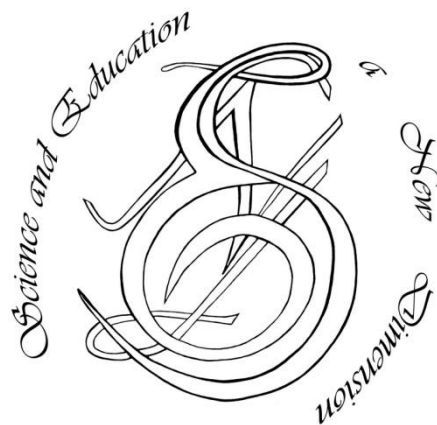


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



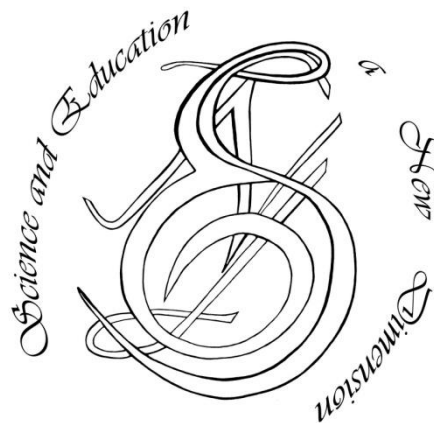
**p-ISSN 2308-5258**

**e-ISSN 2308-1996**

V(58), Issue 133, 2017

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

# **Pedagogy and Psychology**



Editorial board

**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**

**Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GLOBAL IMPACT FACTOR (GIF): 2013: 0.545; 2014: 0.676; 2015: 0.787

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2013: 2.642; 2014: 4,685;  
2015: 5.278; 2016: 6.278

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 2013: 0.465; 2014: 1.215

GOOGLE SCHOLAR

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU



## CONTENT

<b>PEDAGOGY</b> .....	7
Технологія навчання українських прислів'їв та приказок, їх відповідників європейських мов (на прикладі фольклорних записів Бориса Грінченка) <i>О. В. Бурко</i> .....	7
Значення Харківської художньої школи в організації навчання декоратив-но-прикладному мистецтву на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX століття <i>О. В. Гулей</i> .....	12
Модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства <i>Л. П. Льчук</i> .....	16
Принципы экологичности в образовательном процессе при подготовке специалистов технического университета <i>Е. В. Лашко</i> .....	20
Методи формування професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального навчання <i>М. І. Лазарев, Н. В. Рудевич</i> .....	23
Українська Академія мистецтв у становленні та розвитку національної художньої освіти <i>А. М. Никифоров</i> .....	27
Principal's application of management by objective in schools in Nigeria <i>Nwite Onuma</i> .....	28
Типологічна класифікація видів проектів <i>О. В. Полінок</i> .....	36
Професійна підготовка як засіб формування творчої особистості <i>Л. В. Пшенична, О. О. Скиба</i> .....	40
Концепция духовности воспитания: аспект личностного становления будущего педагога <i>И. Кевшиас, Е. Отыч, А. Растрьгина</i> .....	44
Conducting classes on programming at higher educational institutions applying information communication technologies <i>T. A. Vakaliuk, M. O. Medvedieva</i> .....	47
Development of intercultural communicative competence in the context of multilingual education <i>S. H. Vavilina</i> .....	51
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	56
Особенности проявления пассионарности в контексте самоактуализации личности <i>Я. В. Иванова</i> .....	56
Social and psychological means of optimization resocialization of minors that are sentenced to imprisonment <i>М. Мелник</i> .....	60
Ефективність впливу психологічної програми на розвиток емоційно-вольового компоненту професійно-важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу <i>О. О. Приймук</i> .....	63

Динаміка та взаємодія факторів професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери <i>О. А. Столярчук</i> .....	67
Використання інноваційних методів під час роботи із студентами-психологами <i>І. В. Мельничук, Л. М. Цибух</i> .....	71

## PEDAGOGY

### Технологія навчання українських прислів'їв та приказок, їх відповідників європейських мов (на прикладі фольклорних записів Бориса Грінченка)

О. В. Бурко

науково-дослідна лабораторія грінченкознавства Київського  
університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Paper received 22.06.17; Revised 27.06.17; Accepted for publication 30.06.17.

**Анотація.** У статті акцентовано на причині інтересу освітянської спільноти до європейських мов. Окреслено концептуальну модель технології навчання українських прислів'їв та приказок, їх відповідників англійською, німецькою та іспанською мовами (на прикладі фольклорних записів Бориса Грінченка). Відповідно до неї передбачається використання вчителями інноваційних прийомів навчання: полімовне читання «Квадрига», літературна гра «Мозаїка мислення». Оволодіння ними сприятиме входженню освітян та молодших підлітків у європейський освітній простір.

**Ключові слова:** Борис Грінченко, молодші підлітки, полімовне читання «Квадрига», літературна гра «Мозаїка мислення».

Мета статті: вказати на можливість ліквідації недоліків у вивченні українських прислів'їв та приказок; залучати молодших підлітків до виразного читання їх українською та європейськими мовами, формувати вміння та навички учнів висловлювати почуття й абстрактні поняття українською та іноземними мовами з використанням мудрих приповідок.

Дослідник С. Подолянин [В. Степанківський]. привертав увагу освітянської спільноти до того, що українське мислення, мудрість, утілені в прислів'ях, незважаючи на свої автентичність і специфічність, не могли розвинути і самостійно функціонувати поза контекстом західноєвропейського й універсального людського мистецтва: "... європейські мови володіють глибоким знанням нашого минулого, і коли на ґрунт його, цього минулого, буде пересажене те молоде, що Європа встигла почути про нас за останні роки, то ми, наша справа національна, зробить уперед веленьський крок чарівника" [5, с. 23]. Його настанова, сформульована більше ніж століття тому, залишається актуальною для сучасної методики навчання.

У чинній програмі "Українська література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів 5–9 класи (зі змінами, внесеними у 2016 році для 8–9 класів)" [URL: (<http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files>) (дата звернення: 05.05.2017)] у курсі української літератури для школярів 5 класу передбачено проведення уроку "Із народної мудрості. Прислів'я та приказки. Народне уявлення про довколишній світ та його оцінка в прислів'ях і приказках. Краса і мудрість цього жанру усної народної творчості". ТЛ: прислів'я, приказка". Автори програми Р. Мовчан та ін. визначили державні вимоги до рівня загальноосвітньої підготовки учнів 5 класу: "Учень / учениця: уміє називати/ називає види прислів'їв і приказок, розуміє їхню дотепність і мудрість; уміє відрізнити прислів'я від приказки та пояснювати їх, проектуючи на ситуації сучасною життя. Формування шанобливого ставлення до кмітливості та мудрості нашого народу. Осмислення ролі в сучасному світі цих якостей, розвиток афористичності й точності думки, уваги до вибору лексики власних суджень. Розвиток допитливості, спосте-

режливості, уважності, кмітливості як важливих елементів розумової діяльності людини. Розвиток логічного мислення". Відповідно до вимог Програми вчені О. Авраменка та Л. Коваленко написали статті в підручниках з української літератури для учнів 5 класу. Ми проаналізували підручники "Українська література" (К., Грамота) для учнів 5 класу, видані у 2013 р. (URL: <http://pidruchnyk.com.ua/126-ukrayinska-literatura-kovalenko-5-klas.html>;

<http://pidruchnyk.com.ua/138-ukrayinska-literatura-avramenko-5-klas.htm> (дата звернення: 05.05.2017)], за критерієм: наявність відомостей культурологічного характеру в контексті європейського. На цій підставі зробили висновок, що автори підручників не дають матеріалу як для поінформованості школярів, так і для розвитку їхнього мислення за обраним критерієм. Хоча в українській мові існує багато прислів'їв та приказок, які на рівні ідентичної чи схожій форми підтверджуються і зразками, наявними в інших європейських мовах. Болгарський фольклорист Боне Величковський пояснює це явище так: "Мудрість, а також гірка правда, що її втілено в прислів'ях та приказках, так само, як і схожий стиль, зробили можливою масштабну циркуляцію між численними народами в різних мовах світу" [1, с. 28].

Відтак розробили концептуальну модель технології навчання українських прислів'їв і приказок, їх відповідників європейськими мовами (на прикладі фольклорних записів Б. Грінченка) на уроках української літератури для молодших підлітків. Основою її є визначення методології, яка містить концептуальну ідею та принципи навчання. Процесуальність технології змодельовано як поділ на етапи навчання: підготовка до сприймання твору, полімовне читання, словникова робота, аналіз художніх текстів, творчі роботи, підсумки. На нашу думку, запропоновану технологію доцільно (відповідно до технологічного бачення навчального процесу) представити у вигляді таблиці 1.

На етапі підготовки до сприймання твору повідомили, що Б. Грінченко створив «Українську граматику для науки читання й писання» (1888 р.). Дослідниця І. Шудзіховська встановила, що, він, працюючи вчи-

телем у с. Олексіївці на Катеринославщині, "одним із перших увів навчання української мови з використанням фольклору" [9, с.28]. Пригадали випадок із життя

Грінченка-педагога для того, щоб поміркували, яке з запропонованих прислів'їв можна застосувати до почутого?

**Таблиця 1.** Концептуальна модель технології навчання українських прислів'їв і приказок, їх відповідників європейськими мовами (на прикладі фольклорних записів Бориса Грінченка)



Один із учнів, П. Коновалов, згадував: «Гарний лад установлено в школі, і наука пішла добре й успішно. Розум, любов до діла і значний педагогічний хист учителя зробили роботу легкою й приємною. Кращі методи науки, рівне поведіння вчителя зо всіма учнями, однаково, чи то діти багатирів чи бідноти, бажання полегшити по змозі роботу менш талановитим учням і розумно використати енергію більш здатних до науки – ось риси, що характеризують працю Бориса Грінченка-вчителя... Навчав, як треба любити людей і свою рідну країну, котрої ми до його не знали, що вона в нас є; навчав жить просто, не лізти в пани, а жить правдиво і чесно» [4, с. 28].

Сконструювали артдіалог за картиною Г. Крюкової "Б. Грінченко з учнями" (олія, 2013 р.).

Запропонували увазі учнів прислів'я та приказки, які Б. Грінченко записував у Костянтинівському повіті Полтавської губернії та інших містах і селах. Інформували, що в назви своїх творів він також уводив прислів'я "Хто робить, той і має" та приказки "Дурень думкою багатіє" (показали слайди).

Суть прийому полімовного читання прислів'їв та приказок полягала в тому, що вони звучали українською, англійською, німецькою та іспанською мовами відповідно до настанов Ф. Поліщука: "Прислів'я дослівно не перекладаються на іншу мову, тому треба шукати завжди відповідники за змістом" [Поліщук, с.

35]. Учні об'єднувалися в групи по четверо. Назвали їх квадригами.. Кожен із її членів читав запропоновані прислів'я українською, англійською, німецькою та іспанською мовами.

**Полімовне читання I рівня складності**

**1. Людська діяльність.**

Хто іншому яму копає, той сам у неї попаде. Не копай яму іншому.

Measure thrice and cut once; look before you leap.

Erst besinn's, dann beginn's; erst wägen, dann wagen (erst wäg's dann wag's).

Antes que te cases, mira bien lo que haces.

**2. Подарунки**

Дарованому коневі в зуби не заглядають .

Don't look a gift horse in the mouth; never look a gift horse in the mouth.

Einem geschenkten Gaul sieht man nicht ins Maul.

Al caballo regalado no se le mira el diente.

**3. Господарська діяльність людей. Уміння**

Куй залізо, поки не загасло.

Strike the iron, while it is hot; make hay while the sun shines.

Man soll das Eisen schmieden, solange es heiß ist.

La ocasión la pintan calva.

**4. Порада**

Погано не клади, злодія до спокуси не веди.

Opportunity makes the thief.

Gelegenheit macht Diebe.

Los ladrones son de ocasiones.

#### 5. Господарська діяльність людей

Швець, знай своє шевство, а в кравецтво не мішайся.

The cobbler should stick to his last.

Schuster, bleib bei deinem Leisten.

Cada oveja, con su pareja.

**Полімовне читання II рівня складності** передбачав виконання випереджувального домашнього завдання: прочитати запропоновані оповідання зі збірки "Колоски" (1890 р., м. Чернігів) і підібрати прислів'я до життєвої ситуації, описаної в одному з оповідань Б. Грінченка.

#### 1. Бог

Людина передбачає, а Бог розпоряджає ("Жолуді та гарбузи").

Man proposes and God disposes.

Der Mensch denkt, Gott lenkt.

El hombre supone y Dios dispone.

#### 2. З життя людей

Кінець діло вінчає ("Добрий хлопець").

The end crowns the work.

Das Ende krönt das Werk.

El fin corona la obra.

3. Біда одна не ходить, а з собою ще й горе водить ("Біда навчить").

An evil chance seldom comes alone; misfortunes (troubles) never come alone; one misfortune comes upon the beck (neck) of another.

Ein Unglück kommt selten allein.

No hay mal que venga solo.

#### 4. Дружба, порада

Не плій у колодязь: згодиться води напиться ("Крамар та злодій").

He that mischief hatches, mischief catches; mind you don't fall into your own trap.

Wer anderen eine Grube gräbt, fällt selbst hinein.

Quien mala cama hace, en ella se yace.

#### 5. Частини тіла

6. Рука руку мие ("Казан").

You roll my log and I'll roll yours; claw me and I claw thee; one hand washes the other.

Eine Hand wäscht die andere.

Una mano lava la otra.

#### 7. Уміння

По роботі пізнати майстра ("Акула").

He works best, who knows his trade (work goes with a swing under the master's hand).

Das Werk lobt den Meister.

Quien las sabe, las tañe.

Розглянули надруковані народні вислови.

- Які з них вам вдається прочитати, а які – ні? (Учні вказували, що вдається прочитати прислів'я та приказки мовою, якою вони володіють, або вивчається як іноземна).

- Як Ви вважаєте, що потрібно, аби мати можливість усе ж таки зрозуміти твір, написаний іншою мовою?

Таким чином, використання прийому полімовного читання прислів'їв та приказок викликало інтерес до англійської та інших мов.

На етапі **словникової роботи** з'ясували, які слова, вирази незрозумілі. Оскільки апробували прийом "Мозаїка мислення", то з'ясували походження слова "мозаїка". Воно запозичене з італійської мови не раніше X–XII ст. На думку Сальваторе Дель Гаудіо, тоді Київ був одним із центрів італійської торгівлі. Слово почало побутовувати в архітектурно-побутовій сфері. Його значення: МОЗАІКА, и, жін. 1. Зображення або візерунок, зроблений з окремих, щільно припасованих один до одного і закріплених на цементі або мастиці різнокольорових шматочків скла, мармуру, камінців. 2. Мистецтво складати зображення або візерунки. 3. перен. Строката суміш різнорідних елементів.

На етапі **аналізу художніх текстів** упровадили інноваційний прийом «Мозаїка мислення». Це простий для розуміння інструмент, де пазли різного кольору є так званіми візуальними підказками. У цьому прийомі мислення ділиться на чотири різних режими, кожний з яких представлений пазлами певного кольору: червоного, синього, зеленого, жовтого. Алгоритм роботи: запропонували об'єднатися у чотири групи відповідно до кількості обраних кольорів. Кожна з них отримала по кольоровому аркушеві, на якому надруковані запитання. Перший член групи записав відповідь на перше з них й склав папір так, щоб відповідь була схована, залишилися тільки наступні запитання й місце для відповідей на них (у вигляді гармошки) і передав своєму сусідові. Прикриті відповіді попередника відкривати не дозволялося. Робота тривала доти, поки аркуш не повертався до учня, який відповідав першим. У такому вигляді аркуші подали вчителеві. Після цього словесник знайомив п'ятикласників з усіма відповідями (*подаємо їх курсивом*).

#### **Червоні пазли (вогонь)**

- Що підказувала Вам інтуїція, коли Вам запропонували прочитати прислів'я рідною та іноземною мовами? *Інтуїція допомогла здогадатися, що означають деякі слова з іспанської мови (Крисько Анна).*

- Які асоціації з'явилися у Вас, коли дізналися, що потрібно прочитати прислів'я рідною та іноземною мовами? *Їх читання викликало асоціацію з нещодавною ситуацією в моєму житті (Совершенна Юлія).*

- Назвіть емоції, які Ви переживали, коли читали прислів'я, записані Б. Грінченком українською мовою? *Гордість за багатство рідної мови (Совершенна Юлія).*

- Які відчуття виникали у Вас, коли читали прислів'я рідною та іноземною мовами? *Відчуття, що прислів'я мають відповідники в іноземних мовах (Машинина Анна).*

#### **Зелені пазли (творчість)**

- Чого навчає Вас записана Б. Грінченком у Константинівському повіті Полтавської губернії прислів'я "Балака так, аби пара з вуст не йшла." [ІР НБУВ. – Ф. І. – Спр. 1545]. *Не зрозуміли.*

- Що підказує Вам прислів'я "Бог багатий – нам дасть", яке записав Б. Грінченко в Константинівському повіті Полтавської губернії? *Не зрозуміли.*

- Як, на Вашу думку, виникло прислів'я "Десять раз мір, а раз утні"? *З'явилося в результаті частоті помилковості і для кращого результату (Таміла М.)*

- Запишіть ваші пропозиції щодо вдосконалення читання прислів'їв та приказок мовою, якою Ви володієте або тими, які вивчаєте як іноземні. *Подавати точний переклад англійською мовою, а не подавати відповідники.*

**Сині пазли** (критика, негативні сторони запропонованого прийому роботи)

- Чи спрацює прийом полімовного читання прислів'їв та приказок? *Так, оскільки допоможе п'ятикласникам краще зрозуміти тему, викличе інтерес до неї.*

- Які недоліки прийому полімовного читання прислів'їв та приказок? *Варто донести їх сенс відповідно доментальності певного народу.*

- Що б Ви змінив чи змінила у використанні прийому полімовного читання прислів'їв та приказок? *Спочатку підготувалася б до цього читання вдома, з'ясувала б всі незрозумілі слова іншої мови.*

- Що у запропонованому прийомі полімовного читання прислів'їв та приказок було зайвим? *Прислів'я та приказки з тих мов, які дитина не вивчає.*

**Жовті пазли** (переваги)

- Навіщо потрібно застосовувати прийом полімовного читання прислів'їв та приказок? *Для актуалізації знань учнів про інші культурні й мовні практики (Дар'я А.)*

- Які переваги прийому полімовного читання прислів'їв та приказок? *Зацікавлює учнів іншими мовами, ознайомлює їх із фольклором інших країн і формує розуміння, що їхня мова має унікальне розуміння певних явищ (Тақун Ольга)*

- Чому варто використовувати прийом полімовного читання прислів'їв та приказок? *Розвиває критичне мислення, дає уявлення про багатство інших мов.*

- Чому спрацює прийом полімовного читання прислів'їв та приказок? *Тому що школярі зможуть краще*

*запам'ятати їх та поліпшити знання з іноземної мови (Л. Т.)*

Учитель оприлюднив результати опитування молодших підлітків. За кожну правильну відповідь давав пазл червоного, синього, зеленого чи жовтого кольорів відповідній групі. Школярі вставляли їх в отвори пластмасового квадрата. Так утворилася чотириколірна мозаїка. Отже, прийом «Мозаїка мислення» використовувався як підсумок зробленого й зрозумілого учнем чи групою учнів на уроці й дозволяв розвивати в них критичне мислення.

На етапі **творчих робіт** запропонували молодшим школярам пам'ятку збирачів прислів'їв та приказок: 1. Прізвище, ім'я, по батькові того, хто записує. 2. Дата запису. 3. Місце запису. 4. Прізвище, ім'я, по батькові того, від кого здійснено запис. У травні 2017 р. Діна Книр записала прислів'я та приказки від вісімдесятирічної бабусі – Шеремет Ніни Ларіонівни, яка родом зі Срібнянщині Чернігівської області. Деякі з них співпадали з тими, що записав Борис Грінченко більше ніж століття тому. Наприклад, знаходишся серед ворон – по-воронячи й крич; коваль коня кує, а жаба й собі ногу підставляє; моя хата скраю – нічого не знаю; ні об'їхати, ні обійти; прибори й пенька, то буде схожий на панка; сім років мак не родив – і голоду не було; ситий голодному не вірить; ходить як чугупало; як сироті женитися, то й день малий. Як бачимо, школярка проявила власну творчість, а вчитель – краще пізнав її інтереси.

У результаті аналізу шкільних програм і підручників напрацювали рекомендації для їх удосконалення: пропонуємо доповнити її прислів'ями та приказками, записаними Б. Грінченком, та відповідниками з мов, які учні вивчають як іноземні: англійської, німецької та іспанської.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Величковський Боне. Про деякі македонські й балканські прислів'я та приказки. *Народна творчість та етнографія. Македонська фольклористика*. 2009. № 3, С. 26 – 31.
2. Логвіненко Н. Фольклористика в системі літературної освіти старшокласників: монографія. Київ: Задруга, 2014. 196 с.
3. Мовчун А. Мовні скарби: Вивчення прислів'їв та приказок у школі: навч.-метод посіб. Київ: Либідь, 2000. 184 с.
4. Плевако М. Життя та праця Бориса Грінченка. Харків, 1911. 81 с.
5. Подолянин С. Українець за кордоном і мандрівка в минуле. Київ, 1912. 23 с.
6. Поліщук Ф.М. Вивчення усної народної творчості: посіб. Для вчителів. Київ: Радянська школа, 1978. 128 с.
7. Словарь української мови. Зібрала редакція журналу «Києвская старина». Упорядкував з додатком власного матеріалу Б. Грінченко. Т. I. А – Ж. К., 1907. 573 с. Т. II. З – Н, К., 1908. 573 с. Т. III. О – П.– Київ, 1909. 563 с. Т.IV. Р – Я.– Київ, 1909. 563 с.
8. Удод Л. Вивчення усної народної творчості: посіб. для вчителів. К.: Радянська школа, 1986. 112 с.
9. Шудзіховська І. Педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу учнів гімназії: дидактичний аспект: монографія. Луцьк: Твердиня, 2008, 136 с.
10. English, German, Spanish, Russian and Ukrainian saying in Latin origin. Упор. М. Яній, А. Ніцевич. URL:[http://fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/rgf/po\\_slov.pd](http://fs.onu.edu.ua/clients/client11/web11/metod/rgf/po_slov.pd) (дата звернення: 16.11.2017).

## REFERENCES

1. Velychkovs'kyu Bone. Pro deyaki makedons'ki y balkans'ki prysliv'ya ta prykazky. *Narodna tvorchist' ta etnografya. Makedons'ka fol'klorystyka*. 2009. № 3, S. 26 – 31.
2. Lohvynenko N. Fol'klorystyka v systemi literaturnoyi osvity starshoklasnykiv: monohrafiya. Kyiv: Zadruha, 2014. 196 s.
3. Movchun A. Movni skarby: Vyvchennya prysliv'yiv ta prykazok u shkoli: navch.-metod posib. Kyiv: Lybid', 2000. 184 s.
4. Plevako M. Zhyttya ta pratsya Borysa Hrinchenka. Kharkiv, 1911. 81 s.
5. Podolyanyn S. Ukrainets' za kordonom i mandrivka v mynule. Kyiv, 1912. 23 s.
6. Polishchuk F.M. Vyvchennya usnoyi narodnoyi tvorchosti: posib. dlya vchyteliv. Kyiv: Radyans'ka shkola, 1978. 128 s.
7. Slovar' ukrayins'koyi movy. Zibrala redaktsiya zhurnala «Kyevskaya staryna». Uporyadkuvav z dodatkom vlasnoho materialu B. Hrinchenko. T. I. A – ZH. K., 1907. 573 s. T. II. Z – N, K., 1908. 573 s. T. III. O – P.– Kyiv, 1909. 563 s. T.IV. R – YA.– Kyiv, 1909. 563 s.

8. Udod L. Vyvchennya usnoyi narodnoyi tvorchosti: posib. dlya vychyteliv. K. : Radyans'ka shkola, 1986. 112 s.
9. Shudzikhovs'ka I. Pedagogichni umovy rozvytku piznaval'noho interesu uchniv himnaziyi: dydaktychnyy aspekt : monohrafiya. Luts'k : Tverdunya, 2008, 136 s.

**The technology of teaching Ukrainian proverbs and sayings, their corresponding samples in English, German and Spanish (based on Boris Grinchenko folklore records)**

**O. V. Burko**

**Abstract.** The article outlines on the causes of the education community interest in European languages. The conceptual model of the teaching Ukrainian proverbs and sayings, their correspondences in English, German and Spanish (based on Boris Grinchenko folklore records) is outlined. According to it, scientists are expected to use innovative teaching techniques: poly-language reading «Quadriga», literary game «Mosaic of Thinking». Their knowledge enhances the entry of educators and younger teens into the European educational space.

**Keywords:** *Boris Grinchenko, younger teens, poly-language reading “Quadriga”, literary game “Mosaic of Thinking”.*

**Технология обучения украинских пословиц и поговорок и соответствующих им образцов по-английски, по-немецки и по-испански (на примере фольклорных записей Бориса Гринченко)**

**О. В. Бурко**

**Аннотация.** В статье акцентировано на причине интереса образовательного сообщества к европейским языкам. Очерчено концептуальную модель технологии обучения украинских пословиц и поговорок, соответствующих им образцов по-английски, по-немецки и по-испански (на примере фольклорных записей Бориса Гринченко). Соответственно предусматривается использование педагогами инновационных приемов обучения: полиязыковое чтение «Квадрига», литературная игра «Мозаика мышления». Овладение ими будет способствовать вхождению педагогов и младших подростков в европейское образовательное пространство.

**Ключевые слова:** *Борис Гринченко, младшие подростки, полиязыковое чтение «Квадрига», литературная игра «Мозаика мышления».*

## Значення Харківської художньої школи в організації навчання декоративно-прикладному мистецтву на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX століття

О. В. Гулей

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, м. Суми, Україна

Paper received 20.06.17; Revised 24.06.17; Accepted for publication 28.06.17.

**Анотація.** У статті проаналізовано внесок Харківської художньої школи в розвиток мистецької освіти Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття. Основна увага приділена автором проблемі становлення декоративно-прикладного мистецтва в системі художньої освіти регіону, визначено роль Харківської приватної художньої школи Марії Раєвської-Іванової в організації навчання декоративно-прикладного мистецтва зазначеного періоду.

**Ключові слова.** Харківська художня школа, Марія Раєвська-Іванова, декоративно-прикладне мистецтво Слобожанщини.

**Вступ.** Важливого значення для теорії та практики розвитку сучасної української мистецької освіти набуває вивчення її історії. Художня освіта в Україні другої половини XIX – початку XX століття має свої особливості в розвитку та становленні. У вітчизняній педагогіці початку XXI століття намітилися тенденції посилення інтересу науковців до історії художньої освіти в окремих регіонах України для вдосконалення освітньо-виховного процесу на сучасному етапі.

Історико-педагогічний досвід потребує всебічного осмислення формування мистецької освіти України, однією із вагомих складових якої є декоративно-прикладне мистецтво Слобожанщини означеного періоду.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Кінець XX століття позначився неабиякою увагою науковців до історії формування й розвитку художньої освіти в Україні у XIX – на початку XX століття. Зокрема, М. Фомічова врахувала регіональну специфіку при дослідженні формування професійно-мистецьких шкіл в Україні; Р. Шмагаło визначив художні позиції мистецької освіти в Україні середини XIX – середини XX століття, при цьому велику увагу приділив декоративно-прикладному мистецтву України. Значення Харківської художньої школи для становлення художньо-промислової освіти України детально дослідила Л. Соколюк. Ю. Звенигородська та Д. Хрисанфова розглядали зміст діяльності школи М. Раєвської-Іванової в історії розвитку Харківської школи дизайну. Науковці І. Малиніна, А. Старкова, В. Тігінюк, Б. Яницький вивчали творчу особистість М. Раєвської-Іванової, засновниці Харківської художньої школи, в освітньому та культурно-мистецькому житті Харкова й України. Л. Русакова досліджувала діяльність художньої школи Харкова в контексті висвітлення стану художньої освіти України другої половини XIX – початку XX століття. Проте на сучасному етапі історико-педагогічної науки важлива роль Харківської художньої школи в організації навчання декоративно-прикладному мистецтву на Слобожанщині у зазначений період не є достатньо дослідженою.

**Мета** дослідження: узагальнити досвід діяльності Харківської художньої школи в організації навчання декоративно-прикладного мистецтва на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX століття.

**Матеріали та методи.** Методологічну основу дослідження складають принципи системності, всебічності, конкретності дослідження, історичного та логічного, зв'язок історичного та сучасного.

У процесі дослідження застосовувався комплекс методів: теоретичний та історико-логічний аналіз архівних матеріалів та друківаних джерел.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Дослідження історії розвитку художньої освіти Слобожанщини зазначеного періоду не можливо без висвітлення діяльності Харківської приватної школи, заснованої Марією Дмитрівною Раєвською-Івановою (1840–1912), першою жінкою в Росії, яка одержала освіту в Петербурзькій Імператорській Академії мистецтв.

М. Раєвська-Іванова народилася в селі Гаврилівка Барвінківського району, що на Харківщині, в заможній родині; отримала якісну освіту вдома, навчалася в Європі: в Дрездені вивчала німецьку мову та літературу; в Мілані знайомилася із питаннями лінгвістики, історії, зоології та геології; у Празі та Сорбонні прослухала низку лекцій; у німецьких митців-педагогів Ергардта та Кірхгода навчалася малюванню, живопису та ліпленню. Марія Дмитрівна була однією з найосвіченіших жінок свого часу [5, с. 254]. Про блискуче володіння технікою малювання Марією Дмитрівною свідчать твори художниці виконані в реалістичній манері. Наприклад, на високому професійному рівні академічного олійного живопису виконана картина «Смерть селянина в Малоросії», «Дівчина біля тину» та інші. Тематика цих творів вказує на світоглядні переконання і громадянську позицію української художниці-педагога.

У другій половині XIX століття в зв'язку з піднесенням капіталізму в Україні постало завдання зближення мистецтва й індустрії, що залежало від здобуття художньої освіти народними митцями. З метою залучення ремісників до професійного мистецтва 1869 році М. Раєвська-Іванова заснувала у Харкові «Школу малюнку та живопису», що поклала початок художньої освіти на Слобожанщині. Завдяки отриманому закордонному досвіду М. Раєвська-Іванова в своїй школі відкрила вечірні класи технічного рисунка. За твердженням Л. Соколюк, на недільні уроки М. Раєвська-Іванова запрошувала столярів, токарів, штукатурів, вишивальниць, слюсарів, кондитерів та інших професійних майстрів своєї справи, оскільки



вважала малювання надзвичайно корисним для майстрів: «За кордоном є безліч недільних та вечірніх шкіл малювання, де ремісники у вільний від роботи час здобувають знання, що дають їм можливість покращити свої ремесла і зробити їх для себе більш вигідними. Не знати, чи знайдеться таке ремесло, де воно (малювання) здалось би зайвим», – відзначала художниця [6]. Слід зазначити, що М. Раєвська-Іванова велику увагу приділяла розробці методичних основ як викладання образотворчого, так декоративно-прикладного мистецтва. Зокрема, нею були опубліковані посібники: «Абетка малювання для сім'ї і школи», «Прописи елементів орнаменту для технічних шкіл», «Про викладання малювання у наших загальноосвітніх закладах за американськими методами разом з малюванням живих рослин», «Методи викладання малювання у Харківській приватній школі рисунку та живопису», «Досвід програми про викладання малювання у недільних школах для ремісників» тощо. Разом з тим, для вдосконалення навчально-виховного процесу, М. Раєвська-Іванова зверталась до європейського досвіду: вона відвідала художньо-технічні школи Франції та Німеччини, які вже досягли певного успіху в цій галузі. У результаті школа була зорієнтована, як навчальний заклад, який містить в собі і художню, і технічну базу [2, с. 15].

Поряд із навчанням ремісників, школа М. Раєвської-Іванової здійснювала початкову підготовку художників, даючи необхідні професійні знання й практику для подальшого вступу до Академії мистецтв. Випускники отримували високий рівень знань і вмінь, що давало можливість продовжувати навчання в академіях мистецтв світу.

Високий рівень підготовки учнів підтверджують роботи вихованців школи, які експонувалися на з'їздах із технічної та професійної освіти, на Всеросійських виставках у Москві, а також на всіх місцевих художніх і художньо-ремісничих виставках. Крім того, роботи учнів були представлені на конкурси до Петербурзької Академії мистецтв. Так, у 1972 році за ініціативою І. Крамського було проведено перший конкурс учнівських робіт серед художніх шкіл. На прохання академічної комісії, яка розглядала роботу художніх шкіл, за заснування школи, за раціональний метод викладання мистецьких дисциплін та вагомі успіхи учнів, Марія Дмитрівна була обрана «почесним вільним общинником» Петербурзької Імператорської Академії мистецтв [5, с. 255]. У 1882 році високу оцінку експертної комісії на Всеросійській виставці художніх шкіл одержали роботи учнів, за що Харківській школі було присуджено диплом другого розряду (який відповідав срібній медалі). Варто зазначити, що у вищезгаданій виставці Харківська школа випередила відоме Строганівське училище з Москви [1, с. 258].

Основним навчальним предметом у Харківській «Школі малюнку та живопису» (як і в Петербурзькій Імператорській Академії мистецтв) був «рисунок». Крім головного предмета в школі вивчали креслення, опановували живопис, вивчали історію мистецтв, займалися ліпленням, використовуючи натуральні замальовки квітів і рослин, робили зразки стилізованого орнаменту. Своєрідність роботи з орнаментом в

художній школі Раєвської-Іванової полягало в тому, що навчання проводилось на базі перероблення національних українських орнаментів. «Малоросія має свої самостійні художні мотиви, – писала Раєвська-Іванова, – її вишивки, тканини, гончарні вироби заслужують не меншої уваги, ніж її пісні. Зібрані і збережені, вони, збільшуючи собою скарбницю національного мистецтва, послужать до подальшого розвитку нашої художньої промисловості [2, с. 15]. Орнаменти вивчалися в історичній послідовності стилів, а для бажаючих проводилися заняття з розпису по фарфору, випалювання по деревині та тиснення по шкірі [7, с. 140]. Відтак, згідно з програмою школи, учні ґрунтовно вивчали народне декоративно-прикладне мистецтво, що вказує на виховання в учнів інтересу до духовно-мистецької спадщини українців.

Важливо вказати, що художня школа М. Раєвської-Іванової була загальнодоступною, в ній навчалися художньо обдаровані діти з малозабезпечених сімей, які звільнялись від оплати. Таким чином, школа надавала початкову художню підготовку багатьом майбутнім художникам. Крім цього, у школі мали можливість навчатися «дилетанти», тобто, охочі самореалізуватися в образотворчій діяльності, що сприяло поширенню художньої освіти серед широкого загалу Слобожанщини. За переконанням Марії Дмитрівни, школа повинна бути «розсадником художньої освіти» в найширшому сенсі цього слова: з дилетантів утворюються серйозні любителі мистецтва, а де немає любителів, там не може бути і художників [2; 6].

Аналіз наукових праць [2; 3; 5; 6] дозволив виокремити напрями підготовки учнів харківської школи «Школі малюнку та живопису» та згрупувати за типами: 1) ремісники; 2) учні, які готувались до вступу в Академію мистецтв чи технічні вищі навчальні заклади; 3) дилетанти.

Варто вказати, що у 1886 році з ініціативи М. Раєвської-Іванової відбулося відкриття Харківського художньо-промислового музею, без якого, як вважала Марія Дмитрівна, було б неможливим проводити повноцінні заняття в художній школі [6, с. 257]. Зазначимо, що створення вказаного музею стало поштовхом для відкриття та розвитку інших музеїв Слобожанщини. З вищезначеною метою 1893 році при Харківській художній школі М. Раєвської-Іванової було відкрито першу в Україні бібліотеку мистецтва та методики викладання.

Крім М. Раєвської-Іванової, її чоловіка С. Раєвського, успішну діяльність школи забезпечували художники-викладачі: живописці П. Крюков, М. Пестріков, М. Уваров, К. Пінєєв, скульптори Ф. Наталі, І. Якобс, архітектор Г. Штох, історію мистецтв і стилів викладали О. Бекетов, А. Деревицький, А. Стоянов, лекції з пластичної анатомії читали лікарі І. Павлов і Г. Знаменський [2, с. 16]. Отже, навчання декоративно-прикладного мистецтва на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX століття започатковано на основі засвоєння ремісниками ґрунтовних знань з: рисунку, живопису, ліплення, пластичної анатомії, креслення, історії мистецтв та різних видів традиційних ремесел (розпису, випалювання по дереву, тиснення по шкірі тощо).

Зазначимо, що у 1895–1896 роках Марія Дмитрівна втратила зір і передала школу у розпорядження міста. У 1896 році Харківська художня школа (як і всі художні школи України) отримала офіційне право на підготовку педагогів-художників [1, с. 258]. У 1912 році на базі школи відбулося відкриття в Харкові художнього училища, підлеглого Санкт-Петербурзькій Імператорській Академії мистецтв. До когорти викладачів приєдналися викладачі: О. Титов, С. Прохоров, Г. Горелов, О. Кокель, яким вдалося зберегти і зміцнити реалістичні академічні традиції викладання мистецьких дисциплін [7, с. 140].

За 27 років свого існування Харківська художня школа М. Раєвської-Іванової випустила понад 885 учнів. Найвідомішим випускником школи, представником пейзажного живопису Слобожанщини, був академік живопису С. Васильківський. Завдяки знайомству з його творами стало можливим не тільки сформулювати уявлення про пейзажі Слобідської України, але й про сільський та міський побут, типи хат, орнаментику вишивок. Найвищого розвитку досяг слобожанський живопис наприкінці XIX століття, коли в Харкові працювали: педагог живопису Д. Безперчий та художники: М. Ткаченко, П. Левченко, М. Беркос [4; 6].

Художня школа підготувала викладачів креслення та малювання для навчальних закладів, сотні професійних ретушерів, гравірувальників, театральних декораторів, іконописців тощо.

Здійснений аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що Харківська художня школа відіграла важливу роль у становленні декоративно-прикладного мистецтва в системі художньої освіти Слобожанщини. У результаті наукового пошуку маємо можливість виокремити основні організаційні засади навчання декоративно-прикладному мистецтву на Слобожанщині у другій половині XIX – на початку XX століття:

- загальнодоступність навчання (можливість навчання дітей із бідних родин);
- навчання художньо обдарованих учнів, підготовка учнів до вступу в академії мистецтв;
- навчання ремісників – майстрів провідних видів традиційних ремесел регіону;

- можливість навчання усіх бажаючих самореалізуватися в образотворчій діяльності.

**Висновки.** Таким чином, узагальнюючи вищесказане підкреслимо, що завдяки активній і плідній діяльності приватної художньої школи М. Раєвської-Іванової в досліджуваний період на Слобожанщині було започатковано навчання декоративно-прикладному мистецтву на ґрунті:

- розвитку традицій національної культури;
  - використання досвіду провідних європейських мистецьких шкіл;
  - впровадження початкової академічної художньої освіти у підготовку ремісників (вивчення основ образотворчої грамоти);
  - запровадження викладання фахових дисциплін (рисунок, живопис, ліплення, історія мистецтв, пластична анатомія, креслення тощо);
  - високого фахового рівня викладацького складу (живописців, скульпторів, архітекторів, мистецтвознавців);
  - запровадження викладання театральнорекоративного мистецтва та різних видів декоративно-прикладного мистецтва: розпису по фарфору, випалювання по дереву, тиснення шкіри тощо;
  - розробки теоретично-методичних праць (програм, посібників, таблиць орнаментів тощо);
  - використання бібліотечних фондів заснованої при художній школі першої бібліотеки мистецтв та методичної літератури для вдосконалення навчально-методичної роботи;
  - виставкової роботи (підготовка учнівських робіт до участі у художніх і художньо-ремісничих виставках і конкурсах різних рівнів);
  - використання музейних збірок створеного при школі музею у навчально-виховному процесі.
- Відтак, діяльність художньої школи Харкова у другій половині XIX – початку XX століття сприяла розвитку різних напрямів художньо-мистецької освіти: образотворче мистецтво України, Харківська школа дизайну, декоративно-прикладне мистецтво Слобожанщини. Завдяки орієнтації викладачів школи на нові європейські тенденції в художній освіті, було започатковано художню освіту ремісників, що значною мірою вплинуло на розвиток початкової професійної підготовки митців Слобожанщини.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гуріч З.В. Підготовка вчителів образотворчого мистецтва в спеціалізованих закладах освіти у другій половині XIX – на початку XX століття // Проблема підготовки сучасного вчителя, 2014. №10, (Ч. 1). С. 253-258.
2. Звенігородська Ю.В. Традиції художньо-промислової освіти в Харкові // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура, 2011. №8. С. 13-17.
3. Малиніна І.О. Перша художня школа в Україні (друга половина XIX сторіччя) // Зміст загальної середньої образотворчої освіти і підготовка вчителів образотворчого мистецтва: зб. наук. праць, присвяч. проведенню всеукр. наук. конф. Київ: КМУВ ім. Б. Грінченка, 2000. Ч. 1. С. 75-79.
4. Никифоров А.М. Стан художньої освіти на Слобожанщині кінця XIX – початку XX століття // Актуальні питання мистецької освіти та виховання: зб. наук. праць / гол. ред. Г.Ю. Ніколаї. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. Вип. 2(8). С. 81-88.
5. Русакова Л.І. Традиції приватної художньо-освітньої та громадської діяльності М. Раєвської-Іванової в Харківській художній школі другої половини XIX – початку XX століття // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи, 2014. Вип. 48. С. 253-259.
6. Соколюк Л.Д. К истории художественной жизни Харькова: эволюция Харьковской художественной школы во второй половине XVIII – начале XX в.: дисс. ... канд. искусствоведения: 17.00.04 / Академия художеств СССР. Москва, 1987. 192 с.
7. Хрисанфова Д.В. Традиции Харьковской художественной высшей школы и их отражение в эмблематике Харьковской государственной академии дизайна и искусств // Вісник Харківської державної академії дизайну і мистецтв. Мистецтвознавство. Архітектура, 2008. №6. С. 139-144.

#### REFERENCES

1. Hurich, Z.V. Training of fine arts teachers in specialized education institutions in the late XIX – early XX century // Problem of modern teacher's training, 2014. №10, (Part 1). P. 253-258.
2. Zvenihorodska, Yu.V. Traditions of artistic-industrial education in Kharkiv // Bulletin of Kharkiv State Academy of Arts and Design. Art. Architecture, 2011. №8. P. 13-17.
3. Malynina, I.O. First artistic school in Ukraine (second half of the XIX century) // The content of secondary fine arts education and training of teachers of fine arts: The collection of scientific works on the All-Ukrainian conference, Kyiv, KIIT named after B. Hrinchenko, 2000. Part 1. P. 75-79.
4. Nykyforov, A.M. State of artistic education in Slobozhanshchyna of the late XIX – early XX century // Relevant issues of art education and upbringing: The collection of scientific works, Nikolai H. Yu. (Ed.). Sumy: PPE Tsioma S.P., 2016. Is. 2(8). P. 81-88.
5. Rusakova, L.I. Traditions of private artistic-educational and public activity of M. Raievskaia-Ivanova in Kharkiv artistic school of the second half of the XIX – the beginning of the XX century // Psychological-pedagogical problems of rural school, 2014. Is. 48. P. 253-259.
6. Sokoliuk, L.D. To the history of artistic life of Kharkov: evolution of Kharkiv artistic school in the second half of the XVIII – at the beginning of the XX century (PhD thesis, Specialty 17.00.04). Academy of arts of the USSR. Moscow, 1987. 192 p.
7. Khrysanfova, D.V. Traditions of Kharkiv artistic higher school and their reflection in the emblem of Kharkiv state academy of design and arts // Bulletin of Kharkiv State Academy of Arts and Design. Art. Architecture, 2008. №6. P. 139-144.

#### The value of Kharkiv artistic school in organizing arts and crafts teaching in Slobozhanshchyna in the second half of the XIX – the beginning of the XX century

O. V. Guley

**Abstract.** The article analyzes the contribution of Kharkiv artistic school in the development of art education in Slobozhanshchyna of the second half of the XIX – the beginning of the XX century. The main attention is paid to the problem of development of arts and crafts in the system of artistic education in the region, the role of Kharkiv private artistic school named after Mariia Raievskaia-Ivanova in organization of arts and crafts teaching of the studied period.

**Keywords.** *Kharkiv artistic school, Mariia Raievskaia-Ivanova, arts and crafts of Slobozhanshchyna.*

#### Значение Харьковской художественной школы в организации обучения декоративно-прикладному искусству на Слобожанщине во второй половине XIX – в начале XX века

O. V. Guley

**Аннотация.** В статье проанализирован вклад Харьковской художественной школы в развитие художественного образования Слобожанщины второй половины XIX – начала XX века. Основное внимание уделено автором проблеме становления декоративно-прикладного искусства в системе художественного образования региона, определена роль Харьковской частной художественной школы Марии Раевской-Ивановой в организации обучения декоративно-прикладного искусства указанного периода.

**Ключевые слова.** *Харьковская художественная школа, Мария Раевская-Иванова, декоративно-прикладное искусство Слобожанщины.*

## Модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства

Л. П. Ільчук

Кременецька обласна гуманітарно-педагогічна академія ім. Тараса Шевченка, Україна

Paper received 24.06.17; Revised 28.06.17; Accepted for publication 30.06.17.

**Анотація.** У статті обґрунтовано модель підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства як цілісну науково-методичну систему. Уточнено зміст дефініцій "модель", "моделювання". Представлена модель складається з трьох взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового, змістово-процесуального та результативно-оцінювального. Розкрито суть методологічних підходів та основні етапи впровадження зазначеної моделі у навчально-виховний процес музично-педагогічних спеціальностей. Результатом впровадження моделі є сформована готовність майбутніх педагогів-музикантів до виховання учнів основної школи засобами дзвонарства.

**Ключові слова:** модель, майбутні вчителі музичного мистецтва, підлітки, дзвонарство.

Освітні реформи в Україні, зростання соціальних запитів до музичної освіти, її наближення до європейських стандартів висувають нові вимоги до підготовки педагога-музиканта. Він має акумулювати в собі такі професійно-особистісні якості як професійна майстерність, бути компетентним в багатьох галузях дотичних його фаху, володіти інноваційними методиками викладання, здатним об'єктивно усвідомлювати педагогічні явища і факти, вирізнятися стремлінням критично оцінювати й творчо перетворювати педагогічну дійсність. Для здійснення цих завдань науковцями активно досліджуються і розробляються різні моделі підготовки сучасного вчителя.

Нині, в професійно-педагогічній діяльності вчителя музичного мистецтва має значення вміння застосовувати різні засоби навчання та виховання учнів. Серед них присутні як традиційні так і інноваційні. Використання кампанологічного (від італ. *campana* – дзвін (кампанологія – наука про дзвони)) матеріалу в роботі з підлітками є потужним навчально-виховним засобом, застосування якого збагатить та доповнить систему традиційних виховних методів і форм. Таким чином, виникає необхідність у розробленні такої моделі підготовки педагога-музиканта, яка б забезпечувала формування дзвонознавчих компетентностей у майбутніх учителів музичного мистецтва, вчила як застосовувати ці знання на практиці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій засвідчив, що науковці В. Афанасьєва, Н. Алексєєва, В. Безрукова, В. Веников, Б. Глинський, Т. Гуковська, О. Дахін Є. Лодатко, В. Міхєєв, В. Монахов, І. Новик, Г. Суходольський, В. Штофф, М. Євтух в своїх наукових роботах досліджують основні ідеї педагогічного проектування та моделювання, обґрунтовують доцільність та ефективність застосування його в педагогічних дослідженнях. Протягом останніх років пошуками оптимальної моделі підготовки вчителя музичного мистецтва займаються закордонні вчені (А. Бялковський, В. Горішовський, Е. Ліпська, М. Пшиходзінська, В. Сахер, М. Сусвілло та ін.)

Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень з даної галузі, питання підготовки педагога-музиканта до виховання підлітків засобами дзвонарства залишилося поза увагою науковців.

Вивчивши стан професійної підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищих навчальних закладах ми визначили суперечності між суспільним

замовленням педагога нового зразка, здатного ефективно здійснювати навчально-виховний процес, а також забезпечувати духовно-моральне виховання учнів, боротися з деструктивним впливом навколишнього середовища і традиційною системою фахової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва; між потребою оновлення змісту шкільної мистецької освіти на засадах інноваційного, полімистецького підходу й недостатньою скерованістю підготовки студентів-музикантів на кампанологічний матеріал; між потужним виховним, оздоровчим потенціалом засобів дзвонарства і недостатнім використанням їх у професійній підготовці майбутнього вчителя музичного мистецтва та у вихованні підлітків; між потребами майбутнього педагога у знаннях та вміннях застосовувати засоби дзвонарства в роботі з учнями основної школи і відсутністю методичного забезпечення навчання.

Вважаємо, що однією з умов вирішення зазначених протиріч стане проектування моделі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства, як цілісної педагогічної системи. Відтак, *метою* даної статті є теоретичне обґрунтування організаційно-змістової моделі професійно-педагогічної підготовки педагога-музиканта до виховання підлітків засобами дзвонарства.

Процес підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва пов'язаний з визначенням ефективності тієї чи іншої моделі (професіограми). Вирішення цієї проблеми полягає в обранні певного показника успішності підготовки майбутніх педагогів, основою якого є професіограма чи модель особистості вчителя. З огляду на неї, складовою якої є система вимог до діяльності педагога та перелік знань і вмінь, якостей індивіда, визначається зміст і складові підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва у вищому навчальному закладі. Таким чином, чим ґрунтовніше результати підготовки відповідають показникам професіограми, тим майбутній педагог є кращим.

Моделювання в педагогічній науці вже давно набуло особливого поширення, що зумовило створення нових типів моделей, які розвивають нові функції самого методу. Суть моделювання полягає в заміщенні досліджуваного об'єкта іншим, спеціально для цього створеним. Під моделлю розуміють уявну або матеріально реалізовану систему, котра відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замістити його так, що вона сама стає джерелом інформації про

об'єкт пізнання [5, с. 114 – 115]. Ми погоджуємося з думкою О. Столяренка, що моделювання – це метод пізнавальної й управлінської діяльності, який дозволяє адекватно і цілісно відобразити в модельних уявленнях сутність, найважливіші якості і компоненти системи (у нашому випадку – підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до професійної педагогічної діяльності), отримати інформацію про її минулий, теперішній і майбутній стан, можливості та умови побудови, функціонування і розвитку [4, с. 11].

У науковій літературі категорія “модель” розуміється як штучно створений зразок у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, маючи подібність до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки і відношення між елементами цього об'єкта [1]. У педагогічному виданні модель (фр. *modele* – зразок) – це уявна або матеріально-реалізована система, котра відображає або відтворює об'єкт дослідження (природний чи соціальний) і здатна змінювати його так, що її вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта [2, с. 516]. Під моделлю підготовки майбутніх педагогів-музикантів до комплексного використання виховного потенціалу засобів дзвонарства ми розуміємо структуру, яка містить мету, завдання навчально-виховного процесу, компоненти об'єкту дослідження, принципи навчально-виховного впливу, педагогічні умови, що сприяють досягненню поставленої мети та взаємозв'язки між ними, методи, форми і засоби комплексного використання виховного потенціалу дзвонарського мистецтва. Наша експериментальна модель підготовки майбутніх педагогів-музикантів до комплексного використання виховного потенціалу засобів дзвонарства створена на основі відбиття її суттєвих характеристик та внутрішньої побудови.

При створенні авторської моделі підготовки вчителя музичного мистецтва ми керувалися основними блоками (компонентами) моделі професійної підготовки майбутніх педагогів. Об'єктом моделювання стала підготовка фахівців музичної освіти до виховання учнів засобами дзвонарства. Модель складається з трьох взаємопов'язаних блоків: методологічно-цільового, змістово-процесуального та результативно-оцінювального.

Так, у межах методологічно-цільового блоку ми визначили мету, завдання, принципи та методологічні підходи підготовки педагога-музиканта до зазначеної діяльності. Метою підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва має стати його компетентність в царині використання засобів дзвонарства у виховній роботі з підлітками. Відповідно до мети нами сформульовано наступні завдання: діагностичні, мотиваційні, організаційні.

Підготовка майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання підлітків засобами дзвонарства здійснюється на засадах *особистісно-орієнтованого, системного, компетентнісного, синергетичного та аксіологічного* підходів.

*Особистісно-орієнтований* підхід в освіті, як зазначають науковці, допомагає створенню умов для формування і прояву саме тих якостей індивіда, які сприяють розвитку мислення, інтелекту, становленню

творчих та комунікативних здібностей, виробленню навичок самоосвіти, саморозвитку; орієнтується на потребу суспільства у фахівцях [3]. Таким чином, зазначений підхід дає можливість розкрити і розвинути індивідуальні пізнавальні можливості і здібності кожного студента, допомогти йому в самопізнанні, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенні, формуванні культури життєдіяльності. *Системний підхід* спрямований на розкриття цілісності педагогічних об'єктів, виявлення в них різноманітних типів зв'язків і зведення їх у єдину теоретичну картину. Відтак, застосування даного підходу у наших студіях дозволяє розглядати процес формування готовності майбутнього педагога-музиканта до виховання учнів засобами дзвонарства як цілісну педагогічну систему, виділити відповідно мету й результат, методи й форми, визначити змістові, структурно-функціональні зв'язки, а також ключові умови існування такої системи. *Компетентнісний підхід* в нашому дослідженні відображає соціальне замовлення на підготовку майбутнього вчителя музичного мистецтва до виховання підлітків, формуванню в нього дзвонарських компетентностей. Головна роль такого підходу визначається у створенні спеціальних педагогічних умов для самоорганізації студентом себе й своєї діяльності, виявлення та розвитку його творчих потенцій, формування навчально-виховної позиції. Педагогічний процес за своєю суттю є складною, динамічною системою, такою, що постійно змінюється та набуває нових характеристик, якостей. *Синергетичний підхід* ми застосовуємо для розкриття сутності процесу підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва, що супроводжується протиріччями, які викликають трансформацію ціннісних орієнтацій, самопізнавальну й самовисловну активність особистості. *Аксіологічний підхід* уможливиле аналіз процесу формування системи знань, умінь, навичок майбутнього педагога-музиканта через визначення ціннісних орієнтацій, ціннісного ставлення до змісту і результатів власної діяльності. Таким чином, останній підхід забезпечує формування дзвонарських компетентностей в майбутніх учителів музичного мистецтва на засадах педагогічних цінностей і морально-естетичних, пізнавальних цінностей дзвонарства.

Досягненню поставленої мети дослідження сприятиме створення відповідних організаційно-педагогічних умов, розроблених методів, форм і засобів формування дзвонарських компетентностей у майбутніх педагогів-музикантів. Відтак, метою змістово-процесуального блоку стало визначення педагогічних умов підготовки вчителя до виховання учнів засобами дзвонарства. Педагогічні умови – це найбільш сприятливі та оптимальні чинники, за допомогою яких досягається і реалізовується поставлена мета при взаємодії певних принципів та засобів. Таким чином, ми виокремили наступні три групи педагогічних умов ефективного використання засобів дзвонарського мистецтва в системі підготовки майбутнього вчителя музики: 1) організація навчально-виховного процесу на музично-педагогічних факультетах ВНЗ спрямованого на формування у студентів дзвонарських компетентностей; 2) організація системи виховної позааудиторної діяльності студентів; 3)

науково-методичне забезпечення організації навчально-виховного процесу на музичних спеціальностях.

Змістово-процесуальний блок моделі містить характеристику основних методів і форм професійної підготовки майбутніх педагогів, засобів її здійснення, в тому числі авторську складову процесу професійної підготовки педагога-музиканта (змістове доповнення навчальних предметів професійно-педагогічного циклу новими відомостями, методичні рекомендації, спецкурс “Дзвонарська культура України”). Таким чином, забезпечується набуття педагогами теоретичних знань з основ виховання підлітків засобами дзвонарства.

Серед методів, що використовуються в формуванні готовності педагогів-музикантів до зазначеної діяльності назвемо: пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, проблемний виклад, дослідницький та інтерактивні методи. До основних форм підготовки відносимо: лекції, семінари, презентації, творчі завдання, педагогічну практику, самостійну роботу, поза аудиторну діяльність.

Результативно-оцінювальний блок моделі підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва відображає очікуваний результат – перевірка рівня готовності студентів до виховання підлітків засобами дзвонарства. Тут ми визначили систему критеріїв і показників, які дають можливість враховувати специфіку дзвонарства, зміст і характер даної підготовки. Критеріями готовності вчителів до виховання учнів основної школи засобами дзвонарства виступають *когнітивний, операційно-діяльнісний, мотиваційний та аксіологічний*.

*Когнітивний критерій* визначає наявність в майбутніх педагогів теоретико-методичних знань у сфері застосування педагогічного потенціалу дзвонарства, умінь конструювати й моделювати реалізацію майбутніх виховних технологій із уживанням потрібної інформації з кампанології. Показником даного критерію є володіння системою професійно-важливих знань (фахові-спеціальні, науково-методичні, предметні тощо). *Операційно-діяльнісний критерій* забезпечує практичне вирішення завдань професійної діяльності вчителя музичного мистецтва стосовно організації на уроках і в позакласній роботі спільної навчальної діяльності учнів. Показником такого критерію є інтелектуальні вміння, умінь пов'язувати образний світ дзвонарських композицій зі своїм емоційним та життєвим досвідом; умінь використовувати відомості про дзвонарство для створення нових, оригінальних уроків музики, творчих завдань для дітей, умінь доречно вставити потрібні відомості з дзвонарської культури у процесі взаємодії з підлітками, скористатися надбанням кампанологів для формування ціннісних орієнтацій школярів. *Мотиваційний критерій* передбачає прагнення майбутніх учителів музики до професійного самовдосконалення в музично-виховній діяльності, бажання використовувати засоби дзвонарства у роботі з учнями та вдосконалювати свої знання й умінь в цій галузі знань. Показниками даного критерію є розуміння художньо-естетичної сутності дзвонарського мистецтва та усвідомлення його полімистецького, виховного потенціалу у вихованні підлітків. *Аксіологічний критерій* включає ціннісне

ставлення майбутнього педагога до дзвонарської культури, самооцінку власної конкурентоспроможності й виступає показником сформованої системи цінностей особистості, моральності, духовності, здатності особистості до переживання і розуміння краси дзвонарського мистецтва. На основі виділених критеріїв та показників підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання учнів основної школи засобами дзвонарства нами визначено три рівні сформованості готовності студентів до професійно-педагогічної діяльності: низький, середній та високий.

Практичне втілення моделі підготовки майбутніх педагогів-музикантів до виховання підлітків засобами дзвонарства проходило у три етапи: *мотиваційно-ціннісний, процесуально-операційний, творчо-синтезуючий*.

Метою першого (*мотиваційно-ціннісного*) етапу було формування стійкої мотивації та інтересу майбутніх педагогів-музикантів до виховання учнів основної школи засобами дзвонарства. Даний етап передбачав доповнення змісту навчальних курсів новими відомостями з дзвонарства та їхню актуалізацію в навчальному процесі; практикування виступів з доповідями про полімистецький, духовний потенціал дзвонарства на методичних семінарах; проведення в позааудиторний час музичного лекторію з історії дзвонарської культури та дзвонотерапії; планування різних видів навчальної діяльності студентів з метою стимулювання їхнього інтересу до дзвонарства.

Наступний, *процесуально-операційний* етап спрямований на формування когнітивної та методичної складової підготовки майбутнього вчителя музичного мистецтва. Протягом цього етапу підготовки були розроблені згідно концептуальних положень дослідження методичні рекомендації щодо використання виховного потенціалу дзвонарства в роботі з учнями та спецкурс. Відповідно до цих рекомендацій в академічних групах проводилися лекційні та семінарські заняття, готувалися реферативні доповіді, індивідуальні науково-дослідні завдання на дзвонарську тематику.

На *творчо-синтезуючому* етапі відбувалося формування здатності студентів до творчості під час практичного впровадження набутого ними досвіду актуалізації знань і вмінь. В процесі складання іспиту з методики музичного виховання майбутні педагоги висвітлювали результати дослідницької роботи з вивчення регулятивних виховних можливостей дзвонарства у науково-проблемній групі, у ході педагогічної практики досліджували особливості впливу засобів дзвонарства на особистість підлітка, виконували творчі завдання, проводили самостійно розроблені тренінги. Таким чином перевірялася наявність в майбутніх педагогів-музикантів знань, умінь та навичок використання педагогічного потенціалу дзвонарства у роботі з учнями, умінь конструювати, моделювати та реалізовувати майбутні виховні технології з використанням потрібної інформації з дзвонарства.

Підсумовуючи зазначимо, що результатом нашого моделювання має стати високий рівень сформованості дзвонарських компетентностей педагога-музиканта. Всі компоненти авторської моделі взаємопов'язані між собою і сприяють підвищенню ефективності

професійної підготовки студентів музично-педагогічних факультетів. Дана модель являється складною динамічною системою, що об'єднує методологічно-цільовий (соціальне замовлення, мета, завдання, методологічні підходи і принципи навчання), змістово-процесуальний (зміст, форми і методи) та результативно-оцінювальний (критерії та рівні готовності) блоки, віддзеркалює цілісний педагогічний процес музично-педагогічної підготовки, здійснюєть-

ся поетапно, а результатом її впровадження є сформована готовність майбутніх учителів музичного мистецтва до виховання учнів основної школи засобами дзвонарства. Розроблена модель стала основою методичних рекомендацій та методичного забезпечення з метою кращої підготовки майбутніх педагогів-музикантів. Перспективу подальших досліджень вбачаємо в апробації презентованої моделі в навчальному процесі музично-педагогічних факультетів ВНЗ.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дахин А.Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность / А. Н. Дахин // Стандарты и мониторинг. – 2003. – №4. – С. 21–26.
2. Енциклопедія освіти / Академія педагогічних наук України; [гол. ред. В. Кремень]. – Київ : Юріком, 2008. – 1036 с.
3. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка [текст] : навч. посіб. / Неля Мойсеюк; М-во освіти України. – 2-ге вид. – Київ, 1999. – 350 с.
4. Столяренко О.В. Моделирование педагогической деятельности у подготовке фахівця [текст] : навч.-метод. посіб. / Оксана Столяренко, Олена Столяренко. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД», 2015. – 196 с.
5. Тверезовська Н.Т. Методологія педагогічного дослідження [текст] : навч. посіб. / Ніна Тверезовська, Віктор Сидоренко – К.: «Центр учбової літератури», 2013. – 440 с.

#### REFERENCES

1. Dakhin A.N. Pedagogical Modeling: Essence, Effectiveness and Uncertainty / AN Dakhin // Standards and Monitoring. – 2003. – №4. – P. 21 – 26.
2. Encyclopedia of Education / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; [Goal. Ed. V. Kremene]. – Kyiv: Yurik, 2008. – 1036 p.
3. Moiseyuk N.E. Pedagogy [text]: tutor. Manual / Nelya Moiseyuk; Ministry of Education of Ukraine. – 2nd form. – Kyiv, 1999. – 350 p.
4. Stolyarenko O.V. Modeling of pedagogical activity in the training of a specialist [text]: teaching method. Guide / Oksana Stolyarenko, Elena Stolyarenko. Vinnitsa: LLC "Nilan-LTD", 2015. – 196 p.
5. Tverezovsky N.T. Methodology of pedagogical research [text]: teaching methods. / Nina Tverezovskaya, Victor Sidorenko – K.: "Center for Educational Literature", 2013 – 440 p.

#### The model of preparation of future music teachers for education of teenagers by means of bell-ringing

L. P. Ilchuk

**Abstract.** The article is devoted to the reasoning of the model of preparation of future music teachers for education of teenagers by bell-ringing means as an integral scientific and methodological system. The content of definitions "model", "modeling" is clarified. The presented model consists of three interconnected blocks: methodological-purposeful, content-procedural and effective-evaluative. The essence of methodological approaches and the main implementation phases of the mentioned model into the educational process of music-pedagogical specialties are revealed. The result of the model implementation is formed readiness of future music teachers for education of pupils of the primary school by bell-ringing means.

**Keywords:** model, future music teachers, teenagers, bell-ringing.

#### Модель подготовки будущих учителей музыкального искусства к воспитанию подростков средствами звонарства

Л. П. Ильчук

**Анотация.** В статье обоснована модель подготовки будущих учителей музыкального искусства к воспитанию подростков средствами звонарства как целостная система научно-методического обеспечения. Уточнено содержание дефиниций "модель", "моделирование". Представленная модель состоит из трех взаимосвязанных блоков: методологически-целевого, смыслово-процессуального и результативно-оценивающего. Раскрыта суть методологических подходов и основные этапы внедрения отмеченной модели в учебно-воспитательный процесс музыкально-педагогических специальностей. Результатом внедрения модели является сформированная готовность будущих педагогов-музыкантов к воспитанию учеников основной школы средствами звонарства.

**Ключевые слова:** модель, будущие учителя музыкального искусства, подростки, звонарство.

## Принципы экологичности в образовательном процессе при подготовке специалистов технического университета

Е. В. Лашко

Национальный технический университет Украины «Киевский политехнический институт имени Игоря Сикорского»  
Киев, Украина  
Corresponding author. E-mail: e.lawko@kpi.ua

Paper received 19.06.17; Revised 23.06.17; Accepted for publication 25.06.17.

**Аннотация.** Статья посвящена исследованию возможностей внедрения принципов современной психологической помощи, в частности принципов экологичности, в организации учебного процесса при подготовке специалистов технических специальностей с целью повышения эффективности обучения. В статье предложены пути формирования экологичного образовательного пространства в техническом университете. В частности, сформулированы принципы экологичного, в недефицитном понимании, взаимодействия между преподавателями и студентами в процессе профессиональной подготовки последних.

**Ключевые слова:** высшее образование, технический ВУЗ, экологичность, преподаватель, студент, доверие.

**Введение.** В 90-х годах прошлого столетия начался переход от субъект-объектного подхода в организации образовательного процесса, когда ученик или студент выступал объектом обучения (научения), к субъект-субъектному, которому свойственно отношение к ученику (студенту) как к активному субъекту собственного процесса обучения [1]. В первом случае функцию обучения директивными методами осуществляет учитель (преподаватель), выбирая методы и средства обучения. Развитие второго подхода продолжается и сегодня. Он предусматривает самоорганизацию студента по получению компетенций для дальнейшей профессиональной деятельности. В новых условиях преподаватель становится привлеченным элементом системы саморегуляции студента по собственному профессиональному развитию.

В последнее время актуальным становятся вопросы формирования такого образовательного пространства, в фокусе внимания которого будет личность обучающегося, как заказчика услуги по обучению, и повышению качества этой услуги. Ученые и практики все больше сосредотачивают свои усилия вокруг проблем по разработке практических аспектов трансформации системы высшего образования к такой форме, в которой она будет способна удовлетворять потребности современного общества. При этом личностная ориентированность наполняет все большие сферы жизни современного молодого человека. Все больше внимания уделяется вопросам самообучения, ответственности за результаты своей деятельности, саморегуляции и самоорганизации [2].

Современной тенденцией развития образования является учебно-педагогическая сотрудничество, где нашли свое отражение идеи, сформулированные в трудах теоретиков общей и педагогической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Ш.А. Амонашвили и др.) и передовых практиков педагогики (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и др.). Основным способом взаимодействия субъектов образовательного процесса при этом является педагогическое общение. Оно одновременно реализует коммуникативную, перцептивную и интерактивную функции, используя всю совокупность вербальных, изобразительных, символических и кинетических средств. Функционально – это контактное (дистантное), информационное, побудительное, координацион-

ное взаимодействие, которое устанавливает отношения всех субъектов учебного процесса [3].

Для любого общения, в том числе педагогического, характерно наличие доверия. Доверие является одной из фундаментальных составляющих эффективного взаимодействия личностей, обмена знаниями и опытом. Доверие – центровой элемент социального и психологического благополучия человека в обществе. Человек нуждается доверять людям, которые его окружают, и миру [4].

**Краткий обзор публикаций по теме.** В зарубежной социальной психологии доверие во взаимоотношениях людей – предмет исследования многих авторов, работающих в рамках различных направлений. Первыми исследователями в области изучения доверия в зарубежной социальной психологии были С. Джурард и П. Лаской, которые начали работу в этом направлении в конце 50-х гг. Они исследовали доверие с точки зрения самораскрытия внутреннего «Я». Концепция самораскрытия (self-disclosure) обращается к психологии гуманистической ориентации и связана с именами таких известных ее представителей, как К. Роджерс, А. Маслоу и С. Джурард [5]. Другое направление в изучении доверия принадлежит авторам, работающим в рамках интеракционизма, которые установили, что чувство доверия является фундаментом взаимоотношений людей и, в конечном счете, – эффективности работы в организациях. Еще одно направление исследования доверительного общения – трансактный анализ.

На постсоветском пространстве доверие долгое время не было предметом самостоятельного социально-психологического анализа и изучалась только в контексте проблемы внушения как метода психологической воздействия. Однако понятие доверия достаточно широко применялось авторами в рамках других проблем (Б.Ф. Поршнев, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.А. Лосенков, В.М. Куликов, А.И. Донцов, М.Ю. Кондратьев, В. А. Петровский и др.).

Впервые доверие как самостоятельное социально-психологическое явление было проанализировано Т.П. Скрипкиной [6]. Большое практическое значение имеют исследования феноменов доверия и недоверия А.Б. Купрейченко и его последователей [4].

На сегодняшний день существует значительное количество научных работ, посвященных изучению явления доверия в различных условиях: в экономической,



политической, социальной, правовой (в частности криминалистической) и других сферах жизни человека.

Проблему доверия и доверительных отношений в контексте образовательного процесса освещают в своих работах И.Ф. Аметов, В.А. Дрофеев, Р.Ю. Кондрашова, Л. Скрыбина и др. В своих исследованиях авторы в частности рассматривают особенности проявления доверия в системе "учитель-ученик" при разных стилях педагогического руководства; условия, обеспечивающие доверительные отношения между педагогом и учеником и т.д. [1]. Результаты исследования феномена доверия в ментальных репрезентациях студентов технического университета представлены в работе Кононец Н.А. [8].

Идеи экологичности трансформаций в образовании в своих работах раскрывает профессор Лушин П.В. [7, 9, 10]. Автор подчеркивает очевидность постепенного перехода профессиональной подготовки на приоритет самостоятельной деятельности студентов и акцентирует внимание на понимании педагогической деятельности как педагогического сопровождения самостоятельной учебной стратегии студентов или так называемой учебной стратегии (learning path) личности обучающегося. В данной логике П.В. Лушин раскрывает сущность деятельности преподавателя – содействовать собственному движению студента, который погружается в образовательную среду, самостоятельно движется в ней в собственном темпе в направлении собственных приоритетов, одним из которых является общение с педагогами. В условиях гуманизации и личностной ориентированности образования функция преподавателя вуза трансформируется в педагогическую помощь личности обучающегося.

**Цель.** В процессе практической деятельности по преподаванию в техническом вузе г. Киева и, параллельно приобретая опыт психологической практики, мы задались вопросом о возможностях внедрения принципов современной практической психологии в организации учебного процесса. Выполняя исследовательскую работу по направлению «Особенности гуманизации высшего технического образования в процессе подготовки специалистов по неразрушающему контролю», нас, в частности, заинтересовали перспективы применения принципов экологичной психологической помощи в организации учебного процесса. Основными задачами поисковой работы стали: 1) формулировка признаков экологичного образовательного пространства при подготовке специалистов технических специальностей; 2) определение роли доверия во взаимодействии преподавателя и студента при организации такого пространства.

**Материалы и методы.** Современные психологическая наука и практика предлагают разнообразие подходов в оказании психологической помощи личности. Среди них: психоанализ, гештальт-терапия, трансактный анализ, арт-терапия и др.

В конце 90-х гг. XX в. в Украине появился инновационный метод психологической помощи и сопровождения – экологичная психологическая фасилитация (экофасилитации). Более 20 лет психологической и педагогической практики ее автор профессор П.В. Лушин и его коллеги неоднократно доказывали эффективность метода в сопровождении развития личности

через обращение к ее собственным уникальным механизмам саморегуляции.

Личность в экофасилитативном подходе рассматривается как открытая динамическая самоорганизующаяся и саморазвивающаяся система. Как утверждает П.В. Лушин, в отличие от экологического отношения, связанного с сохранением окружающей среды, экопсихологическое отношение к действительности заключается в сохранении личности. Таким образом, личность, которая относится к себе бережно и с уважением, аналогично относится к окружающей среде, и наоборот. Тогда психологическое содержание экологии как науки в том, чтобы научить человека бережно относиться не только к природе, но и к своей внутренней психической среде [7].

Итак, основными принципами экофасилитации как способа психологической помощи являются принципы экологичного отношения, которые сформулированы в Кодексе экологичности [10].

**Результаты и их обсуждение.** В психологии принцип экологичности в его профицитарном понимании реализуется в рамках экосистемного или экофасилитативного подхода, где личность со всеми ее связями представляет собой открытую экосистему связанных и взаимно обусловленных элементов, самоорганизующихся и саморазвивающихся [7, с. 69]. Опираясь на содержание этих принципов, мы попытались сформулировать признаки образовательного пространства, в котором студент как субъект собственного профессионального развития имеет благоприятные условия для роста. Такому пространству присуще понимание того, что:

1) студент – открытая система, которая постоянно взаимодействует с ресурсами других систем; привлечение преподавателя – часть собственной программы саморазвития для дальнейшей профессиональной деятельности;

2) студент является субъектом: профессиональная деятельность преподавателя осуществляется в прямом взаимодействии со студентом;

3) студент обладает всеми необходимыми возможностями для эффективного обучения и роста (осознание профицита возможностей студента);

4) "преподаватель и студент" – единая, открытая динамическая система; они объединены общей целью, которая заключается в развитии профессиональных компетенций друг друга;

5) преподаватель активно стремится к взаимопониманию со студентом: каждый из них свободен корректировать и согласовывать друг с другом свою позицию;

6) доверие к себе и к другому как части системы является неотъемлемым условием экологичного взаимодействия.

Учитывая вышесказанное, образование рабочего союза между преподавателем и студентом является обязательным входным условием организации благоприятной образовательной среды для достижения основной цели системы высшего образования – обеспечения качественной подготовки специалистов. Одним из ключевых феноменов, определяющих успешность образования такого союза, является доверие. Доверительные отношения – неотъемлемая часть любого эффективного взаимодействия, в том числе в системе

"преподаватель-студент". Вопрос установления доверительных отношений возникает с особой актуальностью, если речь идет об экологичности образовательной среды, так как распределение ответственности в процессе предполагает высокий уровень доверия между его участниками.

Таким образом, доверие играет важную роль в формировании экологичного образовательного пространства. Создание доверительного пространства, установление между студентом и преподавателем доверительных отношений, для которых характерны наличие психологического комфорта, положительной установки студента по отношению к образовательному учреждению и научно-педагогическому коллективу, гармоничность и органичность отношений субъектов образовательного процесса – неотъемлемое условие организации пространства для обучения, в котором происходит не только профессиональная подготовка специалиста, но и рост психологически здоровой личности, способной к саморазвитию и самоактуализации.

С другой стороны, создание экологичной образовательной среды создает оптимальные социальные условия для личностного раскрытия субъектов и формиро-

вания взаимного доверия, а также перехода доверия на уровень внутреннего образования личности каждого субъекта взаимодействия. Это, в свою очередь, приводит к повышению эффективности взаимодействия. Таким образом, экологичное взаимодействие, основанное на принятии профицита другого, выступает условием, важным элементом психологического механизма развития доверия к себе и к другому.

**Выводы.** Нами были сформулированы признаки экологичного образовательного пространства, исходя из принципов экологичности, известных в современных методах психологической помощи, в частности экофасилитации. А также предприняты попытки определить роль доверия в формировании рабочего союза между преподавателем и студентом как условия эффективного взаимодействия с целью взаимного профессионального роста.

На следующем этапе планируется апробация экспериментальной формы проведения учебных занятий в группах по подготовке специалистов технической специальности, опирающаяся на сформулированные признаки экологичности, с отслеживанием при этом особенностей проявления у участников доверия.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Юрченко О.В. Роль і місце довіри у взаємодії між студентом і викладачем технічного університету / О.В. Юрченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Ч., Вип. 82, Т. II, 2010. – С. 299-303.
2. Lashko O., Velychko O. Study Of Social Trust Among The Students Of Higher Education Institutions / O. Lashko, O. Velychko // International Scientific Conference "Engineering. Echologies. Education. Security" : Proceedings. - Veliko Tarnovo, Bulgaria, 01-03 June 2016. – P. 54-55.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. [Учебник для вузов]. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
4. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия / А.Б. Купрейченко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – 571 с.
5. Юрченко О.В. Взаємозв'язок рівня довіри та локусу контролю студентів технічного ВНЗ / О.В. Юрченко // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – Ч., Вип. 103, Т. 2, 2012. – С. 204-208.
6. Скрипкина Т.П. Психология доверия: Учебное пособие / Т.П. Скрипкина - М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.
7. Лушин П.В. Экологичная помощь личности в переходный период: экофасилитация [Текст] : Монография / Лушин П.В. - Киев, 2013. – 26 с. – (Серия "Живая книга" ; Т. 2).
8. Кононець М. О. Феномен довіри в ментальних репрезентаціях студентів технічного університету / М. О. Кононець // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2015. – № 3 (45). – С. 77–85.
9. Lushyn, Pavel. Some Reflections on the Ecology of Pedagogical Space // Thinking. – 2003.– Vol.16 (3). – P.4-11.
10. Лушин П.В. Два виміри принципу «не нашкодь» та Кодекс екологічності // Практична психологія в системі вищої школи: монографія / За ред. Т.В. Бушуєвої, С.О. Ставицької. – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2012. С. 38-53.

#### REFERENCES

1. Yurchenko O. The Role of Trust in the Interaction Between Student and Teacher in Technical University / O.Yurchenko // Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. – Chernihiv, Vol. 82, Issue II, 2010. – P. 299-303.
2. Lashko O., Velychko O. Study Of Social Trust Among The Students Of Higher Education Institutions / O. Lashko, O. Velychko // International Scientific Conference "Engineering. Echologies. Education. Security" : Proceedings. - Veliko Tarnovo, Bulgaria, 01-03 June 2016. – P. 54-55.
3. Zimnyaya I.A. Pedagogical Psychology / I.A. Zimnyaya. [Textbook For High Schools]. – М.: Logos, 2001. – 384 p.
4. Kupreychenko A.B. Psychology Of Trust And Mistrust / A.B.Kupreychenko. – М.: Publishing house "Institute of Psychology RAS", 2008. – 571 p.
5. Yurchenko O. The Interdependence Of Trust And Control Locus Of Technical College Students / O. Yurchenko // Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University. – Chernihiv, Vol. 103, Issue 2, 2012. – P. 204-208.
6. Skripkina T.P. The Psychology Of Trust: A Tutorial / T.P. Skripkina – М.: Ed. Center "Academy", 2000. - 264 p.
7. Lushyn P.V. Ecological help to a person in the transition period: eco-facilitation [Text]: Monograph / P.V. Lushyn – Kiev, 2013. – 26 p. – (Series "The Living Book", Vol. 2).
8. Kononets M.O. The Phenomenon Of Trust In The Mental Representations Of Students Of Technical University / M.O. Kononets // Bulletin of NTUU "KPI". Philosophy. Psychology. Pedagogy: Technologies. - 2015. - № 3 (45). - P. 77-85.
10. Lushyn P.V. Two Dimensions Of The Principle Of "Do No Harm" And Ecological Code / For Ed. T.V. Bushuyeva, S.O. Stavayka // Practical Psychology In The System Of High School: Monograph. – Kyiv.: M.P. Dragomanov NPU, 2012. P. 38-53.

#### Ecological Principles in the Educational Process During Preparing Specialists of a Technical University

E. V. Lashko

**Abstract.** The article is devoted to the study of the possibilities of introducing the modern psychological assistance principles, in particular the ecological principles, in organization of the educational process in the training of specialists in technical specialties in order to improve the effectiveness of training. The article suggests ways of forming an ecological educational space in a technical university. In particular, the principles of ecological interaction between teachers and students, in a proficient understanding, during professional preparation process are formulated.

**Keywords:** higher education, technical university, teacher, student, trust.

## Методи формування професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального навчання

М. І. Лазарєв, Н. В. Рудевіч

Українська інженерно-педагогічна академія, Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»

Paper received 18.05.17; Revised 22.05.17; Accepted for publication 25.05.17.

**Анотація.** В статті розроблений узагальнений метод формування професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального змісту професійної підготовки. Побудовані узагальнені методи формування проектної, експлуатаційної, науково-дослідної та управлінської компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального змісту проектування, експлуатації, науково-дослідної діяльності щодо систем управління об'єктами енергосистем та управлінської діяльності щодо системи управління професійною діяльністю відповідно.

**Ключові слова:** метод формування професійної компетентності, інженер з автоматизації енергосистем.

**Вступ.** Сьогодні формування складових інтегральної професійної компетентності майбутніх інженерів є актуальнішою проблемою вищої технічної школи України. Основним інструментарієм для формування компетентностей є методи навчання. Вибір методів, насамперед, визначається цілями навчання, які формулюються через результати навчання. Крім того, не меншою мірою вибір методу залежить від особливостей та специфіки навчального матеріалу певної предметної галузі.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Цілями, а отже, і результатами професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем є формування знань, умінь, навичок, професійно важливих якостей з вирішення професійних задач щодо систем управління

об'єктами енергосистем (СУОЕ), що передбачає встановлення причинно-наслідкових (каузальних) зв'язків побудови чи функціонування СУОЕ [1]. З урахуванням цього авторами був розроблений зміст професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем у вигляді моделей каузального змісту проектної, експлуатаційної та науково-дослідної діяльності щодо СУОЕ [2]. Реалізація побудованих моделей каузального змісту потребує розроблення відповідних методів формування професійних компетентностей.

**Ціль.** Розроблення методів формування професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального навчання

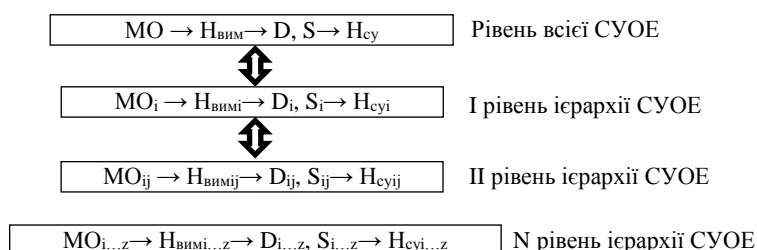


Рис. 1. Узагальнена модель каузального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем

**Матеріали та методи.** В основі формування професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем повинен лежати каузальний ланцюг знань  $MO \rightarrow N_{vim} \rightarrow D, S \rightarrow H_{sy}$ , де в якості матеріального об'єкта (МО) в загальному випадку виступає СУОЕ; D являє підсистему знань щодо принципу дії СУОЕ; S є підсистемою знань щодо побудови СУОЕ; H виступає підсистемою знань щодо параметрів СУОЕ, яка складається з підсистеми знань  $H_{sy}$ , що відображає дійсні параметри системи управління і підсистеми знань  $N_{vim}$ , що відображає параметри вимог щодо СУОЕ. З урахуванням того, що сучасні СУОЕ мають ієрархічну структуру побудови узагальнена модель каузального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем буде мати вигляд (рис. 1)

На підставі узагальненої моделі каузального змісту професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем розробимо узагальнений метод формування професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем (рис. 2)

Типовими професійними задачами проектної діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосис-

тем є розроблення завдання на проектування, безпосередньо проектування та визначення показників функціонування СУОЕ. Типовими професійними задачами експлуатаційної діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем є розроблення завдання на технічну перевірку, безпосередньо перевірка технічного стану та визначення показників функціонування СУОЕ. Типовими професійними задачами науково-дослідної діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем є розроблення завдання на проведення наукових досліджень, безпосередньо проведення наукових досліджень та визначення показників функціонування СУОЕ. На підставі узагальненого методу формування професійних компетентностей та змісту типових задач проектної, експлуатаційної та науково-дослідної діяльності розробимо узагальнені методи формування проектної, експлуатаційної, науково-дослідної компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем (рис. 3, рис.4, рис.5)

Ще однією ключовою компетентністю майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем, окрім проектної, експлуатаційної та науково-дослідної, є управлінська компетентність.

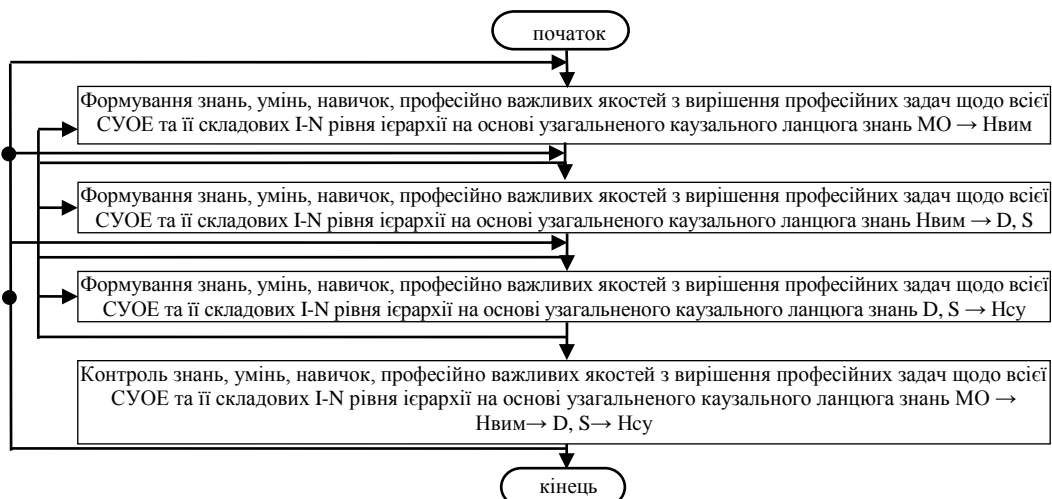


Рис. 2. Узагальнений метод формування професійних компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального змісту професійної підготовки

В загальному випадку управлінська діяльність майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем представляє систему управління професійною діяльністю (СУПД) з проектування, експлуатації або науково-дослідної роботи щодо СУОЕ. Типовими професійними задачами управлінської діяльності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем є розроблення за-

вдання на створення, безпосередньо створення та визначення показників функціонування СУПД. На підставі узагальненого методу формування професійних компетентностей та змісту типових управлінських задач розробимо узагальнений метод формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем (рис.6)

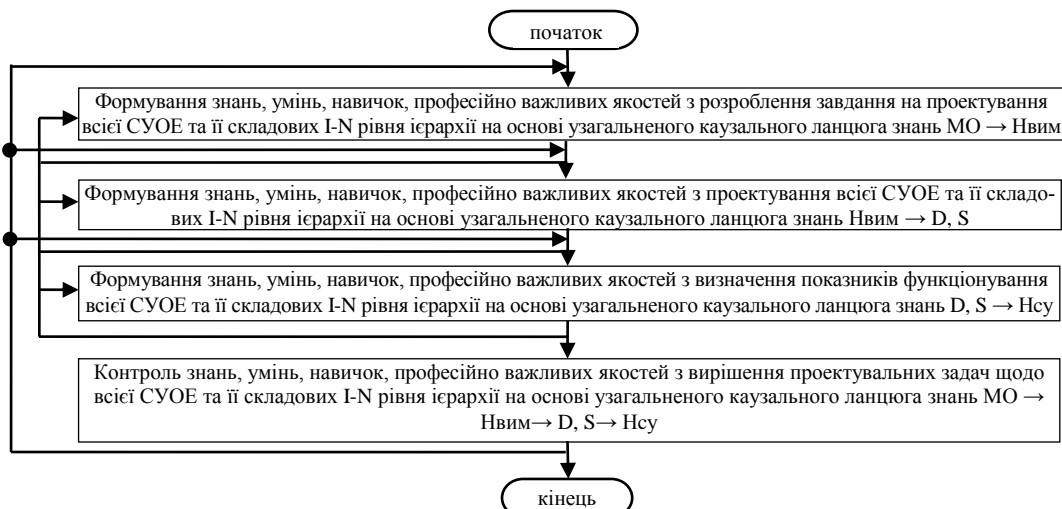


Рис. 3. Узагальнений метод формування проектної компетентностей майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального змісту проектної діяльності щодо СУОЕ

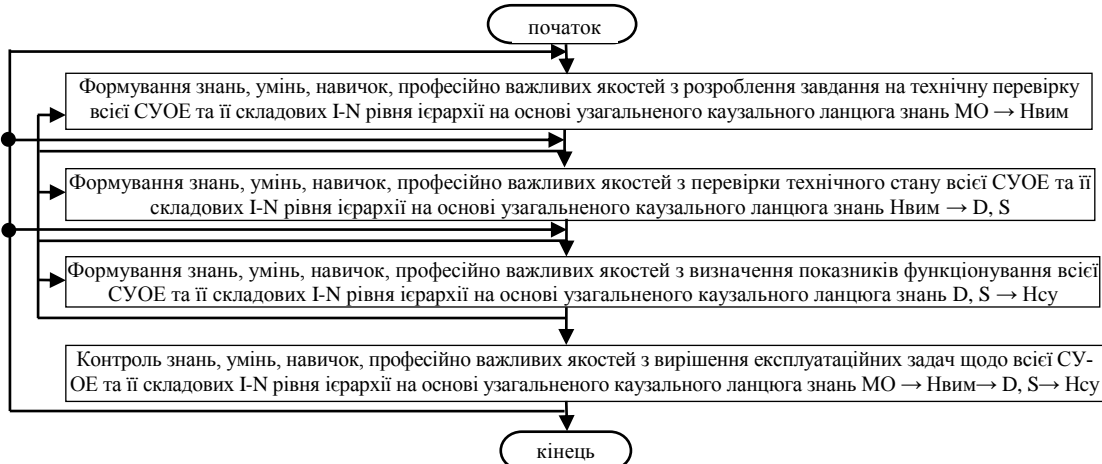


Рис. 4. Узагальнений метод формування експлуатаційної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального змісту експлуатаційної діяльності щодо СУОЕ

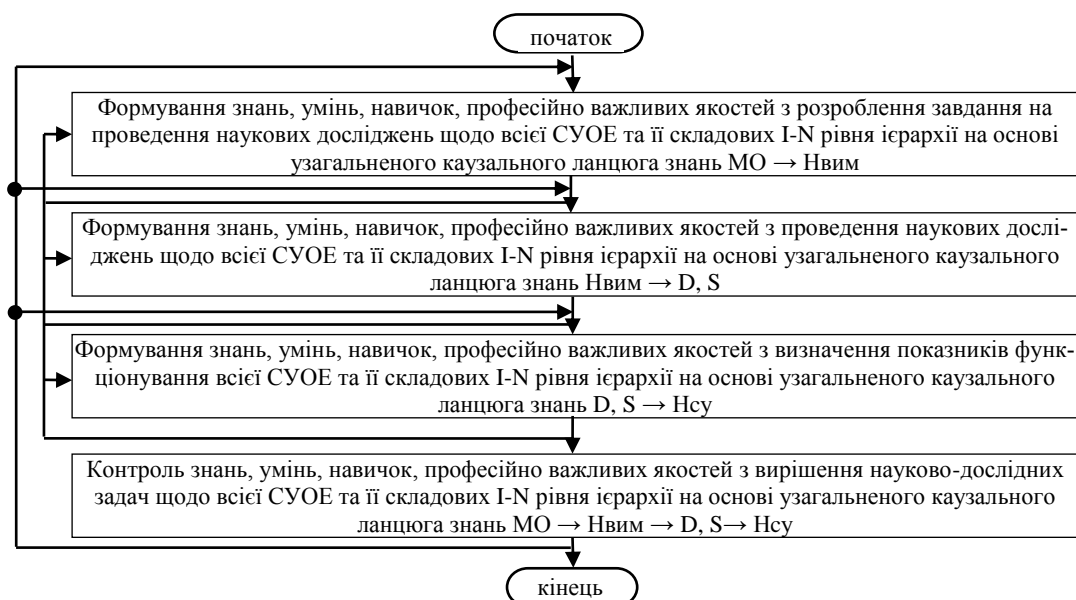


Рис. 5. Узагальнений метод формування науково-дослідної компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального змісту науково-дослідної діяльності щодо СУОЕ

Згідно із рис. 6 в якості МО в загальному випадку виступає СУПД, D являє підсистему знань щодо принципу управління СУПД, S є підсистемою знань щодо структури СУПД, N виступає підсистемою знань щодо параметрів СУПД.

Розроблені методи формування професійних компетентностей на основі моделей каузального змісту проектної, експлуатаційної, науково-дослідної та управлінської діяльності дозволять успішно сформувати ключові складові інтегральної професійної компетентності майбутніх інженерів з автомати-

зації енергосистеми під час професійної підготовки.

**Висновки.** Використання розроблених методів формування професійних компетентностей на основі каузального навчання дозволять оптимізувати зміст навчальної інформації та задати вектор логічної послідовності її засвоєння, придати навчальному процесу діяльнісний характер, який буде відображати специфіку виконання проектних, експлуатаційних, науково-дослідних та управлінських робіт майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

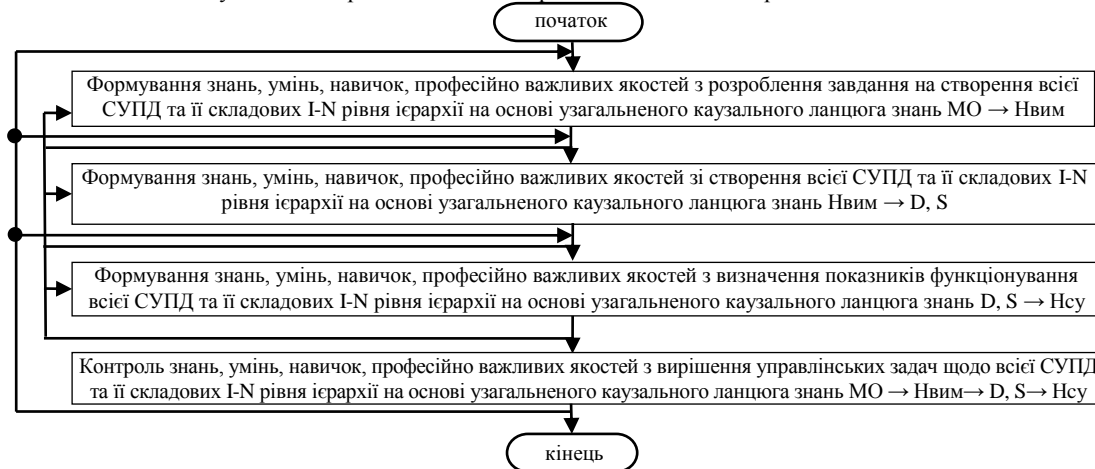


Рис. 6. Узагальнений метод формування управлінської компетентності майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на основі каузального змісту управлінської діяльності щодо СУПД

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Рудевич Н.В. Визначення методології навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем / Н.В. Рудевич // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2015. – №2. – С.96-105.
2. Лазарев Н. И. Каузальное содержание профессиональной

подготовки будущих инженеров по автоматизации энергосистем / Н.И. Лазарев, Н.В. Рудевич // Modern Science – Moderní věda. – Praha. –Česka republika, Nemoros. — 2017. – №1. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sried.in.ua/arithiv>

#### REFERENCES

1. Rudevich N.V. Methodology determination of educating of future engineers on automation of grids N.V. Rudevich // Theory and practice of social systems management. –2015. – no.2. – pp. 96-105.
2. Lazarev N.I. Causal content of professional preparation of future grid automation engineers / N.I. Lazarev, N.V.Rudevich // Modern Science – Moderní věda. . – Praha. –Česka republika, Nemoros. – 2017. – no.1.

#### Methods of forming of professional competences of future grid automation engineers on the basis of causal educating N. I. Lazarev, N. V. Rudevich

**Abstract.** In the article the generalized method of forming of professional competences of future grid automation engineers is worked out on the basis of causal content of professional preparation. The generalized methods of forming are worked out by a project, operat-

ing, research and administrative competences of future grid automation engineers on the basis of causal content of planning, exploitation, to research activity in relation to control system by the objects of grids and administrative activity relatively control system by professional activity accordingly.

**Keywords:** *the method of forming of professional competence, the grid automation engineers.*

**Методы формирования профессиональных компетентностей будущих инженеров по автоматизации энергосистем на основе казуального обучения**

**Н. И. Лазарев, Н. В. Рудевич**

**Аннотация.** В статье разработан обобщенный метод формирования профессиональных компетентностей будущих инженеров по автоматизации энергосистем на основе казуального содержания профессиональной подготовки. Разработаны обобщенные методы формирования проектной, эксплуатационной, научно-исследовательской и управленческой компетентностей будущих инженеров по автоматизации энергосистем на основе казуального содержания проектирования, эксплуатации, научно-исследовательской деятельности относительно систем управления объектами энергосистем и управленческой деятельности относительно системы управления профессиональной деятельностью соответственно.

**Ключевые слова:** *метод формирования профессиональной компетентности, инженер по автоматизации энергосистем.*

## Українська Академія мистецтв у становленні та розвитку національної художньої освіти

А. М. Никифоров

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна

Paper received 21.06.17; Revised 26.06.17; Accepted for publication 29.06.17.

**Анотація.** Стаття присвячена становленню вищої художньої школи в Україні на початку ХХ століття, що заклала основи розвитку вітчизняної педагогіки в галузі образотворчого мистецтва. Автором розглянуто роль і місце Української Академії мистецтв у розвитку художньої освіти. Зроблено висновок про те, що основною метою академії було становлення мистецької школи на ґрунті традицій національної культури.

**Ключові слова.** Українська Академія мистецтв, художня освіта, національна культура.

**Вступ.** Актуальність дослідження зумовлена пошуком шляхів оновлення мистецької освіти, що неможливе без вивчення й аналізу історичного досвіду реформування системи освіти взагалі і художньої освіти зокрема. Художньо-мистецька освіта початку ХХ століття відзначена створенням Української Академії мистецтв на базі професійно-художніх регіональних шкіл Києва, Харкова, Одеси, Львова, в яких велика увага була зосереджена на вирішенні проблем підготовки художньо-освітніх кадрів. Саме у цей період під впливом певних прогресивних змін у суспільстві відбувався інтенсивний розвиток системи національної освіти, вагомою складовою якої була художня освіта.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Особливість становлення Української Академії мистецтв становить неабиякий інтерес для вітчизняних та російських науковців: істориків, педагогів, культурологів, філософів, мистецтвознавців. Так, функціонування мистецьких шкіл другої половини ХІХ – початку ХХ століття досліджували М. Антоненко, М. Гаврилова, І. Красюк, І. Малиніна, З. Гуріч, Л. Савицька, Г. Стернін. Проблеми, що стосуються становлення вищої художньої школи в Україні (1917 – 1934) висвітлювали О. Ковальчук, М. Криволапов, С. Нікуленко, Л. Прибєга. Пріоритетний вплив народного мистецтва на творчість професійних митців України на початку ХХ століття відстоював В. Старченко.

Аналіз низки наукових праць дозволив дійти висновку, що кінець ХХ і, особливо початок ХХІ століття, позначився тенденцією зростання уваги науковців до історії формування й розвитку художньої освіти в Україні кінця ХІХ – першої третини ХХ століття. Зауважимо, що переважна більшість праць (О. Ковальчук, Л. Мельничук, Л. Соколюк, Р. Шмагала) мають мистецтвознавчий характер і, як правило, спрямовані на аналіз розвитку художніх процесів і дослідження біографії окремих постатей художників. Зокрема, мистецтвознавець Р. Шмагала в дисертаційному дослідженні «Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття: структурування, методологія, художні позиції» слушно доводить, що вивчення історії мистецької освіти є окремою, і не менш важливою ланкою мистецтвознавчої науки ніж вивчення стилів та «образних видінь». Щодо педагогічного напрямку публікацій, варто вказати, що на початку ХХІ століття регіональні особливості організації навчання образотворчого мистецтва

України середини ХІХ – початку ХХ століття вивчали О. Волинська, В. Ворожбіт, А. Півненко, О. Попик, О. Семчишин-Гузнер, О. Світлична, І. Хілько та інші. Науковці О. Пунгіна, М. Фомічова висвітлювали регіональну специфіку формування професійно-мистецьких шкіл в Україні, що входила до складу Російської імперії (Київ, Одеса, Харків) та Австро-Угорщини (Львів). Сучасні дослідження розвитку художньої освіти України означеного періоду поповнилися розвідками Т. Паньок, Л. Русакової.

**Мета** дослідження: проаналізувати особливості становлення вищої художньої школи в Україні на початку ХХ століття в контексті розвитку історико-педагогічної думки.

**Матеріали та методи.** В основі нашого дослідження покладено використання методів аналізу, узагальнення та систематизації матеріалів дослідників, що піднімали у своїх пошуках проблему розвитку художньої освіти означеного періоду.

Методологічну основу дослідження складають принципи системності, всебічності, конкретності дослідження, історичного та логічного, зв'язок історичного та сучасного.

У процесі дослідження застосовувався комплекс методів: теоретичний та історико-логічний аналіз архівних матеріалів та друкованих джерел; хронологічно-системний, що забезпечив вивчення становлення і розвитку художньої освіти України в часовій послідовності.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Аналіз історико-мистецтвознавчої та історико-педагогічної літератури дає можливість стверджувати, що художньо-мистецька освіта другої половини ХІХ століття вже була представлена професійно-художніми школами в найбільших містах України: Одесі, Києві, Харкові та Львові, в яких велику увагу було зосереджено на вирішенні проблем підготовки художньо-освітніх кадрів, розкритті змісту, форм і методів художньої освіти.

Зазначимо, що активна діяльність окреслених художніх шкіл зумовила створення у 1901 році в Одесі та Києві художніх училищ, а в 1912 році – у Харкові, що вже мали перші ознаки створення спеціальної художньої освіти на Україні. Важливо зауважити, що на території України до 1917 року не було жодного вищого художнього закладу освіти, тому професійна художньо-мистецька підготовка українських майстрів до вказаного часу відбувалася в Кракові, Мюнхені й Парижі. Багато українських митців здобували вищу

художню освіту в Петербурзькій Імператорській Академії мистецтв, випускників якої, а також випускників вищеназваних художніх шкіл, направляли на роботу в провінційні міста для викладання мистецьких дисциплін: малювання, живопису, креслення, історії мистецтв, а також для організації та влаштування художніх виставок.

Під впливом соціально-політичних змін у суспільстві на початку ХХ століття відбувався інтенсивний розвиток системи національної освіти України. Ця думка знаходить підтвердження в дослідженнях Р. Шмагала: «Особливого інтересу набув означений період, коли під впливом певних прогресивних змін у суспільстві відбувався інтенсивний розвиток системи освіти, органічною складовою якої була загальна художня освіта» [12]. Отже, вдосконалення загальної системи освіти в країні певним чином теж сприяло відкриттю Вищої школи мистецтв.

Аналізуючи становлення мистецької освіти означеного періоду вважаємо необхідним підкреслити думку Л. Соколюк стосовно того, що в окреслений період посилювалося відчуття національної спорідненості серед митців різних земель України, їхнє прагнення об'єднатися в загальнонаціональному масштабі для розкриття самобутності українського образотворчого мистецтва у європейському контексті [11], що, власне, і створило передумови організації Української Академії мистецтв на початку ХХ століття. Вважаємо, що саме потяг до національного єднання серед митців України в першу чергу сприяв утворенню вищої школи.

Крім цього, народження Української Народної Республіки створило умови для заснування Української Академії мистецтва (УАМ) – першого в історії країни вищого навчального художнього закладу. У розвідках історика С. Білоконя детально висвітлено послідовність становлення вищої школи [1; 2]. Так, відомо, що УАМ була заснована 18 грудня 1917 року. Подробиці заснування закладу знаходимо також в працях Л. Русакової, зокрема: «Ідея створення УАМ виникла в липні 1917 року на зібранні творчої еліти Києва. Здійснення такої актуальної ідеї стало справою державної ваги: Голова Центральної Ради М. Грушевський підтримав цю ідею» [10, с. 284]. Таким чином, констатує дослідниця Т. Паньок, майже вперше за всю історію України було задекларовано пріоритетне місце мистецької освіти в діяльності уряду [8, с. 116], що великою мірою сприяло відкриттю першої Української Академії мистецтв.

Аналіз наукових праць С. Білоконя, О. Ковальчука, М. Криволапова, С. Нікуленко, Т. Паньок, Л. Прибегги, Л. Русакової, дає можливість встановити імена фундаторів УАМ: у серпні 1917 року було розроблено статут навчального закладу й визначено викладацький склад, до якого ввійшли такі художники, як-от: М. Бойчук, М. Бурчак, М. Жук, В. Кричевський, Ф. Кричевський, А. Маневич, О. Мурашко, Г. Нарбут [1; 4; 6; 7; 8; 9; 10]. Художники різних поколінь, які стали фундаторами УАМ, здобували освіту в Петербурзі, Кракові, Мюнхені й Парижі. Усі дослідники констатують важливе першочергове завдання, призначення й історичну місію покладену на УАМ: з заснуванням академії для укра-

їнських митців з'явилася можливість отримувати вищу освіту не поза межами України, а на Батьківщині. Новий навчальний заклад із зазначеним вище професорським складом та нечисленним контингентом студентів був подібний до зарубіжних вільних академій. Її діяльність була спрямована в першу чергу на розвиток творчої індивідуальності учнів, при цьому викладачі не повинні «... приневолювати духовну вільність художника» [11, с. 28]. Хоча в академії була обмежена кількість дисциплін (живопис і графіка), однак за короткий час одному тільки Г. Нарбуту вдалося виховати плеяду графіків, котрі зробили значний внесок у формування національного стилю книжкової графіки [2; 3]. У зазначений період визначилися також засади школи монументального живопису М. Бойчука, де він почав здійснювати свою мрію про організацію колективної творчості за зразком цехових об'єднань [5]. Вихованцями академії мистецтва стали П. Волокидін, П. Альошин, М. Вербицький, В. Заболотний, В. Риков, К. Трохименко, О. Шовкуненко та інші [4].

З 1922 року відповідно до потреб як суспільства так і радянської ідеології в академії почалися реорганізації, спочатку в Інститут пластичних мистецтв, а з 1924 року після об'єднання з Українським архітектурним інститутом (заснованим у 1918 році) в новий заклад – Київський художній інститут. Новоутворений інститут під керівництвом І. Ворони суттєво розширив освітню діяльність; за рахунок впровадження нових спеціалізацій збільшилася кількість студентсько-викладацького складу. Зокрема, Л. Русакова підкреслює, що перебуваючи на посаді ректора, І. Врона до 1930 року здійснив ґрунтовну реорганізацію інституту. Вже в 1925 року Київський художній інститут був багатопрофільним навчальним закладом, який мав 5 факультетів: архітектурний, малярський, педагогічний, поліграфічний і скульптурний [11, с. 29].

З метою ознайомлення з новими європейськими мистецькими течіями професори академії: М. Бойчук та А. Таран з листопада 1926 року до травня 1927 року відвідали художньо-мистецькі заклади Праги, Варшави, Риму, Страсбурга, Лейпціга, Мюнхена, Парижа, Дрездена, Палермо, Відня, де обмінювались із фахівцями художнім досвідом, читали лекції про стан художньої освіти в Україні [11, с. 29]. Варто зазначити, що станом на перше жовтня 1928 року в інституті навчалася понад восьмисот студентів під керівництвом ста трьох педагогів та допоміжного персоналу. Нововідкриті відділення Київського художнього інституту були спрямовані на підготовку спеціалістів прикладних художніх професій, як-то: театро-кіно-фото, художня обробка деревини та кераміка, розпочалася підготовка художників поліграфістів, художників-педагогів та художників-політосвітників [7]. Ректор І. Врона постійно цікавився різноманітністю творчого підходу до викладання та пояснював: «Митців, які цілком відповідали всім вимогам нової мистецької школи, зрозуміло, майже не існує. Їх ще треба ідеологічно виховувати та... добирати і підбирати – цілий процес, що потребує великої, витриманої роботи» [11, с. 29]. У той же час ідеологічний тиск 1920-х – початку 1930-х років призвів до уходу старого професорського складу, звільнення з посади ректо-



ра І. Ворони (1930). У результаті були закриті поліграфічний факультет та ряд відділень і проведено чергову реорганізацію – в Київський інститут пролетарської мистецької культури з повним перепрофілюванням спеціальностей під потреби ідеологічної пропаганди для якої почали широко використовувати мистецтво [4; 6; 7].

Проте, не зважаючи на складні соціально-політичні умови в досліджуваний період, завдяки створенню Української Академії мистецтва було закладено основи формування і розвитку вітчизняної педагогіки в галузі образотворчого мистецтва. Ці традиції й дотепер лежать в основі вищої художньої освіти України.

У результаті аналізу низки наукових праць маємо можливість визначити передумови заснування вищого художньо-освітнього закладу в Україні на початку ХХ століття:

- інтенсивний розвиток системи освіти, органічною складовою якої була загальна художня освіта;
- активна діяльність регіональних художніх шкіл в найбільших містах України, що перебували під владою Росії (Харків, Одеса, Київ) та Австро-Угорщини (Львів);
- відсутність закладів вищої художньої освіти на теренах України;
- потяг до національного єднання серед митців різних регіонів України;

- високий рівень професійної майстерності українських художників;
- поєднати давні традиції українського мистецтва з новими відкриттями європейських художніх течій;
- ініціатива передової української інтелігенції;
- підтримка Центральної Ради на чолі з М. Грушевським.

**Висновки.** Відтак, завдяки відкриттю вищого художнього закладу в Україні на початку ХХ століття:

- значно поживавився новаторський пошук у царині мистецтва;
- заживувалося художнє життя в Україні (виставкова діяльність, створення музеїв, поповнення музейних збірок творами українських митців тощо);
- підйом культурно-освітнього рівня населення;
- підвищився рівень підготовки педагогічних кадрів;
- активізувалися освітні процеси в галузі образотворчого мистецтва по всій Україні як в загальноосвітніх закладах так і в спеціальних художніх;
- художники (багато із яких стали педагогами) отримали можливість здобувати професійну освіту в Україні.

Отже, Українська Академія мистецтв, що офіційно була відкрита у грудні 1917 року, заклала основи вищої художньої освіти в Україні на ґрунті розвитку традицій національної культури.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Білокінь С.І. До історії вищої художньої освіти на Україні // Вісник Київського університету. Серія історії. Київ: Вища школа, 1973. №15. С. 52-60.
2. Білокінь С.І. Перспективи дослідження мистецької спадщини Георгія Нарбута // Образотворче мистецтво, 1986. №3. С. 16-18.
3. Кириченко І.М., Новікова З.Д. Розвиток українського графічного мистецтва початку ХХ століття // Первый независимый научный вестник, 2017. №18. С. 10-14.
4. Ковальчук О. В. Історія живописного факультету НАОМА і його роль у вихованні мистецьких кадрів та формуванні національної живописної школи України 1917 – 1941 рр.: автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.05 / Національна академія мистецтва і архітектури. Київ, 2003. 21 с.
5. Ковпаненко Н.Г. Бойчук Михайло Васильович // Видатні діячі науки і культури Києва в історико-краєзнавчому русі України: біографічний довідник. Київ: Інститут історії України НАН України, 2005. Ч. 1. С. 84-90.
6. Криволапов М.О. З історії вищої художньої освіти в Україні // Українська академія мистецтва: історія і сучасність: каталог. Київ, 1997. С. 7-16.
7. Нікуленко С.І. Становлення вищої художньої школи в Україні (1917 – 1934): автореф. дис. ... канд. мистецтвознавства: 17.00.05 / Національна академія мистецтва і архітектури. Київ, 1997. 21 с.
8. Паньок Т.В. Становлення вищої художньої освіти на початку ХХ століття // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2013. Вип. 39(4), Ч. 4. С. 116-123.
9. Прибега Л.В. Історія і сьогодення Національної академії образотворчого мистецтва і архітектури // Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури: довідково-інформаційне видання. Київ: Національна академія образотворчого мистецтва і архітектури, 2002. С. 8-15.
10. Русакова Л.І. Художня освіта в Україні другої половини ХІХ – початку ХХ століття: історія та педагогічні пошуки // Проблеми підготовки сучасного вчителя, 2014. №9, (Ч. 2). С. 279-285.
11. Русакова Л.І. Становлення вищої художньої освіти в Україні (друга половина ХІХ – перша третина ХХ століття) // Історико-педагогічний альманах, 2016. №1. С. 15-31.
12. Соколюк Л.Д. Харьковская художественная школа и ее роль в формировании системы художественного образования на Украине в XVIII в. // Русское искусство второй половины XIX в.: материалы исследования. Москва: Наука, 1979. С. 169-172.
13. Шмагало Р.Т. Мистецька освіта в Україні середини ХІХ – середини ХХ століття: структурування, методологія, художні позиції: автореф. дис. ... д-ра мистецтвознавства: 17.00.06 / Львівська Національна академія мистецтв. Львів, 2005. 22 с.

#### REFERENCES

1. Bilokin, S.I. To the history of higher artistic education in Ukraine // Bulletin of Kiev University. Series history. Kyiv: Higher School, 1973. №15. P. 52-60.
2. Bilokin, S.I. Prospects of study of George Narbut's art heritage // Fine Arts, 1986. №3. P. 16-18.
3. Kyrychenko, I.M., Novikova, Z.D. The development of Ukrainian graphic art of the early XX century // First independent scientific journal, 2017. №18. P. 10-14.
4. Kovalchuk, O.V. History of painting faculty of NAFAA and its role in the education of art personnel and formation of the national painting school of Ukraine in 1917 – 1941 (PhD thesis, Specialty: 17.00.05). National Academy of Arts and Architecture. Kyiv, 2003. 21 p.
5. Kovpanenko, N.H. Boichuk Mikhailo Vasyliovych // Prominent figures of science and culture of Kyiv in local historical

- movement of Ukraine: biographical directory. Kyiv, Institute of History of Ukraine, 2005. Part 1. P. 84-90.
6. Kryvolapov, M.O. From the history of higher artistic education in Ukraine // Ukrainian Academy of Art: Past and Present: directory. Kyiv, 1997. P. 7-16.
  7. Nikulenko, S.I. The formation of higher artistic school in Ukraine (1917 – 1934): (PhD thesis, Specialty: 17.00.05). National Academy of Arts and Architecture. Kyiv, 1997. 21 p.
  8. Panek, T.B. The formation of higher artistic education in the early XX century // Problems of modern teacher education. Series: Pedagogy and Psychology: Coll. of articles. Yalta: RIO KSU, 2013. Vol. 39(4), Is. 4. P. 116-123.
  9. Prybieha, L.V. History and modernity of the National Academy of Fine Arts and Architecture // The National Academy of Fine Arts and Architecture: bulletin. Kyiv: National Academy of Fine Arts and Architecture, 2002. P. 8-15.
  10. Rusakova, L.I. Artistic education in Ukraine in the second half of the XIX – the beginning of the XX century: history and pedagogical searches // Problems of modern teacher training, 2014. №9, (Part 2). P. 279-285.
  11. Rusakova, L.I. The formation of higher artistic education in Ukraine (second half of the XIX – first third of the XX century) // Historical and pedagogical almanac, 2016. №1. P. 15-31.
  12. Sokoliuk, L.D. Kharkov artistic school and its role in the formation of system of artistic education in Ukraine in the XVIII century // Russian art of the second half of the XIX century: research materials. Moscow: Science, 1979. P. 169-172.
  13. Shmahalo, R.T. Art education in Ukraine in mid XIX – mid XX century: structure, methodology and artistic positions (DSc, Specialty: 17.00.06). Lviv National Academy of Arts. Lviv, 2005. 22 p.

#### **Ukrainian Academy of Arts in the development of national artistic education**

**A. M. Nykyforov**

**Abstract.** The article is devoted to the development of higher artistic school in Ukraine in the early XX century that laid the foundations of national education in the field of fine arts. The author considers the role and place of Ukrainian Academy of Arts in art education development. It is concluded that the main purpose of the Academy was development of art school on the grounds of national culture traditions.

**Keywords:** *Ukrainian Academy of Arts, artistic education, national culture.*

#### **Украинская Академия искусств в становлении и развитии национального художественного образования**

**A. M. Никифоров**

**Аннотация.** Статья посвящена становлению высшей художественной школы в Украине в начале XX века, заложила основы отечественной педагогики в области изобразительного искусства. Автором рассмотрены роль и место Украинской Академии искусств в развитии художественного образования. Сделан вывод о том, что основной целью академии было становление художественной школы на почве традиций национальной культуры.

**Ключевые слова:** *Украинская Академия искусств, художественное образование, национальная культура.*

## Principal's application of management by objective in schools in Nigeria

Nwite Onuma

Department of Educational Foundations, Faculty of Education, EBSU, Abakaliki, Nigeria  
Corresponding author. E-mail: nwiteonuma@yahoo.com

Paper received 23.05.17; Revised 28.05.17; Accepted for publication 01.06.17.

**Abstract.** The study examined principals' application of management by objective in secondary schools' administration in Ebonyi State. Six research questions and two null hypotheses guided the study. The descriptive survey design was adopted for the study. The study sample comprised 204 principals: 134 male and 70 female principals. Data collection was by means of a questionnaire titled application of Management by Objective Techniques in the Management of Secondary Schools (ABMOTMSS). Data collected were analyzed using mean ( $\bar{x}$ ) and standard deviation (SD) to answer the research questions while t-test statistics was used to test the hypotheses at 0.05 alpha level. The findings showed that there was no significant difference in the mean ratings between the male and female principals in the application of management by objective in the secondary school administration. The findings also revealed that there was a significant difference between the mean ratings of urban and rural secondary school principals in favor of the urban principals in Ebonyi State. The study recommends that Secondary Education Board (SEB) should on regular basis organize workshops and seminars for serving principals and vice-principals highlighting the place of MBO in school administration for the overall success of the school system.

**Keywords:** *Management, Administration and Management by Objective, Principles and Organization.*

**Introduction.** Education in all ramifications all over the world is seen as the most important instrument of social change in any society. In this regard, the Federal Government of Nigeria (FRN, 2013) maintains that education is a veritable tool for social change and national integrations. FRN (2013:4) also affirms "efforts shall be made to relate education to overall needs of the Nigerian society" Achievement of the above goal is dependent on the quality of education offered to the citizenry especially in secondary schools and principals' application of management by objective (MBO) in school administration in Nigeria. The broad goals of Nigerian secondary education as specified in the Federal Republic of Nigeria (FRN, 2013) is aimed at preparing students for useful living within the society. Achievement of these aims had remained largely elusive in the school system due to poor application of management by objective by school principals in school administration.

Babalola (2004) argued that achieving these aims appear unattainable due to problems of teachers and students' management, finance, infrastructures, motivation, curriculum and supervision plus information and technology facilities. As a result, principals of secondary schools as school administrators continue to be subjected to blames that the complex task they perform are not efficiently and effectively channeled towards providing education necessary for the world of today and the future (Adebola 2006). Therefore, for the goals of secondary education in Nigeria to be achieved, effective school administration and management and techniques should be applied by school principals.

Fatunwa (2000:82) views administration as a process whereby the school head as the chief executive of the school coordinates the efforts and activities of the staff towards the achievement of goals of the school system. Nwite (2014) sees administration as the process of directing and controlling human and physical resources in order to make profit in a social organization. From the foregoing definitions, administrative efficacies of the school principles employs coordination of efforts of staff, students management, school financial transactions, supervision of instruction, among others are ways of applying

management by objective (MBO) techniques for the purposes of achieving set school goals.

Management according to Wehrich, Cannice and Koontz (2011) is the process of designing and maintaining an environment in which individuals, working together in group, efficiently accomplish selected aims. Management here is concerned with productivity which has to do with principals' effectiveness and efficiency in the administration of the school. For Enyi (2002) management is a goal-oriented activity and is useful in personnel management and task performance in schools organization.

Parkin (2010) and Gordon (2008) identified management by objective (MBO); programme evaluated and review techniques (PERT); planning, programming, managing and budgeting system (PPMBS) and Delphi technique as a process of management techniques in an organization. Management by objective (MBO) is the major focus of this study. Management by objective is now practiced in the school system around the world. Despite its wide application, it is not always clear of its proper application and implementation of its principles by school principals. Some school principals see it as appraisal tool, motivational, techniques, planning or control device ([www.usfca.edu/fac-staff/wehrich/docs/newmbo.ptf1995](http://www.usfca.edu/fac-staff/wehrich/docs/newmbo.ptf1995)). Blanchard and Hersey (2008:9) defines MBO as a process whereby the superior and the subordinate workers of organization jointly identify its common goals, defines each individual's major areas of responsibilities in terms of results expected of him and use these measure as guide for the operation of the unit and assessing the contribution of its members. Supporting the above view, Nwosu (2008) affirms MBO as result-oriented management techniques in which all stakeholders participate actively often cooperatively in all salient activities of an organization to achieve optimal result. Wehrich, Cannice and Koontz (2011) define MBO as a comprehensive managerial system that integrates many key managerial activities in a systematic manner and is consciously directed towards effective and efficient achievement of organizational and individual objectives. Wehrich (1973) in his study illustrated the above definition in figure 1 below:

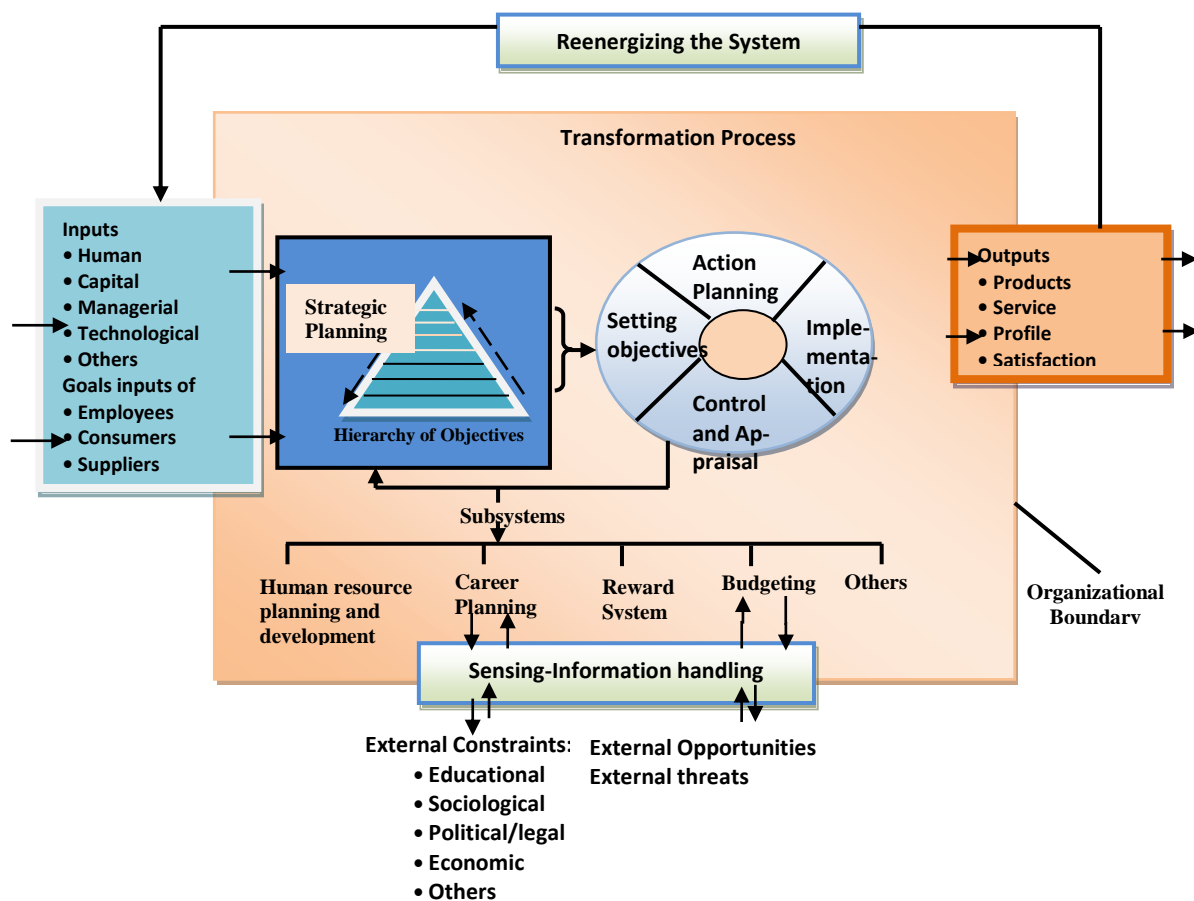


Figure 1. System Approach to Management by Objective

Adapted from Heinz Wehrlic, *Management Excellence: Productivity through MBO* (New York: McGraw-Hill, 1985), p.18

From all indication MBO is a comprehensive goal-driven, success-oriented management system if principals of secondary schools integrate the activities into the school system. However, it is pertinent to state that beside MBO being used as performance appraisal, instrument for motivation, strategic planning, it integrates human resource planning and development (staff, students and organizational development), career planning (personnel strength over coming weakness), budget (financial control), community relationship, and school plants (infrastructural provision) among other managerial activities for specific positions. Principals need to integrate these managerial activities into the school system through their administrative functions. Benefits of management by objective abound, that shows motivational aspects of clear goals, other benefits include clarification of organizational roles and structures as well as delegation of authority according to the results expected from the people occupying the roles; encouragement of commitment to personal and organizational goals; and the development of effective controls that measure results which leads to corrective actions (Wehrlich, 1995).

Public outcry over non utilization of MBO techniques expected of principals in their planning and administration have in one way or the other affected standard of education and academic excellence. Lack of effective management techniques in education are obstacles to the achievement of educational goals (Nwankwo 1981). The present study is of the view that school principals whether male or female in Urban or rural area should endeavour to observe the principles of MBO, which is built on the con-

cept of self-control and self-direction. Principals take blames for ineffective administration and glory for effective administration and management, there is need for both principals and lecturers to observe fully the philosophy of MBO to ensure commitment to personal and school organizational goals.

Therefore, it becomes imperative to investigate empirically whether there are some variations in principals' application and utilization of MBO in secondary schools management in Ebonyi state.

**Statement of Problem.** A greater number of secondary school principals in Nigeria with particular reference to Ebonyi state are still faced with multiplicity of problems and challenges in the performance of their multifarious task. Among the challenges include role expectation such as leadership, accountability, inadequate authority and power function. It is doubtful whether the principals apply effective management by objective in handling the challenges to appreciable extent. There are reports, observations and public outcry over poor school management in Nigeria for effective management of the school. Gwacham (2005) observed that some principals hardly go near the classroom to supervise, guide, direct and motivate teachers for effective curriculum delivery. Some other prevalent problems encountered by secondary school principals include inadequate finance, motivation, information and communication technology facilities in the administration of the school system. These deficiencies impact negatively on the quality of teaching and learning in schools. The resultant effects is that MBO as system of managing or administering schools using MBO is not

shared by some principals in Ebonyi State of Nigeria. However, with all the wealth of experiences in the administrative circle of the school principles, one wonders whether principles do apply MBO in their schools to overcome the deficiencies and lapses in school administration/management. This state of affairs agitated the investigation of this study.

**Purpose of the Study.** The purpose of the study was to ascertain the extent of principals’ application of management by objectives (MBO) in the administration of secondary schools in Nigeria. It is aimed at examining principal’s application of MBO in school instructional programme, financial management, personal management, infrastructural management, management of school-community relationship, and the differences between male and female principals towards the application of MBO in school administration.

**Research Questions**

1. How often do principals apply management by objectives (MBO) in the management of instructional programmes in secondary schools in Ebonyi State?
2. How often do principals apply MBO in the management of students in secondary school in Ebonyi State?
3. How often do principals apply MBO in the management of staff in secondary schools in Ebonyi State?
4. How often do principals apply MBO in school infrastructural management in secondary schools in Ebonyi State?
5. How often do principals apply MBO in school financial management in secondary schools in Ebonyi State?
6. How often do principals apply MBO in the management of school-community relationship in secondary schools in Ebonyi State?

**Hypotheses**

1. **H0<sub>1</sub>:** There is no significant difference in the mean ratings of male and female principals in application of management by objective techniques in secondary school administration in Ebonyi State.
2. **H0<sub>2</sub>:** There is no significant difference in the mean ratings of urban and rural secondary school principals in the application of management by objective techniques in secondary schools in Ebonyi State.

**Methodology.** The descriptive survey research design was adopted for the study. The rationale for the choice is in line with Best and Kahn (2008) and Nnamdi (2002) who states that descriptive survey is concerned with describing, coordinating, analyzing and interpreting condition that exist about a phenomenon. The population of the study consisted of all the two hundred and four (204) secondary school principals and vice principals in public secondary schools in Ebonyi State. The population served as the sample because of its manageable size. The instrument for data collection was a researcher structured questionnaire titled: Principals Application of Management by Objective Techniques in the Management of Secondary Schools. (PAMBOTMSS). The instrument was designed to elicit information from the respondents about the administration/ management by objective principals in public secondary schools in Ebonyi State.

Views and findings from related literature and survey instrument guided the construction of questionnaire with 4points rating scale of Always (AL), Sometimes (SO),

Rarely (RA), and Never (NE) weighted 4, 3, 2 and 1 respectively for positive statement while the reverse is the case for negative statement. The reliability estimate was determined using Cronbach Alpha. The reliability, Alpha coefficient of all clusters yielded an overall coefficient of 0.773 which was considered high enough for the study. T-test was used to test the hypotheses on gender and location at 0.05 level of significance.

**Results**

**Table 1.** t-test Value Difference between the Mean Ratings of Male and Female Principals in Secondary Schools Administration, N: 204

S/N	Variables	N	$\bar{x}$	SD	df	t-cal	t-tab	Dec.
1	Instructional programme management							
	Male	134	3.32	0.32				
					202	1.410	1.960	NS
	Female	70	3.26	0.42				
2	Students’ management							
	Male	134	3.14	0.31				
					202	0.297	1.960	NS
	Female	70	3.13	0.33				
3	Staff Management							
	Male	134	3.12	0.33				
					202	0.404	1.960	NS
	Female	70	3.10	0.42				
4	School Infrastructure							
	Male	134	3.18	0.36				
					202	3.041	1.960	S
	Female	70	1.02	0.37				
5	School Financial							
	Male	134	3.09	0.45				
					202	1.316	1.960	NS
	Female	70	3.11	0.45				
6	School Community Relationship							
	Male	134	2.91	0.39				
					202	0.152	1.960	NS
	Female	70	2.92	0.38				
7	Management by Objective							
	Male	134	3.13	0.22				
					202	0.777	1.960	NS
	Female	70	3.09	0.27				

Table 1 shows that the t-calculated values for each of the following variables: instructional programme management (t-cal 1.410<1.960); students’ management services (t-cal 0.297<1.960), staff management (t-cal 0.404<1.960); school financial management (t-cal 1.316<1.960) and school community relationship (t-cal 0.152<1.960) is less than t-table value of 1.960. Since the t-calculated values are less than t-table, there is therefore no significant difference between the mean ratings of male and female principles in the application of MBO in the school administration with regard to all the variables. On the other hand, the t-cal-value for school infrastructure

management (t-cal 3.041>1.960) is greater than the t-tab value implying that there is a significant difference between the mean ratings in the application of MBO with regard to the variable. The overall t-cal value of 0.777 is less than the t-tab value of 1.960. This implies that there is no significance in the mean ratings of male and female principles in the application of management by objective techniques in the administration of secondary schools in Ebonyi state.

**Table 2.** t-test Value Difference between the Mean Ratings of Urban and Rural Secondary School Principals in Application of Management by Objective Techniques in School Administration. N: 204

S/N	Variables	N	$\bar{x}$	SD	df	t-cal	t-tab	Dec.
1	Instructional programme management							
	Urban	134	3.26	0.32				
					202	2.280	1.960	S
2	Rural	70	3.36	0.27				
	Students' management							
	Urban	134	3.10	0.32				
3	Rural	70	3.19	0.31				
	Staff Management							
	Urban	134	3.05	0.39				
4	Rural	70	3.19	0.30				
	School Infrastructure							
	Urban	134	3.18	0.36				
5	Rural	70	1.02	0.37				
	School Financial							
	Urban	134	3.07	0.44				
6	Rural	70	3.19	0.49				
	School Community Relationship							
	Urban	134	3.07	0.44				
7	Rural	70	3.19	0.49				
	Management by Objective							
	Urban	134	3.07	0.27				
7	Rural	70	3.19	0.18				
					202	3.491	1.960	S

Table 2 shows that the t-cal values of for each variable: instructional programme management t-cal (2.280>1.960), staff management (t-cal 2.921>1.960) and school infrastructure management (t-cal 4.229>1.960) is greater than the t-tab value implying that there is a significant difference between the mean ratings of urban and rural secondary school principals in the application of MBO in school administration with regard to the variables. However, the t-cal value for students' management t-cal 1.897<1.960), school financial management (t-cal

1.929), school financial management (t-cal 1.929< 1.960) is less than t-tab value of 1.960 since the t-cal values are less than t-tab value, there is therefore no significant difference between the mean ratings of urban and rural secondary school principals in the application of MBO in their school administration with regard to each of the variables.

The overall t-cal value is 3.491 and is greater than the t-tab of 1.960. This is greater than the t-tab of 1.960. This implies that there is therefore a significant difference between the secondary school principals in the application of management by objectives techniques in school administration in Ebonyi state.

**Discussion.** Results in table 1 showed that there was no significant difference in mean ratings of male and female principals in the application of management by objective techniques (MBO) in secondary schools in Ebonyi State. Since no significant difference between the mean ratings of male and female principals in the application of MBO in secondary school administration in Ebonyi state, the null hypothesis was therefore not rejected. The possible interpretation could be that they are aware of the advantage of MBO in school administration with regard to the management of instructional programmes, student's guidance and welfare services of the staff and harmonious relationship with staff to achieve set goals of the school. This speculation is interdem with the findings of Ofojebe (2010), Nwosu (2008) and Jaiyeoba (2004) who in their separate imperial studies reported that principals they studied knew that MBO could be beneficial in achieving continuous improvement in school administration management. Nwosu (2008) reported principals should be prudent in the management of funds in school. The implication of the finding is that principals should in as much as possible avoid reckless spending of school fund and embezzlement of funds. However, the finding of this study is not in line with the finding of Di-ibor 1985 who discovered in his study that principals he studied lacked managerial attributes that would make them effective financial managers.

Result in Table 2 showed that there was a significant difference between the mean ratings of urban and rural secondary school principal with the overall t-cal value of 3.491 and t-tab value of 1.960. Since there was a significant difference between the mean ratings of urban and rural secondary school principals in the application of MBO in secondary schools in Ebonyi state, the null hypothesis was therefore rejected. As a significant difference existed between means ratings of urban and rural secondary school principals in the application of MBO probably in favour of principals in urban secondary schools, the possible interpretation could be that principals in urban are exposed to urbanization changes and advantage, in other way round principals in rural areas may not have known the full advantages of MBO in school administration. This speculation is at variance with the findings of Nwosu' (1994) and Ofojebe (2010) who reported that principals and vice principals studied initiated and sustained the processes of MBO in school administration. The findings of this is in consistent with the findings of Ugwu (2002) who reported that principals in urban and rural areas he studied agreed on the modus operandi of MBO, but objectives to be pursued by principals

were not strictly followed in rural areas. The implication of the findings of this study is that principals in secondary schools in rural areas may not achieve the set goals as much as their counter parts in secondary schools in urban areas in Ebonyi state.

**Conclusion.** Based on the results and findings the study concluded that there was no significant difference between the mean ratings of male and female principals with regard to the application of management by objective techniques in the areas of institutional programmes, students and staff management, and school finance with a significant difference in school infrastructural provisions. Secondly, there was significant difference between the urban and rural principals in the application of MBO in school administration. The urban principals seem to more exposed to the advantages of urbanization.

**Recommendations.** Judging the findings of the study, discussions made and conclusion drawn, the following recommendations are made:

1. Principals should be re-oriented on the importance of applying management by objective techniques in the management of infrastructural facilities as availability of space, classrooms, laboratories, libraries, current textbooks, information communication technology tools in their good number encourages teaching and learning and achievement of organizational goals of the school.

2. Secondary Education Board (SEB) of each state should on regular basis organize workshops and seminars where management functions of the school principals will be discussed. Such workshops and training should be made compulsory for all serving principals and vice principal as to highlight the place of MBO in school administration and overall success of the school principal should be encouraged to maintain the status quo and better still improve on the areas where deficiencies are observed. For instance provision of infrastructural materials in their good number, and maintenance of cordial school-community relationship to bring about actual, positive, functional and meaningful achievement of the set goals of the school.

**Limitations.** The study met with the following limitations:

1. The study was conducted in public secondary schools in Ebonyi state, private secondary school were excluded. Therefore, the application of the result of this study may not be extended to private secondary schools system with public secondary school in the state.

2. The result of the study cannot be generalized to federal secondary schools in the federation due to lack of control associated with survey research. This lack of control may have affected the result of the study.

#### REFERENCES

1. Adebola (2006). Educational management and thought. Ibadan: Codat Publishers.
2. Best, J. W. and Kahn, J. V. (2008). Research in education (9<sup>th</sup> ed) New Delhi: Prentice, Hill India private limited.
3. Blanchard, K. H and Hersey P. (2008). Management of organizations behaviour: Utilization of human resources. New Delhi: Prentice Hall.
4. Di-ibor, A.E. (1985) Examination of job principalship in Nigerian Secondary Schools. Unpublished Masters' (M.Ed) Dissertation, Faculty of Education, UNIPORT.
5. Fafunwa, B. (2000). Education in Nigeria towards administration and supervision of instructions. Ife: Macmillan publishers.
6. Federal Republic of Nigeria (FRN, 2012) National policy on education. Abuja: NERDC Press.
7. Gwacham, C. E (2005). Supervisory task for effective clinical supervision in Anambra state secondary schools. Unpublished Master's theses, NAU Awka.
8. Jaiyeoba, A.O (2004) Impact of school administration operational areas on management of secondary education in Oyo State. Unpublished B.Ed Thesis, Department of Educational Management UNIBADAN. Nnamdi, A (2002). Research methodology in the behavioural science. Ikeja-Lagos. Longman Nigeria Plc.
10. Nwite, O. (2014). Teacher perception of administrative roles of secondary school principals in Nigeria. Journal of Nigeria Academy of Education.
11. Nwosu.O. (2008) Educational administration: Strategies synergies and social calculus Onitsha: Osoyora (Nig) Ltd.
12. Nwankwo J. I. (1981). Educational administration and supervision: Ibadan: Heinemann educational books Nig. Ltd.
13. Ofojebe, W (2010) Relevance and benefits of Management by Objective to Secondary School Management in Anambra State: Teachers Administration and Policy Studies, 2(7), 99-104.
14. Wehrich, H., Cannice, M. V & Koontz, H. (2011). Management: A global and entrepreneurial perspective(3<sup>rd</sup> ed) New Dehil: TataMcGraw Education private limited.
15. Wehrich, H. (1995). A New approach to management by Objective. [www.usfca.edu/fac-staff/wehrich/docs/newmbo.ptf](http://www.usfca.edu/fac-staff/wehrich/docs/newmbo.ptf), Accessed November 25, 2008.
16. Wehrich, H. (1973). A study of the integration of management by objective with key managerial activities and the relationship to selected effectiveness measures. Unpublished Doctoral Dissertation, University of California, Los Angeles.

## Типологічна класифікація видів проектів

О. В. Полінок

Кафедра української мови Київського університету імені Бориса Грінченка, Київ, Україна

Paper received 18.05.17; Revised 22.05.17; Accepted for publication 25.05.17.

**Анотація.** У статті описано типологію навчальних проектів за різними класифікаційними ознаками: за діяльністю, яка домінує в проекті; за предметно-змістовою галуззю знань; за характером координації проекту; за характером контактів; за кількістю учасників; за тривалістю виконання проекту; за ступенем складності; за характером партнерських взаємодій між учасниками проектування; за характером цільових установок; за професійною спрямованістю; за взаємозалежністю з іншими проектами; за рівнем самостійності виконання; за часом виконання; за кінцевим результатом; за формою й методами організації; за сутнісними характеристиками. Запропоновано власну класифікацію проектів, апробованих на уроках української мови, – фонетичні, лексико-фразеологічні, граматичні, правописні, риторичні – відповідно до змісту розділів чинної програми з української мови; а також аспектні та креативно-мовленнєві проекти – залежно від домінуючих видів навчальної й мовленнєвої діяльності учнів. Акцентовано, що попри різні підходи до класифікації, у педагогічному контексті проекти розглядаються як результат навчального проектування.

**Ключові слова:** проект, види проектів, метод проектів, класифікація проектів.

В основу класифікацій проектів, запропонованих науковцями (Л. Васильєва, О. Горошкіна, Г. Грибан, О. Караман, С. Караман, Л. Кратасюк, О. Кучерук, Т. Мантула, В. Нищета, Є. Полат, Л. Попова, М. Романовська, Л. Шевцова та ін.), покладено різні характеристики: кількість учасників, навчальних дисциплін, охоплених проектом; тривалість і місце проведення; вид діяльності членів проекту, характер змістового матеріалу, спосіб координації.

Мета статті – описати лінгводидактичні підходи до виокремлення типологічної класифікації видів проектів, запропонувати класифікацію проектів, що застосовуються на уроках української мови.

У педагогічному контексті проекти розглядаються як результат навчального проектування. Науковці й фахівці-практики пропонують розгорнуту типологію навчальних проектів за різними класифікаційними ознаками:

1. *За діяльністю, яка домінує в проекті* (навчальний, дослідницький, пошуковий, творчий, рольовий, прикладний, інформаційний, ігровий, ознайомчо-орієнтований).

2. *За предметно-змістовою галуззю знань* (моно-проект у межах однієї галузі й міжпредметний проект).

3. *За характером координації проекту* (безпосередній (жорсткий, гнучкий), опосередкований (неявний, що імітує учасника проекту)).

4. *За характером контактів* (серед учасників однієї школи, класу, міста, регіону, країни, різних країн світу).

5. *За кількістю учасників* (індивідуальний, парний, груповий).

6. *За тривалістю виконання проекту* (короткостроковий, середньої тривалості, довготривалий).

7. *За ступенем складності* (простий (рішення нескладної задачі), складний або комплексний (включає два й більше субпроекти або передбачає різні типи й форми творчої діяльності)).

8. *За характером партнерських взаємодій між учасниками проектування* (кооперативний, змагальний, конкурсний).

9. *За характером цільових установок:* втілення ідеї або плану; отримання естетичної насолоди; подолання інтелектуальних перепон; здобуття нових знань і

досвіду.

10. *За професійною спрямованістю* (комунікаційний, екологічний, соціальний тощо).

11. *За взаємозалежністю з іншими проектами* (відокремлений, наскрізний, спіралеподібний, аналогічний).

12. *За рівнем самостійності виконання:* виконується сумісно з викладачем; виконується разом з іншими учнями сумісно з викладачем; виконується разом з іншими учнями без керівництва учителя; виконується переважно самостійно.

13. *За часом виконання:* у навчальний час (поточний, підсумковий); у позанавчальний час; частково в навчальний і позанавчальний час.

14. *За кінцевим результатом* (матеріальний, особистісний).

15. *За формою й методами організації* (ділова гра, практична робота тощо).

16. *За сутнісними характеристиками:*

- створюваний (продуктивний), пов'язаний з трудовою діяльністю;

- споживчий (підготовка екскурсій, інформаційні послуги тощо);

- проект розв'язання проблеми (науково-дослідницький);

- проект-вправа (проект навчання й тренування для оволодіння певними навичками [8]).

О. Кучерук пропонує іншу класифікацію проектів і вважає її найбільш прийнятною для використання на уроках української мови [7]:

*залежно від організаційної форми проектної діяльності:* індивідуальні; групові (парні);

*за характером взаємодії учасників проектного навчання:*

→ співтворчі (кооперовані);

→ змагальні;

*за характером змістового (предметно-го) матеріалу:*

→ лінгвістичні;

→ міжпредметні;

→ культурологічні;

*за часовим терміном виконання:*

→ короткострокові;

→ довготривалі;

*за метою виконання проектної роботи:*



- інформаційно-пізнавальні (наприклад, пошук інформації про походження фразеологізмів);
- творчі (складання замітки в газету, складання рекламних роликів-словників, букв алфавіту);
- науково-пошукові (розроблення дослідницьких моделей мовних процесів, явищ);
- прикладні (укладання словників, кодексу рідномовних обов'язків для нащадків).

Беручи до уваги обидві класифікації проектів, відзначаємо, що на уроках української мови доцільним є виокремлення специфічної типології, що корелюється зі змістом розділів чинної програми. З огляду на це виділяємо *фонетичні проекти*, спрямовані на вдосконалення знань фонетики, орфоепічних умінь і навичок, як-от укладання „Хрестоматії скоромовок”, збірників текстів, що ілюструють фоностилістичні явища української мови. Залежно від рівня підготовленості класу вчитель залучає учнів або до пошукової роботи, або до творчо-пошукової (учні не лише знаходять відповідні тексти, а й складають їх самостійно). *Лексико-фразеологічні проекти* – на розвиток лексичної і фразеологічної компетентностей учнів. Їх залучають до укладання тематичних міні-словників, мультимедійних словників і презентацій тощо. *Граматичні проекти* зорієнтовані на поглиблення й розширення знань учнів з морфології та синтаксису, удосконалення їхніх граматичних умінь і навичок. Насамперед це укладання „Хрестоматії лінгвістичних мініатюр”, семантичних конспектів, добір текстів, що ілюструють стилістичних потенціал граматичних одиниць тощо. *Правописні проекти* передбачають залучення учнів до різних видів мовленнєвої діяльності задля підвищення рівня правописної грамотності, наприклад, укладання збірників диктантів, що передбачає добір текстів з різних джерел, насичених певними орфограмами й пунктограмами, підготовка мультимедійних презентацій для ілюстрування складних випадків правопису та слововживання тощо. *Риторичні проекти* покликані вдосконалювати риторичну компетентність учнів: добірка текстів промов для аналізу, укладання збірника „Риторика в персоналіях” тощо. Означені види проектів за аналогією до класифікації типів уроків відносимо до *аспектних*, оскільки вони здебільшого застосовуються в процесі опрацювання певного мовного аспекту – фонетичного, лексико-фразеологічного, граматичного, правописного, риторичного. Крім того виділяємо *креативно-мовленнєві*, що спонукають учнів до креативної діяльності, результатом якої є створення відповідного інтелектуального продукту – стіннівки, рукописного часопису до певних подій (свята рідної мови, дня української писемності тощо), антологій есе. У процесі виконання цих проектів учні залучаються до різних видів мовленнєвої діяльності.

На нашу думку, усі види проектів можуть використовуватися під час навчання української мови, а право вибору належить учителю-словеснику, оскільки незалежно від виду проекту результати роботи мають бути „відчутними”, певним чином оформленими, повинні мати конкретне матеріальне вираження (відеофільм, альбом, бортжурнал „подорожей”, комп'ютерна газета, альманах, веб-сторінка, серія заходів, репортаж тощо). Беручи до уваги всі класифі-

кації проектів, зазначимо, що для формування інтелектуального й творчого мислення учнів, на нашу думку, найбільш ефективним буде використання дослідницьких і творчих проектів з української мови.

Для розроблення вчителем-словесником тематики й моделей проектів важливо враховувати такі аспекти:

- проектна технологія в контексті мовної освіти є проміжною ланкою між мовознавством та практичною лінгвометодикою, що забезпечує дієвий розвиток мовного світогляду учнів, їхніх мовленнєвих умінь, навичок, духовної естетичної сфери та досягнення конкретних прогнозованих результатів навчально-виховного процесу;

- результати проектної технології наукового характеру являють собою систему ієрархічно пов'язаних продуктів пізнавально-пошукової роботи школярів, що може мати такий схематичний вигляд: *план-модель (описова, графічна), реферат, конкурсна науково-дослідницька робота* (наприклад, для МАН);

- результати проектної технології, спрямованої на розвиток мовлення, можуть бути представлені у вигляді *замітки, статті в публіцистичному стилі, ювілейного випуску лінгвістичної газети; шкільні радіопередачі про життя школи, творчих людей регіону; виставки учнівських поезій, оповідань* та ін.

На думку вчених-методистів, ефективність результатів проектного навчання залежить від:

- усвідомлення змісту навчального мовного матеріалу;

- урахування вікових особливостей учнів, їхнього мовленнєвого та загального розвитку;

- досвіду творчої діяльності, умінь і навичок самостійної пошукової роботи школярів та духовно-ціннісних орієнтацій;

- урахування специфіки й рівня складності теми, проблеми для проектної роботи;

- рівня методичної майстерності вчителя;

- визначення оптимального часу для виконання проекту;

- відповідності результатів пошукової роботи заданому, прогнозованому рівню навчально-пізнавальної діяльності [6].

Проектна діяльність характеризується відтворюваністю. Виконання проектів переважно на лінгвістичні й культурологічні теми може застосовуватися як у середніх, так і в старших класах середніх навчальних закладів різних типів.

Спостереження показують, що найбільш поширеним у шкільній практиці є навчальний проект – це специфічний педагогічний засіб організації та управління самостійною пізнавальною діяльністю школярів. Під час дослідження особистісно значущої теми проекту (скажімо, „Краса і сила рідної мови”, „Магія імені”, „Назви міст – це не просто слова, це історія краю жива”, „Таємниці граматики”, „Числівники-символи”, „Дієслово – рух, дія, образ”) учень розвивається в процесі власної пізнавальної діяльності, що, у свою чергу, не лише навчає, формує мовну особистість, а й духовно збагачує внутрішній світ школярів.

Продуктивна діяльність дає можливість учням доторкнутися до реального дорослого життя. На думку Н. Абашиної, це і є „кульмінацією будь-якого проек-

ту, логічним завершенням якого є презентація та об'єктивна оцінка проведеної роботи та досягнутих результатів" [1, с. 258]. Презентація та захист проєктів перед незалежною аудиторією, що не брала участі в акціях, є важливим, відповідальним та хвилюючим етапом, адже постає необхідність оцінювання проєкту її учасниками та співставлення оцінки з думкою спостерігачів. До того ж, здійснення ефективної презентації залежить від рівня сформованості дизайнерських, ораторських та акторських навичок. Підведення підсумків проєкту та всього процесу його реалізації є невід'ємним виховним та навчальним етапом, під час якого дуже важливо належним чином акцентувати успіхи та недоліки проведеного дослідження.

Необхідно заохотити учнів до продовження участі в проєктах різного типу, а також до вдосконалення особистісних характеристик та елементів роботи в команді. Дуже важливим є надання можливості учням оцінити себе та один одного, що потребує поважного ставлення, вміння слухати й прислуховуватися, критикувати та сприймати позитивну й негативну критику від учнів і вчителів.

Презентація й захист проєктів – невід'ємна й обов'язкова складова застосування методу проєктів. Дидакти й вчителі здебільшого пов'язують презентацію та захист проєктів із заходами в межах позакласної роботи з предмета, а також з нестандартними уроками на зразок: урок-диспут; урок-драматизація; урок-сумнів; урок-екскурсія; урок-занурення; урок-творчий звіт; урок-ділова гра; урок-прес-конференція; урок-конкурс; урок-змагання; урок-КВК; урок-узагальнення; урок творчості; урок-аукціон; урок-фантазія; урок-залік; урок-пошук істини; урок „парадоксів”; урок-концерт; урок-діалог; урок-конференція; урок-рольова гра; урок-семинар; урок-„Поле чудес”; інтегрований урок; урок-вікторина „Що? Де? Коли?”.

Обираючи вид проєкту, вчителів-словесників необхідно враховувати найважливіші його функціональні ознаки. Опрацьовуючи наукові джерела [2; 4; 5; 7 та ін.], присвячені методу проєктів, ми провели аналіз характерних ознак цього методу.

*Ситуативна спрямованість* – ця ознака включає відхід від наукової систематики та спрямування на подолання труднощів життєвих ситуацій, урахування фізичного та соціального оточення учасників проєкту.

*Орієнтація на інтереси та здібності учнів* полягає в тому, що вибір теми проєкту завжди передбачає врахування інтересів і потреб учнів з метою виявлення мотивації та ідентифікації з проєктом. Індивідуальний темп виконання проєктної роботи дозволяє врахувати різні здібності школярів.

*Самоорганізація та відповідальність* передбачають самостійний розрахунок свого часу на виконання проєкту, що обумовлює чіткий розподіл різних видів роботи шляхом планування, організації та контролю. Таким чином, планування та проведення проєкту повністю лежить у сфері відповідальності групи, яка займається проєктом.

*Зорієнтованість на продукт* означає, що проєктне навчання розраховано на створення якогось продукту, проте до уваги береться не тільки результат суто практичної роботи, а також поглиблення досвіду, зміна позицій і ставлень.

Результатом проєкту виступає предметний витвір, який може бути застосований за своїм призначенням, або дія, яка має характер продуктивної суспільно значущої діяльності, що сприяє подоланню життєвих труднощів.

*Інтегративність* – ознака, яка вимагає зрозуміти завдання та постановку проблеми у їх комплексному взаємозв'язку, що стосується різних фахових сфер, а саме інтеграції знань, умінь і навичок з різних предметних галузей. Так, виготовлення продукту повинно включати як використання специфічних фахових знань та вмінь, так і іншомовних. Передумовою виготовлення професійно орієнтованого продукту може бути збір та опрацювання необхідної інформації в іншомовних фахових джерелах.

Виконання проєктного завдання вимагає інтеграції теорії та практики, подолання звичного роз'єднання духовної та фізичної роботи, що відповідає традиціям, які започаткував видатний швейцарський педагог-демократ Й. Песталоцці – „навчатись головою, серцем та руками” [3].

*Проблемність* полягає в тому, що кожний проєкт містить проблему, яка розв'язується за допомогою використання різних методів. Процес пошуку шляхів вирішення проблеми дозволяє не тільки скористатись набутими знаннями, але й на практиці оволодіти новими, набути інтелектуальних і психологічних якостей особистості.

Отже, виділені нами на основі аналізу праць педагогів та лінгводидактів види й ознаки методу проєктів технології дозволяють стверджувати про доречність використання їх на уроках української мови в старших класах, оскільки застосування проєктів дозволяє вийти за межі навчального предмета, залучити учнів до самостійного пошуку й розв'язання проблемних завдань. Методично доцільний вибір виду проєкту стимулює в учнів бажання створювати власний продукт, творчо використовуючи накопичений досвід, що є невід'ємними показниками сформованості предметних і ключових компетентностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

- [1] Абашина Н.С. Розвиток ключових життєвих компетенцій через метод проєктів / Н.С. Абашина // Метод проєктів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико-зорієнтований збірник / Кер. авт. кол. С. Шевцова; Наук. кер. і ред. канд. істор. наук І.Г. Єрмаков. – К.: “Департамент”, 2003. – С. 257–258.
- [2] Горошкіна О. М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / О.М. Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
- [3] Діалоги про стандарти // Управління освітою. – Спеціальний випуск. – 2003. – 32 с.
- [4] Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України: [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
- [5] Єрмаков І. Г. Метод проєктів у контексті життєвих результатів діяльності учнів / І. Г. Єрмаков, С. М. Шевцова // Проєктна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Наук.-метод. посіб. / За ред. С.М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К.: Департамент, 2008. – 520 с.

- [6] Кратасюк Л. Метод проектів у системі особистісно зорієнтованої мовної освіти / Л. Кратасюк [Електронний ресурс] . – Режим доступу : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Umlsh/2010\\_4/Kratasyuk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2010_4/Kratasyuk.pdf)
- [7] Кучерук О. Методи навчання української мови в загально-

ноосвітній школі : Словник-довідник / О.Кучерук. – Житомир : Вид-во „Рута”, 2010. – 186 с.

- [8] Ницета В.А. Технологія життєтворчих проектів на уроках української мови та літератури : [навч. посібник] / В. А. Ницета. – Х. : Основа, 2009. – 153 с.

#### REFERENCES

- [1] Abashyna N.S. Development of key life competences by way of implementing project-based methods / N.S. Abashyna // Project-based methods: traditions, highlights and life results: Practically-oriented collection / Chief of the author group. S. Shevtsova; sc. adv. and ed. candidate of historical sciences I.H. Yermakov. – K.: “Departament”, 2003. – p.257–258.
- [2] Horoshkina O. M. Linguodidactic foundations of teaching the Ukrainian language in senior forms with science-and-mathematics specialization: monograph / O.M. Horoshkina. – Luhansk : Alma-mater, 2004. – 362 p.
- [3] Dialogues on the standards // Educational management. – Special issue. – 2003. – 32 p.
- [4] Encyclopaedia of education / Academy of pedagogical sciences of Ukraine : [chief ed. V. H. Kremin] . – K. : Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p.
- [5] Yermakov I. H. Project-based method in the context of life results of the pupils’ activities / I. H. Yermakov, S. M. Shevtsova // Project-based activities at lyceum: competence potential, theory and practice: Sc. and method. manual / Ed. S.M. Shevtsova, I. H. Yermakov, O. V. Batechko, V. O. Zhadka. – K.: Departament, 2008. – 520p.
- [6] Kratasiuk L. Project-based method in the system of personality-oriented language education / L. Kratasiuk [Electronic resource] . – Access mode : [http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/Umlsh/2010\\_4/Kratasyuk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Umlsh/2010_4/Kratasyuk.pdf)
- [7] Kucheruk O. Methods of teaching the Ukrainian language at secondary school : Thesaurus / O. Kucheruk. – Zhytomyr: Publishing house “Ruta”, 2010. – 186 p.
- [8] Nyshcheta V.A. Techniques of life-based projects at the lessons of the Ukrainian language and literature : [learning manual] / A. Nyshcheta. – Kh. : Osnova, 2009. – 153 p.

#### Typological classification of the types of projects

**O. V. Polinok**

**Abstract.** In the article the typology of educational projects according to various classification attributes is represented: dominant activities of the project, subject-and substantive scope of expertise, coordination pattern of a project, the nature of contacts, the number of the participants, the duration of the project, the degree of complexity, the nature of cooperation between the project participants, the type of objectives, the professional orientation, the interconnection with other projects, the level of independence in implementing the task, the time of the accomplishment, the eventual outcome, forms and methods of organization and essential characteristics. The original author’s classification of the projects evaluated at the lessons of the Ukrainian language is represented. According to the content of the units of the effective Ukrainian language curriculum one can single out phonetic, lexicophraseological, grammatical, spelling and rhetorical projects. Depending on dominating types of learning and speech activities of pupils one can mark out aspect and creative-and-speech projects. It is stressed that despite various approaches to the classification in pedagogy the projects are viewed as a result of educational projecting.

**Keywords:** *project, types of projects, project-based method, classification of projects.*

#### Типологическая классификация видов проектов

**О. В. Полинок**

**Аннотация.** В статье описано типологию учебных проектов по различным классификационным признакам: по деятельности, доминирующей в проекте; по предметно-содержательной области знаний; по характеру координации проекта; по характеру контактов; по количеству участников; по продолжительности выполнения проекта; по степени сложности; по характеру партнерских взаимодействий между участниками проектирования; по характеру целевых установок; по профессиональной направленности; по взаимозависимости с другими проектами; по уровню самостоятельности выполнения; по времени выполнения; по конечному результату; по форме и методам организации; по существенным характеристикам. Предложено собственную классификацию проектов, апробированных на уроках украинского языка, – фонетические, лексико-фразеологические, грамматические, правописные, риторические – в соответствии с содержанием разделов действующей программы по украинскому языку; а также аспектные и креативно-речевые проекты – в зависимости от доминирующих видов учебной и речевой деятельности учащихся. Акцентировано, что несмотря на различные подходы к классификации, в педагогическом контексте проекты рассматриваются как результат учебного проектирования.

**Ключевые слова:** *проект, виды проектов, метод проектов, классификация проектов.*

## Професійна підготовка як засіб формування творчої особистості

Л. В. Пшенична, О. О. Скиба

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка  
Corresponding author. E-mail: vrprime@sspu.sumy.ua

Paper received 15.05.17; Revised 21.05.17; Accepted for publication 25.05.17.

**Анотація.** У статті розглянуто особливості формування творчої особистості викладача в процесі професійної підготовки, проаналізовано публікації вітчизняних та зарубіжних науковців та обґрунтовано поняття «особистість» та «творчість», визначено засоби формування творчої особистості майбутнього вчителя як класичні для університетської підготовки, так і інноваційні, які спонукають особистість до саморозвитку, самовдосконалення та самореалізації, узагальнено його найважливіші якості, що сприяють успішній творчій діяльності.

**Ключові слова:** особистість, творчість, професійна підготовка, цінності, особистісний розвиток, педагогічна діяльність, самореалізація, самовдосконалення.

**Вступ.** Євроінтеграційні процеси, які проходять в Україні на початку XXI століття, відкривають нові перспективи розвитку громадянського суспільства, у якому активно відбувається переоцінка духовних цінностей, а тому сучасна педагогічна думка зосереджена на формуванні особистості як ціннісного джерела розвитку демократичного суспільства третього тисячоліття – людини як рівноправного суб'єкта, як гармонійно розвиненої індивідуальності, спроможної розв'язувати безліч професійних завдань, здатної конструктивно і творчо працювати в динамічних умовах життя, до співтворчості й духовної взаємодії у вирішенні проблем сучасності на основі конструктивного діалогу, фахівця, готового до інтерактивного спілкування, адаптації у нових соціально-економічних умовах, здатного до виходу у європейський і світовий простір, конкурентоспроможну особу [5, с.13].

Актуальність дослідження посилюється необхідністю визначення сукупності педагогічних умов, які забезпечать формування творчої особистості учителя та потребою самої особистості у використанні внутрішніх ресурсів для професійного зростання і самореалізації.

**Короткий аналіз публікацій по темі.** Проблема формування творчої особистості майбутнього учителя та її вирішення висвітлюється у наукових дослідженнях педагогів, психологів, філософів: В. Андреева, І. Бежа, Н. Бердяєва, В. Загвязинського, В. Кан-Калика, В. Кременя, Н. Ничкало. К. Платонова, С. Сисоєвої та ін.; ідея формування творчого потенціалу особистості ґрунтуються на дослідженнях М. Дяченко, І. Зязюна, П. Кравчука, І. Шпачинського, Н. Яковлевої та ін.; О. Білоус рекомендує формувати творчу особистість через вивчення музичних дисциплін; Т. Агапова – за допомогою творів живопису; Є.Бондаревська – через потребу особистості в «набутті себе, своєї неповторної індивідуальності, духовності, творчого потенціалу»; В. Серікова – з використання специфічної форми обміну духовно-особистісними потенціалами викладачів і студентів на основі діалогу.

Аналіз наукових джерел засвідчує, що проблеми формування творчої особистості є нагальними у системі освіти і потребують більш широкого дослідження.

**Метою** статті є дослідження умов і засобів, які забезпечують формування та розвиток творчої особистості в процесі професійної підготовки.

**Результати дослідження та їх обговорення.** Головним завданням вищої педагогічної школи – спря-

мувати спеціаліста у завтрашній день, справжня цінність особистості якого вимірюється творчим внеском у суспільний розвиток. Педагогічна діяльність – процес постійної творчості, продуктом якого завжди залишається розвиток особистості.

Створена в Україні законодавча база: Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, визначають головні напрями розвитку вищої освіти, підкреслюють соціальну роль творця нових цінностей – творчу особистість з високим рівнем духовності і загальної культури, яка успішно самореалізується в сучасних умовах, здатна розвивати та реалізувати здібності і таланти. Отже, виникла потреба у педагогах нового часу – фахівцях з високим рівнем сформованості професійно значущих рис і творчого потенціалу.

Загально визнано, що особистість не існує поза творчістю. За висловом М. Гончаренко «У людини немає благороднішого заняття, яке виправдовувало б її існування на землі, підтверджувало б високе звання людини, давало б їй глибоку й істинну насолоду від ранньої юності до похилої старості, ніж творчість» [3, с.218]. Основи творчої особистості учителя закладаються в процесі професійної підготовки у вищому навчальному закладі і в подальшому розвиваються в його професійній діяльності.

Педагог – професія особлива, в її основі – поєднання розуму, професійної компетентності, творчості, артистизму, високих моральних чеснот і духовних цінностей, вона є найблагороднішою з усіх мистецтв. Оскільки мистецтво виступає елементом духовної культури та тісно пов'язане з творчістю, то формування творчої особистості педагога в процесі професійної підготовки відбувається у взаємозв'язку з духовними цінностями.

Розкриття сутності поняття «творча особистість педагога» неможливе без висвітлення ключових понять «творчість» та «особистість», з якими тісно пов'язана професія учителя, який має бути високодуховною особистістю.

Особистість є феноменом суспільного розвитку, конкретно живою людиною, яка має свідомість і самосвідомість; світогляд, в якому виражена її життєва позиція, сконцентровані знання про світ, переконання, ідеали, умонастрої і почуття. Особистість є соціальною сутністю людини, її специфічною суспільною особливістю, що пов'язана з засвоєнням ма-

теріального і духовного досвіду, накопиченого людством; соціальною характеристикою, яка вказує на ті якості людини, що формуються під впливом суспільних відносин, спілкування з іншими людьми, у соціальній системі шляхом цілеспрямованого і продуманого виховання [6, с.86-87].

Ми поділяємо думку В.Андрєєва, що особистість є цінністю, що стоїть вище держави, нації, людського роду, природи і, по суті, забезпечує загальне духовне начало. Вона можлива лише завдяки творчості. Особистість не може створити сама себе, вона формується і розвивається на основі засвоєння і привласнення досягнень загальнолюдської і національної культури, у соціально-життєвому просторі, у взаємодії з навколишнім світом, соціум відіграє вирішальну роль у розвитку особистісних та професійних якостей людини [1, с. 95].

Перелічені ознаки особистості важливі для професійної діяльності майбутніх педагогів і проявляються в процесі професійної підготовки, адже, найважливішим завданням вищої педагогічної школи є не тільки підготовка високопрофесійного фахівця, а творчої особистості майбутнього учителя.

Творчість є родовою властивістю людини і людства в цілому. Робота учителя – це творчість і його поклонання – у розвитку творчих можливостей та здібностей дитини, вихованні у неї прагнення до нового, незвіданого, формуванні творчої особистості.

Творчість за змістом є духовною, за формою – матеріальною, а професійна діяльність педагога є творчою формою активності, результатом якої є відкриття, винаходи, створення нових витворів, розв'язання нових завдань.

У контексті теми дослідження цікавим є тлумачення поняття «творчість», визначене В.Клименком як сукупність психічних систем, утворених за життя для здійснення обміну інформацією та енергією під час розв'язання психологічних задач і проблем та вироблення творчих продуктів[4, с.12]. Автор наголошує, що механізми творчості існують в кожній здоровій людині, відображаючи її індивідуальність, бо вона від природи – творець і приречена створювати те, чого ще в природі і соціумі не існує.

Ознаки творчої особистості розкриті в працях вітчизняних та зарубіжних науковців, які визначають цей феномен як:

- активність (прагнення розширити сферу своєї діяльності);
- спрямованість (перевага первинних мотивів, інтересів, переконань);
- ступінь усвідомлення свого ставлення до дійсності, оточуючих;
- ініціативність – морально-психологічна риса особистості, яка характеризується здатністю і схильністю до активних і самостійних дій;
- толерантність, що передбачає прагнення досягти взаєморозуміння, злагоди різних установок, орієнтацій і мотивів, з використанням гуманних засобів взаємодії між людьми і слугує важливим компонентом творчої соціальної взаємодії і творчості в цілому.

Ми поділяємо думку вчених, що ознаками творчої особистості є високий рівень ідейно-моральної свідомості, постійний пошук оригінальних рішень постав-

лених завдань, творчий стиль мислення, здатність бачити проблему, виявляти суперечності, творча фантазія, розвинена уява, прагнення досягти ефективного результату, високий рівень загальної культури[2,4,5].

Педагогічний університет забезпечує розвиток інтелектуальних, психічних, фізичних функцій, емоційних та творчих здібностей молоді, становлення самосвідомості, зміну відношення до себе і світу, формує світогляд, активну життєву позицію. Формування творчої особистості майбутнього учителя забезпечується креативним підходом викладачів до професійної підготовки студентської молоді, мотивованість на інноваційну педагогічну діяльність, яка є суттєвим елементом розвитку освіти. Інтерактивні, нетрадиційні форми та методи навчання пробуджують у студентів інтерес до пізнання: формують пізнавальні та професійні мотиви та інтереси; виховують системне мислення майбутніх фахівців, яке спонукає до цілісного розуміння не тільки природи і суспільства, а й себе, свого місця у світі; дають цілісне уявлення про майбутню професійну діяльність, її фрагменти; навчають оволодівати методами моделювання [2, с.3].

Професійно-творчий особистісний розвиток майбутнього учителя пов'язаний з навчанням у педагогічному виші і в сучасній педагогіці розуміється як розширення можливостей розвитку творчої особистості, управління процесом розвитку особистості, що регулюється, корегується, забезпечується в процесі навчання, а не як вплив на неї. Загально визнаними формами підготовки творчої особистості учителя є класичні для університету: лекції, практичні та семінарські заняття, та інноваційні: тренінги, дискусії, діалогові форми, система творчих та наукових робіт, проектна діяльність. Залучення майбутніх педагогів до дослідно-експериментальної роботи та наукового підходу до розв'язання актуальних проблем сучасної педагогіки, виконання самостійних пошукових досліджень і завдань творчого характеру спонукають на пошук засобів і розв'язання дослідницько-пізнавальних творчих завдань та перевірки їх результатів. В цьому контексті є визначальною роль викладача, бо тільки викладачі, які досягли в своєму розвитку творчої індивідуальності, здатні робити найбільші внески у творчий розвиток особистості молоді, впливати на їх цінності, стимулювати розвиток творчих сил і здібностей.

Розвиток творчої особистості здійснюється тоді, коли існує сильний мотиваційний імпульс для створення ситуації успіху. Найбільш вдалим для цієї місії є широкий спектр виховної роботи та участь у студентському самоврядуванні. Активна участь студентства у організації свого дозвілля спонукає самостійно чи колективно моделювати заходи, проводити їх, спостерігати, обговорювати, аналізувати їх результати, сповідувати і пропагувати загально визнані цінності. Виховання майбутніх педагогів на основі цінностей – провідний шлях формування зрілої творчої особистості, яке має своїм кінцевим результатом сформований аксіологічний світогляд, який оперує ціннісними категоріями. В досягненні високого результату виховної педагогічної діяльності відіграє професійна самосвідомість майбутнього педагога та сформованість індивідуального стилю творчої діяльності.

Система становлення творчої особистості педагога забезпечується виконанням цілей освіти і розглядається як гарант демократичності суспільства, що базується на національній ідеї: любові до Батьківщини, високій громадянській позиції, утвердженні гуманних начал – доброти, щирості, справедливості, принциповості, відповідальності, власної гідності, толерантності.

Становлення педагогічної культури і внутрішнього духовного світу та природних здібностей особистості майбутнього учителя як складника загальної культури, залежить від того, наскільки в нього сформована готовність до особистісного розвитку, самовдосконалення і професійного рівня. Психологічна готовність студента до розвитку необхідних для педагога особистісних якостей являє собою підґрунтя, на якому формується їх педагогічна культура. В процесі формування педагогічної культури варто обов'язково врахувати, що рівень професіоналізму – це результат постійної роботи особистості над собою, її самоосвіти [7, с.68-69]. Основними педагогічними умовами формування творчої особистості є: зрілість мотивів вибору професії, творче професійне середовище, здатність до продукування нових ідей, нестандартних рішень педагогічних ситуацій, наявність відповідних особистісних якостей, внутрішня мотивація та волевільність, ціннісна орієнтація студентської молоді.

Проаналізувавши ряд наукових джерел, ми прийшли до висновку, що творчість – це насамперед повна зосередженість всієї духовної і фізичної природи особистості, вона охоплює не тільки зір, слух та всі п'ять почуттів людини, але й розум, волю, мислення, пам'ять, уяву, переконання, дар передбачення, ініціативність, високу самоорганізованість і працездатність. На практиці доведено, що саме творча діяльність – спів, хореографія, акторське мистецтво, заняття різноманітними видами народної творчості розвивають точність, артистизм, фантазію, інтерпретацію, уміння відчувати, неординарно мислити, реалізувати власні творчі задуми, розвивають емоційні відчуття, сприяють відчувати красу реального світу, формують художньо-естетичні якості.

Однією зі складових розвитку творчої особистості майбутнього педагога є ділова гра, яка зберігає і передає у спадок величезну гаму духовних і емоційних цінностей, занурює студента в атмосферу реальності, де він може поєднати набуті теоретичні знання з практикою і виступати у ролі фахівця, створюючи сприятливі умови для розвитку професійних умінь і навичок.

Засобом загального і професійного розвитку творчої особистості майбутнього педагога є саморозвиток і самореалізація – самостійне змінення особистості, оволодіння здібністю займатися саморозвитком: ста-

вити перед собою професійно-значущі мету і завдання саморозвитку; вибирати засоби і способи саморозвитку; порівнювати хід і результати з тим, що планувалося; вносити зміни в результаті роботи над собою. Складовою професійного розвитку творчої особистості є самоосвіта: цілеспрямована робота з розширення і поглиблення своїх знань, набуття і удосконалення навичок і умінь і самовиховання: готовність здібності до самопізнання, самоусвідомлення, самооцінки, самокритичності, відпрацювання стійкої настави на самовдосконалення.

Цінність самопізнання та саморозвитку особистості у молодій людині в процесі навчання у педагогічному університеті потребують підтримки і сприяння, оскільки навчати самого себе значно складніше, ніж інших. Щоб стати суб'єктом саморозвитку, особистість повинна досягти певного рівня розвитку самосвідомості, саморегуляції та самоконтролю. Результатом такої взаємодії є усвідомлення себе, Я-концепція: безперервний, цілеспрямований процес особистісного і творчого вдосконалення, спрямований на підвищення рівня професіоналізму, розвитку професійно значущих якостей, акумулювання професійної майстерності, досвіду, знань, умінь, норм та цінностей; процес у якому особистість володіє стратегіями творення самого себе, свого внутрішнього світу та реалізується у творчій діяльності.

Рівень інтересу до майбутньої професії, перевірка ефективності усіх напрямів професійної підготовки майбутніх учителів до самостійної творчої діяльності є педагогічна практика – перша коліска емоцій і мрій, яка є мудрою вихователю майбутнього учителя, сприяє виявленню як педагогічних здібностей, так і індивідуальних творчих можливостей кожного студента, формує його творчу індивідуальність, розвиває педагогічні здібності, створює умови для набуття студентами системи знань, спрямованих на формування індивідуального креативного досвіду та формування первинних навичок творчої професійної педагогічної діяльності.

**Висновки.** У результаті нашого дослідження ми визначили, що формування творчої особистості майбутнього учителя процес тривалий і безперервний. Він починається в стінах університету і має протяжність через всю його педагогічну діяльність. Визначені нами засоби є важливими, але найважливішим є бажання майбутнього педагога стати для своїх вихованців найцікавішим, найкращим, а це через постійну роботу над собою, через саморозвиток, самореалізацію і самовдосконалення, особистісну готовність.

Перспективи майбутньої дослідницької роботи будуть спрямовані на формування творчих здібностей майбутніх учителів, які є складовою їх педагогічної майстерності.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Книга 1 / В.И. Андреев. – Казань : Изд. Казанского университета, 1996. – 567с.
2. Вербець В.В. Педагогічна діагностика формування духовно-творчого потенціалу студентської молоді: Монографія / В.В. Вербець. – Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет, 2005. – 383 с.
3. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке / Н.В. Гончаренко. – М. : Искусство, 1992. – 432 с.
4. Клименко В.В. Психология творчества: навчальний посібник / В.В. Клименко. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 480 с.
5. Кремень В.Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи. Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал за редакцією Т. Левовиць-

- кого, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало, Частина II. – Київ – Ченстохова, 2000. – С. 11-28.
6. Подласый И.П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов: учебное пособие для вузов / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС-пресс, 2004. – 365 с.
7. Третьякова І.С. Відповідальність куратора як управлінця за створення сприятливого соціально-психологічного клімату в академічній групі / І.С. Третьякова // Управлінська діяльність та психологічний клімат у вищому навчальному закладі: Монографія; [за заг. ред. Л.П. Добровольської, І.С. Третьякової]. – Мелітополь, 2014. – С. 54 – 73.

#### REFERENCES

1. Andreev, V.I. Pedagogy of creative self-development. Book 1 / V.I. Andreev. – Kazan: Ed. Kazan University, 1996. – 567 p.
2. Verbec, V.V. Educational diagnostics formation of spiritual and creative potential of students: Monograph / V.V. Verbec. Rivne: Rivne State Humanitarian University, 2005. – 383 p.
3. Goncharenko, N.V. Genius in Art and Science / N.V. Goncharenko. – М.: Art, 1992. – 432 p.
4. Klimenko, V.V. Psychology of Creativity: Textbook / V.V. Klimenko. – K: Center of educational literature, 2006. – 480 p.
5. Kremen, V.H. The education system in Ukraine: trends and prospects. Professional education: pedagogy and psychology. Polish-Ukrainian magazine edited by T. Levovytskoho, I. Zyazyuna, I. Vilsh, N. Nychkalo, Part II. – Chenstohova Kyiv, 2000. – P. 11 – 28.
6. Podlasiy, I.P. Pedagogy: 100 questions – 100 answers: a textbook for universities / I.P. Podlasiy. – Moscow: VLADOSpress, 2004. – 365 p.
7. Tretyakova, I.S. The responsibility of the curator as manager by creating a favorable social and psychological climate in the academic group / I.S. Tretyakov // Management activities and psychological climate in higher education: Monograph; [Edited by common L.P. Dobrovolsky, I.S. Tretyakovoy]. – Melitopol, 2014. – P. 54 – 73.

#### Professional Training as a Way to Form Creative Personality

L. V. Pshenychna, O. A. Skyba

**Abstract.** The authors explore the peculiarities of forming teacher's creative personality in the process of professional training, analyze the research works of Ukrainian and foreign scholars and investigate the concepts "personality" and "creativity". The paper defines ways of forming creative personality of future teacher, both classic for university training as well as innovative, those which stimulate person's self-realization, self-improvement and self-development. The most important personal qualities, which facilitate successful creative activity, are compiled.

**Keyword:** *personality, creativity, professional training, values, personal development, pedagogical activity, self-realization, self-improvement*

#### Профессиональная подготовка как способ формирования творческой личности

Л. В. Пшеничная, О. А. Скиба

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности формирования творческой личности преподавателя в процессе профессиональной подготовки, проанализировано публикации отечественных и зарубежных учёных и исследовано понятия «личность», и «творчество», определено способы формирования творческой личности будущего учителя как классические для университетской подготовки, так и инновационные, которые стимулируют личность к саморазвитию, самоусовершенствованию, самореализации, обобщены наиболее важные личностные качества, способствующие успешной творческой деятельности.

**Ключевые слова:** *личность, творчество, профессиональная подготовка, ценности, личностное развитие, педагогическая деятельность, самореализация, самоусовершенствование.*

## Концепция духовности воспитания: аспект личностного становления будущего педагога

И. Кевишас<sup>1</sup>, Е. Отыч<sup>2</sup>, А. Растрыгина<sup>3\*</sup>

<sup>1</sup>Литовский эдукологический университет, г. Вильнюс, Республика Литва

<sup>2</sup>«Университет менеджмента образования» НАПН Украины, г. Киев, Украина

<sup>3</sup>Кафедра вокально-хоровых дисциплин и методики музыкального воспитания факультета искусств Кировоградского государственного педагогического университета имени Владимира Винниченко, г. Кропивницкий, Украина

\*Corresponding author. E-mail: rastrygina.alla@gmail.com

Paper received 24.06.17; Revised 28.06.17; Accepted for publication 01.07.17.

**Аннотация.** Статья посвящена проблеме становления личности студентов педагогических специальностей в контексте концепции духовности воспитания. Обосновывается значение духовного воспитания как необходимого условия трансформации присвоенных студентами духовных ценностей в их личностные качества. Выявлены особенности проявления этих качеств в процессе социальной и профессиональной деятельности будущих педагогов. Раскрыта сущность педагогических феноменов *духовное воспитание*, *воспитание духовности* и *духовность воспитания*, проанализированы возможности их влияния на процесс становления личности студента.

**Ключевые слова:** концепция, духовное воспитание, воспитание духовности, духовность воспитания, становление, личность студента.

**Введение.** Научно-техническое и информационное развитие общества, его глобализация в начале III тысячелетия актуализируют необходимость научного анализа влияния этих процессов на эффективность функционирования различных общественных институтов, наиважнейшим из которых является образование. Его первостепенная социальная роль обусловлена высокой миссией творения Человека в человеке, формирования целостной Личности, интеллектуальная и духовная сферы которой находится в неразрывном единстве. В связи с этим сегодня наблюдается повышенный интерес учёных к проблемам взаимосвязи и взаимовлияния информационного и духовного контекстов воспитания, а также к исследованию современного уровня духовности самого воспитания и состояния развития этого сущностного явления в современном мире.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Международные исследования проблем духовности воспитания [1; 2; 3; 4] были направлены на рассмотрение проблемы единства материального и духовного в сегодняшней педагогической действительности. Это, прежде всего, связано с интересом к становлению личности, к духовному миру человека и его проявлению в социальной среде. Результатом таких поисков стала научно обоснованная концепция духовности воспитания, где доказано ее значение для современного образования.

В указанных монографиях духовность рассматривается как смысл, который появляется в деятельности субъектов по одухотворению создаваемой ими среды и превращению ее в собственный мир [1, с. 16]. Соответственно с этим, духовность воспитания рассматривается как смысл, который появляется здесь и сейчас в результате созидания и одухотворения субъектами образовательного пространства. Иными словами, духовность воспитания представляет собой «рефлексию личности в культуре среды и в этом плане является компонентом современного образования. В таком случае изменяется как создаваемое субъектами пространство (образовательная реальность), так и сам созидатель ее субъект (личность обучающегося) [5, с. 7].

Такое понимание смысла среды раскрывается перед человеком в процессе столкновения его духовного потенциала и духовности окружающей культуры и отражается в результате становления личности [5, с. 8].

Кроме того, появляются возможности понимания человеком созданного им нового феномена – духовности среды, в том числе и воспитательной, как выражения единства, представляемого личностного и социального духовного потенциала. Так открываются возможности для одухотворения среды и творчества человека, а также включения человеком себя как субъекта среды в процесс становления собственной личности посредством такого одухотворения. Именно такое понимание одухотворения среды и духовности культуры стало основой авторской концепции духовности воспитания.

С другой стороны, осознание и понимание человеком духовности среды происходит постепенно, в воспитательном процессе, который охватывает *духовное воспитание*, *воспитание духовности*, *духовность воспитания* [4, с. 260]. В этой связи возникает необходимость исследования взаимосвязей между этими категориями в педагогическом процессе и выявления условий управления этим процессом. Иными словами, необходимо:

- осознание педагогом сущности феномена духовности;
- подготовка его к осуществлению педагогической поддержки воспитанника в одухотворении создаваемой им среды и в становлении его личности на разных этапах этого процесса;
- непрерывное развитие личности самого педагога в процессе профессиональной подготовки.

**Целью** статьи является исследование особенностей становления личности студента (будущего педагога) в процессе профессиональной подготовки на факультетах искусств в контексте концепции духовности воспитания.

Для достижения поставленной цели нами выдвинуто ряд задач (рассмотрение духовного воспитания как основы становления личности; раскрытие возможностей проявления внутреннего мира будущего педагога-музыканта в творческо-исполнительской деятельности и исследование процесса его личностного становления как социального субъекта), решение которых, по нашему мнению, позволит представить возможности практической реализации концепции духовности воспитания.

**Материалы и методы.** Развитие современного образования неотделимо от вопросов, связанных с вклю-



чением личности в ценностно-смысловой мир культуры. Это определяет качество и вектор становления внутреннего мира студента, преобразования его субъектных характеристик, что обеспечивает его духовно-творческую самореализацию в профессии и в жизни, в основе которой лежит способность к осознанию себя в роли субъекта отношений как с миром искусства, так и с социальной средой.

Становлению внутреннего мира студента в процессе профессиональной подготовки и возможностям его проявления в социальной среде было посвящено специальное исследование [7, с. 130-138]. Отправной позицией, актуализирующей обращение к указанной проблеме стало концептуальное положение о том, что на смену унифицированно-массовому образу жизни пришли индивидуализированные потребности каждого из субъектов педагогического процесса в свободном саморазвитии, самовыражении и самореализации.

Для обеспечения эффективности данного процесса значимым является использование ресурсов художественного образовательного пространства вуза. Воспитательный сегмент последнего содержит совокупность духовных факторов, обеспечивающих возможность творческого освоения студентом этого пространства и творения в нем себя как личности и специалиста. Именно воспитательная составляющая профессиональной подготовки обеспечивает становление и развитие духовного потенциала будущего педагога-музыканта.

Специфика данного процесса состоит в том, что он осуществляется опосредовано: как через создание оптимальных организационно-педагогических условий, так и в процессе включения личности в различные виды социокультурной и профессиональной, особенно творческо-исполнительской деятельности. То есть, эффективность личностно-профессионального развития будущего специалиста-музыканта зависит, с одной стороны, от содержания и качества художественного образовательного пространства, в которое он включен объективно, с другой – от его «встречной активности» (В. Гатальский) – осознанного стремления к духовному самосовершенствованию и творческому самовыражению в этом пространстве посредством профессиональной деятельности.

Одним из наиболее эффективных способов, позволяющих будущему педагогу-музыканту проявить свои личностные интенции и профессиональные возможности, является творческий проект, обеспечивающий создание нового содержания образования, а также новых способов и технологий педагогической деятельности и мышления.

Примером стала работа студентов-музыкантов шестого курса Кировоградского государственного университета имени В. Винниченко, где каждый из них презентовал собственный авторский проект. Именно создание и презентация творческих проектов позволили студентам проявить креативность и самостоятельность, раскрыть себя как личность, выразить свои художественные и профессиональные возможности.

Каждый из проектов, представленных студентами-магистрантами, затрагивал животрепещущие проблемы как личного, так и общественного характера, в них шла речь о родительском доме, о искренней и преданной дружбе, о первой любви и первом предательстве. И

именно выбор каждым студентом вида, жанра и формы самовыражения в творческо-исполнительской деятельности, особенности аранжировки или авторского колорита представленного произведения, отражали черты и особенности его внутреннего мира как необходимого условия становления личности в педагогической действительности.

В вышеизложенном материале мы находим подтверждение того, что становление личности (и будущего педагога-музыканта в том числе) происходит за счет присвоения ею определенной системы духовных ценностей, которые используются ею для одухотворения создаваемой действительности. В таком процессе духовные ценности трансформируются в качества личности. Важно то, что в процессе создания таких проектов осуществляется развитие духовности студента и проявляется его внутренний мир в контексте содержания произведения. Таким образом, присваиваемое содержание способствует возникновению определенных качеств личности, что свидетельствует о ее становлении и практических возможностях реализации концепции духовности воспитания посредством творческо-исполнительской деятельности.

Подобные результаты были получены и в ходе экспериментального исследования, проведенного в Вильнюсском педагогическом университете (Литва). Прослушав курс основ художественного воспитания и интерпретации художественного произведения, студенты разных специальностей (поток - 214 студентов) подготовили заключительные работы, в которых самостоятельно интерпретировали избранное художественное произведение. Важным результатом эксперимента стало то, что в интерпретациях содержания произведений чувствовалось влияние всего прочитанного курса. Это позволяло рассматривать становление личности студента в контексте педагогического процесса, а не только интерпретируемого произведения.

**Результаты и их обсуждение.** Подтверждением такой позиции может стать интерпретация студенткой Д.М. картины «Пейзаж» (Francesco Guardi, 1712-1793). После краткого представления автора картины, студентка выделила выразительные средства, используемые в ней и прокомментировала их смысл. В контексте своих впечатлений она отметила историческую значимость картины, собственное отношение к ней; роль, которую сыграл прослушанный в педагогическом процессе курс, позволивший ей интерпретировать данное произведение с учетом собственного художественного, и даже социального опыта. В оценивании своей деятельности студентка использовала понятия: «самосовершенствование», «польза для общества», «изменяю свой внутренний мир», «передам ценности детям» и др.

В процессе исследования нами были выделены субкатегории (уверенность в своих действиях, оптимистическое прогнозирование своей жизни и профессиональной деятельности, значимость человечности и милосердия и др.), свидетельствующие о наличии определенных качеств личности у студентов, которые тесно связаны с такими оснополагающими категориями духовных ценностей, как вера, надежда и любовь соответственно [5]. Появление этих субкатегорий в процессе эксперимента и в частности, у студентки Д.М., свидетельствуют о том, что на основе проявления внутреннего мира одухотворяется творческая дея-

тельность (интерпретация произведения), посредством которой актуализируются и закрепляются определенные качества личности студента. Особенно важно то, что такое осмысление деятельности детерминирует интерпретация произведения, являющаяся в данном случае источником и способом педагогической актуализации и закрепления качеств личности.

Кроме того, показателями становления личности студентки Д.М. подчеркивается не только ее внимание к произведению, но и к педагогическому процессу, а также к своему жизненному опыту. Об этом свидетельствует отношение к социальной среде и своему поведению в ней. То есть, здесь мы уже можем говорить об интерпретации культуры среды в рамках произведения и в то же время о выходе за пределы содержания произведения в социальное пространство.

**Выводы.** Исходя из вышесказанного, мы можем говорить о духовности как об актуализируемой педагогическим процессом системе присвоенных духовных ценностей, на которых основываются личностные качества человека, определяющие его поведение в социальной среде. Кроме того, понимание значения системы в рамках актуализации собственной культуры и ее связей с культурой среды можно рассматривать как показатель интегрированности человека в социальную среду посредством взаимосвязей духовного и материального начал. Более того, проявление во внутреннем мире студента выделенных выше категорий можно рассматривать не только как показатели присвоения определенных личностных качеств, но и как показатели зрелости его личности, что позволяет использовать их в педагогическом процессе как определенные ориентиры (уровни) и направления (векторы) дальнейшего

становления личности именно как *социального субъекта* (направленность становления личности). Так открывается единство влияния интерпретации конкретного произведения и смысла всего педагогического процесса на становление личности студента и возможности экстраполяции этого становления в культуру среды с опорой специалиста художественной сферы и культурное наследие нации. Иначе говоря, прослеживается связь и взаимозависимость становления личности в педагогическом и социальном пространстве, а также доказывается значение духовности воспитания как неотъемлемого компонента становления личности как социального субъекта. В свою очередь, изменяющееся пространство свидетельствует об определенных сдвигах в становлении личности, опираясь не только на единство материального и духовного, но и на взаимосвязи и единство художественно-педагогического и социального пространств. Причем выделенные категории социального плана свидетельствуют о наличии возможностей становления личности как субъекта современного общества уже непосредственно в педагогической, а не только в социальной действительности.

Таким образом, проведенные исследования показывают, что духовное воспитание является основой становления личности студента. Для будущего педагога особое значение в этом процессе имеет одухотворяемая им творческая деятельность, посредством которой осуществляется единство становления его как личности и как будущего специалиста. Такому становлению способствует раскрытие духовности изучаемого предмета и всего педагогического процесса на основе концепции духовности воспитания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Dvasingumas žmogaus pasaulyje. Kolektyvinė monografija. / Spirituality in the Human World. Collectiv monograph ISBN 978-9955-20-474-9. // Sudarė ir parengė J.Kievišas ir R.Kondratienė – Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2009. – 440 p.
2. Ugdymo dvasingumas. Kolektyvinė monografija. / Spirituality of Education. Collectiv monograph. ISBN 978-9955-20-739-9. Sudarė ir parengė J.Kievišas. – Vilnius: Lietuvos Edukologijos universitetas, 2012. - 574 p.
3. Ugdymo dvasingumo kontekstas. Kolektyvinė monografija. / Context of Spirituality of Education. Collectiv monograph. ISBN 978-609-8089-39-4. Sudarė ir parengė Jonas Kievišas. – Vilnius: leidykla „Žuvėdra“, 2014. - 400 p.
4. Ugdymo dvasingumo raida. Kolektyvinė monografija. / Development of Spirituality of Education. Collectiv monograph. ISBN 978-609-8089-90-5. Sudarė ir parengė Jonas Kievišas. – Vilnius: leidykla „Žuvėdra“, 2016. - 304 p.
5. Кевишас И. Пространство проявления духовности в процессе подготовки будущего учителя музыки в вузе / Журнал Наукові записки. Серія: педагогічні науки. Випуск 113. – Кіровоград: Міністерство освіти і науки України, Кіровоградський державний педагогічний університет ім. Володимира Винниченка, 2014. – С. 3 — 13.
6. Otych H.M. The Art as means of upbringing of spirituality of personality in globalized society / H.M. Otych // Наукові записки: зб. наук. праць / Ред. кол.: В. Ф. Черкасов, В. В. Радул, Н. С. Савченко та ін. – Вип. 152. – Серія: Педагогічні науки. – Кропивницький: ПБВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2017. – 222 с. – С. 28-31 <http://www.bu.edu/wcp/Papers/Valu/ValuStol.htm>
7. Rastrygina A. Būsimo muzikos pedagogo asmeninė profesinė raida aukštosios mokyklos auklėjimo erdvėje. / Personal and Professional Development of a Future Teacher Musician in the Rearing Space of a Higher Educational Establishment // Ugdymo dvasingumas. Kolektyvinė monografija (Spirituality of Education. Collectiv monograph). - Vilnius: Lietuvos Edukologijos universitetas, 2012. P. 130 – 138 (541 - 542).

#### REFERENCES

5. Kievišas J.. Prostranstvo proyavlenia dukhovnosty v processe podgotovky budushogo uchitelya v vuze / Zhournal Naukovy zapiski. Seria: Pedagogichny nauki. № 113. – Kirovograd: Ministry of education and science of Ukraine, Kirovograd Volodimir Vinnichenko State Pedagogical, 2014. – P. 3 — 13.

#### The concept of spirituality of upbringing: the aspect of personality becoming of a future pedagogue

J. Kevishas, E. Otych, A. Rastrygina

**Abstract:** The article is devoted to the problem of formation of personality of students of pedagogical specialties in the context of the concept of spirituality of upbringing. The significance of spiritual upbringing as a necessary condition for the transformation of spiritual values appropriated by students into their personal qualities is substantiated. The features of manifestation of these qualities in the process of social and professional activity of future teachers are revealed. The essence of such pedagogical phenomena as spiritual upbringing, the upbringing of spirituality and spirituality of upbringing has been revealed and the possibilities of their influence on the process of the becoming of a student's personality have been analyzed.

**Keywords:** concept, spiritual upbringing, upbringing of spirituality, spirituality of upbringing, becoming, personality of a student.

## Conducting classes on programming at higher educational institutions applying information communication technologies

T. A. Vakaliuk<sup>1</sup>, M. O. Medvedieva<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Department of Applied Mathematics and Computer Science at Zhytomyr Ivan Franko State University, Ukraine, Zhytomyr  
<sup>2</sup> Department of Computer Science, Information and Communication Technologies at Uman State Pedagogical University named after Pavlo Tychyna, Ukraine, Cherkasy region, Uman

Paper received 16.05.17; Revised 20.05.17; Accepted for publication 25.05.17.

**Abstract.** The given article highlights the application of information technologies in education as the advanced direction of activity. The main potential of the various types of information communication technologies at conducting classes on programming, namely, the systems of sports programming contests and cloud technologies is emphasized.

**Keywords:** task of programming; information communication technologies, programming, higher educational institution, cloud technologies.

**The problem formulation.** The rapid development of information and communication technologies leads to enhancing the role of educational sector when training young generation to start the professional activity and teaching programming is becoming one of the prior directions in forming the personality of a higher educational institution (HEI) graduate.

The problem of creative growth of future teachers in the process of their professional pedagogic training is becoming of more importance in terms of the educational system development and innovative teaching technologies introduction. The purpose of an information science teacher training has to comply with the General objectives of the study, education and development of a future professional which, first of all, imply the transition to a new information society.

Nowadays every higher educational institution has to focus on designing such system that would be able to cover the possibility of checking the knowledge fast and, moreover, efficiently. While teaching programming, every teacher has dealt with the problem of verifying the correctness and efficiency of an algorithm. However, the process of verifying the correctness of an algorithm or program execution is rather complex and time-consuming and can take a lot of time, if it is performed manually. That is why; there is a need to design and to apply such system which could take a matter of seconds to verify the correctness and efficiency of any program execution.

**The analysis of the recent researches and publications.** The contemporary scientific literature offers a vast number of researches on the application of information communication technologies to education. Pedagogic approaches to the computerization and informatization of education process are considered in scientific papers written by V.Bykov, M.Zhaldak, Y. Mashybyts, I.Pidlasyi, N.Talyzina and others. The methods of teaching programming are considered in the papers of such scientists as L.Gryshko, N.Morze, Z.Saydametova.

Having analyzed the scientific sources, it is important to mention that the problem of information communication technologies application to teaching programming has not been enough investigated and, therefore, it needs paying special attention to.

**The purpose of the article.** Taking into consideration the mentioned above, **the purpose** of the given article is to analyze the possibilities of information communication technologies application to conducting classes on pro-

gramming for the future information science teachers at higher educational institutions.

**The main material.** Let us analyze the most widely used Internet portals in Ukraine at conducting classes on programming.

**ALGOTESTER** [2] – is the system which allows conducting not only classes on programming, but also is helpful at programming contests (see Fig.1).The given system is an extension of the well-known system ACM Contester, which is added to the new product.

Here are the main functionalities of **ALGOTESTER** application to conducting classes on programming:

1. Currently the system contains about 200 tasks due to the fact it has been used recently and its authors are planning to extend the number of tasks to more than 2000 (as it was in the previous version).
2. The given system allows creating contests by using the bank of tasks for all the participants of the educational process.
3. It contains the overall rating of the registered participants.
4. There is also a queue of the solutions which demonstrates the assignments performed correctly, the failures and the percentage.

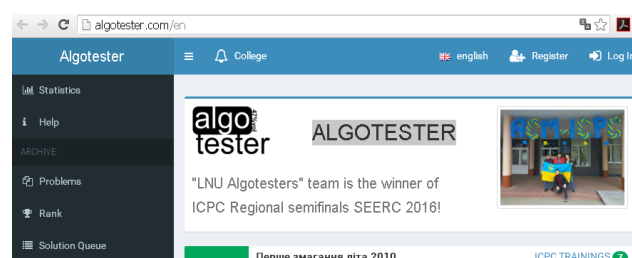


Fig. 1. ALGOTESTER system

All mentioned above features are really helpful either for students or teachers. They enable a teacher to control some sections of knowledge, to conduct module tests by introducing contests. The system automatically controls the correctness of task execution and a teacher does not have to spend time to check the tasks of all the students in the group. Students can benefit from this system by self-control of their knowledge and skill progress in solving programming tasks at home using all open tasks.

**NetOI Olympiad** [3] – is the support center for competitions at school using Internet. On-line check of solutions to programming tasks is implemented in this system.

Here are the basic functionalities of this center:

1. There is the training section on this site which enables users to test their knowledge and skills in solving programming tasks.

2. The site contains the full archives of all previously held contests as well as the full archives of all-Ukrainian competition in information science, a lot of other information, namely, about the regional tournaments which are not widely known. It also contains the materials of all-Ukrainian contests of young specialists in information science. It gives the possibility to see a huge task base.

Conducting contests, competitions, tests in programming. It is important to mention that the given resource differs from the previous one in providing the registered participants with automatically sent tasks. The judges have the possibility to clarify the tasks in competition forum in real time. It is done by chat consulting and the schedule is sent to the participants with the task.

**Internet portal e-olymp** [1] (see. Fig.2) helps a teacher of information science to teach programming, to deliver optional and special courses, to consult schoolchildren and students before tests, examinations, competitions in programming of different levels, etc. It enables schoolchildren and students to solve the tasks independently and to prepare for classes and competitions. Students can also select the corresponding tasks, check their solutions without teacher’s facilitating, and compare their level of knowledge and skills to other users’ achievements. First of all, it encourages students to learn more about programming and contributes to the development of their self-esteem. Let us consider the given Internet portal in detail due to the fact it is used while teaching and learning at Zhytomyr Ivan Franko State University.

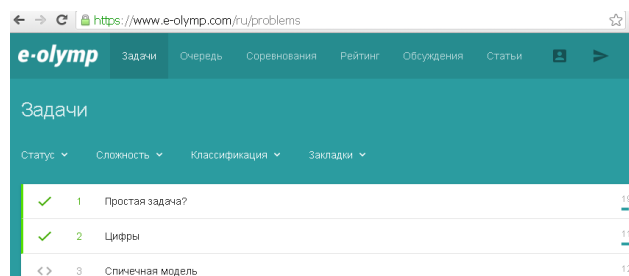


Fig. 2. Internet portal e-olymp

To get started on the portal, it is needed to register (the same as in two previous cases). It is a requirement for sending solution or participation in the competition. The menu is extended after the registration is over and a user has signed in. The following issues are added: My Profile, My Solutions, My Groups, My Messages, Edit Profile, Settings, Escape.

A registered user can see tasks on the page “Task List” (see Fig.2.). It consists of the following items: “status”, “complexity”, “classification”, and “favorites”. In this case the “status” bar is divided into: all tasks, solved, partially solved, not solved. The “complexity” bar is divided into: all tasks, very simple, simple, average, complex, and very complex. The “classification” bar contains the classification of tasks by the known chapters of division of tasks in programming [4]. The “favorites” bar is divided into: all tasks, tagged, not tagged.

The page “Task List” (see Fig.2.) offers the tasks to select. A task can be either looked through or solved and as a result, the page “Task” opens. It contains task text, spec-

ifications, input and output data examples, task solution sending functionality. The bars “Solutions”, “Statistics” (information about the attempts to solve the given task) and “Discussion” (communication with the authors of the tasks concerning the tasks, site administrators and other users) are also available.

Having read a task and input and output data, a user develops an algorithm of a solution and implements it within the environment of some programming language provided by the given Internet portal. The system e-olymp tests the solutions implemented by such programming languages as Pascal, C#, C++, Java, Php, Python, Ruby, Haskell.

The tab “Send Solution” is used to send the solution to the selected task to be checked. It should contain the number of the task selected by a user (if is not shown automatically). Then, a compiler is selected. It has to check the given solution. The program code has to be inserted in the special place, the way of data input and output has to be labeled (from file or not), the button “Send Solution” has to be pressed. After this the solution is in “queue”.

The system shows how many tests are scored and the type of an error for those tests which are not scored. It is performed after clicking the button “Result”.

Data is processed after the solution has been tested. Overall rating of a participant is calculated and it is available on page “Rating”.

The next useful page is “Competition”. It contains three tabs. They are “Status”, “Rules” and “Type”. In this case the tab “Status” determines which competitions have to be selected from the list: all contests, planned, current or previous. It also provides the information about the competitions conducted and the results obtained. The information about current and planned competitions is also presented (these competitions are public for all users of the site). The tab “Status” enables the users to select the type of competition by the rules: by the best solution, by the latest solution, ACM. It is important to mention, that the previous system scores only by the latest solution. The tab “Type” determines which competitions to display. There can be public competitions or group tournaments.

It is recommended to visit the page “Articles” – “Help” before using the Internet portal for training or preparing for competitions. This page is devoted to the rules of using portal e-olymp.

Here is an example of solving one task on the given portal.

**Task 1. Simple task.**

The program reads two-digit number and outputs every single digit separated by space.

Input data: A natural number in the interval from 10 to 99 inclusively.

Output: Beginning with the first digit of a number, space bar, the second digit.

The task link is: <https://www.e-olymp.com/uk/problems/1>

The solution to the task is:

```
var n, a, b : integer;
begin
  readln(n);      {number is read}
  a:=n div 10;    {first digit is separated}
  b:= n mod 10;  {second digit is separated}
  writeln(a, ' ', b); {display by space bar}
```

end.

In case the task is solved absolutely correct, the screen will look like it is shown in Fig.3. The number of the tests scored will be displayed as well. The section on methodology named “Articles” was designed to help school teachers of information science, university teachers of programming, coaches training for competitions in programming to use the Internet portal efficiently. The functionality to create groups was implemented to be applied to conducting contests in programming, tests or preparation for tests.

Team leads can conduct independent competitions in programming using the tasks from the site archive. In order to create a group a team lead should send the application form to obtain the rights of a coach to the Internet portal address. The application should contain the information about the educational institution represented by the group; the number of participants in the team; surname, name and patronymic of a team lead. After this the administration of the site informs a team lead personally about the obtaining the rights of a coach or explains the reason for refusal.

In order to start competition a team lead has to use the tag “Competition” and click on “Create Competition” which is at the right top corner of the page. The form “Create Competition” will be available. The given form should include: the competition name; the numbers of the tasks should be separated by coma and placed in the field “Tasks”; the competition beginning and finish according to the given pattern; the selected rules to conduct the competition. The field “Description” presents the explanation of the rules. The competition starts after all the fields have been filled in by clicking the button “Create” and it will begin and finish at the specified time. The team lead can stop the competition for different reasons before the time expires.

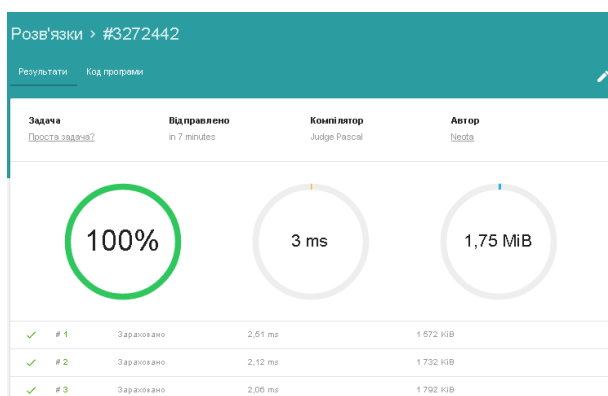


Fig. 3. The example of task solution to be scored on e-olymp

The site described above is helpful not only at conducting competitions, but also it can be successfully used at classes, module course tests, examinations, practical sections of the exams, etc.

For instance, it makes possible to create a competition during out-of-class test or final semester test and to follow the results all the time (tab “Results”) remotely.

It is important to mention, that the results of competition are displayed for all the participants in a group and the overall result is presented in points. It is also possible

to see which tasks have been solved and the solution percentage (if the task is not completely scored). These results can be either printed out or imported to Excel.

The authors are certain that the given Internet portal is really helpful at conducting the practical section of examinations or tests while checking the correctness of an algorithm. First of all, it is recommended to prepare a practical task for every student after having checked what tasks are solved by each user on the given portal. The number of a task to be solved is given at the examination or test. The percentage of the solution scored by the system can equal the final grade for this task.

**Cloud LMS.** A lot of opportunities appear for all educational establishments to manage the educational process due to the increasingly growing popularity of cloud technologies. The educational platform based on cloud oriented technologies could allow the efficient use of available resources at HEI and students could benefit from applying modern technologies.

The specialized platforms called Learning Management Systems (LMS) are constantly developed to solve the problem of the deployment of systems aimed to adapt the educational process at HEI to network as well as to design cloud oriented educational environment for universities. These systems are used to develop, control and share educational online materials providing special access. The materials are placed within the educational environment by applying the sequence of learning. LMS include various individual tasks, projects to develop in small teams and educational elements for all students. The tasks are based either on content component or communication.

There are a lot of systems to manage learning which can be applied to online learning. Therefore, the learning process can take place in real time by introducing online lectures or seminars. LMS possess the high level of interactivity and allow people who are in different countries and have Internet access to learn.

Let us consider **LMS NEO** [5]. It is world level LMS and it has been awarded for its efficient using at schools and universities. The platform is easy to use, it has the excellent interface and a complex set of innovative functions. NEO [5] is a LMS for using by some teachers, schools, universities and regions to provide online learning.

NEO has a wide spectrum of functionalities such as: class support, full featured grade book, curricula and learning materials, cooperation tools, etc.

NEO possesses the attractive and easy to use interface with the adaptive design for Android applications. It is important to mention, that the cloud oriented learning environment (COLE) was developed by us applying the latter LMS to be used for Bachelor’s course [6] (see Fig. 4). This environment features all the functionalities required by the scientists at universities. Some of them are: E-journals usage; online services application to educational process; mailing, online testing and knowledge assessment; opportunities for distance learning, library of books, study guides, tutorials, media files; file storages; video conferences, etc.



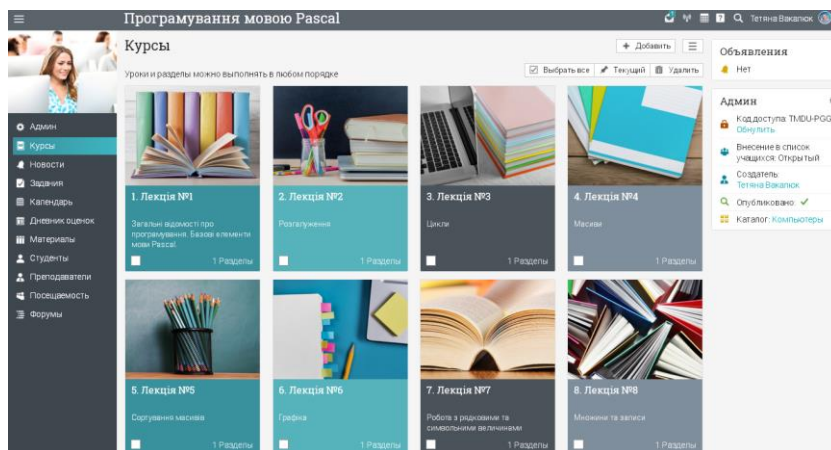


Fig. 4. Cloud oriented learning environment for Bachelor’s course in Information Science

**Conclusions and further research prospects.** Consequently, the application of information communication technologies at conducting classes in programming is useful and efficient. The described above sites are used by teachers of programming at universities and teachers of information science at schools. These sites are helpful not only at competition in programming, but also at delivering lectures, practical classes, tests, out-of-class tests, practical section of examinations. The developed Internet portal e-olymp is designed to reduce university teacher time in order to obtain the efficient and correct checking

of the solutions to the tasks in programming. The developed COLE provides all required forms, methods and learning tools, the interaction processes within COLE, which is really helpful at conducting classes at universities.

The identified problems and obtained results give reasons to believe that the application of information technologies in educational activity is one of the prior directions of further researches and this issue will be topical and will require further researches.

**REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. E-olymp: on-line check system [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : [www.e-olymp.com](http://www.e-olymp.com). – Title from the screen.
2. ALGOTESTER [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://algotester.com/uk>. – Title from the screen.
3. Support center for conducting competitions at school using Internet [Electronic Resource]. – Mode of access : URL : <http://www.olymp.vinnica.ua/>. – Title from the screen.
4. Vakaliuk T. A. A future information science teacher creative task solutions in programming // Visnyk of Chernigiv National Pedagogical University named after Shevchenko. – Vol. 113. – Chernigiv National Pedagogical University named after Shevchenko; edited by Nosko. M.O. – Chernigiv : ChNPU, 2013. – 210 p. (Section: pedagogy) – p. 109-114
5. Neo lms [Electronic Resource] – Mode of access : URL : <https://www.neolms.com/>. – Title from the screen.
6. Cloud oriented learning environment for Bachelor’s course in information science [Electronic Resource]. – Access mode: URL : <https://zsucloudinform.neolms.com/> – Title from the screen.

**Проведения занятий по программированию в высших учебных заведениях с использованием информационно-коммуникационных технологий**  
**Т. А. Вакалюк, М. А. Медведева**

**Аннотация.** В статье на основе анализа научной литературы показано, что использование информационных технологий в образовании является ведущим направлением деятельности. Показаны основные возможности использования различных видов информационно-коммуникационных технологий при проведении занятий по программированию, в частности систем по проведению спортивных соревнований по программированию, и облачных технологий.

**Ключевые слова:** задача по программированию; информационно-коммуникационные технологии, программирование, вузов, облачные технологии.

## Development of intercultural communicative competence in the context of multilingual education

S. H. Vavilina

Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine

Paper received 31.05.17; Revised 05.06.17; Accepted for publication 10.06.17.

**Abstract.** This article explores some issues related to the formation of professional intercultural communicative competence in a multilingual and multicultural Europe as well as prospects of collaboration between language and subject teachers taking part in bilingual educational projects. The main focus is on the challenges facing teachers in implementing Content and Language Integrated Learning (CLIL) in Ukraine. The other aspect explored is the role of teachers of Languages for Specific Purposes in the CLIL programs.

**Keywords:** *content and language integrated learning, professional intercultural communicative competence, foreign languages for specific purposes, basic language skills, academic language skills.*

**Introduction.** Multilingual education is the practice for responding to linguistic diversity in Europe by using more than one language for instructional, administrative and research purposes as well as by teaching curriculum subjects in different languages. Implementation of multilingual education in Ukraine is relevant to the state policy in the educational sphere. The number of government initiatives [2; 3; 5] shows the highest priority given to learning foreign languages in the context of European integration. In response to the state proposals, many Ukrainian universities adopt educational strategies aimed at creating conditions for teaching and learning languages in accordance with the European standards.

These processes in the education at the national and local levels will eventually lead to modernization of educational content and finding new approaches to teaching and learning. CLIL (or Content and Language Integrated Learning) is one of such approaches that have been introduced to meet the needs of rapid internationalisation in European universities. CLIL combines language and content learning objectives and encapsulates methods, forms and technical means of teaching chosen to address the educational tasks in different academic contexts.

**Overview of publications on the topic.** Recently, the research on CLIL has been done in the following main directions: 1) CLIL goals, rationales, general guidelines and descriptions for CLIL curricular models (D. Coyle, P. Hood, D. Graddol, A. Maljers, D. Marsh, W. Zydatib); 2) studies on classroom interaction, language functions (P. Ball, J. Clegg, D. Coyle, J. Cummins, S. Darn, T. Nikula, D. Pinkley); 3) outcome studies (on language and content knowledge, participants beliefs and attitudes (A. Bonnet, C. Dalton-Puffer, D. Gassner, C. Haunold, A. Llinares, C. Mewald, H. J. Vollmer). Summarizing a survey of the kind of questions pursued in current research on CLIL, C. Dalton-Puffer recognizes the necessity to state more explicitly which language learning aims are pursued through the practice of CLIL in order to avoid stagnation in CLIL development. Clear view on language learning goals will help CLIL teachers to align their teaching methods in a way that will make their classrooms content- and language-rich [17].

**The purpose of this article** is to look at the learning aims that a teacher of Languages for Specific Purposes (LSP) should set in class to prepare students for participation in CLIL projects. It also outlines prospects of collaboration between LSP and subject teachers for successful implementation of bilingual education programs.

**Results and their discussion.** There is no doubt that teachers of Language for Specific Purposes work within the area of Content and Language Integrated Learning as they bring the subject content into their foreign language lessons. In the context of academic discipline "Foreign Languages for Specific Purposes" elements of CLIL are aimed at the development of professional intercultural communicative competence. Successful acquisition of language skills and sociocultural knowledge enables University graduates to compete in the international labour market.

Relevance of CLIL to the teaching LSP can be demonstrated by correlation of the main dimensions of this approach with the four components of professional intercultural communicative competence: 1) competences in reading, speaking, listening and writing; 2) linguosociocultural competence; 3) linguistic competences (phonetic, orthographic, lexical, grammatical); strategic competence [4]. D. Coyle singled out four key elements of CLIL (four Cs): Content, Communication, Cognition and Culture [14, p.10]. These four parameters lie within several important dimensions which are related to the constituent parts of professional intercultural communicative competence, namely Culture, Language, Content, Learning, Environment [19]. If we look at the first dimension of Culture, we will see that the main tasks of it involving "building intercultural knowledge and understanding, learning about specific neighboring countries" [19, p. 139] and introduction of the "wider cultural context" [19, p. 140] are similar to those of linguosociocultural competence. Similarly, the Language dimension includes improvement of overall target language competence and development of oral communication skills, which can be correlated with linguistic competences (lexical, phonetic, grammatical, orthographic) and competences in speaking, listening, reading and writing. The Content dimension that provides "opportunities to study content through different perspectives" [19, p. 143] and prepares "for future studies and/or working life" [19, p. 144] is closely interrelated with professional orientation of intercultural communicative competence. The Learning dimension which complements individual learning strategies and strives to diversify methods and forms of classroom practice [19, p. 144-145] is directly related to the strategic competence. Although the Environment dimension refers exclusively to CLIL, its aims of "preparing for internationalization, specifically EU integration" and "accessing international certification" [19, p. 140] are consistent with the expected out-

comes of successfully formed intercultural communicative competence.

In the context of this research there is a need to highlight some aspects of CLIL approach that have important implications not only for foreign language teaching but also for the whole system of education.

Firstly, CLIL provides opportunities to create different curricular models stipulated by CLIL educational objectives and contextual variables (CLIL-preparatory programs, dual-school education, bilingual education, interdisciplinary approach, language-based projects, specific-domain vocational CLIL, etc. [13, p. 14-26]).

Secondly, CLIL has the dual-focused objective of the learning of content with the simultaneous learning of a (foreign) language. From the perspective of the CLIL approach “content” is understood as a curricular content from school subjects or academic non-language disciplines, whereas “language may be viewed as a scaffolding tool, with its own content as a system, which can be used to express functional meanings” [8, p. 115].

The next very important aspect is that CLIL saves time by providing “exposure to the language without requiring extra time in the curriculum” [12, p. 8]. Thus CLIL seems to address not only educational objectives but also administrative needs.

Moreover, CLIL motivates to learn a foreign language by giving reasons for learning, because understanding of subject content is compulsory. It also focuses on assessing the subject content and the ability to use language properly to express this content rather than mastery of linguistic knowledge. What is more, CLIL provides logic and consistency of a syllabus as opposed to language teaching where conceptual content – topics, themes, stories – are subordinated to the underlying linguistic objective.

The last but not least important aspect is that CLIL causes changes in methodological approach. This aspect concerns both language and subject teachers who will have to adjust their teaching methods to ensure that students understand the content. To achieve that teachers will have to employ those means (group work, instructions, tasks, etc.) which would result in an increase of the skill-based focus of the learning. They will also need to adjust educational materials and textbooks to reflect this approach [7].

In the process of introducing these changes, CLIL teachers will inevitably face certain difficulties because while teaching in second language they have to overcome the language barrier. One of the biggest problems is that students taking part in CLIL programmes are not fluent in a foreign language and they usually acquire new subject concepts and the language to express those concepts in the same lesson. The lack of basic language skills or basic interpersonal communicative skills (BICS) [16] will lead to students not being able to talk in groups in a foreign language without help. Among other challenges, writing sentences with grammatical mistakes, difficulties in following teacher’s talk and laborious reading of subject textbooks in a foreign language are most significant.

Another thing that complicates the teaching process is the low level of academic language proficiency or Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) [16]. These are the skills for the purposes of learning (in our case at university) hence the term “academic”. What makes the teaching of these skills so challenging is the fact that they are acquired in the “context-reduced” settings of a class-

room by means of cognitively demanding tasks [15, p. 16-17]. The lack of academic language skills leads to students’ inability to work through a problem in a group and report their findings. Students may also have difficulties understanding a complex lecture on an unfamiliar topic as well as reading complex subject textbooks. The fact that students have not learned certain skills needed for planning, drafting and revising a piece of coherent writing implies that they will experience problems with writing assignments. They may also have difficulties in expressing academic thinking processes of defining, classifying, comparing, hypothesising, showing cause and effect, etc.

To address these difficulties and to teach a subject in a foreign language efficiently teachers should employ two main strategies. Firstly, they should recognize what language problems learners will have by acknowledging the language demands of lessons [10]. Secondly, teachers should help learners to deal with language problems by providing different types of support.

It is worth noting that students usually acquire basic language skills (BISC) implicitly through learning how to communicate in a foreign language. CLIL students are often regarded as implicit learners as “CLIL is often delivered through a form of naturalistic situation that allows for largely implicit and incidental learning” [19, p. 151]. Nevertheless, when it comes to the development of academic language proficiency (CALP) researchers agree on the necessity to create the instructional environment required to enable students to catch up academically. Besides giving a primary focus to the context-embedded and cognitively demanded tasks [16], teacher language awareness requires metacognitive thinking that help both subject and language teachers plan and teach their lessons efficiently [19, p. 62]. This metacognitive knowledge about cognition in general and the way how learners acquire a foreign language will help teachers to create a proper educational environment that actively supports development of students’ language awareness. Teaching academic language is a challenging task, because this language needs to be broken into components and “made visible to students” [19, p. 70]. Researchers agree on the necessity to teach academic skills by means of scaffolding, an instructional technique of providing individual support that enables learners to build on prior knowledge and internalize new concepts.

Under these conditions CLIL teachers should certainly opt for explicit instruction and should integrate this type of instructions into their classes. It is no coincidence that some researchers call CLIL the “instructional approach” [20, p. 1] and find it relevant to Content-Based Instruction (CBI) approach (D. Brinton, B. Leaver, M. Snow, F. Stoller, S. Styker) [8]. As for the studies about the role that teacher’s instructions play in teaching foreign languages, the number of instructional models for teaching learning strategies have been developed (A.U. Chamot, A.D. Cohen, M. Grenfell, V. Harris, R.L. Oxford, H.H. Stern, A.L. Wenden). These models share some common features. They emphasize students’ metacognitive understanding of the importance of learning strategies and the teacher’s role in modeling and monitoring this understanding. All the authors agree on the necessity to provide students with opportunities to practice and imply acquired strategies in their further learning processes. They also suggest that students should reflect on the use of strate-



gies, evaluating their effectiveness and transferring to new tasks.

Among these models, the Cognitive Academic Language Learning Approach (CALLA) seems to be the most relevant to the development of academic language skills in CLIL context as it is aimed at learning academic content, language and strategy use [9]. CALLA creators (A.U. Chamot, J. Robbins) insist on the integrated and explicit teaching how to use language learning strategies with the help of task-based activities, visualizing techniques and various graphic organizers [9]. These strategies can be of great help at all the four stages of a CLIL lesson framework: processing the text, identification and organization of knowledge, language identification, tasks for students [18]. D. Pinkley compliments the list of learning strategies proposed by A.U. Chamot and J. Robbins with such “CLIL-appropriate” meaningful activities that provide support for academic reading and writing as anticipation guides, blind sequencing, clustering in context, graphic organizers for reading and writing, jigsaw, thin-pair share, KWHL (what I Know, what I Want to know, How I can find out, what I Learned) charts, etc. [20, p. 4].

The following example from our practical experience in teaching English for Specific Purposes to the students of Journalism shows how we tried to predict problems in developing some components of professional intercultural communicative competence and what kind of support we used. While working on the topic “Films”, we expected that students would have difficulties in both reading and writing professional film reviews. Addressing these difficulties, we created a graphic organizer, namely, Film Review Template (See Fig. 1). It represents the layout of a film review, the aspects they usually cover and the phrases to introduce these aspects. It is worth noting that the phrases in the ‘useful language’ were taken from the reviews that students had read in their text-books in the previous lesson. In this lesson they had to read reviews from *The Guardian* in pairs and use the template to identify their structural elements, the aspects they cover and complete the third column of the template with the new phrases from their reviews. These templates were later used by students for writing their own film reviews.

Title	Aspect	Useful Language
<b>Introduction</b>		
<b>Paragraph 1 (2)</b>	<b>Background</b> (the film genre, director, setting, basic plot, summary of the reviewer’s conclusion about the film)	<i>This is a well-researched, fact-based drama..., The film is set in..., The film tells the story of ..., The film is a homage to ...</i>
<b>Main body</b>		
<b>Paragraph 2 (3,4..)</b>	<b>Main points of the plot (description of the plot and the action, information about actors playing the roles, pointing out what is difficult for the film to do and whether it achieves it)</b>	<i>The plot focuses on ..., The story begins ..., The plot has an unexpected twist ..., The film reaches a dramatic climax ..., The challenge for the director is to make ..., The best thing about the film is ...</i>
<b>Paragraph 3 (4, 5..)</b>	<b>General and critical comments</b> (strengths and weaknesses of the film, comparison of other movies or previous editions)	<i>It is rather long/confusing/slow etc, The cast is excellent/weak ..., The script is dull/clever ..., The film is both gripping and revelatory..., What is missing, however, is ..., It has a tragic/surprising end ...</i>
<b>Conclusion</b>		
<b>Paragraph 4 (5, 6..)</b>	<b>A recommendation</b> <b>A hook</b> (to make the audience want to watch the movie). <b>Information</b> (when the film is out or where it can be seen)	<i>Don’t miss it, it will change the way you see ..., It is well worth seeing ..., I wouldn’t recommend it because ..., Highly recommended, The film is currently available on Netflix.</i>

Fig. 1. Film Review Template

One more meaningful activity in the form of a word map was used to develop lexical competence and facilitate the revision of the vocabulary. All the words on the topic “Films” were organized into three word maps according to the stages of making the film: pre-production, production, post-production. Students had to give their own definitions for the words in the maps and then use them to outline the entire process of filmmaking. This task shows how the language may be progressively learnt and used through interrelated perspectives of the Language Triptych [13]. One perspective is language *of* learning that allows access to the content. The second part of the Triptych is language *for* learning needed to carry out classroom tasks, organize and present information. The third part, or language *through* learning, provides new language emerging from the cognitive processes performed by learners [8, p. 114]. By giving their own definitions for the words in the map students employed the “trinity” of elements that CLIL enables: concepts, procedures (skills) and language. Fig. 2 shows how the content (conceptual) was learned through a procedure (skills) which required a certain type of framework.

So these were examples of incorporating some elements of CLIL methodology into teaching English for specific purposes. Generally speaking, LSP teaching can be referred to a language-driven approach in the CLIL context. It envisages using more content than is typical of foreign language classes that is seen as “a vehicle for teaching target language structures and skills” [19, p. 149]. D. L. Banegas argues that the aim of the LSP model is to help learners at university level master academic content, materials, as well as language skills [8, p. 119]. Even though the basic objective is still language learning, it is up to the LSP teacher to adjust the foreign language syllabus to the language demands of the subject curriculum. It helps them to follow the conceptual sequencing of teaching, when themes are introduced according to the logic of chronology, topical relationships or complexity. The main problem here lies in the need to adjust learning materials. Although text-books for LSP of such publishers as Cambridge University Press, Express Publishing, Longman and others follow these conceptual sequencing and CLIL demands for tasks and activity types, they might not be fully relevant to the curricula of the Ukrainian universities

because of cultural differences, content volume discrepancy and rapid obsolescence of learning materials.

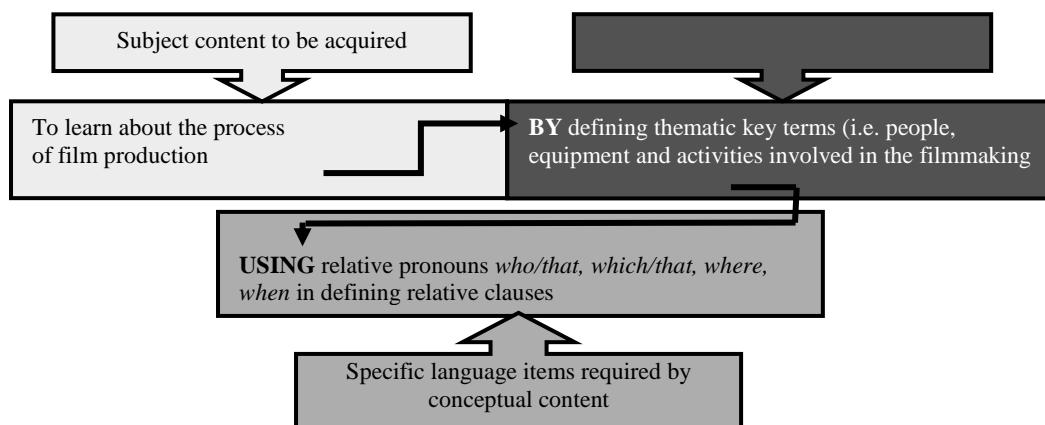


Fig. 2. Implementation of the Language Triptych Concept for CLIL

Besides orienting the syllabus to the language demands of the subject, LSP teachers in CLIL projects play an important role in teaching academic language skills which find their application in all areas of the curriculum. This task is an extremely difficult one as the experience shows that students have very low skills in academic writing and speaking even in the first language. Here subject teachers should also put considerable efforts into developing academic proficiency to equip their students better for CLIL.

In terms of close collaboration with subject teachers the role of LSP teacher involves advising subject teachers on their own language use, on the language demands of their subjects and on the kinds of language support practice which the subject teachers can incorporate into their lessons. They can also work with them on planning schemes of work, making materials and assessment. LSP teacher may also provide assistance with presenting scientific research findings of subject teachers (and students) in a foreign language. Collaboration can be an informal process when teachers work with each other if they get on well and if the cooperation is professionally interesting and mutually beneficial [11].

A valuable contribution into this collaboration can be made by organizing different extra-curricular events aimed at promoting language as a means of professional and intercultural communication. The research evidence shows that language is best acquired in informal or non-formal settings instead of being taught and studied [19, p. 34].

Working within a framework of the Conception of Learning Foreign Languages adopted by Zaporizhzhya National University, teachers of the Department of Foreign languages for Specific Purposes are trying to implement the above-mentioned CLIL strategies into both their professional activity and co-operation with other departments. First of all, they are bringing content into the language learning by: developing academic language skills; giving tasks that students are expected to perform in their future professional lives thanks to developed European Key Competences (including communication in foreign languages, cultural awareness and digital competence); encouraging peer interaction in a foreign language; giving

the chance to study the subject from the new perspective and creating their own professional materials; providing opportunities to acquire sociocultural knowledge about distinguishing features of their profession in other countries; asking for reactions, developing critical thinking skills and assigning written practice. Another very important aspect of work is assistance provided by LSP teachers to students with their scientific research and presentation of their findings at the international conferences.

The start was also given to the collaboration with other faculties and departments. It has already become a tradition to hold a competition for the best experts in Legal English in cooperation with the Faculty of Law and the Professor of the University of Liverpool Kiron Reid. Another annual informal event where the LSP teacher provides guidance and language support in preparing materials is the “16 days against violence” campaign.

As to adjustment of learning materials to demands of academic curriculum, the textbook in Legal English which covers some important aspects of the Ukrainian legal system was written in co-authorship with the Dean of the Faculty of Law [1]. Another important example of a fruitful collaboration with the colleagues from this faculty is preparation of the Ukrainian-English dictionary of law terms and legal definitions [6]. The dictionary contains about 10 000 legal terms and collocations pertaining different domains of the Ukrainian Law.

**Conclusions.** To sum up, the processes in the higher education at the national and local levels provide Ukraine with real prospects for the implementation of multilingual education. CLIL is one of the most promising educational approaches in a multicultural Europe that is strongly associated with cognitive, social, personal and academic benefits. Although some elements of CLIL methodology are being successfully introduced into teaching practices in Ukrainian universities, there are still a lot of problems to be resolved. The results of this research were presented at the International Seminar “Challenges of Multilingual Education in Ukraine” organized by Zaporizhzhya National University and Narva College of the University of Tartu (18<sup>th</sup> -19<sup>th</sup> May, 2017, Zaporizhzhya).

#### ЛІТЕРАТУРА

- [1] Коломоєць Т.О. Іноземна мова професійно-комунікативної спрямованості (англійська) : пракикум для здобувачів вищої освіти бакалавра напряду підготовки «Правознавство» / Т.О. Коломоєць, С.Г. Вавіліна. – Запоріжжя : ЗНУ, 2016. – 104 с.  
 [2] Лист МОН України № 1/9-120 від 11.03.2015 „Про організацію вивчення гуманітарних дисциплін” [Електронний

- ресурс] / Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. – Режим доступу : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/3666->.
- [3] Національна програма вивчення та популяризації іноземних мов Go Global [Електронний ресурс] / Фонд підтримки реформ в Україні. – Режим доступу : <http://fsr.org.ua/page/go-global-nacionalna-programa-vyvchennya-ta-populyaryzatsiyi-inozemnyh-mov>.
- [4] Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу / С.Ю. Ніколаєва // Іноземні мови. – 2010. – № 2. – С. 11–17.
- [5] Указ Президента України № 5/2015 від 12.01.2015 «Про Стратегію сталого розвитку «Україна-2020»» [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
- [6] Українсько-англійський / Англійсько-український словник юридичних термінів / [за заг. ред. Т.О. Коломиєць, С.В. Іваненко]. – Запоріжжя : ЗНУ, 2017. – 316 с.
- [7] Ball P. How do you if you are practicing CLIL? [Electronic source] / Phil Ball. – Retrieved from <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-how-do-you-know-if-youre-practising-clil/500614.article>.
- [8] Banegas D.L. Integrating content and language in English language teaching in secondary education: Models, benefits and challenges [Electronic source] / Dario Luis Banegas // Studies in Second Language Learning and Teaching. – 2012. – Vol. 2. – No 1. – P. 111–136. – Retrieved from : [http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/banegas\\_integrating\\_clil.pdf](http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/banegas_integrating_clil.pdf).
- [9] Chamot A.U. Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching / Anna Uhl Chamot // Electronic Journal of Foreign Language Teaching : Centre for Language Studies, National University of Singapore [Electronic source]. – 2004. – Vol. 1. – No. 1. – P. 14–26. Режим доступу до журн. : <http://e-flt.nus.edu.sg/>.
- [10] Clegg J. Planning CLIL lessons. [Electronic source] / John Clegg. – Retrieved from : <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-planning-clil-lessons/500472.article>.
- [11] Clegg J. Teacher collaboration in CLIL [Electronic source] / John Clegg. – Retrieved from : <http://www.onestopenglish.com/clil/methodology/articles/article-teacher-collaboration-in-clil/157768.article>.
- [12] Commission of the European Communities : Promoting language learning and linguistic diversity : an action plan 2004 - 2006 [Electronic source]. – Brussels, Belgium : Commission of the European Communities, 2003. – 82 p. – Retrieved from : <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>.
- [13] Coyle D. Content and Language Integrated Learning / Coyle D., Hood P., Marsh D. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 p.
- [14] Coyle D. Content and Language Integrated Learning : Motivating Learners and Teachers [Electronic source] / Do Coyle // Scottish Language review. – 2006. – No 13. – P. 1–18. – Retrieved from : <http://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>.
- [15] Cummins J. The Role of Primary Language Development in Promoting Educational success for Language Minority Students / James Cummins // Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework. – Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University, Los Angeles, 1981. – P. 3–49.
- [16] Cummins J. BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction / James Cummins // Encyclopedia of Language and Education [ed. N. H. Hornberger]. – New York: Springer Science + Business Media LLC, 2008. – Volume 2: Literacy. – P. 71–83.
- [17] Dalton-Puffer C. Outcomes and processes in content and language integrated learning (CLIL): current research from Europe / C. Dalton-Puffer // Future Perspectives for English Language Teaching [eds. W. Delanoy, L. Volkman]. – Heidelberg : Carl Winter, 2008. – P. 139–157.
- [18] Darn S. Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview [Electronic source] / Steve Darn. – Retrieved from: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED490775.pdf>.
- [19] Marsh D. Content and Language Integrated Learning (CLIL). A Development Trajectory [Electronic source] / David Marsh. – 552 p. – Retrieved from : <http://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/8689/201300000658.pdf?sequ>.
- [20] Pinkley D. Children Learning English as a Foreign Language. CLIL (Content and Language Integrated Learning) [Electronic source] / Diane Pinkely. – Harlow : Longman, 2007. – 7 p. – Retrieved from : <http://www.pearsonlongman.com/primaryplace/pdf/clilmonograph.pdf>.

## REFERENCES

- [1] Kolomiets T.O. Foreign languages of professional communication (English) : practicum for applicants for a bachelor degree in the field of study “Jurisprudence” / T.O. Kolomiets, S.G. Vavilina. – Zaporizhzhya : ZNU, 2016. – 104 p.
- [2] Letter of MES of Ukraine № 1/9-120 from 11.03.2015 “On organization of learning of humanitarian subjects” [Electronic source] / Official web-site of the Ministry of Education and Science of Ukraine. – Retrieved from : <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/3666->.
- [3] National program of learning and promoting foreign languages Go Global [Electronic source] / Foundation for Support of Reforms in Ukraine. – Retrieved from : <http://fsr.org.ua/page/go-global-nacionalna-programa-vyvchennya-ta-populyaryzatsiyi-inozemnyh-mov>.
- [4] Nikolayeva S. Yu. Aims of teaching foreign languages in the context of competence approach / S. Yu. Nikolayeva // Foreign Languages. – 2010. – № 2. – P. 11–17.
- [5] Decree of the President of Ukraine № 5/2015 from 12.01.2015 “On the strategy of sustainable development “Ukraine – 2020” [Electronic source] / Official web-site of the Verkhovna Rada of Ukraine. – Retrieved from : <http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
- [6] Ukrainian-English / English-Ukrainian Dictionary of Legal Terms / [ed. by T. O. Kolomiets, S. V. Ivanenko]. – Zaporizhzhya : ZNU, 2017. – 316 p.

## Развитие межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности в контексте многоязычного образования С. Г. Вавилина

**Аннотация.** В статье исследуются проблемы, касающиеся формирования профессиональной межкультурной иноязычной коммуникативной компетентности в условиях многонациональной и многоязычной Европы, а также перспектив сотрудничества преподавателей иностранных языков и преподавателей специальных дисциплин, принимающих участие в двуязычных образовательных проектах. Основное внимание уделяется трудностям, стоящим перед преподавателями в процессе внедрения интегрированного обучения предмету и языку (CLIL). В статье также поднимается вопрос о роли преподавателей иностранных языков профессиональной направленности в реализации программ по методике CLIL.

**Ключевые слова:** интегрированное обучение предмету и языку, профессиональная межкультурная коммуникативная компетентность, иностранные языки профессиональной направленности, базовые языковые умения, академические языковые умения.

---



---

## PSYCHOLOGY

---



---

### Особенности проявления пассионарности в контексте самоактуализации личности

Я. В. Иванова

Кафедра общей и дифференциальной психологии, Южноукраинский национальный педагогический университет имени  
К. Д. Ушинского, г. Одесса, Украина  
Corresponding author. E-mail: y-19@ukr.net

Paper received 02.06.17; Revised 08.06.17; Accepted for publication 10.06.17.

**Аннотация.** В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования особенностей самоактуализации у лиц с разным уровнем пассионарности. Пассионарность рассматривается как динамическая структура в психической организации личности и проявляется как устойчивая склонность к преобразованию действительности, направленной на реализацию функционально устойчивой цели в пространстве утверждения личностной экзистенции. Выявлены отличительные характеристики пассионарности и самоактуализации. Эмпирически доказано, что личности с выраженной пассионарностью проявляют тенденции к самоактуализации; инпассионарные личности отличаются блокированием актуализации своего потенциала.

**Ключевые слова:** пассионарность, инпассионарность, самоактуализация, экзистенция, преобразование.

**Введение.** Современный мир предъявляет все более высокие требования к личности, создавая запрос на одновременное проявление внутренней стабильности, устойчивости и саморазвития, динамизма Я. Очевидно, что при этом ориентирами служат фундаментальные экзистенциальные мотивации, показывающие условия, которые необходимы для осуществления экзистенции [2]. Главным вектором в развитии и становлении личности, с позиции гуманистической психологии, является самоактуализация, которая рассматривается как актуализация потенциальных возможностей личности [3, 5]. Важное место в самоактуализации занимает: рефлексивная фокусировка на значимых стимулах, способствующих развитию дифференцированности Я; поиск и создание среды для реализации потенциальных возможностей; внутренний баланс и устойчивость в ситуациях неопределенности; ориентация на процесс трансформаций; продуктивное решение проблемных ситуаций в сочетании с сохранением аутентичности.

Мотивы и потребности личности коренятся в динамической природе функциональной взаимосвязи индивида и его окружения [4] и в процессе самоактуализации человек, проецируя себя в пространственную организацию будущего, соприкасается с экзистенциально-смысловыми объектами (стимулами) эпохи, которые характеризуют не только личностный смысл, но и ситуативную нагрузку, среду в реализации цели, как «общность условий человеческого существования» (Ж.-П. Сартр). Это становится, с одной стороны, источником для актуализации потенциальных возможностей, с другой, – потребностью в решении задач по преодолению дихотомических конструктов в модели мира, интеграции прошлого опыта, обретения самотрансцендентности, зрелости психических процессов. По нашему мнению, названные характеристики самоактуализации указывают на ее значение для проявления пассионарности как свойства личности.

**Краткий обзор публикаций по теме.** В психологической литературе пассионарность рассматривается

как: акцентуация характера (Я. В. Богданов); проявление воли (Н. М. Ковтун); повышенный энергетический потенциал личности, личностная активность направляемая не на себя, а на достижение внешних – общественных, научных и других целей (И. С. Зимина); комплекс характеристик, основой которого является взаимосвязь темперамента и мотивации личности (М. И. Коваленко); вигоросность (активность) (Д. Г. Давыдов); проявление поиска смысла жизни (А. М. Горбунов, А. А. Горелов); совокупность свойств психики и качеств личности, направленных на совершенствование личности и общества, основанных на личностной активности (О. Г. Васютинская). Теоретический анализ литературы указывает на самодостаточность феноменологического пространства пассионарности, наличие самостоятельного содержания этого психологического свойства, которое не раскрывается через другие понятия и ими не заменяется.

*Пассионарность* является динамической структурой в психической организации личности и проявляется как устойчивая склонность к преобразованию действительности (изменению среды), направленной на реализацию функционально устойчивой цели в пространстве утверждения личностной экзистенции [1]. Мы рассматриваем данное свойство как биполярный континуум, на полюсах которого сосредоточены противоположности пассионарность / инпассионарность. *Инпассионарность* характеризуется отсутствием преобразовательной активности и толерантностью к экзистенциальным задачам. Основные характеристики *пассионарности* и *инпассионарности* приведены в табл. 1.

Пассионарность и самоактуализация хотя и имеют общие точки соприкосновения, но находятся в смежных плоскостях психической реальности. Важно отметить, что для пассионарной личности центральной направленностью является преобразование действительности как реализация функционального решения в процессе экзистенциального исполнения, а основной тенденцией самоактуализация является актуализация и реализация потенциальных возможностей

самой личности. По нашему мнению, характеристики, составляющие феноменологическое пространство пассионарности (ориентация на решение экзистенциальных проблем, поиск аутентичности, установка открытости по отношению к самому себе и честная встреча собственного, «так как это во мне есть» (А. Лэнгле), поисковая активность и нацеленность на преобразование действительности) могут специфически выражаться в процессе самоактуализации.

**Таблица 1.** Характеристики пассионарности / инпассионарности

Пассионарность	Инпассионарность
Дифференцированность и функциональная фиксация на экзистенциальной задаче.	Отсутствие рефлексивного осознания экзистенциальной задачи, недифференцированность и блокирование экзистенциальных потребностей.
Поисковая активность в процессе поиска функционального значения для решения задачи, преодоление инертности и сопротивления среды.	Беспомощность, отсутствие поисковой активности.
Преодоление стереотипного мышления; нахождение продуктивного решения, переструктурирование наличной ситуации.	Зацикленность на прошлом опыте, стереотипах, конформность в суждениях и поведении.
Экстраполяция творческого потенциала в будущее, ориентированность на перспективу трансформаций и изменений.	Отсутствие «модели потребного будущего» (Н. О. Бернштейн); фаталистическая установка по отношению к жизни.
Преобразование действительности (среды), как найденное функциональное решение (как поиск недостающей переменной) и его реализация в процессе продуктивного решения экзистенциальной задачи.	Отсутствие преобразовательной активности; пассивное восприятие действительности, подчинение обстоятельствам, обывательское отношение к жизни.

**Цель.** С целью проверки этой гипотезы мы провели эмпирическое исследование, направленное на изучение особенности проявления пассионарности / инпассионарности в контексте самоактуализации личности.

**Материалы и методы.** Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: 1) подготовительный; 2) диагностический; 3) аналитико-интерпретационный. Для диагностики показателей пассионарности использовалась «Методика диагностики компонентов пассионарности» (О. В. Кузнецова, Я. В. Иванова) [1]; для изучения самоактуализации личности – методика «Диагностика самоактуализации личности» (САМОАЛ) (А. В. Лазукин, в адаптации Н. Ф. Калиной) [6]. В исследовании принимали участие 229 человек, студенты разных факультетов Южноукраинского национального педагогического университета имени К. Д. Ушинского. Качественный анализ полученных эмпирических данных проведен с помощью методов «ассов» и «профилей». Количественный анализ, ориентированный на поиск статистически достоверных различий между исследуемыми подвыборками (по t-

критерию Стьюдента), проводился с использованием компьютерной программы SPSS 23.0 for Windows.

**Результаты и их обсуждение.** В процессе качественного анализа были выявлены группы людей, которые отличаются общим уровнем пассионарности: 1) лица с высоким уровнем, пассионарные личности; 2) лица с низким уровнем, инпассионарные личности. В данных группах выявлены и описаны профили самоактуализации, представленные на рис.1. Визуальный анализ профилей указывает на наличие различий в самоактуализации пассионарных и инпассионарных личностей. Об этом свидетельствует «зеркальное» расположение профилей относительно друг друга и их специфическая конфигурация.

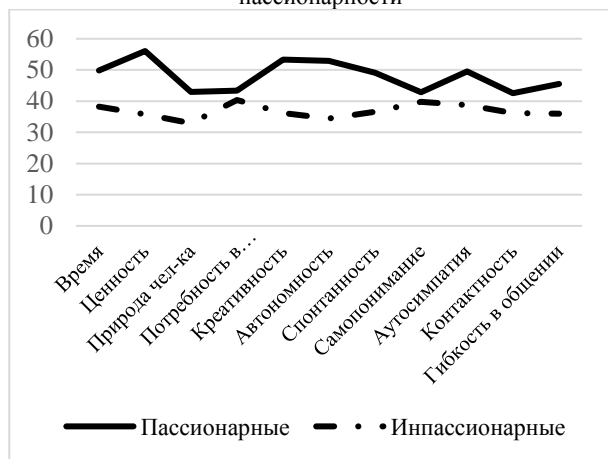
Достоверность наблюдаемых различий позволил выявить статистический анализ с помощью t-критерия Стьюдента. Установлено наличие статистически значимых различий на уровне  $p \leq 0.01$ ,  $p \leq 0.05$  между группами ПАС+ и ПАС- по показателям: «*время*», «*ценность*», «*креативность*», «*автономность*», «*спонтанность*». Все эти показатели самоактуализации доминируют в профиле пассионарных личностей, что указывает на преобладание данных характеристик по сравнению с группой лиц с выраженной инпассионарностью, что позволяет выявить контуры проявления пассионарности в контексте самоактуализации. Потребность в преодолении ограниченности своего бытия, выход за пределы Я (трансцендентность), функциональная устойчивость в решении экзистенциальной задачи, автономность своего выбора дает мужество и силу противостоять препятствиям в самоактуализации, умение отстаивать свои границы, четкое понимание своего предназначения, "чувство внутренней ценности" (Р. Мэй). Высокая поисковая активность дает возможность получать не только удовлетворение от процесса деятельности, но и продуцирует творческую энергию, креативность, погружения в "пиковые переживания" (А. Маслоу). В основе системы ценностей лежит понимание экзистенциальной осмысленности жизни, потребности в целостности и индивидуальном своеобразии, самодостаточности. Спонтанность у личностей с модусом пассионарности свидетельствует о том, что самоактуализация стала образом жизни, а не является мечтой или стремлением. Доверие к себе и уверенность в своих возможностях, аутентичность и конгруэнтность поведенческих реакций характеризует зрелость Эго и доверительные взаимоотношения с окружающими.

Однако степень выраженности показателей в профиле группы ПАС+ располагается в зоне средних значений, что свидетельствует об отсутствии ярко выраженных тенденций в самоактуализации именно у пассионарных лиц. Сниженные показатели самоактуализации в профиле инпассионарных лиц свидетельствуют о более четких и прогнозируемых проявлениях. Установленный факт говорит о том, что соотношение пассионарности и самоактуализации не имеет однозначного линейного характера, отличается более сложными тенденциями, не раскрывающимися полностью на уровне анализа пассионарности только лишь по степени выраженности, строго по количественному измерению. В целом, полученный резуль-

тат подтверждает то, что эти процессы хотя и имеют общие точки соприкосновения, но, в целом, закономерно различаются.

Анализ каждого профиля позволил выявить комплексы наиболее выраженных показателей (максимально отклоняющихся от средней линии ряда в стороны обеих полюсов), четко указывающих на специфику самоактуализации в каждой из сравниваемых групп: лица с высоким уровнем пассионарности (пассионарные личности) и с низким уровнем пассионарности (инпассионарные личности).

**Рис. 1.** Профили самоактуализации лиц с разным уровнем пассионарности



В табл.2 представлены проранжированные показатели, составившие данные комплексы.

**Таблица 2.** Комплексы наиболее выраженных показателей профилей самоактуализации у пассионарных и инпассионарных личностей

Ранг	Пассионарные личности	Инпассионарные личности
1	К -	ПЧ-
2	С-	А-
3	ПЧ-	ГО-
4	Ц+	Ц-

Примечание: 1. Условные обозначения: ПЧ – природа человека, Ц – ценности, А – автономность, К – контактность, С – самопонимание, ГО – гибкость в общении. 2. Индекс «+» указывает на расположение показателя в плоскости выше среднего ряда, «-» – на размещение в площади ниже среднего ряда.

Анализ указанных комплексов позволил описать психологические особенности проявления пассионарности в контексте самоактуализации личности.

Личности с высоким уровнем пассионарности характеризуются стремлением к гармоничному бытию и здоровым отношениям с людьми, предпочтением ценностей самоактуализирующейся (по А. Маслоу) личности; они стимулируют изменения, что делает пассионария «интенциональной личностью» (по А. Лэнгле). Внутреннее переживание ценности собственного бытия, понимание и принятие ценностей другого во взаимоотношениях (Ц+), становятся активной позицией пассионарной личности, в которой отражены экзистенциальные мотивы преобразования действительности. Низкий уровень показателей

«самопонимание» (С-) и «взгляд на природу человека» (ПЧ-) в полученном комплексе отражает структуру самой экзистенциальной задачи пассионарной личности, возникающие вопросы и поиск на них ответов. Вера в могущество человеческих возможностей, открытость и честность в межличностных отношениях отражают рефлексивное осознание двойственных процессов. Путь к самопониманию, взгляд на природу человека остаются «открытыми» вопросами в процессе самоактуализации, где прошлые ответы становятся вновь вопросами. Слабым звеном в процессе самоактуализации пассионарной личности становится низкий уровень контактности (К-), что указывает на конфликтную напряженность и доминирование проявления конгруэнтности и аутентичности во взаимоотношениях.

Для личности с низким уровнем пассионарности характерно блокирование ценности самоактуализирующейся личности по А. Маслоу (Ц-). Утрата ценностного ориентира, диапазона переживаний ценностей как внешнего подкрепления внутренней позиции, которую человек занимает по отношению к собственной жизни, мешает жизненному процессу, угрожает смыслу жизни [2]. Низкий уровень гибкости в общении (ГО-) и аутосимпатии (А-) свидетельствует о стереотипном ригидном мышлении, готовности прибегать к фальши или манипуляциям в отношениях, неуверенности в своей привлекательности и тревожности. Инпассионарным личностям свойственен негативный взгляд на природу человека (ПЧ-), отсутствие построения гармоничных межличностных отношений, симпатии и доверия к людям.

Из таблицы и графика видно, что для личности с низким уровнем пассионарности, в целом, характерна временная ориентация на прошлое, неспособность переживать экзистенциальную ценность бытия, блокирование Б-ценности по А. Маслоу, ориентация на удовлетворение только базовых потребностей. Низкие значения по шкале «креативность» свидетельствуют о том, что для инпассионарной личности характерны: фиксация на прошлом опыте, когнитивные стереотипы в решении проблемных ситуаций, воспроизведение привычных поведенческих реакций. Отсутствие автономности, спонтанности и внутренней свободы в выборе, отражают то, что А. Маслоу назвал как "комплекс Ионы" - боязнь отвержения и склонность сомневаться в своих способностях и даже бояться их, бояться повышения своих потенциальных возможностей [3]. Это приводит к экзистенциальному вакууму, блокированию экзистенциальных потребностей, потере ценности и смысла жизни.

**Выводы.** Полученные результаты свидетельствуют об индивидуальных различиях между группами пассионарных и инпассионарных лиц в психологическом пространстве самоактуализации. Отсутствие преобразовательной активности, страх автономности выбора, ригидность и незрелость психических процессов редуцируют у инпассионарных лиц стремление к актуализации потребности в развитии, что, очевидно, несет угрозу психологическому благополучию личности. Таким образом, пассионарность позволяет личности выйти из привычного хода действительности (из зоны

комфорта, «личностного мифа»), интегрировать прошлый опыт и продуктивно преобразовывать среду, что является важной точкой опоры в развитии и самоактуализации.

Важнейшим направлением в дальнейших исследо-

ваниях поставленной проблемы является изучение влияния отдельных компонентов пассионарности на процесс самоактуализации, уточнение особенностей самоактуализации в перспективе жизненного пути пассионарной и инпассионарной личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Кузнецова О.В., Иванова Я. В. Компонентная структура пассионарности: материалы V Международной научно-практической конференции [«Социализация и ресоциализация личности в условиях современного общества»], (Киев, 11-12 ноября 2016 г.). – Мин-во образ. и науки Украины/ Киевский нац. ун-т им. Т. Шевченко. – К.: изд-во «Виварио», 2016. – 182 с.
2. Лэнгле А. Person. Экзистенциально – аналитическая теория личности / А. Лэнгле. – Москва: Генезис, 2009. – 160 с.
3. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
4. Нюттен Ж. Н. Мотивация, действие и перспектива будущего / Пер. с англ. Е.Ю. Патяевой, Н.Н. Толстых, В.И. Шевяховой. Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2004. — 608 с.
5. Роджерс К. Р. Становление личности. Взгляд на психотерапию. / Пер. с англ. М. Злотник. – М.: ЭКСМО – Пресс, 2001. – 416 с.
6. Фетискин Н. П. Социально – психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Наука, 2009. – 342 с.

#### REFERENCES

1. Kuznetsova O.V., & Ivanova Ya. V. (2016). Komponentnaya struktura passionarnosti: materialyi V Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Component structure of passionarity: materials of the V International Scientific and Practical Conference]. Sotsializatsiya i resotsializatsiya lichnosti v usloviyah sovremennogo obschestva, 11-12 noyabrya - Socialization and resocialization of the individual in the conditions of modern society, november 11-12, (pp. 68-70) [ in Ukrainian].
2. Lengele A. Person (2009). Ekzistentsialno analiticheskaya teoriya lichnosti [The existential analytical theory of personality] Moskva: Genезis. [in Russian].
3. Maslou A. (2003). Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]. Saint Petersburg: Peter [in Russian].
4. Nyutten Zh. N. (2004) Motivatsiya, deystvie i perspektiva buduschego [Motivation, action and perspective of the future]. (E. Yu. Patyaevoy, N.N. Tolstyih, V.I. Shevyahovoy. Trans). Moscow: Smyisl [in Russian].
5. Rodzhers K. R. (2001) Stanovlenie lichnosti. Vzglyad na psihoterapiyu. [Formation of personality. A look at psychotherapy]. (M. Zlotnik. Trans) Moscow: EKSMO – Press [in Russian].
6. Fetiskin N. P., V. V. Kozlov, G. M. Manuylov (2009) Sotsialno- psihologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malyih grupp [Socially - psychological diagnostics of development of the person and small groups] Moscow: Nauka [in Russian].

#### Peculiarities of the manifestation of passionarity in the context of self-actualization of personality

Y. V. Ivanova

**Abstract.** The article presents the results of a theoretical and empirical study of the features of self-actualization in persons with different levels of passionarity. Passionarity is seen as a dynamic structure in the psychic organization of the personality and manifests itself as a stable propensity to transform reality aimed at the realization of a functionally stable goal in the space of asserting personal existence. The distinctive characteristics of passionarity and self-actualization are revealed. Empirically proven that individuals with a pronounced passionarity tend to self-actualization.

**Keywords:** *passionarity, self-actualization, existence, transformation.*

## Social and psychological means of optimization resocialization of minors that are sentenced to imprisonment

M. Melnyk

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine, Kyiv  
Corresponding author. E-mail: marta\_yamroz@ukr.net

Paper received 04.06.17; Revised 10.06.17; Accepted for publication 12.06.17.

**Abstract.** This study examines the social and psychological means of optimization juveniles resocialization that have been sentenced to imprisonment. Are described training program features and the results of the forming experiment. Established that tested optimization program promoted the formation of adapter skills and improve minors ability to social endorsements conflict resolution strategies in the light of the formation harmonious prisoners personality traits.

**Keywords:** minors, convicted to imprisonment, resocialization, social and psychological training.

Relevance of optimization the convicted minors resocialization, consist in the frequent cases relapsing of criminal actions in the midst of minors that got free from penitentiary facilities and in which already existing serving punishment experience. Formation of the criminal personality occurs in the process of committing new illegal acts by minors. Therefore, for the purpose to prevent recidivism among minors were proposed to optimize the resocialization process in the institution of punishment.

In a result of analyzing the studies on singling out the isolation and its specific characteristics, that help to reduce crime recurrence in the process of influencing at them, play the role of the main target of resocialization and are summarized into a group of specific characteristics – "dynamic risk factors" (D. A. Andrews, J. Bonta, R. Borum, P. Bartel) [2,3,6,7].

Scientists aver that the concept of dynamic risk factors in its basis contain the characteristics that may be changeable. The result lies in the increasing or decreasing the risk of recidivism, depending on the specificity of variables fluctuation (A. Forth, K. F. Cox, V. de Vogel, C. de Ruiter) [9]. According to the researchers of attitudes, values and beliefs they are more likely to undergo of psychocorrection changes, that's why they are dynamic. Unlike static such as race, age and social background. Correction programs should be based on the dynamic factors and their positive changes will promote recurrences lowering of juvenile delinquency (Y. Bouman, R. D. Hoge, H. P. B. Lodewijks) [4, 5, 10].

In a result of analyzing the researchers we see that with the help directed constructive social and psychological influences on the dynamic characteristics is of minors, risk factors are significantly reduced. Was established that presence of positive change on the part of the risk factors help to reduce recidivism of crime that shows the relationship between these characteristics () [1, 8, 12].

The loss of social contacts, violations of interpersonal interaction and social isolation, appear as one of the risk factors. It is evident that deprivation of the individual juvenile offenders arises as a violation factor in social behavior. In the process of work with juveniles prisoners we have to take into account factor of the social isolation, stimulate formation of positive life orientation for the future and also acquire skills to control the aggression. Considering the totality of the data features in the work with convicted minors, is a factor in the positive outcome of social adaptation [9, 12, 13].

Literature references show that the socialization process is disrupted as a result of autodestructive tendencies. Autodestructive behavior of prisoners is caused by the conflict with the social environment, that's why priority is

given to leveling minor autodestructive trends.

Correction of this kind of behavior is carried out by: creating conditions for understanding and explanation of family conflicts; development of the ability to reflective thinking; development of trust in the social environment; forming communicative skills, skills of emotional self-regulation, the formation of positive self-esteem [11].

For the effective of resocialization are using a range of techniques including meditation, introspection and self-analysis. Convicted are taught to make rational use of psychological mechanisms, such as the neutralization the attraction of illegal actions and amoral acts in general; preventing antisocial and destructive inclinations, in the way of strengthening positive attitudes.

The variety of work methods that are aimed at resocialization optimizing, poses at practical psychologist is not an easy choice midst of the variety of methodological tools. Work with convicted minors involves using methods of group work, because the way of influence become a group, as a opposed to individual methods where arises only one psychologist and is presented like a means of influence. The peculiarity of group work is purposeful of using group dynamics according to the purpose of correction and optimizing activity of the coach – complex of relationships and interactions that occurs between members of the group [13].

### HYPOTHESES AND RESEARCH QUESTIONS.

The result of our empirical study stated violation of individual adaptation and insufficient tension socio-psychological characteristics that contribute to the normal process of the prisoners adaptation. The minor choice confrontation and distancing strategies and finding social support in the process of conflict resolution. Formation of the aggression, depression and emotional lability, as the dominant individual psychological characteristics. The inability to control by minors their emotions and difficulty in recognizing the emotions of others. Also, the presence of situational anxiety as a result of social deprivations.

Methodological basis and justification for the concept of optimization the resocialization program consists in the following positions: 1. The adaptation to social norms appears as a key to harmonious personality formation and reduce the crime situation in the society. Adapter skills activity and their implementation by juvenile delinquents minimizes the risk of criminality recurrence during the dismissal from the prison and the first period of the stay at liberty; 2. Individual-psychological characteristics play a crucial role in the process of repeated social adaptation. Reducing the level of aggression and anxiety, development altruism and goodwill, as well as self-regulation



emotional conditions by using elements of group psychotherapy, promote harmonization of minors personality; 3. The problem of constructive strategies choice of conflict resolution by minors, is a leading task in preventive maintenance of interpersonal conflicts; 4. The need of behavioral deviations correction becomes an integral pledge of successful resocialization. This task is successfully solved with the help of cognitive-behavioral approaches in work of practical psychologist.

**METHOD.** Was developed training program "Optimization of convicts resocialization" experimentally and implemented in the form of group work with convicted minors serving their sentences in penal colonies. Participation in the training program based on the principle of voluntariness, and in it took part fourteen underage boys that are sentenced to prison in age category from 14 to 18 years. The duration of program – 36 hours and consists of six blocks. The main time accounts for four blocks that are aimed at optimization of resocialization processes in punishment institution.

If we consider the age distribution, composition of participants is following 14 years – 2 sentenced 15 years – 3 sentenced 16 years – and 5 sentenced and 17 years – 4 prisoners. Between the participants of the training program are 3 convicted for violent crimes, including two 16–17 years old and one 17–18 years old. The rest of the quantitative composition of the training group convicted for acquisitive crimes. Participants expressed interest in the program and were selected on a voluntary basis, additional methods of selecting members of the training group where not used.

**RESULTS.** At the first and last stages of our research were offered to answer questionnaires. In the result of the received responses was made calculation and conducted a mathematical analysis of the studied responses.

**Table 1.** Comparative characteristics of prisoners social adaptation

Characteristics	Before influence	After influence	t - criterion
Adaptation	44,5	52,1	2,941*
Self-acceptance	54,2	53,0	-0,653
Acceptance of other	56,5	64,4	3,103*
Emotional comfort	35,0	44,7	4,201**
Internality	85,5	80,3	-0,561
Desire to dominate	48,4	46,0	-0,472

Note: \* – significance level  $p \leq 0,05$ ; \*\* – significance at  $p \leq 0,01$

The results of psycho diagnostic procedures before and after the training program, showed significant differences between the variable of adaptation and acceptance of others emotional comfort.

The most significant changes experienced emotional comfort indicator – the growth of emotional comfort is favorable basis for further positive personality changes of convicted. Created in training group emotional comfort allows members of the group to be more open, honest and efficiently acquire new skills.

Growing indicators by parameters of adaptation and acceptance of others is a necessary component of successful social reintegration. Correctly chosen methods in training groups have improved capabilities adapter of all members. So everyday social isolation is not the most effective way of resocialization the minors, but also even performs the inverse function – reducing adapter properties of the psyche, that we can see as a result.

It should be stated that the parameter – acceptance of others also sustained positive change. The growth rate

acceptance of others demonstrates the minor openness to new social contacts. When is selected strategies searching of social support and establishing harmonious interpersonal relationships, are forming in minor positive social and legal forms of interaction with others.

The results of emotional conditions as anxiety after control diagnostic, have allowed us to conclude that was decreased value indicators of personal and situational anxiety. Valid situational anxiety reduction was occurred as a result of the training program that shows its effectiveness. Creation favorable conditions of program realization, as personal enthusiasm and openness among the members of group contributed to a significant reduction (almost to the limit of normal) indicator of situational anxiety. Foremost uncomfortable conditions in the environment of punishment serving, such as systematic fear of disciplinary measures and strict regulation of juvenile activity, increases the level of anxiety. Reducing the level of hard daily routine regulation, creating favorable interpersonal relationships with peers in team and to the administration of the institution, significantly will reduce the level of juvenile offender situational anxiety, prevent further occurrence frustration situation and situational aggression.

In order to determine the dominant behavioral strategies, and whether they have been changed, was made diagnostic of minors coping strategies that are participants of the training group.

**Table 2.** Comparative characteristics of convicted minors coping strategies

Characteristics	Before influence	After influence	t - criterion
Confrontational coping	12,25	12,4	0,004
Distanced	11,2	11,2	0,000
Self-control	7,0	9,4	3,413**
Search for social support	8,4	12,1	5,603**
Acceptance of responsibility	6,8	8,3	2,102*
Escape-avoidance	4,2	5,1	0,762
Scheduling solution of problems	8,2	10,4	3,367**
The positive reappraisal	6,5	6,5	0,000

Note: \* – significance level  $p \leq 0,05$ ; \*\* – significance at  $p \leq 0,01$

In a result of comparison and analysis of the data, parameter of self-control, finding social support, acceptance of responsibility and planning problems solution increased, that indicates about positive tendencies. A juvenile has formed the ability to take responsibility for their own actions, generate resolving conflicts strategies in different situations and skills of self-control behavior. The important achievement is the mastery of social support search strategy as a manifestation of the effectiveness and efficiency of juveniles resocialization. Program of optimization the resocialization process was contributed to change several parameters that play a significant role in solving the problems with which minors are faced by. Growth of self-control level plays a fundamental and critical importance in the whole long process of resocialization. The ability to control emotional and volitional reactions and behavioral aspects are forming a personality that can resist negative and disapproving social actions or inactions. Self-control becomes as a means of behavior regulation in the adaptation process. Of course, it is necessary to work hard over this parameter, to make obtained results that will be not temporary, as well as permanent and long lasting.

Triad of searching social support, planning to solve the problem and taking responsibility for their own actions

creates a qualitatively new formation in the psyche of juvenile convicts, which increases the efficiency of resocialization in the penitentiary establishments. Securing high stress level of these mechanisms will facilitate automation of the ways of solving the dilemmas in conflict situations. Optimization program has introduced the possibility of raising the level of these indicators, on condition of permanent exposure and support, that arise the possibility to form the continuous formation that facilitates social approving adapter technology of convicts juvenile resocialization.

In the process of formative experiment, it was found that the parameters of emotional intelligence is not developed at the an adequate level for the purpose to full disclosure of the minors resocialization potential. In this connection, arose a scientific interest – to study out if program of resocialization optimization could make sufficient quality and effect on the characteristics of minors emotional intelligence.

Among the scales of techniques that are intended to determine the level of emotional intelligence has changed five parameters, namely the recognition of other emotions, empathy, motivation, control their emotions and emotional awareness. An interesting fact is that empathy reduction raises of 5% to primary importance. We believe that activation of personal resources allow delinquents to activate emotionally other important components.

As a result of training program, we can see 16.5% increasing in the indicator of control own emotions, that is suggesting the possibility of formation the skills and abilities that adjustment and control their own emotional states by minors. The change of emotional awareness is presented in 12% increasing, as opposed to the previously diag-

nosed indicator. From previously presented by us research is resulting that there is a correlation between parameter of emotion control and emotional awareness. Interpreting the results of performed optimization program also was observed a simultaneous increasing in these parameters. Working with emotional awareness of minors will let them more deeply understand their emotional experiences, excitement and of people that are surrounding them. The differentiation of emotional experiences will contribute to adequate choice of the emotional reaction strategies in various life situations and improvement a psycho-emotional climate that is surrounding the minors.

In a result of formative experiment we observe that work with emotionally-volitional and self-regulatory sphere of minors and have demonstrated positive result in changing in to high rates of social adapting abilities parameters. Reducing the level of aggressiveness as individual personal characteristics of the minor, contributes to increasing the self-control and self-regulation, which in turn is an integral part of social adaptation.

**Conclusions.** Consequently, there was established that tested optimization program promoted the formation of adapter skills and improve minors ability to social endorsements conflict resolution strategies in the light of the formation harmonious prisoners personality traits. The resulting feedback from convicts demonstrates the interest of minors in such programs that remove emotional stress in the microenvironment of prisoners and facilitate dialogue in the problem solving process. Psychoemotional unloading reduces the influence and manifestation of aggressive tendencies level. Also is realizing a harmonious mental mechanisms that are favorable factors of resocialization.

#### REFERENCES

1. Constructive and Destructive Behavior: Implications for Family, School, and Society / A. C. Bohart, D. J. Stipek., (Eds.). – American Psychological Association, 2001. – 420 p.
2. Cottle C. C. The prediction of criminal recidivism in juveniles: A meta-analysis. / C. C. Cottle, R. J. Lee, K. Heilbrun. // Criminal Justice and Behavior. – 2001. – № 17. – P. 367–394.
3. Development risk factors for youth violence / [T. I. Herrenkohl, E. Maguin, K. G. Hill, R. D. Abbott and other]. // Journal of Adolescent Health. – 2000. – № 26. – P. 176–186.
4. Gross J. J. Emotion regulation and peer-rated social functioning / J. J. Gross, O. P. John, S. Srivastava. // Journal of Reserch in Personality. – 2012. – № 46. – P. 780–784.
5. Hoge R. D. An investigation of risk and protective factors in a sample of youthful offenders. / R. D. Hoge, D. A. Andrews. // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1996. – № 37. – P. 419–424.
6. Hussong A. M. Substance abuse hinders desistance in young adults' antisocial behavior / [A. M. Hussong, P. J. Curran and other.] // Developmental Psychopathology. – 2004. – № 16. – P. 1029–1046.
7. Hutcherson C. A. The moral emotions: a social-functionalists account of anger, disgust and contempt / C. A. Hutcherson, J. J. Gross. // Journal of Personality and Social Psychology. – 2011. – Vol.100. – № 4. – P. 719–737.
8. Konopczyński M. Metody twórczej resocjalizacji / M. Konopczyński. – Warszawa, 2006. – 430 s.
9. Laub J. H. Understanding desistance from crime / J. H. Laub, R. J. Sampson. // Crime and justice University of Chicago Press. – 2001. – Vol. 28. – P. 1–69.
10. Lodewijks H. P. The impact of protective factors in desistance from violent reoffending / H. P. Lodewijks, D. C. Ruiter, A. H. Doreleijers. // Journal of Interpersonal Violence. – 2010. – Vol. 25. – № 3. – P. 568–587.
11. Psychopathy scores and violence among juvenile offenders: A multi-measure study / [D. Murrie, D. Cornell, S. Kaplan and other]. // Behavioral Sciences and the Law. – 2004. – № 22. – P. 49–67.
12. Pytka L. Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne / L. Pytka. – Warszawa: APS, 2008. – 432 s.
13. Sztuka M. Anachronizm i aktualność. Idea resocjalizacji w sporze o nowoczesność / M. Sztuka. – Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013. – 296 s.

#### Социально-психологические средства оптимизации ресоциализации несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы

**М. Т. Мельник**

В статье рассмотрены социально-психологические средства оптимизации ресоциализации несовершеннолетних, осужденных к лишению свободы. Описаны особенности разработки тренинговой программы и результатов формирующего эксперимента. Установлено, что апробирована программа оптимизации способствовала формированию адапторных навыков и повышению способности несовершеннолетних в социально положительных стратегий разрешения конфликтных ситуаций через призму формирования гармоничных индивидуально-личностных черт осужденных.

**Ключевые слова:** несовершеннолетние, осужденные, осужденные к лишению свободы, ресоциализация, социально-психологический тренинг.

## Ефективність впливу психологічної програми на розвиток емоційно-вольового компоненту професійно-важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу

О. О. Приймук

Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: alesjasolnceva@rambler.ru

Paper received 20.05.17; Revised 26.05.17; Accepted for publication 29.05.17.

**Анотація.** У статті представлено результати ефективності впливу психологічної програми на розвиток емоційно-вольового компоненту професійно-важливих якостей майбутніх фахівців ресторанного бізнесу. З'ясовано, що емоційно-вольовий компонент зазнав позитивних змін, що виявилися у суттєвому підвищенні вольової саморегуляції, наполегливості і самовладання. Водночас, поліпшились показники емоційної спрямованості особистості. Так збільшилась потреба у спілкуванні, активності, взаємодії, прагнення до отримання нової інформації, конкуренції, долавання перешкод, самоствердження.

**Ключові слова:** професійно-важливі якості, формування, психологічна програма, фахівці.

**Вступ.** В умовах різкого загострення конкуренції, збільшення ризиків і протиріч у галузі виробництва, надання та споживання різноманітних послуг зростають вимоги і професійної діяльності, і роботодавців до спеціаліста. Тому основними визначальними компонентами професійної придатності є професійно важливі якості (ПВЯ), що у професіографії розглядаються, як якості, які необхідні людині для успішного розв'язання професійних завдань (В. Бодров, О. Кокун, М. Корольчук, В. Крайнюк, Г. Ложкін, А. Маркова, С. Шелепов). У структурі професійно важливих якостей емоційно-вольовий компонент поряд з мотиваційним є визначальними щодо успішності професійної діяльності та якості професійної майстерності особистості.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Система професійно-важливих якостей виступає як певна сукупність суб'єктивних властивостей, що виявляється специфічною для тієї чи іншої діяльності. Вона не задана в готовому вигляді, а формується у суб'єкта праці в професіогенезі під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників і зумовлює ефективність професійної діяльності на усіх етапах професіогенезу [1, 3, 6, 7, 8].

Дослідженнями щодо вивчення професійно-важливих якостей підприємців з його характерними рисами та здібностями серед психологів та соціологів займалися І.С. Задорожнюк, С.Д. Максименко, Г.В. Ложкін, В.В. Спасенніков, Ю.В. Пачковський, С.К. Рошин, О.С. Чирикова, Г.В. Турецька та ін.

Професійно-важливі якості підприємців поєднують у собі природні якості (тобто визначені особливостями нервової діяльності людини), ділові якості (формуються у процесі здобуття освіти і досвіду професійної кваліфікації), саме вони й характеризують організаційні та управлінські здібності. Виокремлюють ще й групу соціально-психологічних якостей підприємця, зокрема такі, як потреба досягти успіху, самовизначитися на роботі й у суспільстві, потреба заснувати власну справу, зробити щось нове, знайти новий шлях розв'язання проблеми [3, 6].

Сьогодні напрацьовано багато програм щодо підготовки фахівців в тій чи іншій галузі виробництва і формування ПВЯ особистості в системі професіогенезу, які базуються в першу чергу на розвитку особистісних якостей, здібностей до інтуїтивного, швидкого прийняття рішень, та сміливості діяти і відповідати за них. Нині акцент в підготовці майбутніх фахівців торговельно-економічної сфери спрямований на як-

ість освіти, формування здатності розуміти інших людей, умінню співпрацювати, взаємодіяти, управляти з ними і створювати атмосферу довіри, розуміти цілі та вміло вибирати методи їх досягнення, уміти володіти своїми емоціями і почуттями [2, 3, 4, 8].

**Мета статті** - проаналізувати результати застосування психологічної програми розвитку професійно-важливих якостей у майбутніх фахівців ресторанного бізнесу щодо зміни показників емоційно-вольового компоненту.

**Виклад основного матеріалу та результати дослідження.** Розроблена нами програма розвитку професійно-важливих якостей у фахівців ресторанного бізнесу розрахована на студентів 1-5 курсів і спрямована на оптимізацію адаптаційного входження у навчальний процес, розвиток навичок ефективної взаємодії, управління емоційно-вольовою сферою та конструктивного розв'язання конфліктів, формування мотивації до професійної діяльності, розвиток лідерського потенціалу та особистісне зростання.

За результатами факторного та кореляційного аналізу з'ясовано, що один з важливих компонентів у структурі ПВЯ майбутніх фахівців ресторанного бізнесу (РБ) виявилась емоційно-вольова сфера. Порівняльний аналіз показників емоційно-вольового компоненту (ЕВК) виконано за результатами обстеження у студентів на початку і в кінці кожного року навчання на 1, 2, 3, 4 і 5 курсах, з яких було сформовано контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ) групи. Усі обстеження здійснювалися за комплексом інформативних методик, які мають високі та помірні рівні кореляційних зв'язків та найбільшою факторною вагою, а саме: методика «Дослідження вольової саморегуляції» (ВСП) і методика «Діагностика емоційної спрямованості особистості» (ДЕСО).

У структурі ПВЯ важливими чинниками, що суттєво впливають на професійну діяльність майбутніх фахівців РБ – рівень вольової саморегуляції, наполегливість і самовладання. З'ясовано, що після використання комплексної тренінгової програми (КТП) уже після першого блоку тренінгової програми показник ВСК підвищився з 10,4 б. до 12,1 б. (при  $p < 0,05$ ) і у подальшому цей показник досягає достатньо високого рівня до 15,9 – 16,3 балів. Наполегливість у професійній діяльності майбутніх фахівців РБ має суттєве значення для її успішності. У студентів КГ рівень наполегливості суттєво збільшується на 4 і 5 році навчання відповідно з 3,7 б. до 10,6 – 11,4 балів, що

свідчить про потребу корекції під час перших трьох років навчання.

З'ясовано, що у ЕГ зразу ж після першого блоку психологічних тренінгів рівень наполегливості підвищився на 2 бали і у подальшому він зростає на 2,7 – 6,3 балів у порівнянні з початковими даними і на 1,6 – 4,6 бали (при  $p < 0,05$ ) до закінчення періоду навчання у порівнянні з результатами КГ. Самовладання (СВ), як стабілізуюча властивість емоційної сфери особистості має суттєве значення в системі підготовки майбутніх фахівців РБ, аналіз результатів КГ свідчить, що показник СВ у студентів в динаміці навчання потребує корекції, так як за 3 роки навчання практично не змінився (5,3 – 6 б.) і тільки в останній рік досягає рівня 7,1 бал. В ЕГ студентів під впливом комплексної тренінгової програми (КТП) показник СВ позитивно змінюється з 5,9 б. до 6,9 б. і у подальшій психокорекції після 5 блоку КТП він змінюється до 10,5 б. Отже, такі досить важливі показники ВСП у студентів ЕГ після використання КТП (16,3 б.) характеризують представників цієї групи як емоційно-зрілих осіб, самостійних, незалежних, активних.

Аналіз результатів за субшкалою наполегливості (НП), яка характеризує силу намірів, прагнення до здійснення розпочатої справи у студентів ЕГ після використання КТП показав наступне. Такий достатньо високий рівень НП у студентів ЕГ характеризує даних осіб як активних, діяльних, наполегливих і активно прагнуть до виконання запропонованого, уміють долати перешкоди на шляху до мети, їх не відволікають спокуси і головною ціллю вони вважають успішно завершити розпочату справу.

Таким чином, порівняльний аналіз показав, що показники методики «Дослідження вольової саморегуляції» - ВСК, НП, СВ суттєво змінилися у порівнянні з початковими і контрольними вимірами у студентів ЕГ після КТП, що свідчить про її ефективність. Цілеспрямоване використання блоків КТП в період кожного року навчання призвело до розвитку у майбутніх фахівців РБ високого рівня наполегливості, що характеризує силу намірів, прагнення до логічного завершення розпочатої справи, а також самовладання, що відображає рівень контролю емоційної реакції і у цілому зумовлює високий рівень ВСП з властивою емоційною стійкістю, активністю, свідомою рефлексією особистих мотивів, умілою пропорційністю розподілу зусиль, такі студенти здатні контролювати свої вчинки та володіють вираженою соціально-позитивною спрямованістю з реальністю поглядів та розвиненим почуттям особистого обов'язку.

Наступним кроком у дослідженні ефективності впливу КТП є виявлення розвитку емоційної складової в процесі навчальної діяльності за допомогою методики «Діагностика емоційної спрямованості особистості» за 10 шкалами.

За першою шкалою альтруїстичної спрямованості у студентів КГ цей показник істотно знизився з 7,57 б. до 6,15 - 5,03 - 5,95 балів відповідно на 3,4,5 курсах навчання. Порівняльний аналіз у ЕГ показує, що показник цієї шкали суттєво поліпшився зразу ж після використання 1 блоку КТП і у подальшому істотно знизився (відповідно з 7,57 б. до 5,97 і після 2, 3, 4, і 5 блоків ТП змінився відповідно до 5,34 б. – 4,44 б. – 3,19 б. – 3,12 б., при  $p < 0,05$ ). Отже, студентів ЕГ після використання КТП у порівнянні з початковими ре-

зультатами і даними КГ різко знизилась і стала майже непотрібною потреба у сприянні, допомозі і заступництві, що свідчить про ефективність застосування КТП.

Отже, використання КТП у майбутніх фахівців ЕГ сприяла розвитку комунікативної спрямованості особистості з середнього рівня інтерпретаційних оцінок (4 – 7 балів, фактично 7,51 б.) до високих показників 8,74 б. – 9,74 б. (при  $p < 0,05$ ).

Третя шкала – глорична спрямованість визначає рівень потреби у самоствердженні, у славі та у «пожитанні лаврів». Особливість змін глоричної спрямованості у КГ і ЕГ студентів полягає у тому, що в обох групах цей показник досяг нижніх інтерпретаційних оціночних результатів високого рівня глоричної спрямованості відповідно 8,16 і 8,25 балів, але під впливом КТП цей показник стабільно підвищувався і вже після другого блоку КТП досягає високого рівня 7,89 б. і цей показник у подальшому стабільно підтримується в ЕГ на високому рівні 8,0 б. – 8,25 б., що вказує на позитивний вплив психологічної роботи з цією групою обстежуваних.

Четверта шкала спрямована на визначення рівня емоційних переживань пов'язаних з практичною спрямованістю особистості, що виявляється у емоційному забарвленні, які зумовлені діяльністю і за високого рівня (8 – 10 балів) почуття задоволення радощів від самого циклу роботи.

Про ефективність розвитку цієї професійно-важливої якості особистості – задоволення від праці, свідчить той факт, що зразу ж після використання першого блоку КТП цей показник суттєво змінився з 5,67 б. до 6,89 б. і далі він зростає під впливом 2 блоку психологічної роботи до 7,65 б. і в подальшому він зростає до високого рівня 8,89 б. – 9,68 б. (при  $p < 0,05$ ). При цьому у КГ цей показник позитивно змінився до кінця 3 курсу навчання і досягає верхніх оцінок на 4 році і відповідає 6,71б. 7,13 б. і у випускників він дорівнює 8,13 б.

Отже, з'ясовано, що під впливом КТП суттєвих змін зазнав цей показник в ЕГ студентів зразу ж після проведення 1 блоку психологічної корекції і у подальшому після проведення 2 і 3 блоків КТП досяг високого рівня розвитку за оціночними критеріями (8 – 10 балів – фактично 8,37 – 9,68 балів, що у порівнянні з контрольними вимірами на 1,55 – 2,28 балів вище, при  $p < 0,05$ ).

За п'ятою шкалою ми визначили рівень пугнічної спрямованості, як потреби у подоланні небезпеки, інтерес і схильність до досягнення важких випробувань і до конкурентної боротьби. У студентів ЕГ після використання КТП цей показник позитивно змінився з 5,27 б. до 6,85 б. (при  $p < 0,05$ ) і у подальшому він поступово збільшувався і починаючи з результатів після 3, 4, 5 блоків КТП показник пунічної спрямованості досяг межі верхніх оціночних результатів (8 – 10 балів, фактично 8,03 – 8,75 балів, при  $p < 0,05$ ). Отже, порівняльний аналіз показав, що в ЕГ під впливом цілеспрямованої психологічної роботи відбулося зростання пугнічної спрямованості обстежуваних з середнього до високого оціночних інтерпретаційних рівнів, свідчить про ефективність КТП в ЕГ студентів.

Шоста шкала, за якою досліджувалася романтична спрямованість особистості, розкриває її прагнення до всього незвичайного, таємничого зі сподівань якихось

подій, що вплинуть на долю.

Цілеспрямована комплексна психологічна робота зі студентами ЕГ сприяла зниженню романтичної спрямованості з середнього до низького рівня інтерпретаційних оцінок, що підтверджує істотні відмінності як від контрольних, так і первинних даних, і виявляється у обстежуваних відходом від сподівань зовнішніх впливів і оцінки реальних своїх можливостей особистої відповідальності за подальшу долю.

Показники сьомої шкали – гностичної спрямованості мають достатньо важливі значення у структурі ПВЯ майбутніх фахівців РБ, адже середні (4 – 7 балів) та високі результати (8 – 10 балів) за інтерпретаційними оцінками зумовлюють у обстежуваних потребу в одержанні нової інформації упорядкувати та досягти пізнавальної гармонії.

З'ясовано, що у студентів ЕГ під впливом КТП показник гностичної спрямованості збільшився з 6,29 б. до 7,50 б. і після використання ще 2 блоку психологічної роботи, цей показник збільшився до високого рівня 7,66 б., а у подальшому під впливом 4 і 5 блоків КТП показник глоричної спрямованості збільшився до 9,15 б., що у порівнянні з КГ на 1,91 б. – 1,12 б. більше, при  $p < 0,05$ .

Отже, доведено, що показник гностичної спрямованості після впливу КТП впродовж навчальної діяльності суттєво підвищився з середнього до високого рівня, як у порівнянні з початковими результатами, так і з контрольними, що свідчить про позитивний вплив КТП.

Восьма шкала дає нам можливість з'ясувати естетичну спрямованість особистості, що зумовлює потребу у гармонії світу, особистості. Рівень естетичної спрямованості в обох групах знаходиться у межах середнього рівня інтерпретаційних оцінок (4 – 7 балів, фактично 6,35 б. – 7,29 б. в КГ і 6,35б – 7,31 б. в ЕГ). Це свідчить про достатню стабільність станів розвитку естетичної спрямованості у майбутніх фахівців РБ та їх прагнення до гармонії світу та особистості.

Особливістю показників дев'ятої шкали – гедоністичної спрямованості полягає у тому, що більша вираженість її визначена у КГ. Про це свідчить зміна цього показника з 6,29 б. до 7,81 б, починаючи з третього року і до завершення навчання у КГ студентів. Окрім того, у КГ цей показник виявився істотно вищим, ніж в ЕГ. Такий рівень зберігається з третього року навчання (7,92 б. у КГ і 6,90 б. у ЕГ) і в продовж наступних двох років навчання (відповідно в КГ 7,72 б. – 8,15 б. і в ЕГ 6,65 б. – 6,96 б.).

Отже, у КГ, починаючи з 3 року навчання, спостерігається більш виражена гедоністична спрямованість, яка з середніх інтерпретаційних оцінок досягає нижніх оцінок високих показників (8 – 10 балів, фактично 7,99 – 8,15 балів). Водночас, в ЕГ студентів цей показник виявився достатньо сталим і суттєво не змінився впродовж 5 років навчання, що свідчить про дещо нижчу потребу у студентів ЕГ у тілесному і душевному комфорті, хоча гедоністична спрямованість у представників цієї групи знаходиться у межах високих оцінок середніх інтерпретаційних показників (4 – 7 балів, фактично – 6,9 – 6,42 бали).

Остання десята шкала дає можливість з'ясувати у студентів прагнення до матеріального благополуччя, до грошей і потребу у їх накопиченні. Загальна закономірність полягає у тому, що в обох групах показник

акізитивної спрямованості (АС) з початкового середнього рівня, починаючи з другого року навчання підвищився до високих інтерпретаційних оцінок і залишився до його завершення. Так, у КГ показник АС з 6,39 б. у другому дослідженні досяг 7,51 б. ( $p < 0,05$ ) і починаючи з 3 року навчання досяг високого рівня (8 – 10 б., фактично 8,69 – 9,88 б.). У студентів ЕГ спостерігаються аналогічні зміни. Так у першому дослідженні зафіксовано 6,39 б., у другому цей показник суттєво змінився до 7,4б. і з другого року навчання і до його завершення знаходиться на високому рівні 8,43 – 9,16 балів. Нами встановлено особливість в динаміці змін показника АС, яка полягає у тому, що у студентів ЕГ і КГ цей показник уже у другому обстеженні суттєво підвищився і починаючи з другого року навчання і до його завершення був зафіксований на високому рівні інтерпретаційних оцінок, що свідчить про високий рівень прагнення студентів обох груп до матеріального благополуччя, до грошей та їх накопичення.

Отже, порівняльний аналіз показників за 10 шкалами методики «Діагностика емоційної спрямованості особистості» продемонстрував ефективність використання КТП про що свідчить їх істотне зростання зразу ж після першого тренінгового блоку, а також впродовж подальшого використання 2, 3, 4 і 5 блоків цілеспрямованої психологічної роботи зі студентами ЕГ і у порівнянні з контрольними вимірами. Такі суттєві позитивні зміни відбулись у майбутніх фахівців РБ ЕГ за такими показниками, як комунікативна, практична, акізитивна, гностична, пугнічна і глорична спрямованість з середніх показників до високих, водночас, романтична і альтруїстична спрямованість знизилась з середнього рівня до низького, що у цілому сприяє розвитку емоційного компоненту студентів у структурі ПВЯ.

Особливості змін, які відбулися під впливом КТП у студентів ЕГ у порівнянні з КГ проаналізуємо за величиною їх рангових змін початкових вимірів і на завершальному етапі фахової підготовки.

Аналіз рейтингових позицій і відповідних високого рівня бальних характеристик у майбутніх фахівців РБ ЕГ показав, що найбільш суттєвих зрушень у структурі ПВЯ під впливом КТП зазнали такі показники шести перших скал, як: комунікативна (1 місце – 9,77 б.), практична (2 місце – 9,68 б.), акізитивна спрямованість (3 місце – 9,16 б.), гностична (4 місце – 9,15 б.), пунічна спрямованість (5 місце – 8,75 б.), глорична (6 місце – 8,25 б.). Відповідно 7 і 8 місце розподіляють гедоністична спрямованість (7 місце – 6,92 б.) і естетична (8 місце 6,84 б.). Водночас, істотно з позитивним результатом в ЕГ змінилися рівні романтичної спрямованості і альтруїстичної, відповідно РС – 9 місце з 3,91 б. і 10 місце альтруїстична спрямованість – 3,12 б.

Отже, отримані високі результати в Ег після використання цілеспрямованої КТП за показниками 6 шкал (комунікативна, практична, акізитивна, гностична, пугнічна і глорична спрямованості), на середньому рівні дві шкали - гедоністична і естетична спрямованості, низькі оцінки характерні для шкал – романтичної і альтруїстичної, що свідчить про розвиток емоційного компоненту ПВЯ за показниками емоційної спрямованості особистості.

**Висновок.** У результаті застосування психологіч-

ної програми формування професійно-важливих якостей у майбутніх фахівців ресторанного бізнесу з'ясовано, що емоційно-вольовий компонент зазнав позитивних змін, що виявилось у суттєвому підвищенні вольової саморегуляції, наполегливості і самовладання. Водночас, поліпшились показники емоційної спрямованості особистості: збільшилась потреба у

спілкуванні, активності, взаємодії, прагнення до отримання нової інформації, конкуренції, долання перешкод, самоствердження. Такі позитивні зміни емоційно-вольового компоненту свідчать про ефективність і необхідність використання цілеспрямованої програми у студентів у процесі фахової підготовки.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров, В.А. Психология профессиональной пригодности / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Карамушка, Л.М. Мотивация підприємницької діяльності. / Л.М. Карамушка, Н.Ю. Худякова. – Київ-Львів: «Сполом», 2011. – 206 с.
3. Корольчук, М.С., Теорія і практика професійного відбору / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2010. – 536 с.
4. Креденцер, О.В. Теоретичний аналіз психологічних основ підприємства / О.В. Креденцер // Актуальні проблеми психології. Том 1: Економічна психологія. Організаційна психологія. Соціальна психологія: зб. Наук. Праць Інституту психології Г.С. Костюка АПН України / за наук. Ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – К.: Міленіум, 2005. – Ч.14. – С.23 – 28.
5. Пачковський, Ю.Ф. Психологія підприємництва: навч. Посіб. / Ю.Ф. Пачковський. – К.: Каравела, 2007. – 416 с.
6. Підприємництво: психологічні, організаційні та економічні аспекти: нав. Посібн. / С.Д. Максименко, А.А. Мазаракі, Л.П. Кулаковська, Т.Ю. Кулаковський. – К.: Київ. нац. торг.- екон. ун-т, 2012. – 720 с.
7. Психология профессиональной деятельности : коллектив. Монография / под ред. Г. В. Телятникова, С. Л. Ленкова. – Тверь : Твер. Гос. Ун-т, 2002. – 124 с.
8. Психология профессиональной подготовки / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб : СПбГУ, 1993. – С.101–136.

#### REFERENCES

1. Bodrov, V.A. Psychology of professional suitability / V.A. Bodrov. - Moscow: PERSE, 2001. - 511 p.
2. Karamushka LM Motivation entrepreneurship. / LM Karamushka, NY Khudyakov. - Kyiv-Lviv "spol", 2011. - 206 p.
3. Korolchuk, MS, theory and practice of professional selection / MS Korolchuk, VM Krainyuk. - K. : Nick Center, 2010. - 536 p.
4. Kredentser, OV Theoretical analysis of the psychological foundations of the company / OV Kredentser // Actual problems of psychology. Volume 1: Economic Psychology. Organizational Psychology. Social Psychology: Coll. Science. Proceedings of the Institute of Psychology of GS Ukraine Kostyuk APS / by science. Ed. SD Maksimenko, LM Karamushka. - K. : Millenium, 2005. - CH.14. - p.23 - 28.
5. Paczkowski, YF Psychology of business: teach. Guidances. / YF Paczkowski. - K. : Caravel, 2007. - 416 p.
6. Business: psychological, organizational and economic aspects: Jos. Posibn. / SD Maksimenko, AA Mazaraki, LP Kulakovska, TY Kulakovsky. - K. : Kyiv. nat. torh.-economical. University Press, 2012. - 720 p.
7. Psychology of professional activity: collective. Monograph / ed. G.V Telyatnikova, S.L Lenkova. - Tver: Tver. Gos. University, 2002. - 124 p.
8. The psychology of professional training / ed. GS Nikiforova. - St. Petersburg: St. Petersburg State University, 1993. - P.101-136.

#### **Efficiency psychological impact of the program on the development of emotional and volitional component of professionally important qualities of future specialists of restaurant business**

**O. O. Pryumuk**

**Abstract.** The article presents the results of the effectiveness of the development program of psychological emotional and volitional component of professionally important qualities of future specialists catering business. It was found that the emotional-volitional component changed positively, which was manifested in a significant increase in strong-willed self-control, perseverance and self-control. At the same time, the indices of the emotional orientation of the individual have improved. So, the need for communication, activity, interaction, in obtaining new information, competition, overcoming obstacles, in self-assertion has increased.

**Keywords:** professionally important qualities, development, psychological program, specialists.

#### **Эффективность влияния психологической программы на развитие эмоционально-волевого компонента профессионально-важных качеств будущих специалистов ресторанного бизнеса**

**O. A. Приймук**

**Аннотация.** В статье представлены результаты эффективности влияния психологической программы на развитие эмоционально-волевого компонента профессионально-важных качеств будущих специалистов ресторанного бизнеса. Установлено, что эмоционально-волевой компонент положительно изменился, что проявилось в существенном повышении волевой саморегуляции, настойчивости и самообладания. В то же время, улучшились показатели эмоциональной направленности личности. Так, увеличилась потребность в общении, активности, взаимодействии, в получении новой информации, конкуренции, преодолении препятствий, в самоутверждении.

**Ключевые слова:** профессионально важные качества, формирование, психологическая программа, специалисты.

## Динаміка та взаємодія факторів професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери

О. А. Столярчук

Київський університет імені Бориса Грінченка  
Corresponding author. E-mail: o.stoliarchuk@kubg.edu.ua

Paper received 21.06.17; Revised 26.06.17; Accepted for publication 01.07.17.

**Анотація.** У статті проаналізовано провідні детермінанти професійного становлення майбутніх фахівців на етапі професійної підготовки. Розкрито зміст факторів становлення особистості майбутнього фахівця соціономічної сфери, проаналізовано їх взаємодію та динаміку під час фахового навчання. Зафіксовано домінування зовнішніх факторів професійного становлення особистості на етапі її фахової підготовки. Встановлено, що спільними впливовими факторами професійного становлення майбутніх психологів, юристів і педагогів є рефлексія професійного розвитку, внутрішня мотивація і засади професійної спрямованості.

**Ключові слова:** професійне становлення, фактори професійного становлення, професійна підготовка, майбутній фахівець.

**Вступ.** Суперечності соціально-економічного розвитку сучасного вітчизняного суспільства породжують трансформацію соціальних орієнтирів і цінностей, що детермінує істотні зміни в характері впливу середовища на процес становлення особистості. Складається нова соціальна ситуація, яка виявляється в переорієнтації внутрішнього світу особистості стосовно зовнішнього соціального впливу. Відображенням змін, що відбуваються, є соціально-психологічні особливості особистісно-професійного становлення сучасних фахівців, що здійснюється в процесі їх професійної підготовки. Відповідно, наукової доречності та прикладного значення набуває розробка цілісної системи психологічного забезпечення професіогенезу особистості на етапі її фахової підготовки. Вивчення детермінації професійного становлення студентів сприятиме оптимізації психолого-педагогічного супроводу їх професіоналізації на етапі фахового навчання.

**Короткий огляд публікацій.** Професійне становлення особистості потрапило у фокус наукових досліджень ряду вчених, як-от Г. С. Абрамова, В. О. Бодров, О. Ф. Бондаренко, М. Й. Боришевський, Л. Ф. Бурлачук, Н. Ю. Волянчук, А. О. Деркач, Е. Ф. Зеєр, О. М. Кохун, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, А. Маслоу, Л. М. Мітіна, В. Ф. Моргун, В. Г. Панок, Н. А. Побірченко, Ю. П. Поваренков, Н. І. Пов'якель, Л. Г. Подоляк, А. О. Реан, К. Роджерс, М. В. Савчин, В. А. Семиченко, О. П. Сергєєнкова, О. Г. Солодухова, Д. С'юпер, В. А. Татенко, Т. М. Титаренко, О. Р. Фонарьов, Н. В. Чепелева, Ю. М. Швалб, В. М. Шмаргун, Л. І. Шумська, В. І. Юрченко, Т. С. Яценко та ін. Науковцями розкриті складники, чинники та механізми професійного становлення особистості. Водночас питання детермінації становлення особистості сучасного фахівця на етапі професійного навчання потребує перегляду, поглиблення й інтеграції.

Більшість дослідників правомірно тлумачать професійне становлення особистості як багатофакторний процес. Білоруський психолог Л. І. Шумська слушно вказує на зумовленість особистісно-професійного становлення студентів сукупністю зовнішніх і внутрішніх детермінант, які мають як цілеспрямований, так і стихійний характер впливу. Суспільство і соціальне середовище життєдіяльності студентів зумов-

люють зовнішню детермінацію, а внутрішня детермінація забезпечується мотиваційною сферою студентів та їх адекватною соціально-психологічною позицією щодо зовнішнього впливу середовища. До числа пріоритетних зовнішніх факторів увійшли соціальні потреби, цінності, мотиви, відносини, освітній і соціокультурний простір ВНЗ, соціальне мікросередовище, особистість викладача; змістовні характеристики мотиваційної сфери визначаються як системоутворюючий внутрішній фактор становлення особистості [3].

Російський психолог Е. Ф. Зеєр вважає провідними чинниками професійного розвитку суперечності між особистістю і зовнішніми умовами життєдіяльності (зовнішні) та внутрішньоособистісні суперечності. До зовнішніх чинників вищезгаданий вчений відносить соціально-економічні умови, провідну учбово-професійну і професійну діяльність, техніко-технологічний рівень діяльності, систему стимулювання професійного росту, випадкові обставини і життєво важливі події. Внутрішні чинники становлять біопсихічні і фізіологічні особливості, соціально-професійна активність, мотиви і смисли професійної діяльності, потреби в реалізації свого професійно-психологічного потенціалу та в самореалізації, кризи професійного становлення, а також ірраціональні потяги [2, с. 38].

Дослідник С. О. Дружилов наголошує, що сама професіоналізація (як процес професійного становлення), і подальша професійна діяльність вимагає наявності певних особистісних якостей людини, а також внутрішніх можливостей їх розвитку [1, с. 146]. Таким чином, детермінація професійного становлення особистості поєднує зовнішні та внутрішні чинники.

**Метою роботи** є висвітлення та аналіз результатів здійснення факторного аналізу професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери.

**Методи та вибірка дослідження.** У процесі емпіричного дослідження використовувались такі методи, як тестування, анкетування, встановлення середніх значень, факторний і дисперсійний аналіз для виявлення впливових чинників професійного становлення особистості студента та взаємозв'язків між ними. Вибірку склали 589 студентів 1-6 курсів трьох спеціальностей – майбутніх педагогів, психологів і юристів.

**Результати та їх обговорення.** Під час констатувального експерименту було виявлено, що лише третина студентів знаходяться на високому та дуже високому рівнях професійного становлення, натомість ще стільки ж опитаних характеризуються дуже низьким і низьким його рівнями (табл. 1). Краще ситуація виглядає у майбутніх психологів, гірше – у майбутніх юристів і педагогів.

**Таблиця 1.** Диференціація показників професійного становлення студентів (за спеціальністю)

Рівні професійного становлення	Спеціальність					
	Психологія		Правознавство		Педагогіка	
	п	%	п	%	п	%
Дуже низький	29	16	32	19	49	21
Низький	28	15	17	10	25	10
Середній	53	29	58	35	83	35
Високий	38	21	34	20	43	18
Дуже високий	35	19	27	16	38	16

Для формування програми корекційного та превентивного впливу важливо мати уявлення про фактори цього становлення та ключові механізми його дії. Відповідно, було використано процедуру факторного аналізу даних психодіагностичних методик. В результаті проведеного аналізу виділено факторну модель з шістьма факторами:

- зовнішня стимуляція професійного становлення,
- внутрішня мотивація професійного становлення,
- рефлексія професійного розвитку,
- відкритість до особистісного розвитку,
- засади професійної спрямованості,
- соціальні маркери професійної успішності.

Одержана факторна модель пояснює 54% загальної дисперсії, що є цілком задовільним з огляду на поставлене завдання – виявлення тенденцій взаємодії між окремими факторами професійного становлення студентів. Змістовний склад кожного виділеного фактору відображено в таблиці 2; значення факторних навантажень, менші за 0,1, опущено програмою SPSS для спрощення аналізу одержаних даних.

Таким чином, у досліджуваній вибірці студентів більшою мірою проявлені фактори зовнішньої стимуляції професійного становлення (15%) та його внутрішньої мотивації (12%); менше представлені рефлексія професійного розвитку (8%); відкритість особистісному розвитку (7%); засади професійної спрямованості (6%) та соціальні маркери професійної успішності (6%). Такий розподіл свідчить про домінування зовнішніх факторів професійного становлення особистості на етапі її фахової підготовки.

Застосування дисперсійного аналізу показало, що спільними впливовими факторами професійного становлення студентів, які опановують психологічну, юридичну та педагогічну спеціальності, є рефлексія професійного розвитку ( $F=8,479^{**}$ , де  $F$  – значення коефіцієнту Фішера, статистична значущість: «\*\*» –  $p \leq 0,01$ ), внутрішня мотивація ( $F=2,820^{**}$ ) і засади професійної спрямованості ( $F=2,290^{**}$ ).

Також встановлено відмінності впливовості факторів професійного становлення студентів різних спеціальностей. Зокрема, фахове становлення майбутніх психологів базується на провідній дії двох факторів – рефлексії професійного розвитку ( $F=4,630^{**}$ ,  $p=0,000$ )

та внутрішньої мотивації ( $F=2,354^{**}$ ,  $p=0,000$ ). Найбільш значущими факторами професійного становлення майбутніх юристів також є рефлексія професійного розвитку ( $F=4,625^{**}$ ,  $p=0,000$ ) та внутрішня мотивація ( $F=2,820^{**}$ ,  $p=0,007$ ). Менш вагомим фактором постають засади професійної спрямованості ( $F=1,644^*$ ,  $p=0,014$ ). Специфічну картину впливових факторів професійного становлення виявлено у майбутніх педагогів, позаяк найвагомішими є рефлексія професійного розвитку ( $F=4,407^{**}$ ,  $p=0,000$ ) та засади фахової спрямованості ( $F=2,434^{**}$ ,  $p=0,000$ ), також впливовою є зовнішня стимуляція професійного становлення ( $F=1,438^*$ ,  $p=0,037$ ).

Важливим кроком дослідження є виявлення взаємодії факторів професійного становлення майбутніх фахівців із показниками його рівнів. Констатувальним дослідженням встановлено, що зростання рівнів професійного становлення студентів супроводжується стрімким посиленням його внутрішньої мотивації. Водночас зростання показників професійного становлення відбувається на тлі ідентичної значущості його зовнішньої стимуляції. Перехід студента від середнього до високого рівня професійного становлення характеризується незначним посиленням дієвості фактору зовнішньої стимуляції. Лише при досягненні особистістю високого рівня професійного становлення впливовість цього фактору суттєво зменшується.

Зафіксовано тенденцію стрімкого збільшення показників рефлексії професійного розвитку на тлі зростання рівня професійного становлення. Показники фактору відкритості студента до особистісного розвитку залишаються загалом ідентичними впродовж фахової підготовки, зафіксовано незначне їх зростання при переході особистості з високого до дуже високого рівня професійного становлення.

Соціальні маркери професійної успішності в цілому зберігають свої показники при зміні рівнів професійного становлення. Зниження дієвості фактору соціальних маркерів професійної успішності зафіксовано лише при переході особистості від дуже низького до низького рівня професійного становлення, а також від високого до дуже високого. Прогрес професійного становлення при переході особистості від дуже низького до низького рівня супроводжується дуже значним зростанням показників фактору засад професійної спрямованості, надалі показники цього фактору залишаються загалом ідентичними.

Доречним є відстеження дієвості факторів професійного становлення студентів упродовж їх фахового навчання. Так, початок фахового навчання характеризується значним зменшенням впливовості як зовнішньої стимуляції професійного становлення першокурсників, так і їх внутрішньої мотивації. Очевидно, провідною у цьому періоді є соціальна адаптація особистості. Другий рік навчання студентів характеризується подальшим послабленням дії внутрішньої мотивації професійного становлення на тлі посилення ролі зовнішньої стимуляції. Упродовж завершення навчання у бакалавріаті та початку здобуття повної вищої освіти у магістратурі студенти характеризуються ідентично низькою значущістю фактору внутрішньої мотивації їх професійного становлення, лише шостий курс супроводжується зростанням дієвості цього фак-



тору. Фактор зовнішньої мотивації професійного становлення майбутніх фахівців послідовно втрачає свої позиції впродовж першого, третього та шостого років

навчання, хоча початок навчання у магістратурі відповідає посиленню значущості цього фактору.

**Таблиця 2.** Факторна структура професійного становлення майбутніх фахівців

Показники особистісного становлення	Фактор 1. Зовнішня стимуляція проф. становлення	Фактор 2. Внутрішня мотивація проф. становлення	Фактор 3. Рефлексія проф. розвитку	Фактор 4. Відкритість до особистісного розвитку	Фактор 5. Засади проф. спрямованості	Фактор 6. Соціальні маркери проф. успішності
Мотив навчання – вимоги викладачів	,731	,121	–	–	,120	
Мотив навчання – академічна готовність	,727	,213	,106	–	-,127	
Мотив навчання – незанедбаність навчання	,697	,282	–	–	-,156	-,195
Мотив навчання – невідставання від одногрупників	,671	–	–	-,125		,158
Мотив навчання - приклад для одногрупників	,639	–	,187	–	,165	,318
Мотив навчання – повага викладачів	,633	,148	–	–	,230	,255
Мотив навчання – академічний успіх	,610	–	,228	–		
Мотив навчання – уникнення осуду за погане навчання	,574	–	-,168	–	,172	,322
Професійна цінність – саморозвиток	–	,823	–	–		,180
Професійна цінність самореалізація	–	,773	,101	–		,189
Мотив навчання – стати висококваліфікованим фахівцем	,241	,600	,274	–	,186	-,163
Мотив навчання – засвоєння знань	,378	,597	,105	–		-,334
Мотив навчання – успішність професійної діяльності	,269	,579	,136	–	,232	-,119
Професійна цінність – задоволення від роботи	–	,545	–	–		,201
Рівень професійної готовності	–	–	,661	–		
Академічна успішність	,129	,223	,654	–		
Пропедевтична професійна самооцінка			,565	–	,267	
Професійний Я-образ	,318	,236	,416	,113	-,106	,304
Синергійність	–	–	-,147	,808	,115	
Самоактуалізація	–	–	,257	,743		
Позитивна природа людини	–	–	,132	,629		
Гнучкість	-,267	–	-,114	,565		
Байдужість до професії	-,102	-,160	-,142	–	-,762	
Інтерес до професії	–	,192	,202	–	,671	
Зовнішня перешкода – вимогливість викладачів	–	–	–	–	-,430	-,106
Професійна цінність – соціальний статус	,305	–	–	–		,706
Професійна цінність – кар’єра	,116	,437	–	–		,569
<b>% поясненої дисперсії</b>	15%	12%	8%	7%	6%	6%

Фактор рефлексії професійного розвитку студентами загалом має тенденцію зростати впродовж фахового навчання. Лише другий курс характеризується незначним спадом рефлексивних процесів. Натомість, стрімке зростання дії цього чинника виявлено у студентів п’ятого курсу. Можна зробити висновок, що навчання у магістратурі є сприятливим підґрунтям для рефлексії професійного розвитку майбутніми фахівцями.

Набуття молодого людиною нового соціального статусу – студента – супроводжується значним зростанням відкритості до особистісного розвитку. Надалі цей фактор професійного становлення має суперечливу динаміку: періоди спаду під час другого і четверто-

го років навчання чергуються зі зростанням впливовості на третьому і п’ятому курсах.

Доволі різкі перепади впливовості під час фахового навчання характерні для наступних факторів – засад професійної спрямованості та соціальних маркерів професійної успішності. На початку фахової підготовки дієвість обох факторів дещо зростає. Однак до завершення навчання на бакалавріаті професійна спрямованість майбутніх фахівців соціономічної сфери формується обмежено, оскільки показники цього фактору вагомо знижуються. Стрибок у сторону зростання впливовості цього фактору спостерігається на початку навчання у магістратурі, але аналогічний стрибок зменшення показників виявлено щодо шес-

тикурсників. Несуттєва впливовість фактору соціальних маркерів професійної успішності, що властива студентам першого-третього курсів, змінюється на збільшення значущості цього фактору впродовж наступних – четвертого та шостого курсів.

**Висновки.** Отже, виявлені закономірності свідчать про те, що каталізаторами професійного становлення особистості майбутнього фахівця є зовнішні чинники, а подальшими активаторами – внутрішні, зокрема мотивація та рефлексія професійного розвитку. Виокремлено такі фактори професійного становлення майбутніх фахівців соціономічної сфери, як зовнішня

стимуляція, внутрішня мотивація, рефлексія професійного розвитку, відкритість особистісному розвитку, засади професійної спрямованості та соціальні маркери професійної успішності. Встановлено, що спільними впливовими факторами професійного становлення майбутніх психологів, юристів і педагогів є рефлексія професійного розвитку, внутрішня мотивація і засади професійної спрямованості. Зафіксоване зростання рівня професійного становлення супроводжується збільшенням впливовості факторів його внутрішньої мотивації та рефлексії професійного розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Дружилев С.А. Индивидуальный ресурс профессионального развития как необходимое условие становления профессионализма человека // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2010, № 5, С. 145-148.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий. – М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2006. – 336 с.
3. Шумская Л. И. Личностно-профессиональное становление студентов в процессе вузовской социализации: дис. д-ра психол. наук : 19.00.05 / Шумская Любовь Ивановна. – Минск, 2005. – 363 с.

#### REFERENCES

1. Druzhilov S. A. Individual resource of professional development as a necessary condition of becoming of professionalism of the person // International Journal of Applied and Fundamental Research. 2010. 5. P. 145-148.
2. Zeer E. F. Psychology of professions. – M.: Akademicheskij Proekt; Fond «Mir», 2006. 336 p.
3. Shumskaya L. I. Personal and professional becoming of students in the process of university socialization: Doctoral thesis. Minsk, 2005. 363 p.

#### Dynamics and interaction of factors of professional becoming of future specialists of the socioeconomic sphere

**O. A. Stoliarchuk**

**Abstract.** The leading determinants of future specialists' professional becoming were analyzed in the article. The content of the factors of future specialists' professional becoming was disclosed. Dynamics and interaction of factors of professional becoming of future specialists of the socioeconomic sphere were analyzed. The domination of external factors of the professional becoming of the personality at the stage of her professional studying was founded. The reflection of professional development, internal motivation and the foundations of a professional orientation are general influential factors of professional becoming of future psychologists, lawyers and teachers.

**Keywords:** professional becoming, factors of professional becoming, professional studying, future specialist.

#### Динамика и взаимодействие факторов профессионального становления будущих специалистов социально-экономической сферы

**O. A. Stoliarchuk**

**Аннотация.** В статье проанализированы ведущие детерминанты профессионального становления будущих специалистов на этапе профессиональной подготовки. Раскрыто содержание факторов становления личности будущего специалиста социально-экономической сферы, проанализированы их взаимодействие и динамика во время профессионального обучения. Зафиксировано доминирование внешних факторов профессионального становления личности на этапе ее профессиональной подготовки. Установлено, что общими влиятельными факторами профессионального становления будущих психологов, юристов и педагогов являются рефлексия профессионального развития, внутренняя мотивация и основы профессиональной направленности.

**Ключевые слова:** профессиональное становление, факторы профессионального становления, профессиональная подготовка, будущий специалист.

## Використання інноваційних методів під час роботи із студентами-психологами

І. В. Мельничук, Л. М. Цибух

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського

Paper received 26.06.17; Revised 01.07.17; Accepted for publication 05.07.17.

**Анотація:** У статті автори розглядають поняття інтерактивних методів та проводять аналіз особливостей використання інноваційних методів під час роботи із студентами у навчальному процесі вищої школи. Окрім того, наводяться приклади використання таких інноваційних методів, як кейси, мозковий штурм та ділові ігри під час проведення навчальних занять з різних дисциплін із студентами-психологами й пропонують конкретні авторські завдання та ситуації, що виникають під час роботи практичного психолога.

**Ключові слова:** інноваційні методи, вища школа, ділова гра, метод кейсів, мозковий штурм, студенти-психологи.

Узагальнення сучасної наукової літератури [2, 4, 5 та інші] показало, що проблема використання інноваційних методів у навчальному процесі вищої школи є однією з актуальних для сьогодення. Адже саме інноваційні методи сприяють активізації пізнавальної активності студентів, підвищують їх мотивацію, дозволяють краще опанувати професійні компетенції.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та навчального процесу показав, що у сучасній вищій школі найчастіше використовуються пасивні й активні методи навчання.

Пасивний метод – це форма взаємодії педагога та студентів, під час якої педагог є основною особою, яка керує процесом навчання. Студенти при даному стилі навчання є лише слухачами. У ВНЗ пасивний метод застосовується у вигляді лекцій.

Активний метод – це форма взаємодії педагога та студентів, під час якої вони активно взаємодіють один з одним, тобто студенти виступають уже не як пасивні слухачі, а як активні учасники процесу.

Інтерактивні методи у сучасних ВНЗ, як показало опитування студентів, використовуються рідше, ніж пасивні й активні. Вони схожі з активними методами, оскільки відбувається активна взаємодія всіх учасників процесу. Але, на відміну від активних, під час інтерактивних методів здійснюється взаємодія не лише між педагогом та студентами, а й між самими студентами. Основна роль педагога полягає у спрямуванні діяльності студентів на досягнення поставленої мети.

Мета нашої статті полягає у розкритті особливостей використання інноваційних методів під час навчальної роботи із студентами-психологами.

Проведений теоретичний аналіз показав, що існуючі інноваційні методи та технології класифікують на основі двох ознак: наявність моделі (предмету чи процесу діяльності) і наявність ролей (характер спілкування тих, хто навчається). У залежності від цього, визначають неімітаційні та імітаційні інноваційні технології. Неімітаційні технології не передбачають побудову моделей досліджуваного явища, процесу або діяльності. Змістовна частина технології має проблемний характер та передбачає використання різних технічних засобів навчання. Основою імітаційних технологій є імітаційне або імітаційно-ігрове моделювання. У відповідності до другої ознаки класифікації – наявності ролей, імітаційні технології поділяються на ігрові та неігрові [6, 177 - 178].

Чернилевський В. Д. виділяє такі інноваційні методи та технології:

1) особистісно орієнтовані технології (підвищення ефективності навчально - виховного процесу шляхом його індивідуалізації та диференціації, створення атмосфери комфорту в процесі навчання, розширення простору співробітництва між викладачами та студентами на гуманному суб'єкт-суб'єктному рівні);

2) нові інформаційні технології (сукупність методів і технологічних засобів збирання, організації, збереження, опрацювання, передачі й подання інформації за допомогою комп'ютерів і телеунікаційних мереж);

3) модульно-рейтингові технології (система навчання за окремими функціональними вузлами, відображеними у змісті, організаційних формах і методах - модулях із метою підвищення зацікавленості студентів у результатах навчання та об'єктивності оцінки знань з окремих предметів і фаху в цілому);

4) технології розвитку творчості (стимуляція у студентів інтересу до пізнавальної діяльності за допомогою завдань творчого характеру);

5) ігрові технології (імітація майбутньої діяльності в ігровій формі, використання різних навчально-педагогічних ігор);

6) діалогові технології (вирішення в режимі діалогу питань проблемного характеру, що не мають однозначного вирішення в науці та практиці);

7) проектні технології (розв'язання різних проблем, стимулювання інтересу студентів до самостійного здобуття певних знань, умінь і навичок);

8) технології цілепокладання та життєтворення (усвідомлення цілей майбутньої професії, віра у свої можливості та власний успіх, сподівання на позитивні перспективи в майбутньому);

9) тренінгові технології (система діяльності щодо відпрацювання певних алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання різних видів завдань, типових для людини з високорозвинутою мотивацією) [5, с. 177 - 178].

У даній статті ми більш детально розглянемо такі інноваційні методи, як кейс-стаді, мозковий штурм, ділові ігри.

Метод кейсів є ефективним засобом підвищення рівня навчання і якості знань, формування життєвої і професійної компетентності майбутніх практичних психологів.

В Україні цей метод досліджується багатьма вченими - теоретиками та практиками: І. М. Богдановою, В. І. Матірко, В.В. Поляковою, Ю. А. Ткаченко, О. І. Сидоренко, Ю. П. Сурміним та ін.

Треба відзначити, що фундаментом методу кейсів є концепції розвитку розумових здібностей, він одночасно відображає практичну проблему, актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при вирішенні цієї проблеми, а також вдало суміщає навчальну, аналітичну і виховну діяльність, що безумовно є діяльним і ефективним в реалізації сучасних завдань системи освіти [4].

На прикладі курсу «Юридична психологія» для студентів-психологів 3 курсу розглянемо використання кейсів у формі комплексних амбулаторних судово-психологічних експертиз.

В роботі зі студентами, найбільш поширеною є аналізування матеріалів досудового розслідування, де призначається за обраним порядком амбулаторна судово-психологічна експертиза.

Розглянемо першу експертизу.

Слідчий, розглянувши матеріали досудового розслідування, за ознаками кримінального правопорушення, передбаченого ст.ст. 115 ч. 1, 263 ч.1 КК України.- ВСТАНОВИВ, що на ґрунті виниклих неприємних відносин у певної людини Х, виник умисел, спрямований на протиправне заподіяння смерті іншої особи У. Реалізуючи свій злочинний намір особа Х здійснила постріл, внаслідок чого спричинила особі У тілесні ушкодження у вигляді розтрощення кісток черепа та головного мозку. Після чого особа Х зникла з місця скоєння кримінального правопорушення. Від отриманих тілесних ушкоджень особа У померла на місці пригоди.

У зв'язку з викладеним та враховуючи обставини скоєного злочину, виникли підстави сумніватися в психічній повноцінності особи Х в момент скоєння злочину, тому керуючись ст. 110, 242, , 243, 486 КПК України суд ПОСТАНОВИВ:

Призначити по дані кримінальній справі амбулаторну психолого-психіатричну експертизу, на розв'язання якої виносяться питання:

Чи не страждала особа Х хронічними захворюваннями, якщо так, чи могла особа віддавати звіт своїм діям, чи не перебувала особа тимчасово у хворобливому стані психіки, чи потребує у примусових заходів медичного характеру, чи не перебувала особа в стані афекту, чи в емоційному стані, яке могло істотно вплинути на її свідомість і психічну діяльність, які індивідуально-психологічні особливості особи та інше.

Спочатку із студентами-психологами вивчаються матеріали експертизи, у яких аналізується дитинство особи Х, рівень освіти, професійний напрямок, використання алкоголю та наркотиків, характеристика, сімейний стан та інше.

На наступному етапі експертизи студенти-психологи повинні самостійно обрати методи дослідження для вивчення психічного статусу та описати особливості психологічного дослідження.

На заключному етапі викладач разом зі студентами-психологами аналізує результати проведеного ними психологічного дослідження ( пізнавальні про-

цеси, рівень інтелектуального розвитку, емоційну сферу особистості, егоцентризм і т. ін.) та порівнює їх з дійсною експертизою спеціалістів.

Друга експертиза, яка була запропонована студентам – посмертна комплексна психолого-психіатрична експертиза.

Ми запропонували розглянути студентам-психологам даний вид експертизи на прикладі повторної посмертної судово психолого-психіатричної експертизи у зв'язку з правом власності.

Так, з обставин справи відомо, що до суду звернулася з позовними вимогами особа Х, яка просить визнати за ним право власності в порядку спадкування за заповітом на садовий будинок та земельну ділянку, на якій розташований садовий будинок, після смерті його матері.

Разом з тим, цивільний чоловік померлої, тобто особа У, пред'явлені позовні не визнав та пред'явив позовні вимоги, в яких просить визнати не дійсним заповіт, за яким мати особи Х, заповідала садовий будинок та земельну ділянку своєму сину. Позов обґрунтований тим, що мати особи Х під час підписання заповіту тяжко хворіла, внаслідок чого не усвідомлювала значення своїх дій та не могла ними керувати.

Приймаючи до уваги всі обставини та медичні документи, суд дійшов висновку, що є підстави для призначення повторної експертизи, проведення якої слідує доручити іншим експертам.

Студенти-психологи повинні були проаналізувати наступні питання, поставлені експертам:

Чи хворіла мати особи Х під час свого життя та станом на досліджувальний період будь-якими психічними захворюваннями або тимчасовими розладами психічної діяльності, чи усвідомлювала значення своїх дій та могла ними керувати, які індивідуально-психологічні особливості мала при житті: схильність до підвищеної навіюваності; як наявні в неї індивідуально-психологічні особливості могли вплинути на прийняття нею рішення при складанні заповіту?

Під час роботи з визначеною ситуацією, студентам-психологам надаються дані медичної карти, де визначено психофізичний стан мати особи Х, амбулаторна карта.

На основі проведеного аналізу, студенти надають відповіді на поставлені перед експертом питання.

На заключному етапі одержані майбутніми практичними психологами дані порівнюються з реальним висновком психіатра та психолога, які проводили дану експертизу.

Окрім розбору конкретних ситуацій, нами часто використовується метод мозкового штурму.

У вікіпедії зазначено, що метод мозкового штурму – це оперативний метод розв'язання проблеми на основі стимулювання творчої активності, при якому учасникам обговорення пропонують висказувати якомога більшу кількість варіантів розв'язання, у тому числі самих фантастичних. Потім із загальної кількості запропонованих ідей вибирають найбільш вдалі, які можуть бути використані на практиці [1].

Даний метод дозволяє розглядати будь-яку проблему в сфері професійної діяльності людини, якщо вона досить чітко і ясно сформульована: що бажано одержати і що заважає одержанню бажаного? Саме

тому даний інноваційний метод може широко використовуватись у роботі із студентами психологами, адже їм у своїй професійній діяльності часто доведеться стикатися із різноманітними проблемами.

Класичний мозковий штурм відбувається у три етапи:

1. Постановка проблеми: чітко формулюється проблема, розподіляються ролі між учасниками.

2. Генерація ідей. На даному етапі критика будь-яких ідей заборонена. Обов'язкове фіксування усіх запропонованих ідей.

3. Оцінка ідей [3].

Тривалість мозкового штурму може складати від 30 хв. до 1,5 годин. Сюди входить ознайомлення учасників із правилами, постановка завдання, проведення мозкового штурму та складання відредагованого списку ідей.

Як що ж через 2-3 дні повторити даний мозковий штурм, то це вже буде метод двійного мозкового штурму. Він дозволяє знайти більш обмірковане та вдале рішення проблеми.

Даний метод ми часто застосовуємо на заняттях різних з дисциплін. Так, наведемо приклади завдань, що були запропоновані студентам-психологам для мозкового штурму під час занять з дисципліни «Основи психологічної практики»:

1. На розвиток практичної психології в Одеській області (Україна) та надання безпосередньої психологічної допомоги населенню вам було надано 1 мільйон гривень. Продумайте, що ви зможете зробити у межах зазначеної проблеми на виділену суму грошей?

2. Продумайте та запропонуйте власний Етичний кодекс практичного психолога, який би враховував усі реалії діяльності психолога у сучасній Україні.

3. Підберіть п'ять висловів, які б щонайкраще характеризували діяльність практичного психолога. Поясніть ваш вибір.

4. Ви відкрили власний кабінет психологічної допомоги. Складіть бізнес-план вашої діяльності, який би дозволив мати прибуток, і в той же час надавати безкоштовні послуги дітям та дорослим із зони АТО (антитерористичної операції на сході України).

5. Вас призначено новим міністром освіти. Що ви зробите для покращення діяльності психологічної служби?

На заняттях з дисципліни «Експериментальна психологія» студенти-психологи вирішували такі проблеми:

1. Складіть портрет психолога-експериментатора, використовуючи слова та словосполучення, що починаються на літери «А», «В», «П», «Т». Обґрунтуйте свій вибір.

2. Продумайте і запропонуйте методи та прийоми, які дозволять вам долучити якомога більше респондентів для майбутнього експерименту з виявлення рис характеру, що передаються на генетичному рівні.

3. Вам необхідно розробити процедуру проведення експерименту з дітьми 5-річного віку на виявлення особливостей адаптації до нових умов, урахувавши їх вікові особливості.

і т. ін.

Застосування професійних ділових ігор у процесі навчання розглядали Ю. О. Будас, М. І. Воровка,

Ю. М. Друзь, Г. А. Зорін, І. В. Одінцова, П. І. Підкасітий, О. М. Смолкін та ін. Особливість цього методу полягає в імпровізованому розігруванні учасниками різних ролей у заданій проблемній ситуації, імітації ситуацій професійної діяльності.

Н. В. Борисова, П. І. Підкасітий, О. М. Смолкін та ін. усі професійно орієнтовані ігри розподіляють на дві групи:

1 – ділові ігри, спрямовані на підготовку до предметної професійної діяльності;

2 – особистісно-орієнтовані ігри, спрямовані на формування та розвиток професійно важливих якостей особистості спеціаліста [2].

Метою професійних ділових ігор є формування професійно важливих знань, умінь, навичок та здібностей учасників. Крім того, ділові ігри розвивають логіку, уміння планувати діяльність, формулювати власні пропозиції і в той же час прислухатися до точки зору інших, ефективно спілкуватись, приймати нестандартні рішення та ін. Ділова гра стимулює практичні навички, розвиває увагу та інтуїцію.

Професійно орієнтовані ділові ігри дозволяють під час занять відпрацювати ситуації, що зустрічаються у професійній діяльності, а це позитивно впливає на формування професійної компетентності майбутніх практичних психологів, їх впевненість у власних силах.

Наведемо декілька прикладів ділових ігор, що використовувалися нами під час занять з дисципліни «Основи психологічної практики».

1. З групи студентів обирається «клієнт» та «консультант». Інші – спостерігачі. Пропонується наступна ситуація: під час консультування клієнт зізнається, що неодноразово «втікав» від серйозних відношень, оскільки вважає, що він приносить лише проблеми жінкам, які його кохають. Завдання «консультанта»: уточнити проблему клієнта та запропонувати конкретні техніки роботи.

2. Група обирає трьох учасників: «консультанта», «14-річного підлітка», «мати підлітка». Консультанту необхідно допомогти матері та підлітку налагодити взаємовідношення, оскільки між ними постійно виникає непорозуміння з приводу друзів підлітка, які здаються матері асоціальними.

3. Група поділяється на 4-5 підгруп (у залежності від кількості студентів). Кожна підгрупа обирає «консультанта» та «клієнта» (усі інші - спостерігачі). Завдання консультанта: за допомогою асоціативних метафоричних карт виявити глибинну проблему клієнта.

4. Обирається 4 студента, які будуть виконувати роль психолога-консультанта, який працює у парадигмі одного з напрямків: психоаналізу, психодрамі, клієнт-центрованої терапії, гештальті. Кожен з «консультантів» аналізує одну й ту саму проблему, задану педагогом (наприклад, дорослий чоловік боїться собак), використовуючи техніки та мовні обороти, притаманні обраному напрямку. Завдання групи: визначити, до якого напрямку належить кожен із «консультантів».

і т. ін.

На жаль, обмежений об'єм статті не дозволяє нам навести велику кількість професійних ділових ігор,

що застосовуються нами під час роботи із студентами-психологами.

Після застосування інноваційних методів у процесі навчання майбутніх психологів, ми помітили, що студенти стали більш активними під час занять, краще розуміють специфіку діяльності практичного психолога, більш упевнено почувають себе під час розв'язання проблемних питань, більш уважно відносяться до деталей, перестали боятися виступати у ролі «психолога-консультанта», знаходять творчі рішення

поставлених педагогом проблем. Вони більш упевнено доводять власну думку, наводячи конкретні аргументи, вміють вислухати опонента не перериваючи його, намагаються зрозуміти інші точки зору, що відрізняються від їхніх.

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що застосування інноваційних методів у навчальному процесі ВНЗ позитивно впливає на пізнавальну діяльність та формування професійних компетенцій студентів-психологів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вікіпедія [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/> - Назва з титул. екрана
2. Смолкин А.М. Методы активного обучения: [научно-методическое пособие]. – М.: Высшая школа, 1991.
3. Стариков П. А. Пиковые переживания и технологии творчества: учебное пособие - Красноярск: Изд-во филиала НОУ ВПО «Санкт-Петербургский институт внешнеэкономических связей, экономики и права», 2011.
4. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.- МАУП, 2005.
5. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. [для вузов].- М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002.

#### REFERENCES

1. Wikipedia [electric resource ] -Access mode <http://uk.wikipedia.org/wiki/> -Name of the title screen
2. Smolkin A.M. Methods of active studying: [science-method allowance].-M.: High school, 1991.
3. Starikov P. A. Peak experiences and technologies creation: studying allowance - Krasnoyarsk: publishing house branch NOY VPO «Saint-Petersburg institut foreign economic relations, economy and rights», 2011.
4. Syrmin Y. P. Method of analyzing situations (Case study) and his studying abilities. Globalization and Bolognese process : problems and technologies: Numbers of monograms -К. - МАУП,2005.
5. Chernilevskiy D. V. Dictating technologies in high school: studying allowance [for universities].- М.: UNITY-DANA, 2002.

#### Using innovation methods in work with students-psychologists

I. V. Melnichuk, L. N. Tsibuh

**Abstract.** In the article authors are considering notion interactive methods, conduct analyse specialities using innovation methods in work with students in process studying at University. Besides, there are examples of using such innovation methods, as briefcases, brainstorm and business games at the time studying in different disciplines with students-psychologists, are offered specific author's tests and situations, emerging in work practical psychologist.

**Keywords:** *innovation methods, high school, business game, method briefcases, brainstorm, students-psychologists.*

#### Использование инновационных методов во время работы со студентами-психологами

И. В. Мельничук, Л. М. Цибух

**Аннотация.** В статье авторы рассматривают понятие интерактивных методов, проводят анализ особенностей использования инновационных методов во время работы со студентами в процессе обучения в высшем учебном заведении. Кроме того, приводятся примеры использования таких инновационных методов, как кейсы, мозговой штурм и деловые игры во время проведения учебных занятий по разным дисциплинам со студентами-психологами, предлагаются конкретные авторские задания и ситуации, возникающие в работе практического психолога.

**Ключевые слова:** *инновационные методы, высшая школа, деловая игра, метод кейсов, мозговой штурм, студенты-психологи.*

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](http://www.rcontact.hu)