продолжительность дня. Повторяется эксперимент с макетом и фонариком. Обобщаются знания о Солнце и его роли в нашей жизни. Некоторые из детей, которые были в обсерватории, рассказывают о своих впечатлениях при наблюдении за Солнцем (Фиг. 4) в специальный телескоп.

Припоминается то, что оно блестит очень сильно и на него нельзя смотреть без специальных защитных очков.

Праздник продолжается изготовлением макета Солнца из оранжевых пластмассовых чашек с участием родителей и заканчивается созданием модели солнечных лучей из детских ручек (Фиг. 5) и вручением наград детям.

Выводы. Накопление информации о небесных телах и явлениях и ее интериоризация в виде знаний у детей дошкольного возраста является основой для осуществления обучения астрономии в детском саду и в семье. Воспитатель является инициатором и катализатором в трехполюсной модели педагогического взаимодействия [5]. Образовательная программа „Коснись неба вместе с мамой и папой“ является инновационным методом реализации такого типа обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Наредба №5 от 30 ноември 2015 г. за общообразователната подготовка, ДВ бр.95 от 08.12.2015 г.
2. Закон за предучилищното и училищното образование, ДВ бр.79 от 13.10.2015 г., ДВ бр. 98 от 09.12.2016 г., ДВ бр.105 от 30 .12. 2016 г., ДВ бр.58 от 18.07.2017 г., ДВ бр.99 от 12.12.2017 г., ДВ бр.24 от 16.03.2018 г.
3. Гецова, И., Астрономия за деца, изд. „Слово“, В. Търново, 2017.
4. Гюров, Д.; Колева, И.; Гюрова, В.; Пенев, Р., Модели на педагогическо взаимодействие „семейство – детска градина“, изд. „Просвета“, София, 2008.
5. Денев, П., Модели на педагогическо взаимодействие: дете – учител – родител, изд. „Гея-Либрис“, София, 2005.
6. Захариева, Р., Съвременни образователни тенденции в предучилищна възраст, изд. на Сдружение „Елисавета Кларк и Пенка Касабова“, София, 2001.
7. Захариева, Р., Сътрудничеството между семейството и детската градина, изд. „Изкуство“, София, 2010.

REFERENCES

1. Ordinance No 5 of 30 November 2015 on general education, SG No. 95 of 08.12.2015
2. Law on Preschool and School Education, SG. No.79 of 13.10.2015, SG no. 98 of 09.12.2016, SG No. 105 of 30.12. 2016, SG No.58 of 18.07.2017, SG No. 99 of 12.12.2017, SG No. 24 of 16.03.2018.
3. Getsova, I., Astronomy for children, ed. "Slovo", Veliko Tarnovo, 2017.
4. Gyurov, D.; Koleva, I.; Gurova, B.; Penev, R., Models of pedagogical interaction "family - kindergarten", ed. "Prosveta", Sofia, 2008.
5. Denev, P., Models of Pedagogical Interaction: Child - Teacher - Parent, Ed. Gea-Libris, Sofia, 2005.
6. Zaharieva, R., Contemporary Educational Trends in Pre-School Age, ed. of the "Elisaveta Clark and Penka Kassabova" Association, Sofia, 2001.
7. Zaharieva, R., Collaboration between the family and the kindergarten, ed. "Art", Sofia, 2010.

The Educational Program "Touch the Sky with Mom and Dad". Module "Sun"

S. Todorova, V. Radeva, D. Kjurchieva, C. Sotirov

Abstract. The article presents an innovative method of astronomy training in pre-school education. The program "Touch the Sky with Mom and Dad" includes various elements in the training and relies on parent support. The subject of the study is the first module „Sun“ of this program. Suggestions and ideas for training on this topic with children from the fourth group, followed by demonstrations in the yard, activities at home with parents and finally holding a "Feast of the Sun" with parents, are given.

Keywords: preschool education, astronomy, family, training, children in pre-school age.

PSYCHOLOGY

Пути оптимизации профессионального отбора персонала Национальной полиции Украины (психолого-правовой аспект)

В. И. Барко, В. В. Барко, В. П. Остапович, Л. С. Процьк

Государственный Научно-исследовательский институт Министерства внутренних дел, Киев, Украина
Corresponding author. E-mail: barkoua@ukr.net; barkowork@ukr.net; vp1967@ukr.net; protsyk14@gmail.com

Paper received 30.01.19; Accepted for publication 08.02.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-17>

Аннотация. Статья посвящена проблематике поиска психологических и правовых возможностей оптимизации осуществления профессионального отбора персонала Национальной полиции Украины. Проанализирован зарубежный и отечественный опыт проведения психологического отбора полицейских, рассматривается типичный психодиагностический инструментарий, который при этом используется. Делается вывод о том, что существующая в государстве нормативная база проведения отбора полицейских нуждается в совершенствовании в направлении оптимизации психологической ее составляющей – разработки научно обоснованного комплекса психодиагностических методик, определении психологических требований профессии к личности полицейского, установлении показателей психологической пригодности к полицейской деятельности. В статье, на основе системного подхода, теории черт и теории ведущих тенденций обосновывается целесообразность внедрения трехкомпонентной системы психологического отбора полицейских, предусматривающей психодиагностику направленности, способностей и характерологических сферы личности кандидатов на должности полицейских, предлагается оптимальный комплекс психодиагностических методик для определения профпригодности личности к полицейской деятельности.

Ключевые слова: Национальная полиция Украины, полицейский, профессиональный психологический отбор, психологическая диагностика, профессиональная пригодность, психограмма.

Введение. Национальная полиция Украины (НПУ) – это новый государственный правоохранительный орган. В соответствии с Законом Украины «О Национальной полиции» от 2 июля 2015 г., целью ее деятельности является реализация государственной политики в сфере защиты прав, свобод и законных интересов граждан Украины, иностранных граждан, лиц без гражданства; защита объектов права собственности; противодействие преступности; охрана общественного порядка и обеспечение общественной безопасности. В отличие от ее предшественника – милиции – Национальная полиция Украины построена по образцу полиций ведущих западноевропейских стран; сотрудники украинской полиции выполняют служебные задачи в тесном взаимодействии с населением, действуют на основе неукоснительного соблюдения законности, прав человека и гражданина [1].

Составной частью НПУ являются подразделения участковых офицеров и патрульной полиции, деятельность которых основывается на взаимодействии с населением на принципах партнерства и направлена на сотрудничество с гражданами, обеспечение общественного порядка и безопасности лиц, защиты их прав, свобод и законных интересов, предотвращения уголовных, административных правонарушений; предупреждение, выявление и пресечение правонарушений, случаев насилия в семье и т. п. Эти подразделения являются наиболее многочисленными, приближенными к населению и выполняют превентивные и сервисные правоохранительные функции. Служебная деятельность полицейских относится к сложным видам, условия работы полицейских нередко приводят к появлению психологических проблем: конфликтов, недовольств, посттравматических стрессовых расстройств, склонности к девиантному поведению и профессиональной деформации [3-5]. От полицейских

ожидается существенное улучшение и повышение эффективности деятельности. Такое повышение должно основываться на подборе персонала с высоким уровнем профессиональной пригодности и психологической готовности к выполнению сложных служебных обязанностей. Зарубежные авторы отмечают, что профессиональная подготовка современного полицейского является затратным процессом (на трехмесячное начальное обучение патрульного полицейского в США тратится более 100 тыс. долларов), поэтому ошибка при отборе кандидата дорого стоит обществу [11].

Действующая нормативная база деятельности Национальной полиции Украины предусматривает проведение комплексной процедуры профессионального отбора кандидатов. Для вступления в должность кандидату необходимо иметь полное среднее образование, возраст 18 лет. В соответствии с приказом МВД Украины от 25.12.2015 № 1631 «Об организации отбора (конкурса) и продвижения по службе полицейских» дальнейший отбор включает в себя медицинский осмотр, профессиональный тест на знание законодательной базы, проверку общих способностей и навыков, личностных характеристик кандидатов, собеседование с полицейской комиссией, проверку физической подготовленности, проверку с использованием полиграфа [2]. Психологическое тестирование является важной составляющей отбора. С целью диагностики общих способностей используются тесты уровня и структуры интеллекта, для определения характерологических особенностей – субъективные опросники. Тестирование личностных характеристик проводится с целью выявления черт, типов темперамента и характера, стиля поведения кандидата и пригодности к службе в условиях повышенного психологической нагрузки. В соответствии с Законом Украи-

ны «О Национальной полиции» процедуру конкурсного отбора осуществляют независимые Полицейские комиссии, в состав которых обязательно входят представители общественности. Однако пока отсутствует теоретическое обоснование подбора психодиагностических методик отбора полицейских, не определен их перечень, отсутствуют научно обоснованные показатели профессиональной пригодности личности к полицейской деятельности.

Краткий обзор публикаций по теме. Исследованиями психолого-правовых основ профессионального отбора полицейских в нашей стране и за рубежом занимались юристы, психологи и социологи: Д. Александров, А. Бандурка, В. Барко, Дж. Барретт, М. Дюнэтт, Е. Землянская, Р. Кохрэйи, А. Кудермина, Т. Малкова, В. Петров, А. Сошников, Р. Тетт, А. Шаповалов, С. Яковенко и другие [3-12]. За последние 20 лет разработаны профессиограммы массовых милицейских профессий, методики профессионально-психологического отбора кандидатов на службу в МВД Украины. В публикациях представлена информация об индивидуальных психологических, социальных и психофизиологических свойствах и качествах личности, необходимых для овладения профессиональной правоохранительной деятельностью [4; 5]. Зарубежные исследователи также уделяли значительное внимание психологическому отбору полицейских, разработали многочисленные методики психологической диагностики профпригодности кандидатов и критерии ее оценки [8; 10; 11-14]. Анализ зарубежных научных источников показал, что в демократических странах Запада психологическому отбору в ряды полиции уделяется значительное внимание. Проводятся многодневные процедуры, в ходе которых кандидаты обязательно проверяют на уровень сформированности общих способностей, мотивацию профессионального выбора и характерологические особенности, стрессоустойчивость и готовность к действиям в сложных условиях. Среди психодиагностических методов зарубежные психологи чаще всего используют опросники NEO PI (Опросник Большой пятерки) и NEO PI-R (Модифицированный опросник Большой пятерки); IPI (Личностный опросник Инвальда); EPQ (Личностный опросник Г. Айзенка); MMPI (Миннесотский многофакторный личностный опросник); CPI (Калифорнийский личностный опросник); PCI (Личностный характерологический опросник); 6 PF (16-факторный опросник Р. Кэттэлла); тесты IQ (уровень интеллекта) Р. Амтхауера, Д. Векслера, Г. Айзенка и т. п.; из проективных методов диагностики на западе чаще всего используется тест Г. Роршаха [11; 13]. Лояльность кандидата исследуется при помощи опросов с использованием полиграфа. Многочисленные исследования подтверждают положительную корреляционную связь между успеваемостью профессиональной деятельности полицейских и уровнем интеллекта, а также личностными чертами, такими, как добросовестность, экстравертированность, эмоциональная стабильность, спонтанность, коммуникабельность, открытость опыту и т.д. ($r = 0,20-0,65$), а также отрицательная связь между успеваемостью и такими качествами, как тревожность, интроверсия, сензитивность, ригидность,

депрессивность, демонстративность [13]. Теоретической основой психодиагностических исследований в полиции является бихевиористическая теория черт (свойств), согласно которой поведение человека является функцией черт и ситуации, знания черт полицейского позволяет прогнозировать его поведение в широком классе ситуаций [7; 17]. Однако научных исследований, посвященных обоснованию психологическим требованиям к профессиональному отбору полицейских Национальной полиции Украины, до настоящего времени не проводилось.

Целью данного исследования является выяснение возможных направлений совершенствования психологической составляющей профессионального отбора полицейских НПУ Украины на основе разработки оптимального психодиагностического инструментария отбора лиц на должности полицейских НПУ, определение психологических особенностей деятельности полицейских, профессионально важных качеств успешного полицейского, психодиагностических показателей профпригодности для проведения профессионального отбора полицейских.

Материалы и методы. С целью изучения психологических особенностей служебной деятельности полицейских и профессионально важных качеств специалистов в течение 2018 года проведено экспериментальное исследование. В нем приняли участие 720 полицейских подразделений патрульной полиции и участковых офицеров из 20 областей Украины; 505 полицейских составляли мужчины, 215 – женщины. Возраст обследованных колебался от 19 до 26 лет, специальные звания респондентов – рядовые, капралы и сержанты полиции. Стаж работы респондентов в полиции от 1 до 3 лет. В процессе исследования использовались методы наблюдения и включенного наблюдения за деятельностью полицейских, хронометража служебных действий, звуко- и видеозаписи, анкетирование, психологической диагностики, тестирования, интервьюирования, экспертной оценки, критических инцидентов, математической статистики. Пути совершенствования отбора в полицию определялись с учетом принципа *оптимизации*, что означает выбор наиболее подходящих к конкретным условиям методов и методик психологического отбора. Данный принцип опирается на психологически обоснованное принятие и осуществление наиболее рационального для данных условий решения. От начала и до его принятия реализовывались основные этапы процесса (продумывание вариантов; ознакомления с результатами сравнения способов решения похожей задачи, сокращение количества вариантов до двух; сравнения ожидаемых расходов, выбор одного варианта, соответствующего критериям оптимизации). Также оптимизация означает определение рационального количества психодиагностических методик, позволяющих при минимальных затратах времени и ресурсов диагностировать главные составляющие профессиональной пригодности человека и прогнозировать успешность профессиональной деятельности. С оптимизацией тесно связан принцип *комплексности* профессионального отбора, означающий необходимость охвата диагностической процедурой основных профессионально важных качеств кандидатов. Комплексность

требует взаимного дополнения результатов, полученных от использования различных методик. Такое взаимодополнение увеличит точность прогноза и позволит снизить вероятность ошибок отбора. Последнее требование весьма важно, американские исследователи (Дж. Барретт с коллегами) подчеркивают, что далеко не всегда названия опросников и наименования шкал измеряют один и тот же психологический конструкт [13, с. 500].

Результаты и их обсуждение. Наши исследования показали, что существующие отечественные системы психодиагностики профпригодности полицейских характеризуются отсутствием четких методологических ориентиров. Анализ четырехлетнего опыта профессионального психологического отбора кадров украинской полиции показал, что в процессе изучения кандидатов внимание обращалось на незначительное количество личностных характеристик. Также недостаточно внимания уделялось использованию методов, которые позволяют оценить добросовестность, принципиальность, лояльность кандидата, коммуникативный потенциал, способности и т. п. В целях дальнейшей оптимизации и комплексности отбора персонала полицейских подразделений принципиально важно определить исходные методологические позиции. Психодиагностика профессиональной пригодности традиционно основана на представлении о свойствах (чертах), как относительно устойчивых характеристиках человека, мало меняющихся во времени и позволяющих прогнозировать его поведение (Р. Кэттэлл). Математическое сказанное можно представить формулой: $B = f(p, s)$,

Где: B – поведение, p – черта, s – ситуация.

Под чертой (*trait*), или качеством (*personal quality*), понимаем устойчивую описательную переменную, которая предопределяет поведение человека и формируется под влиянием организмического, индивидуального и личностного уровней. Формы поведения, которые соответствуют качествам (характеристикам), достаточно устойчивы и проявляются в различных ситуациях, определяет их трансситуативную стабильность. Подсистема конституциональных черт не является культурно и популяционно специфической, их психодиагностика позволяет прогнозировать поведение человека в широком классе ситуаций. Сторонники теории черт разработали несколько моделей личности, среди которых наиболее известны модели Г. Айзенка, Р. Кэттэлла, Л. Собчик.

Теория Г. Айзенка построена по иерархическому принципу и включает описание трехфакторной модели психодинамических свойств (экстраверсия-интроверсия, нейротизм-стабильность и психотизм) первые два фактора являются исходными, модель Г. Айзенка является ортогональной, факторы независимы друг от друга. Модель личности Л. Собчик несколько отлична, базовыми ортогональными чертами здесь являются экстраверсия-интроверсия и нейротизм-агрессивность, они дополняются ортогональными факторами: ригидность-эмотивность и сензитивность-спонтанность. Теория Р. Кэттэлла исходит из построения личностного профиля на основе черт, позволяющего прогнозировать поведение человека. В структуре личности он выделял исходные и поверх-

ностные черты, по функциональному признаку выделял темпераментные, характерологические и динамические [7, с. 45; 9, с. 57].

Дальнейшие исследования индивидуальных различий, классификация их по категориям личностных качеств с использованием факторного анализа позволила исследователям выделить пять факторов, проявляющих стойкость в различных выборках и социокультурных условиях (П. Коста, Дж. Мак Кра (Paul Costa, Jeff McCrae). Полученная структура личности называется «Большая пятерка» и состоит из следующих измерений (в скобках приводятся прилагательные, получившие наибольшие факторные нагрузки): 1) экстраверсия (коммуникабельный, энергичный, активный); 2) уступчивость (сензитивный, добросердечный, доверчивый, склонный к сотрудничеству, неконфликтный); 3) добросовестность (настойчивый, добросовестный, ответственный, дисциплинированный, организованный); 4) нейротизм (беспокойный, невротический, подавленный); 5) открытость опыту (интеллект, фантазия, независимость мышления, нестандартность). На основе пятифакторной модели личности разработаны личностные опросники NEO PI и NEO PI-R (П. Коста и Дж. Мак Кра). О. Джон, Л. Науман и С. Сото в 2008 году разработали свой вариант опросника – BFI «Big Five Inventory» («Опросник Большой пятерки», адаптация В. Барко) [5; 15].

В процессе исследования была выдвинута гипотеза о том, что все указанные теории могут объединяться в пределах общего методологического подхода на основе идей Г. Айзенка и Л. Собчик. Этот подход основывается на ортогональной модели личности и может быть назван «Концепция ведущих тенденций». Авторы статьи придерживались концепции, в которой определяющей типологической чертой является присутствие на всех уровнях личности эмоционально-динамического паттерна, проявляющегося одной или несколькими ведущими тенденциями. Ведущая тенденция представляет собой устойчивое качество личности, уходящее корнями к типу высшей нервной деятельности, конституционально заданным свойствам; далее – определяет индивидуальные свойства адаптационных механизмов, стиль мышления, межличностного поведения, силу потребностей и мотивации, тип реакции на стресс. Стойкая ведущая тенденция влияет на формирование более высоких уровней ориентации личности – социальной направленности, иерархии ценностей, сознательной мотивации, нравственных ориентиров. Интегративным центром этого конструкта является самосознание. В соответствии с этим, индивидуально-личностная типология при определении профессиональной пригодности личности к деятельности базируется на противопоставлении восьми контрастных свойств, являющихся ортогональными и соотносящимися с параметрами нервной системы: активированность-инактивированность, лабильность-инертность, динамичность возбуждения-динамичность торможения, сила-слабость [8, с. 41].

В целях проверки гипотезы проведено экспериментальное исследование, направленное на определение связи между базовыми шкалами некоторых личностных опросников в пределах ортогональной модели.

Для исследования выбраны достаточно надежные и валидные психодиагностические методики, позволяющие осуществлять диагностику черт личности, а именно: 1) «Индивидуально-типологический опросник», ИТО (Л. Собчик, украиноязычная адаптация В. Барко), содержит восемь шкал (1 – экстраверсия, 2 – спонтанность, 3 – агрессивность, 4 – ригидность, 5 – интроверсия, 6 – сенситивность, 7 – тревожность, 8 – лабильность); 2) «Стандартизированный метод исследования личности», СМЛ (Л. Собчик), включает десять основных шкал (1 – сверхконтроль, 2 – депрессивность, 3 – демонстративность, 4 – импульсивность, 5 – женственность, 6 – ригидность, 7 – тревожность, 8 – индивидуалистичность, 9 – оптимизм, 0 – социальная интроверсия); 3) проективный тест «Портретные выборы» (Л. Сонди), содержит восемь шкал влечений (1 – сексуальная недифференцированность, 2 – садизм, 3 – эпилептоидность, 4 – демонстративность, 5 – кататонические проявления, 6 – паранойяльные тенденции, 7 – депрессивность; 8 – маниакальность), 4) Опросник Большой Пятерки, ОБП (О. Джон, Л. Науман и С. Сото, адаптация В. Барко) представленный пятью шкалами (1 – экстраверсия, 2 – уживчивость, 3 – добросовестность, 4 – нейротизм, 5 – открытость опыту); 5) опросник «Диагностика межличностных отношений», ДМВ (Т. Лири), дифференцирует восемь типов межличностных отношений (1 – властно-лидирующий, 2 – независимо-доминирующий, 3 – прямолинейно-агрессивный, 4 – недоверчиво-скептический, 5 – покорно-скромный, 6 – зависимый-послушный, 7 – конвенциональный, 8 – ответственно-великодушный). Основной методикой определения ведущих тенденций выбран опросник ИТО (Л. Собчик), со шкалами этого опросника проводилось сопоставление шкал других тестов. Опрос проводился на добровольных началах в групповой форме, использовались двуязычные (украинский и русскоязычный) варианты.

Выявленные связи в целом подтвердили теоретические представления и выдвинутую гипотезу. Базовые шкалы ортогональной модели личности по ИТО коррелируют с соответствующими шкалами использованных в исследовании методик ($r = 0,39-0,65$; $p = 0,01$). Так, экстраверсия положительно коррелирует со шкалой 9 (оптимизм) опросника СМЛ, шкалой 8 (маниакальность) теста Л. Сонди, шкалой 1 (экстраверсия) ОБП, октантом 1 (властно-лидирующий) и 8 (ответственно-великодушный) опросника ДМО. Тревожность связана положительными коэффициентами корреляции со шкалой 7 (тревожность) опросника СМЛ, шкалой 7 (депрессия) метода портретных выборов Л. Сонди, шкалой 4 (нейротизм) ОБП и октантом 6 (зависимо-послушный) опросника ДМО, отрицательно коррелирует со шкалой 2 (садизм) теста Л. Сонди. Ригидность положительно коррелирует со шкалами 6 (ригидность) и 8 (индивидуалистичность) по СМЛ, шкалой 6 (паранойяльность) теста Л. Сонди, шкалой 3 (добросовестность) ОБП и октантом 4 (недоверчиво-скептический) опросника ДМО.

Полученные значимые коэффициенты корреляции еще раз подтверждают конструктивную валидность использованных в исследовании опросников, а также

правильность подхода на основе теории ведущих тенденций в целях психологической диагностики личностных черт. Прослеживается взаимодополняемость комплекса методик, а также то, что ортогональная модель соответствует требованиям оптимальности. Примененный комплекс методик вписывается в модель индивидуальности, предполагающей диагностику трех основных составляющих личности (по С. Рубинштейну): подсистемы конституциональных свойств, характерологических черт и способностей, высших социально-психологических личностных проявлений (направленности).

Значимые корреляционные связи между шкалами опросников ИТО, СМЛ и ДМО были ожидаемыми (исследование подтвердило результаты, ранее полученные Л. Собчик). Выявление статистически значимых корреляций между шкалами ИТО и ОБП (в частности между шкалами сенситивности и уживчивости (0,56), а также шкалами ригидности и добросовестности (0,57) позволяет сделать вывод о том, что использование ОБП подтвердило целесообразность применения теории ведущих тенденций и правильность выбранной концепции поиска психодиагностики профпригодности полицейских.

Комплексное изучение личности полицейского, помимо типологических особенностей, должно включать исследования степени развития общих способностей, а также компонентов субъективной готовности к деятельности, в частности мотивов. Поэтому для проведения прикладных исследований в оптимальный психодиагностический комплекс целесообразно включать субъективные характерологические опросники, объективные методики изучения компонентов способностей, а также тесты для исследования мотивационной сферы.

Дальнейшее изучение трудовых функций полицейских показало, что сотрудник осуществляет свою деятельность на принципах верховенства права, соблюдения прав и свобод человека, законности, открытости и прозрачности, политической нейтральности, взаимодействия с населением на принципах партнерства. Полицейские руководствуются в работе: Конституцией Украины, законами Украины «О Национальной полиции», «О предотвращении и противодействии домашнему насилию», «Об административном надзоре за лицами, освобожденными из мест лишения свободы», «О социальной адаптации лиц, отбывающих или отбывших наказание в виде ограничения свободы или лишения свободы на определенный срок», «Об участии граждан в охране общественного порядка и государственной границы», другими актами законодательства Украины, нормативно-правовыми актами МВД Украины.

Функции, выполняемые полицейским, заключаются в том, что он: осуществляет патрулирование территории обслуживания с целью обеспечения охраны общественного порядка, общественной безопасности, контроля над соблюдением правил дорожного движения; осуществляет профилактическую работу, направленную на предотвращение совершения правонарушений; выявляет причины и условия, приводящие к их совершению, принимает меры по их устранению; предпринимает меры, направленные на устра-

нение угроз жизни и здоровью физических лиц и публичной безопасности; осуществляет реагирование на заявления об уголовных, административных правонарушениях; осуществляет производство по делам об административных правонарушениях, принимает решение о применении административных взысканий и обеспечение их выполнения; доставляет задержанных лиц, подозреваемых в совершении правонарушения, принимает меры для оказания неотложной помощи лицам, пострадавшим в результате правонарушений, несчастных случаев; принимает меры для предотвращения домашнего насилия и т. п.

Установлено, что деятельность полицейских связана с высокой физической и психоэмоциональной напряженностью. Большинство опрошенных (78%) считают свой труд тяжелым, степень сложности профессии выражается в таких показателях: ненормированный рабочий день; значительные нервно-психические перегрузки; плохое питание во время службы; ночные дежурства; необходимость принятия решений в короткие сроки; чрезмерное количество контактов с людьми, необходимость значительное время работать стоя и т. п.

Обобщение содержания и характера деятельности полицейских позволяет определить *основные её характеристики*. К ним относятся: широкий спектр задач профессиональной деятельности; высокая ответственность за принятие решений; властные полномочия; высокая интенсивность профессиональных взаимодействий; значительные пространственные перемещения. Профессиональную деятельность сопровождает ряд *негативных факторов*: значительные физические и психические нагрузки, необходимость координации различных по содержанию видов деятельности; нарушения регламентированного режима труда и отдыха; нарушение режима питания; частые стрессовые и конфликтные ситуации; необходимость профессиональных контактов с опасной и социально запущенной категории правонарушителей, враждебное отношение к себе, риск заражения опасными заболеваниями.

Утвержден в установленном порядке стандарт профессионального образования полицейского, в котором приведен перечень его ключевых компетенций, а именно способность: ответственно относиться к служебной деятельности, работать в команде, предотвращать конфликтные ситуации и находить пути их решения, самостоятельно принимать решения, действовать в нестандартных ситуациях, планировать служебную деятельность, выделять главное в служебной деятельности и достигать поставленной цели, способность к адаптивности, стрессоустойчивости, самосовершенствованию путем приобретения новых знаний, умений и навыков, соблюдения профессиональной этики.

Как отмечалось, авторский подход к определению психологических параметров профессионального отбора полицейских основывался на идее С. Рубинштейна о том, что личность определяется через триединство: чего человек хочет (направленность), что он может (способности) и что он представляет собой на самом деле (характер). Эти модальности образуют динамическое целое: в жизнедеятель-

ности, человек проявляет свою направленность, реализует способности и формирует характер. Направленность определяется использованием опросников структуры мотивации; общие способности диагностируются тестами вербального и невербального интеллекта, креативности; специальные – тестами определения особенностей типа высшей нервной деятельности, психомоторики, познавательных процессов; характерологические особенности – субъективными опросниками акцентуаций характера и темперамента, типологических особенностей личности и типа межличностного взаимодействия.

Исследование психологических особенностей деятельности полицейского с использованием предлагаемого комплекса методик показало, что профессия предъявляет повышенные требования к сенсорно-перцептивной сфере полицейского. Он должен иметь высокую чувствительность анализаторов; развитый вестибулярный аппарат, хорошо ориентироваться в пространстве и времени; владеть развитыми познавательными процессами. Специалисту присущи качества *внимания* – устойчивость, концентрация, переключение, распределение и объем; способность замечать изменения. Он должен иметь хорошую оперативную и долговременную *память*; хорошие показатели зрительной, слуховой, двигательной словесно-логической и образной памяти. Высокие требования предъявляются к качествам *мышления*: нужно иметь высокую скорость, гибкость и оригинальность мышления.

Профессиональная деятельность предъявляет повышенные требования к уровню *психомоторных свойств* полицейского. Ему необходима высокая скорость простой реакции и реакции на движущийся объект; достаточная точность и координация движений. Он должен обладать значительным словарным запасом, четким произношением, способностью точно и лаконично выразить мысль.

Анализ профиля личности полицейского с помощью ИТО позволяет охарактеризовать его как линейный, расположенный в диапазоне 3-6 баллов, что свидетельствует о гармоничности личности, уравновешенность качеств. Вариабельность профилей незначительна ($\sigma=1,80-1,20$), что оказывает сбалансированность разнонаправленных тенденций. Усредненный профиль содержит три подъема: по шкалам: 1 (6,88 баллов), 8 (5,68 баллов), 2 (5,51 баллов). Полицейских можно охарактеризовать как людей со стеничным типом реагирования, высокой активностью и уровнем притязаний, контролируемостью эмоциональных реакций. Им присущи лидерство, способность к быстрому формированию навыков, стрессоустойчивость, тенденция к самореализации и противодействия влиянию среды. Исследование индивидуальных профилей позволило выделить три их типа: а) с ведущими шкалами 1 и 2 – характерные экстравертированность и спонтанность, такие полицейские хорошо взаимодействуют с населением, умеют общаться; б) с доминированием шкал 1 и 8 – такие полицейские имеют тенденцию к лидерству, упорны, прилежны, рациональны; в) с преобладанием шкал 2 и 6 – полицейским свойственна сбалансированность разнонаправленных тенденций, спонтанность, актив-

ность, высокий уровень притязаний, мотивация достижения. Использование опросника Леонгарда-Шмишека показало отсутствие акцентуаций характера и темперамента, в усредненном профиле полицейских зафиксированы некоторые повышения по шкалам 5 (гипертимность) – 14,76; 1 (демонстративность) – 14,58; 2 (застывание) – 12,43. Показатели тревожности, возбудимости, дистимичности находятся в пределах нормы.

Таким образом, профессия предъявляет определенные требования к мотивационной сфере, общим и специальным профессиональным способностям и характерологическим особенностям полицейских.

Выводы. Концептуальную схему оптимальной психологической диагностики и прогнозирования эффективности деятельности персонала полиции целесообразно строить на концепции ведущих тенденций; учитывать необходимость определения фундаментальных типологических особенностей человека. Психологические методики диагностики пригодности полицейских должны взаимно дополняться; к ним целесообразно отнести: *характерологические опросники* – индивидуально-типологический опросник ИТО (Л. Собчик, адаптация В. Барко), опросник диагностики межличностных отношений ДМВ (Т. Лири), опросник большой пятерки ОБП (О. Джон, Л. Науман и С. Сото, адаптация В. Барко); *тесты изучения общих способностей* – уровня и структуры интеллекта Р. Амтхауэра, дивергентного мышления Дж. Гилфорда; *тесты направленности личности* – опросник самоактуализации Джонса-Крэндалла, опросник структуры мотивации Ричи-Мартина, метод портретных выборов (МПВ, Л. Сонди). Исследование подтвердило, что успешное овладение профессией полицейского в значительной мере зависит от степени сформированности *главных профессионально важных качеств*: 1) средний и выше среднего уровень общих способностей; 2) высокий или средний уровень коммуникативных способностей; 3) средне-сильный тип нервной системы, высокий или средний уровень ла-

бильности; 4) высокий уровень развития специальных способностей; 5) сформированность характерологических черт (спонтанность, смелость, экстравертированность, добросовестность, уверенность, оптимизм, открытость опыту, самоконтроль); 6) средний или высокий уровень самоактуализации; 7) сформированность эмоционально-волевых качеств (способность преодолевать трудности, брать на себя ответственность, эмоциональная устойчивость); 8) достаточный уровень развития познавательных процессов и психомоторных свойств; 9) достаточная чувствительность анализаторов. *Установлены психологические и психофизиологические противопоказания к овладению профессиональной деятельностью* (критерии профессиональной непригодности): слабый тип нервной системы; низкий уровень ее лабильности; недостаточная скорость реакции; недостаточный уровень распределения и скорости переключения внимания; недостаточный уровень адаптивных резервов организма; низкий уровень интеллектуального потенциала; низкий уровень развития специальных и коммуникативных способностей; неблагоприятные для деятельности акцентуации характера; низкий уровень самоактуализации и мотивации достижения; неблагоприятные характерологические черты. Рекомендуемый перечень психодиагностических методик для проведения психологического отбора лиц в полицию, а также перечень показателей психологической пригодности к службе целесообразно отразить в нормативных документах МВД Украины, в частности, внести соответствующие изменения в «Типовой порядок проведения конкурса на службу в полицию и/или занятия вакантной должности», который утверждается соответствующим приказом Национальной полиции Украины. В дальнейшем представляется целесообразным изучить возможности использования с целью психологического отбора полицейских современных методик диагностики эмоционального интеллекта, методик диагностики толерантности к неопределенности и проективных методик, в частности, теста Г. Роршаха.

ЛИТЕРАТУРА

1. Про Національну поліцію: Закон України від 10.12.2015 № 889-VIII // Відомості Верховної Ради України. 2015. № 40–41 (від 09.10.2015). СТ.379. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19> (дата звертання 21.01.2019).
2. Про організацію добору (конкурсу) та просування по службі поліцейських: наказ МВС України від 25.12.2015 № 1631 // Офіційний вісник України. 2016. № 6 (від 29.01.2016). Стр. 156. Ст. 320. Код акту 80463/2106. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0049-16> (дата звернення 21.01.2019).
3. Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. Профессионализм и лидерство / А. М. Бандурка, С. П. Бочарова, Е. В. Землянская. – Харьков : Титул, 2006. – 578 с.
4. Барко В. І., Ірхін Ю. Б., Нещерет Т. В. та ін. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України / В. І. Барко, Ю. Б. Ірхін, Т. В. Нещерет та ін. – Київ : РВЦ КНУВС ; ДП «Друкарня МВС», 2007. – 100 с.
5. Барко В. І., Кирієнко Л. А., Барко В. В. Професійний психологічний відбір на службу до поліції з використанням адаптованого індивідуально-типологічного опитувальника // В. І. Барко, Л. А. Кирієнко, В. В. Барко. – Право і безпека. Харків: ХНУВС, 2017. № 3 (66). – С. 125–132.
6. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях / Е. А. Климов. – М. : Наука, 1995. – 186 с.
7. Кулагин Б. В. Основы профессиональной психодиагностики / Б. В. Кулагин. – Львов : Медицина, 1984. – 216 с.
8. Мучински П. Психология, профессия, карьера / П. Мучински. : учеб. пособие. 7-е изд. СПб. : Питер, 2004. – 539 с.
9. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2003. – 624 с.
10. Сошников А., Пеленицын А. Оценка персонала: психологические и психофизиологические методы / А. Сошников, А. Пеленицын. – М. : Эксмо, 2009. – 240 с.
11. Cochraine R. E., Tett R., L. Vandecreek. Psychological Testing and the Selection of Police Officers A National Survey. Criminal Justice and Behavior, 30(5):511-537 · October 2003. <https://www.researchgate.net/publication/247743668>
12. Dunnette M. D., Borman W. C. Personnel Selection and Classification Systems. Annual Review of Psychology. 1979. Vol. 30, No. 1. Pp. 477–525. DOI:

- <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.30.020179.002401>.
13. Gerald V. Barrett, Rosanna F. Miguel, Jennifer M. Hurd, Sarah B. Lueke and James A. Tan. Practical Issues in the Use of Personality Tests in Police Selection. *Public Personnel Management Volume 32 No. 4 Winter 2003*. DOI: <https://doi.org/10.1177/009102600303200403>.
 14. Howard P. J., Medina P. L., Howard J. M. The Big Five locator: A quick assessment tool for consultants and trainers // *The 1996 Annual*. V. 1. San Diego: Preiffer & Company, 1996. – P.410–462.
 15. John O. P., Naumann L. P., Soto C. J. Paradigm Shift to the Integrative Big-Five Trait Taxonomy: History, Measurement, and Conceptual Issues // O. P. John, R. W. Robins, L. A. Pervin (Eds.). *Handbook of personality: Theory and research*. New York: Guilford Press, 2008. – P. 114–158.
 16. Antanas Janusauskas, PhD. How to Develop a Professional Police Officer? *Journal of Education and Human Development*, Vol. 2 No. 2, December 2013 ©American Research Institute for Policy Development www.aripd.org/jehd.
 17. McCormick E. J. Job and task analysis // *Handbook of industrial and organizational psychology / M. D. Dunnette (ed.)*. Chicago : Rand McNally, 1976. – P. 651–696.

REFERENCES

1. About the National Police: Law of Ukraine dated December 10, 2015 № 889-VIII // *Bulletin of the Verkhovna Rada of Ukraine*. 2015. No. 40-41 (dated 09.10.2015). ST.379. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580-19> (application date 21.01.2019).
2. About the organization of selection (competition) and promotion in the service of the police officers: the Order of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine dated 12.25.2015 № 1631 // *Official Bulletin of Ukraine*. 2016. No. 6 (dated January 29, 2016). P. 156. Art. 320. Code of the act 80463/2106. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0049-16> (application date 21.01.2019).
3. Bandurka A. M., Bocharova S. P., Zemlyanska E. V. *Professionalism and Leadership*. A. M. Bandurka, S. P. Bocharova, E. V. Zemlyanskaya. – Harkov : Titul, 2006. – 578 p.
4. Barko V. I., Irkhin Y. B., Nechervet T. V. and others. Professional description of the main types of activity in the Internal affairs bodies of Ukraine. / V. I. Barko, Y. B. Irkhin, T. V. Nescheret ta In. – Kyiv: RVC KNUU; State Enterprise «Printing House of the Ministry of Internal Affairs», 2007. – 100 p.
5. Barko V.I., Kiriyyenko L.A., Barko V.V. Professional psychological selection for service to the Police using an adapted Individual-typological questionnaire. Right and safety // V. I. Barko, L. A. Kiriyyenko, V. V. Barko. – Kharkiv: KHNUVS, 2017. No. 3 (66). – 125–132 pp.
6. Klimov E. A. The image of the world in different types of professions. / E. A. Klimov. –M. : Science, 1995. – 186 p.
7. Kulagin B.V. Fundamentals of professional psychodiagnostics. / B. V. Kulagin. – Lviv : Medicine, 1984. – 216 pp.
8. Muchinski P. *Psychology, profession, career: study / P. Muchinski*. – allowance 7th ed. St. Petersburg : Peter, 2004. – 539 p.
9. Sobchik L. N. *Psychology of personality. Theory and practice of psychodiagnostics*. / L. N. Sobchik. –St. Petersburg : Speech, 2003. – 624 p.
10. Soshnikov A., Pelenitsyn A. Evaluation of personnel: psychological and psychophysiological methods. / A. Soshnikov, A. Pelenitsyn. –M.: Exmo, 2009. – 240 p.

The ways of improving the professional selection of personnel of the National Police of Ukraine (psychological and legal aspect)

V. I. Barko; V. V. Barko; V. P. Ostapovich; L. S. Protsyk

Abstract. The article is devoted to the problems of searching for psychological and legal opportunities to optimize the implementation of the professional selection of personnel of the National Police of Ukraine. The authors analyze the foreign and domestic experience of psychological selection of police officers, consider the typical psychodiagnostic tools, which are used in this regard as well as the connection of the scales of the main psychodiagnostic methods with the success of the police professional activity. It is concluded that the existing regulatory framework for the selection and appointment of police officers in the state requires improvement in the direction of optimizing its psychological component - developing a scientifically based set of psychodiagnostic methods, determining the psychological requirements of a profession for a policeman, establishing indicators of psychological fitness for a police law enforcement officer's activities. Based on a systems approach, the theory of traits and the theory of leading trends, the article substantiates the expediency of introducing a three-component system of psychological selection of police officers, which provides psychodiagnostics of direction, abilities and characterological sphere of candidates for police officers, offers an optimal set of psychodiagnostic methods for determining professional suitability. On the basis of a wide experimental study of the characteristics of professional activities of patrol police officers and district police officers from twenty-five regions of the state, the article provides qualitative and quantitative psychological indicators of the police professional qualifications for service, i.e. the psychogram of police profession. The psychogram includes a complete description of the actual psychological characteristics and professionally important personal qualities of a specialist, determines the qualitative and quantitative psychological and psychophysiological indicators recommended for professional activity, as well as psychological and psychophysiological contraindications to mastering the professional activities of a policeman. It is concluded that it is advisable to build a conceptual scheme of psychological diagnostics and prediction of professional suitability on the basis of the concept of leading trends; the optimal set of psychodiagnostic methods for the selection of policemen is complementary and includes tests for determining the orientation of the personality; subjective characterological questionnaires, as well as tests to study the general abilities of candidates for posts.

Keywords: National Police of Ukraine, police officer, professional psychological selection, psychological diagnostics, professional suitability, psychogram.

Особенности организации психологической готовности личности к военной службе

А. О. Никитенко

Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина
Corresponding author. E-mail: ann.mail25@gmail.com

Paper received 14.01.19; Accepted for publication 22.01.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-18>

Аннотация. В статье представлено результаты коррекционного анализа, с помощью которого мы исследовали особенности организации психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе, которая состоит из внешнего и внутреннего факторов. Установлено, что системообразующим фактором психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе, который объединяет компоненты внешнего и внутреннего факторов в единую систему, выступает мотивационный компонент, который оказывает влияние на другие компоненты системы через реализацию стимулирующей, регулятивной и смыслообразующей функции.

Ключевые слова: психологическая готовность, компоненты готовности, мобилизованные военнослужащие.

Введение. Служебно-боевая деятельность военнослужащих Украины в настоящее время проходит в экстремальных условиях, связанных с риском для жизни. Это заставило по-новому взглянуть на ряд проблем служебно-боевой деятельности, в том числе и на проблему формирования психологической готовности, особенности ее проявления именно у мобилизованных военнослужащих, так как они имеют довольно разный опыт военной службы, или он вообще отсутствует. Поэтому исследования психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе требует детального изучения. Исследуемая проблема является еще недостаточно разработанной в психологической науке, а отсутствие системных, научно обоснованных практических рекомендаций содержательного характера вызывает существенные затруднения в понимании механизмов становления и оптимизации психологической готовности мобилизованных военнослужащих к деятельности в экстремальных условиях, что свидетельствует о необходимости исследования особенностей организации психологической готовности к военной службе.

Краткий обзор публикаций по теме. Изучением понятия готовность занимались В. Барко, А. Дерчак, Ю. Забродин, Е. Ильин, А. Лазаренко, А. Линенко, И. Машук, В. Москалец, И. Окуленко, Н. Пенькова и др. Готовность к профессиональной деятельности исследуется на основе 4 подходов: функционального (представители: А. Асмолов, Е. Кузьмин, Н. Левитов, С. Равикович, В. Ядов и др.), личностного (представители: Б. Ананьев, Л. Божович, А. Ковалев, И. Кон, А. Леонтьев, В. Столин), системного (представители: Л. Выготский, В. Гордон, Я. Коломинский, В. Кудрявцев, В. Шадриков) и личностно-деятельностного (представители: А. Деркача, Е. Климова, А. Сафина, К. Платонова) [5]. Исследованной проблемой психологической готовности военнослужащих с учетом специфики их деятельности занимались Я. Бондаренко, А. Добрянский, С. Злепко, А. Колесниченко, Л. Матохнюк, И. Машук, С. Мул, В. Осёдло, А. Сафин, А. Тимченко и др. В зависимости от подхода к определению понятия «психологическая готовность» исследователями выделяется разная ее структура, основные компоненты и пути формирования. Основными типичными компонентами являются мотивационный, эмоционально-волевой, личностный и когнитивный. Остальные компоненты являются ситуатив-

ными (например, такие компоненты, как креативность в модели Н. Сторожук [6], способности – выделяют Н. Корольчук и В. Крайнюк [2], социальный компонент в структуре А. Пасько [4] и др.).

В разработке своей модели структуры психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе мы опирались на системный подход к пониманию «психологической готовности» – рассматривали психологическую готовность как интегративное личностное и социально-психологическое образование, единство индивидуальных особенностей и социальной среды, на формирование которой оказывают влияние как внутренние, так и внешние факторы. Нами было выделено внешний и внутренний фактор психологической готовности [3].

Цель. Определить особенности организации структуры психологической готовности мобилизованных лиц к воинской службе.

Материалы и методы. Эмпирические методы: для изучения компонентов психологической готовности мы использовали следующие психодиагностические методики: методика «Прогноз», проективная методика «Тест двенадцати животных» Б. Пашнева, опросник «Исследование волевой саморегуляции» А. Зверькова, Е. Эйдмана, методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ им. В. Бехтерева), Пятифакторный личностный опросник МакКрае-Косты и авторская анкета «Изучение влияния внутренних и внешних факторов на психологическую готовность мобилизованных лиц к военной службе». Все вопросы анкеты прошли проверку на уровень дискриминативности распределения данных. Методы математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ эмпирических данных с целью изучить, каким образом взаимосвязаны компоненты структуры психологической готовности мобилизованных к военной службе. Исследование проводилось с мобилизованными военнослужащими, которые на момент тестирования (2014-2015 гг.) находились в учебных ротах на базе двух военных частей и с мобилизованными военнослужащими пограничной службы. Общее количество респондентов составляет 126 человек, в возрасте от 20 до 46 лет.

Результаты и их обсуждение. На сегодняшний день имеет место неоднозначное понимание структурной модели психологической готовности личности к деятельности. Однако ее структурное наполнение опреде-

ляется содержанием и условиями конкретной деятельности. С учетом специфики профессиональной военной деятельности мобилизованных лиц и основываясь на проведенном факторном анализе, нами была предложена модель психологической готовности мобилизованных лиц, состоящая из внешнего и внутреннего факторов. Установлено, что внешний фактор психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе включает в свой состав социально-деятельностный, проблемно-ориентационный и социально-психологический компоненты, а внутренний фактор составляют эмоционально-волевой, поведенческий, когнитивно-рефлексивный, мотивационный, личностный и когнитивно-прогностический компоненты [3]. Чтобы исследовать особенности функциональной организации структуры психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе, нами было проведено корреляционный анализ эмпирических данных. Для достижения указанной цели мы использовали процедуру Z-преобразования, которая позволяет трансформировать значения по первичным показателям (сырые баллы) в единую стандартизованную шкалу [1]. Применение суммарных оценок показателей, которые вошли в каждый из трех компонентов внешнего фактора и шести компонентов внутреннего фактора психологической готовности, позволило определить общий показатель психологической готовности, общие показатели сформированности внешнего и внутреннего факторов психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе. Общий показатель сформированности структуры психологической готовности мобилизованных лиц связан значимыми корреляционными связями со всеми компонентами структуры психологической готовности (социально-деятельностным ($r = 0,33$, при $p \leq 0,001$), проблемно-ориентационным ($r = 0,18$, при $p \leq 0,05$), социально-психологическим ($r = 0,529$, при $p \leq 0,001$), общим показателем сформированности внешнего фактора структуры психологической готовности ($r = 0,53$, при $p \leq 0,001$), эмоционально-волевым ($r = 0,67$, при $p \leq 0,001$), поведенческим ($r = 0,61$, при $p \leq 0,001$), когнитивно-рефлексивным ($r = 0,58$, при $p \leq 0,001$), мотивационным ($r = 0,74$, при $p \leq 0,001$), личностным ($r = 0,62$, при $p \leq 0,001$), общим показателем сформированности внутреннего фактора структуры психологической готовности ($r = 0,97$, при $p \leq 0,001$)), кроме когнитивно-прогностического компонента. Повышение всех компонентов структуры психологической готовности, кроме когнитивно-прогностического, способствует повышению общего показателя сформированности структуры психологической готовности. То есть, умение планировать свое будущее, ориентироваться на решение личностных проблем не влияют на формирование психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе. Это может быть обусловлено спецификой военной деятельности, где обязательным является выполнение приказов, жизнь по статусу, военнослужащие имеют лишь четко структурированные задачи, планы, цели извне.

Наиболее значимая связь была установлена между общим уровнем сформированности готовности мобилизованных лиц и уровнем сформированности мотивационного компонента ($r = 0,74$, при $p \leq 0,001$), что свидетельствует о высокой значимости мотивационных установок и усилий мобилизованных лиц, их потребности

успешно выполнить поставленную задачу, их стремления достичь успеха, показать себя с лучшей стороны. Наиболее низкое значение коэффициента корреляции среди значимых взаимосвязей было выявлено между показателем общего уровня сформированности структуры психологической готовности и показателем сформированности ее проблемно-ориентационного компонента ($r = 0,18$, при $p \leq 0,05$). Таким образом, нами было выявлено относительно слабую зависимость уровня сформированности психологической готовности мобилизованных лиц от наличия проблем материального обеспечения, отсутствия социального признания, социальной защиты, проблем во взаимоотношениях с коллективом, руководством, семьей. Мы можем предположить, что наличие проблем стимулируют мобилизованных на поиск путей их решения, что в свою очередь способствует их развитию, самосовершенствованию, что опосредованно положительно влияет на формирование психологической готовности.

Также установлено, что общий показатель сформированности внешнего фактора психологической готовности имеет статистически достоверные положительные взаимосвязи с показателями социально-деятельностного ($r = 0,67$, при $p \leq 0,001$), проблемно-ориентационного ($r = 0,64$, при $p \leq 0,001$), социально-психологического ($r = 0,58$, при $p \leq 0,001$) компонентов внешнего фактора структуры психологической готовности. Полученная структура корреляционных связей указывает на то, что повышение общего показателя сформированности внешнего фактора структуры психологической готовности способствует повышению всех показателей внешнего фактора. То есть, наличие социальной поддержки, положительного отношения к службе, отсутствие острых социально-политических проблем, благоприятная атмосфера в коллективе, способствуют повышению уровня сформированности общего показателя внешнего фактора структуры психологической готовности.

Были обнаружены достоверные корреляционные связи между общим показателем сформированности внутреннего фактора структуры психологической готовности и показателями эмоционально-волевого ($r = 0,697$, при $p \leq 0,001$), поведенческого ($r = 0,64$, при $p \leq 0,001$), мотивационного ($r = 0,699$, при $p \leq 0,001$), личностного ($r = 0,65$, при $p \leq 0,001$), когнитивно-рефлексивного ($r = 0,61$, при $p \leq 0,001$) компонентов. Таким образом, сформированность общего показателя внутреннего фактора структуры психологической готовности зависит от уровня сформированности всех его компонентов, кроме когнитивно-прогностического, с которым не выявлены достоверные корреляционные связи. Также компоненты внутреннего фактора психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе (мотивационный, личностный, эмоционально-волевой, поведенческий и когнитивно-рефлексивный) имеют корреляционные взаимосвязи между собой. Однако когнитивно-прогностический компонент имеет только одну значимую отрицательную корреляционную связь с поведенческим компонентом ($r = -0,17$, при $p \leq 0,1$). То есть, чем меньше для мобилизованных лиц свойственно наличие лично-ориентированных ожиданий от службы в армии, направленных на решение собственных проблем, чем меньше они отдалены во времени, а более близки к осмыслению реальных событий их жизни, тем больше они способны проявлять эмоциональную зрелость, уме-

ние контролировать свое поведение в различных стрессовых ситуациях и склонность к активным поведенческим стратегиям. А те военнослужащие, которые имеют личностно-ориентированные ожидания от их службы в армии, формируют неоправданные цели, как правило, проявляют ригидность в выборе стратегий поведения, нерешительность, затягивают с принятием решений, что является недопустимым в ситуации ведения военных действий. Возможно далекие планы на будущее могут мешать военным сосредоточить свое внимание на настоящем, на непосредственных военных заданиях, поставленных руководством. Также данные результаты свидетельствуют о высоком уровне организации компонентов внутреннего фактора структуры психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе, которая соответствует выраженной системе интеграции отдельных элементов в целостной системе. Высокий уровень интеграции внутренних компонентов структуры психологической готовности свидетельствует, что компоненты развиваются слаженно, повышение уровня одного компонента создает условия для роста других. Недостатком подобного типа организации системы является сниженная способность осуществлять гибкую координацию функционирования отдельных компонентов, неспособность системы организовывать компенсацию недоразвития определенных аспектов за счет эффективной работы других. Положительным аспектом является поддержание системы как целостности, которая эффективно осуществляет свои функции в системе более высокого уровня организации.

Также нами была изучена взаимосвязь внешних и внутренних компонентов структуры психологической готовности мобилизованных военнослужащих. Установлено, что общий показатель сформированности внешнего фактора психологической готовности имеет статистически достоверные положительные взаимосвязи с мотивационным ($r = 0,45$, при $p \leq 0,001$), эмоционально-волевым ($r = 0,19$, при $p \leq 0,05$) компонентами и общим показателем сформированности внутреннего фактора ($r = 0,32$, при $p \leq 0,001$) структуры психологической готовности. Таким образом, повышение общего показателя сформированности внешнего фактора способствует повышению общего показателя сформированности внутреннего фактора психологической готовности мобилизованных и внутренних компонентов, которые связаны с эмоциональной регуляцией и формированием мотивации. То есть, сформированность общего показателя внешнего фактора структуры психологической готовности зависит не только от внешних компонентов, но и от уровня сформированности у мобилизованных лиц эмоциональной устойчивости, волевой регуляции, сформированности системы мотивов, которые направляют, усиливают и обуславливают активность мобилизованных лиц на пути к поставленной цели в профессиональной деятельности, и, как следствие, сформированности общего показателя внутренних компонентов структуры психологической готовности.

Обнаружены достоверные корреляционные связи между общим показателем сформированности внутреннего фактора структуры психологической готовности и социально-психологическим ($r = 0,43$, при $p \leq 0,001$), социально-деятельностным ($r = 0,18$, при $p \leq 0,05$) компонентами и общим показателем сформированности внешнего фактора структуры психологической готовно-

сти ($r = 0,32$, при $p \leq 0,001$). То есть, на уровень сформированности общего показателя внутреннего фактора структуры психологической готовности имеют значительное влияние наличие поддержки родных, благоприятные социально-политические события в стране, позитивные отношения родных к военной службе, желание мобилизованных заниматься военной деятельностью, ощущение социальной защищенности, наличие благоприятной социально-психологической атмосферы в воинском коллективе, высокая профессиональная компетентность мобилизованных.

Также нами было установлено положительную корреляционную связь мотивационного компонента с компонентами внешнего фактора, а именно: социально-деятельностным ($r = 0,25$, при $p \leq 0,01$) и социально-психологическим ($r = 0,6$, при $p \leq 0,001$). Полученная связь свидетельствует о том, что чем больше мобилизованным военнослужащим свойственно умение ориентироваться в сложных ситуациях, адаптироваться к меняющимся условиям, чем сильнее социальную поддержку они имеют, чем выше уровень их профессионального мастерства, благоприятной атмосферы в коллективе, тем выше интерес к военной деятельности, более выражено стремление достигать в ней успеха, успешно выполнять поставленную задачу, показывать себя с лучшей стороны. Установлено положительные корреляционные связи социально-психологического компонента (внешнего) с такими внутренними компонентами: мотивационным ($r = 0,6$, при $p \leq 0,001$), эмоционально-волевым ($r = 0,31$, при $p \leq 0,001$) и поведенческим ($r = 0,22$, при $p \leq 0,05$). То есть, наличие социальной поддержки со стороны родных, позитивное отношение мобилизованных лиц к их службе, готовность добровольно служить позитивно влияют на эмоциональную устойчивость, активизацию волевых усилий, на способность сознательно регулировать и контролировать свое поведение, проявлять активно-наступательную поведенческую стратегию. А мобилизованные лица, которые имеют проблемы во взаимоотношениях с родными, как правило, проявляют нестабильное эмоциональное состояние, недостаточную саморегуляцию, отгороженность, инертность, чувство истощения.

Таким образом, для эффективной деятельности мобилизованных лиц в военных условиях необходимо проведение психопрофилактической и психокоррекционной работы, направленной на формирование, развитие у военнослужащих профессионально важных психологических качеств, которые будут способствовать актуализации имеющихся и формированию дополнительных психологических ресурсов, сохранению высокого уровня психологической безопасности, психического здоровья и повышению уровня психологической готовности к военной службе.

Системообразующим фактором организации готовности мобилизованных лиц к военной службе, который объединяет компоненты внешнего и внутреннего факторов, является мотивационный компонент, оказывающий влияние через стимулирующую, регулятивную и смыслообразующую функции. Стимулирующая функция готовности усиливает внутренние возможности и отображает психологическую установку на успешную военную службу, на ее значимость прохождения как личностно необходимое и внутренне принятое убеждение, что в свою очередь является условием повышения ре-

зультативности военной деятельности, усиления стремления к личностному саморазвитию и профессиональному самосовершенствованию. Понимание сущности собственной деятельности и профессиональных потребностей, осознание ценностных ориентиров и направлений развития приводит к тому, что мобилизованные военнослужащие быстрее и эффективнее могут овладеть необходимыми профессиональными навыками, что способствует повышению профессиональной компетентности и психологической готовности к военной деятельности. Регулятивная функция проявляется в сознательной регуляции поведения, эмоций, удержание себя в рамках предъявляемых требований, что может усиливать активность личности, способствовать совершенствованию эффективным действиям по достижении цели, профессиональных задач, оказывать влияние на продуктивность деятельности, способствовать самореализации. Реализация данных функций в единстве приводит к саморазвитию личности в целом, а как следствие и к формированию психологической готовности к военной деятельности.

Выводы. Формирование внешнего фактора психологической готовности к военной службе зависит от наличия социальной поддержки, позитивного отношения родных к военной службе и непосредственно от характера личностного отношения военнослужащих к службе,

от сложившейся благоприятной атмосфере в коллективе сослуживцев, от эмоциональной устойчивости, волевой саморегуляции, сознательной мотивации мобилизованных лиц. Формированию внутреннего фактора способствует умение мобилизованных сознательно регулировать собственное поведение, контролировать эмоциональное состояние, проявлять склонность к активным поведенческим стратегиям, наличие адекватного самопонимания и самооценивания себя как военнослужащего, наличие мотивационных усилий, потребности в самосовершенствовании и самореализации, проявление общительности, ответственности, наличие поддержки родных, благоприятные социально-политические события в стране, желание мобилизованных заниматься военной деятельностью, наличие благоприятной социально-психологической атмосферы в воинском коллективе, высокая профессиональная компетентность мобилизованных.

Кроме этого, следует отметить, что системообразующим фактором организации готовности мобилизованных лиц к военной службе, который объединяет компоненты внешнего и внутреннего факторов, соединяет эти два контура готовности, выступает именно мотивационный компонент, оказывающий влияние через стимулирующую, регулирующую и смыслообразующую функции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ермолаев-Томин О. Ю. Математические методы в психологии : учебник / О. Ю. Ермолаев-Томин. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Юрайт, 2016. – 511 с.
2. Корольчук М. С. Теория і практика професійного психологічного відбору : навч. посіб. для студентів вищих навч. закладів / М. С. Корольчук, В. М. Крайнюк. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 536 с.
3. Нікітенко Г. О. Факторна модель психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців / Г. О. Нікітенко // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2018. – Вип. 4. – С. 60-67.
4. Пасько О. М. Готовність як підґрунтя компетентності майбутніх працівників ОВС / О. М. Пасько // Наука і освіта. – 2013. – № 5. – С. 15-20.
5. Пасько О. М. Підходи щодо визначення «готовності»: характеристика та вплив на компетентність працівників ОВС / О. М. Пасько // Весник. Наука і практика. Серія : Психологічні науки. – Режим доступу : <http://конференция.com.ua/pages/view/528>
6. Сторожук Н. А. Характеристика структури психологічної готовності молодих офіцерів Збройних Сил України до службово-бойової діяльності / Н. А. Сторожук // Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія : педагогічні та психологічні науки. – № 49. – 2009. – С. 134– 138.

REFERENCES

1. Iermolaiev-Tomin O. Yu. Mathematical methods in psychology : textbook / O. Yu. Iermolaiev-Tomin. – 5th izd., ispr. i dop. – M. : Yurait, 2016. – 511 p.
2. Korolchuk M. S. Theory and practice of professional psychological selection : teaching manual for students of higher education establishments / M. S. Korolchuk, V. M. Krajnjuk/ - K. : Nika-Tsentr, 2006. – 536 p.
3. Nikitenko H. Factor model of psychological readiness of mobilized soldiers / H. Nikitenko // Naukovyi visnyk Hersonskoho derzhavnogo universytetu. Serija : Psyholohichni nauky. – 2018. – Vyp. 4. – P. 60-67.
4. Pasko O. M. Readiness as a basis for the competence of future ATS employees / O. M. Pasko // Nauka i osvita. – 2013. – № 5. – P. 15-20.
5. Pasko O. M. Approaches to the definition of "readiness": the characterization and influence on the competence of employees of the internal affairs agency / O. M. Pasko // Vesnik. Nauka i praktika. Serija : psiholohicheskiie nauki. – Rezhym dostupu : <http://конференция.com.ua/pages/view/528>.
6. Storozhuk N. A. Characteristic of the structure of the psychological readiness of young officers of the Armed Forces of Ukraine to military service / N. A. Storozhuk // Zbirnyk naukovykh prats Natsionalnoji akademiji Derzhavnoji prykordonnoji sluzhby Ukrainy. Serija : psyholohichni nauky – № 49. – 2009. – P. 134-138.

Peculiarities of the functional organization of psychological readiness of person for military service.

H. Nikitenko

Abstract. The article represents the research results of the peculiarities of the functional organization of psychological readiness of mobilized persons for military service. The psychological readiness structure of mobilized persons consists of external and internal factors. The motivational component of the internal factor of the structure of psychological readiness is a system-forming factor, which brings together all components of external and internal factors into a single system. This component has an impact on other components of the system through implementation of the stimulating, regulatory and sense-forming functions.

Keywords: *psychological readiness, readiness components, mobilized soldiers.*

Процес розвитку людської свідомості

М. Й. Варій

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

Paper received 21.10.18; Accepted for publication 06.11.18.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-187VII76-19>

Анотація. У статті досліджується процес розвитку свідомості людини – від початкової свідомості до досконалого рівня. Початкова свідомість виникає внаслідок взаємодії базової псі-програми надсвідомого з внутрішнім психічним, що сформували псі-програми несвідомого дитини, і зовнішнім психічним. Процесуально це відбувається так: психоенергія зовнішнього психічного, потрапляючи у внутрішнє психічне, взаємодіє з його психоенергією (інформацією та ступенем значущості). Спочатку в дитини для задоволення первинних потреб формуються примітивні псі-програми, згодом – елементарні псі-програми, потім найпростіші псі-програми свідомості. Далі у людини, завдяки появі смислів життєдіяльності, формується низький рівень свідомості, потім – середній, згодом – високий, відтак – досконалий.

Ключові слова: свідомість, псі-програми, початковий рівень свідомості, низький рівень свідомості, середній рівень свідомості, високий рівень свідомості, досконалий рівень свідомості.

Вступ. Вчені стверджують, що на цей час людство ввійшло у третій етап цивілізаційного розвитку, на якому вирішальна роль належить інформації та новітнім технологіям. Проте свідомість значної більшості людей у своєму розвитку відстала від часу, що спричиняє загрозу життю Людини і Життю загалом на Землі. Тому для подальшого розвитку людства, держав і благополуччя самої людини необхідно змінити зміст її свідомості з матеріально-споживчого на духовно-життєдайне, який має вміщати відповідальність за свої думки, ідеї, вчинки та діяльність, що унеможливить шкоду Людині, Життю та Всесвіту. А для цього потрібно хоча б знати як розвивається свідомість людини загалом, рівні її розвитку. Тому розкриття процесу розвитку свідомості людини (свідомого рівня людської психіки) є важливим для психологічної теорії та практики.

Короткий огляд публікацій за темою. Аналіз праць з проблем виникнення свідомості людини, її розвитку в процесі онтогенезу свідчить про наявність у науці не лише різних точок зору на її походження й розвиток, а принципових розходжень з цих питань. Недарма філософ Мераб Мамардашвілі визначає свідомість то як нульовий космічний феномен, то як чисту потенціальність, то як точку нульової розмірності, то як можливість більшої свідомості, то як традицію мислення і досвіду [7, с. 12-30].

На думку Г. Ханта, свідомість виходить зі світу перцепції. Вона є тоді, коли має місце чуттєвість до смислу, «відчуття смислу» [9]. Виходячи з цього, розвиток свідомості людини в його теорії залежить від розвитку її смислової чуттєвості, під якою слід розуміти рефлексію сенсорно-перцептивних продуктів під кутом їх смислової доцільності й значущості для себе та для людини загалом.

У розробленій А. Агафоновим смислової теорії свідомості «психіка як ідеально призначена еволюцією система пізнання установа на організмі, а свідомість як багатофункціональний апарат розуміння працює на пам'яті, якщо останню розглядати в аспекті збереження інформації». На його думку «свідомість завжди працює в актуальному режимі (на лінії плинного теперішнього). Відповідно, зміст свідомості – це зміст свідомості «тут і тепер», а «структуру тексту свідомості утворюють пізнавальні контури: афектний,

сенсорно-перцептивний, контур уявлення, мисленнєвий контур і рефлексивний контур» [1, с. 14]. З цього можна зробити висновок, що ступінь розвитку свідомості залежить від розвитку афективної та пізнавальної сфер людини, а також від її здатності до якісної рефлексії на основі певного смислу.

У теорії К. Юнга розвиток свідомості залежить від розвитку психіки. Він пояснює: «Являючись носієм свідомості, індивід як такий не утворює психіку за своїм бажанням, навпаки, вона його формує, поступово пробуджуючи його свідомість у період дитинства» [10, с. 321].

В емпірично-інтроспективній концепції психіки [11, с. 114] свідомість відображає сприйняття людиною того, що відбувається у її власній думці. А її розвиток залежить від досвіду.

У фрейдівській концепції психіки свідомість виявляється фактично на двох рівнях – «Я» і «НАД-Я». Виходячи зі змісту, який З. Фрейд уміщує в поняття «Я», виходить, що це «Я» становить перший (нижчий) рівень свідомості, котрий постійно протистоїть «ВОНО», пригнічуючи сексуальні потяги. «НАД-Я» є другим, вищим, ніж «Я», рівнем свідомості, оскільки слугує носієм моральних стандартів і норм [8].

Разом з цим С. Гроф у своїй трансперсональній концепції психіки доводить, що у свідомості людини не існує чітких меж і обмежень. На його думку, свідомість є звичайним досвідом, за межами якого у людській психіці перебувають чотири сфери: 1) сенсорний бар'єр, який дає змогу емпірично, тобто через досвід, увійти до сфери несвідомого; 2) індивідуальне несвідоме; 3) рівень народження і смерті (перинатальні матриці); 4) трансперсональна сфера [6].

В іншій – трансперсонально-динамічній концепції психіки психіатра Р. Ассаджіолі – свідомість людини охоплює два рівні із семи. Це, за класифікацією Р. Ассаджіолі, четвертий рівень – поле свідомості, яке виявляється як безперервний потік відчуттів, образів, думок, почуттів, бажань, доступних свідомому аналізу, та п'ятий рівень – свідоме особисте «Я» – центр свідомості особистості, котрий зникає, коли людина засинає, перебуває під наркозом [2]. Проте, яким чином ці два рівні свідомості розвиваються, не розкрито.

У матеріалістичній концепції розвитку свідомості цілком залежить від розвитку нервової системи

людини, її мозку.

Отже, у різних концепціях і теоріях процес розвитку свідомості людини розкривається по-різному, іноді досить спрощено, більшою мірою як твердження чи розуміння автора, але відсутні пояснення, внаслідок чого вона (свідомість) виникає, посередництвом чого розвивається, наповнюється змістом, які засоби психіки задіяні в цьому процесі і под.?

Тому мета статті полягає у розкритті процесу й засобів розвитку свідомості людини на засадах енергетичної концепції психіки і психічного.

Матеріали і методи. Для розкриття процесу розвитку свідомості людини (свідомого рівня людської психіки) ми використали методи аналізу, синтезу, порівняння, абстрагування, узагальнення й групування наявних знань про людину, її психіку (на принципах енергетичної концепції психіки і психічного), яка функціонує як єдиний комплекс, що охоплює несвідомий, підсвідомий, свідомий і надсвідомий рівні.

Ми виходимо з того, що “за сутністю і змістом психіка людини являє собою відносно самостійне індивідуальне холографічне інформаційно-енергетичне утворення зі своїм пси-кодом, яке утримує інформацію про минуле, теперішнє і майбутнє суб’єкта психіки, його внутрішній і зовнішній світ, а також відображає їх значущість для нього” [3, с. 69]. Іншими словами, людська психіка утримує психічне (психоенергію), тобто інформацію та її значущість про минуле (завдяки несвідомому рівню), теперішнє (завдяки свідомому рівню) і майбутнє (завдяки надсвідомому рівню) [11, с. 130-134].

Слід зауважити, що у психіці, як і у Всесвіті й часі, кожне психічне існує у вигляді мобільного пластику незалежної психоенергії. Тому ми його поділяємо на внутрішнє і зовнішнє психічне. Внутрішнє психічне належить психіці конкретної людини, зовнішнє психічне – знаходиться поза людиною. Разом з цим різне психічне має психоенергію з певною величиною позитивного чи негативного потенціалу.

Важливим є те, що власне базова пси-програма надсвідомого, яка є витвором і функцією Життя у Всесвіті [11, с. 133-134], вже в переднатальний і пренатальний періоди забезпечує взаємодію внутрішнього психічного, що сформували пси-програми несвідомого [11, с. 130-131], зі зовнішнім психічним. Такі пси-програми на надсвідомому рівні людської психіки задані попередньо логікою Життя Всесвіту, на несвідомому – життям попередніх поколінь.

Зазначимо, що на підсвідомому і свідомому [5] рівнях пси-програми формуються з моменту народження і до кінця життя людини.

Результати та їх обговорення. Результати нашого дослідження свідчать, що в переднатальний і пренатальний періоди розвитку дитини починають функціонувати базові пси-програми надсвідомого і несвідомого (загальнолюдського, расового, етнічного, національного, родового і родинного). Вірніше базова пси-програма надсвідомого “запускає” пси-програми несвідомого. А вже з моменту народження дитини базова пси-програма надсвідомого забезпечує активну взаємодію внутрішнього психічного, котре сформували пси-програми несвідомого, із зовнішнім психічним [11, с. 133-134], що слід вважати початком розвитку в індивіда

свідомості, вірніше початкової свідомості (рис. 1).

З появою дитини на світ у неї з’являються первинні потреби (внутрішнє психічне). Це потреби в їжі, теплі, опорожненні, комфорті. Дитина через переживання і відчуття надає їм певну значущість. Власне з цих пір, тобто з часу надання їм значущості, дитина, по-перше, починає усвідомлювати, що вона хоче їсти, саму їжу, тепло, холод, процес опорожнення, тіло і дію на нього сечі, яка викликає печію, підгузники, пеленання, положення тіла, світло, темряву, звуки, незручність та ін. По-друге, у цей період разом з початком розвитку відчуттів, сприйняття, емоцій та іншого також починають розвиватися пам’ять, елементарне мислення, оскільки дитина здійснює елементарні операції аналізу, синтезу, абстрагування, порівняння умов існування (тепло-холод, світло-темрява, ніжність-грубість, задоволення-незадоволення, комфорт-дискомфорт, їх поєднання та ін.). По-третє, ці потреби трансформуються у фіксовані установки, а саме бути ситим (отримати їжу), бути в теплі, усунути печію тіла, лежати в зручній позі, відчувати задоволення від опорожнення, одним словом, відчувати комфорт свого буття, а також дають поштовх формуванню первинних пси-програм – елементарних та найпростіших, які спрямовані на діяльність психіки щодо задоволення потреб організму в їжі, теплі, опорожненні, комфорті. Отже, з цього часу починають формуватися пси-програми усвідомлення, тобто починає формуватися низький рівень свідомості (див. рис.1).

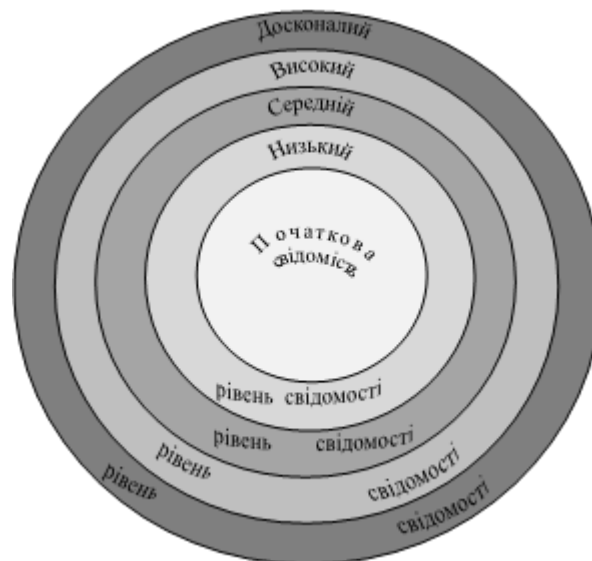


Рис. 1. Рівні свідомості людської психіки

Усвідомити будь-який предмет, явище чи зв’язок, зовнішній світ і себе в ньому означає: по-перше, сприйняти зовнішнє психічне і розшифрувати його інформацію та зафіксувати її на свідомому рівні психіки як внутрішнє психічне; по-друге, надати їй певний ступінь значущості (оцінити важливість, потрібність, значення для життєдіяльності людей і своєї та ін.); по-третє, включити в наявні пси-програми чи виробити на їх основі нові. Здійснюється це так: психоенергія зовнішнього психічного, потрапляючи у внутрішнє психічне (психіку дитини), взаємодіє з його психоенергією (інформацією та значущістю). За допомогою відповідних пси-програм інформація, закладена як у зовнішньому,

так і внутрішньому психічному, ніби зіштовхується. Далі тут здійснюються псі-операції, які становлять собою процес взаємодії різного (зовнішнього і внутрішнього чи різного внутрішньо-внутрішнього) психічного, в результаті чого відбувається перетворення психоенергетичного потенціалу, виявлення змісту інформації та її значущості, або/і зміна змісту інформації та її значущості, тобто утворення нового психічного.

Власне завдяки псі-операціям [4] дитина починає здійснювати елементарні операції та використовувати форми мислення, внаслідок чого відбувається збільшення психоенергетичного потенціалу внутрішнього психічного (інформації, тобто знань і відомостей про предмети та явища, зв'язки і відношення між ними, про себе і своє ставлення до них, а також енергетичної потужності, тобто її значущості, котра пов'язана з пізнавальною, емоційною та мотиваційно-вольовою сферами). Процесуально це відбувається так: психоенергія зовнішнього психічного, потрапляючи у внутрішнє психічне, взаємодіє з його психоенергією (інформацією та ступенем значущості), або відбувається вплив внутрішнього психічного на внутрішнє психічне, яке має місце у процесі мислення. Мислячи, дитина створює нове внутрішнє психічне (образи іграшок, дій з ними, псі-програми поведінки, ігор, взаємодії з матір'ю, батьком, сестричками, братиками тощо).

Таким чином в дитини формуються поняття, уявлення, думки; створюються образи, схеми або знакові системи, а також здійснюються дії, вчинки, поведінка, діяльність (гра).

Логіка розвитку свідомості така: спочатку в дитини для задоволення первинних потреб створюються примітивні псі-програми, згодом – елементарні псі-програми, потім найпростіші псі-програми свідомості. Відтак, завдяки появі сенсів життєдіяльності, формується низький рівень свідомості, який спочатку (під час переходу від початкової свідомості) представлений передпростими псі-програмами, а потім – підпростими псі-програмами. Внаслідок розширення й ускладнення сенсів життєдіяльності у дитини починають з'являтися прості псі-програми, котрими завершується формування низького рівня її свідомості (див. рис.1).

У молодшому шкільному віці починають формуватися передускладнені псі-програми, у середньому шкільному віці – ускладнені псі-програми, в юності (в студентські роки) – ускладнені та передскладні псі-програми. Отже, свідомість людини досягає верхнього прошарку середнього рівня розвитку свідомості.

Розширюючи межі внутрішнього психічного, дитина розширює можливості своєї свідомості. Нове психічне потребує нових псі-програм, тому людина формує їх, удосконалює, ускладнює. Так розвивається свідомість людини.

З часом фахова діяльність, сімейне життя, суспільна, громадська і політична діяльність, необхідність самореалізуватися потребують складних і переднайскладніших псі-програм. Це означає, що свідомість досягла високого рівня розвитку. Усяке проникнення психічного в інше психічне зумовлює зміну їхньої психоенергії й енергетичної потужності (ступеня значущості).

Людина усвідомлює не лише об'єкти, їхні властивості та зв'язки, а й їхню значущість для себе,

суспільства, що створює умови для перебудови й удосконалення псі-програм, котрі забезпечують розгортання цілеспрямованої діяльності.

Особистість (зокрема дитина) як соціальна істота постійно перебуває серед людей, під впливом соціальної дійсності й відносин, що склалися в сім'ї, етнічних, релігійних та інших спільнотах суспільства. Тобто вона перебуває під постійним тиском великого психоенергетичного потенціалу зовнішнього психічного, яке чинить на неї як позитивний, так і негативний вплив.

Для здійснення будь-якої діяльності людина спершу формує її псі-програму, тобто забезпечується попередня побудова дій та передбачення їхніх наслідків, контроль поведінки й керування нею. Псі-програма виокремлює предмет чи явище, на котрі безпосередньо спрямовано ту чи іншу дію, повинна розкрити їх зміст, а також розробити варіанти дій з ними і вибрати найдоцільніший. В основу цього покладено процеси об'єктивації–розоб'єктивації, за допомогою яких відбувається взаємодія зовнішнього психічного (об'єкта) із внутрішнім психічним особистості. За цей період псі-програма опрацьовує отриману психоенергію і виробляє гіпотезу, на основі чого перебудовується для перевірки такої гіпотези. Далі псі-програма здійснює оцінку виконаної діяльності й досягнутого результату.

Досконалий рівень розвитку свідомості у людини є, якщо вона здатна формувати якісні “Я-псі-програми”, псі-програми поведінки і діяльності, вчасно переформувувати їх, удосконалювати.

Виконуючи складну діяльність, людина буде десятки тимчасових і ситуативних псі-програм, а згодом або руйнує їх, або перебудовує, або вдосконалює.

Розвиток свідомості – це постійне нарощування її внутрішньої псі-енергії, тобто інформації та енергетичної потужності (значущості), що виявляється як збільшення кількості й ускладнення псі-програм, які необхідні людині, щоб забезпечити функціонування, життєдіяльність у суспільстві. Збільшення кількості інформації (знань про навколишній світ, предмети і явища та зв'язки між ними), а також її значущості (енергетичної потужності) відбувається внаслідок взаємодії зовнішньо-внутрішнього і внутрішньо-внутрішнього психічного за рахунок постійного збільшення й ускладнення псі-програм свідомості.

Свідомість розробляє різні псі-програми: дій, учинків, діяльності, досягнення мети, втілення ідей, подолання перешкод тощо. Фактично вона перекодує їх у психічне з певним психоенергетичним потенціалом і репрезентує іншим рівням психіки, тобто ця психоенергія поширюється на всіх рівнях психіки, де відбувається своєрідний аналіз її змісту (інформації). Внаслідок цього “запускається” чи “не запускається” певне психічне з того чи іншого рівня (рівнів). За активізації психоенергії психічного будь-якого рівня психіки відбувається збільшення чи зменшення кількості інформації й енергетичної потужності того психічного, що закладене у псі-програмі (на основі думки, ідеї, установки, мети, образу уяви, віри тощо). Це можливо через своєрідне розшифрування псі-коду, закладеного в кожному психічному, та через підпорядкований код психоенергії всієї психіки.

На основі отриманих нових знань про предмети і

явища, зв'язки між ними, умови та інше свідомість людини перебудовує свої псі-програми, вдосконалюючи їх, або руйнує зовсім. Людина постійно формує псі-програми поведінки та діяльності. Коли ж вона цього не робить, то розвиток свідомості призупиняється. Що складніші псі-програми формує людина, то вищий рівень її свідомості. Псі-програми свідомості задають параметри, напрями і потрібні результати життєдіяльності. Після досягнення бажаних результатів псі-програма може стати непотрібною. У випадку отримання низьких або не тих результатів псі-програма може перестроюватися.

Висновки. Таким чином, процес розвитку свідомості людини відбувається внаслідок виникнення початкової свідомості на основі взаємодії базової псі-

програми надсвідомого з внутрішнім психічним, що сформували псі-програми несвідомого дитини, і зовнішнім психічним. Далі розвиток свідомості людини відбувається на основі взаємодії внутрішнього психічного із зовнішнім психічним і внутрішнього психічного із наявним іншим внутрішнім психічним. Спочатку в дитини для задоволення первинних потреб створюються примітивні псі-програми, згодом – елементарні псі-програми, потім найпростіші псі-програми свідомості. Завдяки появі псі-програм життєдіяльності, формується низький рівень свідомості, потім – середній, згодом – високий, відтак – досконалий. Що складніші псі-програми формує людина, то вищий рівень її свідомості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агафонов А.Ю. Основы смысловой теории сознания / А.Ю. Агафонов. – СПб. : Издательство “Речь”, 2003. – 296 с.
2. Ассаджиоли Р. Психосинтез: Принципы и техники / Роберто Ассаджиоли; Пер. с англ. – М. : Психотерапия, 2008. – 384 с.
3. 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.
4. Варій М.Й. Псі-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.
5. Варій М.Й. Сутність свідомості людини та основи її функціонування в психоенергетичній концепції / М.Й. Варій // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (72), Issue: 174, 2018. – С. 67–70.
6. Грофф С. За пределами мозга: рождение, смерть, трансценденция в психотерапии / С. Грофф. – М. : Соцветие, 1992. – 336 с.
7. Мамардашвілі Мераб. Парадокси сознания / Мераб Мамардашвілі // Тайны сознания и бессознательного: Хрестоматия. – Мн. : Харвест, 1998. – С. 12–30.
8. Фрейд З. “Я” и “Оно”: Сборник / З. Фрейд; Пер. с нем. – СПб. : Издательский Дом “Азбука-классика”, 2007. – 288 с.
9. Хант Г.Т. О природе сознания: с когнитивной, феноменологической и трансперсональной точек зрения / Г.Т. Хант; пер. с англ. А. Киселева. – М. : ООО “Издательство АСТ”, 2004. – 555 с.
10. Юнг К.-Г. Психика: структура и динамика / К.-Г. Юнг; пер. А.А. Спектор. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, 2005. – 416 с.
11. Varii Myron. The human psyche: psychic and energetic approach / Myron Varii // Development trends in pedagogical and psychological sciences: the experience of countries of Eastern Europe and prospects of Ukraine: monograph / edited by authors. – 1st ed. – Riga, Latvia : “Baltija Publishing”, 2018. – P. 111–139.

REFERENCES

1. Agafonov A.Yu. Fundamentals of the Semantic Theory of Consciousness / A.Yu. Agafonov. – St. Petersburg : Publishing house “Rech”, 2003. – 296 p.
2. Assagioli R. Psychosynthesis : A Manual of Principles and Techniques / Roberto Assagioli; Transl. from English. – M. : Psychotherapy, 2008. – 384 p.
3. Variy M.Y. Human psyche in psychoenergetic concept / M.Y. Variy // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(54), Issue: 126, 2017. – С. 65–71.
4. Variy M.Y. Psi-programmes – a tool of the human psyche functioning / M.Y. Variy // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V(62), Issue: 142, 2017. – С. 77–81.
5. Varii M.Y. The essence of human consciousness and the basis of its functioning in the Psychic and Energetic Conception / M.Y. Varii // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VI (72), Issue: 174, 2018. – P. 67-70..
6. Grof S. Beyond the Brain: Birth, Death and Transcendence in Psychotherapy / S. Grof. – М. : Sotsvetiye, 1992. – 336 p.
7. Mamardashvili Merab. Paradoxes of Consciousness / Merab Mamardashvili // Secrets of consciousness and of unconscious: chrestomathy. – Minsk: Harvest, 1988. – P. 12–30.
8. Freud S. The Ego and the Id : Collection / S. Freud; Transl. from German. – St. Petesburg : Publishing House “Azbuka-klassika.”, 2007. – 288 p.
9. Hunt H.T. On the Nature of Consciousness : Cognitive, Phenomenological, and Transpersonal Perspectives / H.T. Hunt; transl. from English by A. Kiseleva. – М. : LLC “Publishing house AST”, 2004. – 555 p.
10. Jung C.G. The structure and dynamics of the psyche / C.G. Jung; transl. by A.A. Spector. – М. : AST; Minsk : Harvest, 2005. – 416 p.

Process of Development of Human Consciousness

M. Y. Varii

Abstract. The process of human consciousness development – from the initial consciousness to the perfect level is examined in the article. The initial consciousness arises as a result of the interaction of the basic psy-program of the superconscious with the internal mental, formed due to the psy-programs of the child unconscious, and the external mental. It happens processally as follows: the psychic energy of the external mental, getting into the inner mental, interacts with its psychic energy (the information and degree of significance). Initially, the primitive psy-programs are created to satisfy the child primary needs, then elementary psy-programs, and then the simplest psy-programs of consciousness. Further, the low level of consciousness in the person is formed due to the emergence of meaning of life, then – the middle, then – the high, therefore – the perfect one.

Key words: consciousness, psy-programs, the initial level of consciousness, the low level of consciousness, the average level of consciousness, the high level of consciousness, the perfect level of consciousness.

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