

Китаев-Смык. – М. : Наука, 1983. – 367 с.

3. Симонов П. В. Мотивированный мозг / Павел Васильевич Симонов. – М. : Наука, 1987. – 266, [4] с.

4. Смит Н. Современные системы психологии: история, постулаты, практика / Ноэль Смит [пер. с англ. А. А. Алексеева]. – СПб.-М. : Прайм-Еврознак, 2003. – 382 с.

5. Daniels U. P. The effect of perceived locus of control and the psychological stress on inductive problems solving / Daniels U. P. // Diss. Abstr. Intern. – 1976. – V 37. – № 1-B. – P. 456-463.

**УДК 159.937.5**

**І. Д. Юник,**  
старший викладач  
(Міжрегіональна академія  
управління персоналом)

### **КОГНІТИВНІ УМІННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ: ЗМІСТ ТА СТРУКТУРА**

**Постановка проблеми.** Активізація європейської інтеграції України та зміни в національній освітній парадигмі висувають якісно нові вимоги до процесу навчання. Саме тому проблема формування когнітивних умінь як засобу здобуття нових знань набуває в сучасних реаліях великої актуальності. Останнім часом дослідженню означеного феномена приділяється все більше уваги, хоча багато його психолого-педагогічних аспектів поки що не стали об'єктами наукових праць. Зокрема, немає єдності в трактуванні поняття “когнітивні уміння”, не об'єднано її місце в системі загальних умінь, а структура досі є недостатньо вивченою, що значно перешкоджає розробці дієвих методів розвитку кожного її складника. Саме це підтверджує актуальність запропонованої тематики для психолого-педагогічної науки.

**Аналіз досліджень і публікацій.** До проблематики формування умінь у процесі професійної діяльності зверталось не одне покоління визначних педагогів та психологів, серед яких Ю. Бабанський, О. Бобров, С. Кабанова-Меллер, Н. Левітов, Є. Мілерян, П. Підкасистий, К. Платонов, А. Усова та багато інших. Разом з тим дефініція поняття “уміння” все ще не є сталою, оскільки існує щонайменше два підходи стосовно його трактування.

Зокрема, А. Бобров, А. Ксенофонтова, Н. Соловйова та інші прибічники першого підходу називають уміннями набути в досвіді майстерність або здатність найшвидше і найкоротшим шляхом віднаходити способи вирішення проблем, які притаманні процесу засвоєння нових знань і навичок. Відповідно до цієї позиції структуру умінь становить сукупність різноманітних знань і навичок, а механізмом реалізації є самостійний перенос відомих способів поведінки особистості в нові умови діяльності.

Теоретики альтернативного підходу – Д. Ельконін, Е. Мілерян, К. Платонов та деякі інші науковці – розуміють під уміннями засновану на знаннях та навичках здатність особистості досягати свідомо поставленої

мети в змінних умовах. До структури означеного феномена вони відносять інтелект, волю та емоції, які, у свою чергу, виявляються в здійсненні системи вольових, перцептивних, сенсомоторних, мисленневих, мнемічних та інших дій.

Безперечно, уміння як психолого-педагогічний феномен має ряд визначальних рис, зокрема: усвідомленість, цілеспрямованість, гнучкість, стійкість та міцність. До вищеназваних рис уміння О. Арделян додає максимальне наближення до умов і задач професійної діяльності, а С. Колпакова – безвідмовність дії в будь-яких ситуаціях і на будь-якому предметному матеріалі, а також узагальненість, яка виявляється в способах діяльності та визначається перенесенням способів дій під час виконання подібних чи різних видів діяльності.

Отже, аналіз психолого-педагогічної літератури з досліджуваної проблеми дозволяє зробити висновок, що реалії сьогодення потребують уточнення змісту та структури когнітивних умінь майбутніх фахівців.

**Мета статті.** Статтю присвячено висвітленню сукупності теоретико-методологічних положень психолого-педагогічної науки щодо змісту та структури когнітивних умінь майбутніх фахівців.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Уміння досить часто розглядаються в складі триєдиної структури “знання-уміння-навички” (ЗУН), оскільки знання є основою для формування і розвитку умінь (мова йде про так зване “теоретичне упередження”, коли усвідомленість та міцність умінь і навичок особистості залежать від того, наскільки вони спираються на теоретичні знання), а навички як автоматизовані дії постійно взаємодіють з уміннями в процесі будь-якої професійної діяльності. Підтвердження цієї думки знаходимо в працях К. Платонова, який зазначає, що лише гармонійне поєднання знань, умінь та навичок формує досвід будь-якого фахівця.

Разом з тим питання відношень між уміннями і навичками залишається дискусійним. Наразі існує п'ять основних поглядів на означену проблему. Відповідно до першого з них відбувається послідовний перехід знань в уміння, а потім у навички (знання → уміння → навичка). Такої позиції дотримуються О. Арделян, А. Бурова, Г. Дзіда, О. Кабанова-Меллер, Н. Левітов, А. Петровський, П. Скворцов, Н. Тализіна М. Шварц тощо. Представники цього підходу розглядають навичку як більш високу стадію розвитку уміння. Так, Н. Левітов з позицій психофізіології підкреслює, що навичка передбачає наявність в корі головного мозку динамічної стереотипії, тобто стійких, злагоджених систем зв'язків. При цьому перехід від уміння до навички виражається не тільки в зміцненні цієї стереотипії (у посиленні першосигнальних координатій, що є характерним для автоматизації дій), але і в перерозподілі осередків збудження у корі головного мозку, тобто в утворенні нових осередків згідно новим рівням уміння. Науковець також додає, що при переході уміння в навичку дії прискорюються, елементи дії все більше об'єднуються в одне ціле, що робить процес будь-якої діяльності злагодженішим. Разом з тим, процес автоматизації умінь до рівня навичок є вибірковим, тому не всі уміння стають після вправ навичками. Так, на думку Н. Левітова, “можливе уміння, яке не закріплене вправою і, таким чином, яке не перейшло в навичку” (наприклад, уміння, яке відноситься до творчої діяльності).

Натомість, не може існувати навичок, в основі яких не лежать першопочаткові уміння [5, с.265-267].

Прибічники другого підходу вважають, що уміння і навички – це дві різні системи. Зокрема, Н. Захарова, О. Люблінська, К. Платонов, Є. Мілерян, Г. Щукіна та деякі інші дослідники переконані, що процеси формування умінь і навичок повністю відмінні, оскільки кожне нове уміння – це продукт аналізу та синтезу, осмисленого приєднання до раніше відомого, а навичка – це лише результат повторення дій [4, с.29]. Н. Захарова зазначає, що відмінність між навичками й уміннями полягає в наданні останніми можливості оволодіти способами діяльності й розвивати розумові здібності, тоді як навичок це не стосується.

Третій підхід базується на розумінні умінь та навичок як частково або повністю тотожних понять, що не мають абсолютного характеру і можуть переходити одне в одне. Зокрема, В. Шадріков, погоджуючись з міркуваннями В. Орлова, Н. Рикова та П. Рудіка, зазначає, що з позиції системогенезу діяльності уміння і навички є етапами формування системи, тому і різниці між ними немає. На думку Є. Ільїна, процеси формування навичок та операційних умінь є майже ідентичними, тому фізіологи говорять лише про стадії формування навичок, а поняттям “уміння” послуговуються виключно як синонімом поняття “навичка”. У рамках вищеописаного підходу також варто зазначити, що науковці, серед яких М. Данилов, М. Левітов та В. Оконь, визнають ототожнення лише початкового етапу формування навичок і первинних умінь.

Четверта позиція стосовно співвідношень знань, умінь та навичок передбачає синтез знань та навичок у межах уміння. Її поділяють О. Бугрій, Г. Дзіда, Б. Ломов, К. Платонов та багато інших психологів і педагогів. Так, О. Арделян зазначає, що “...кожне уміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються, функціонуючи в умінні” [1, с.72]. У свою чергу К. Платонов доповнює структуру умінь, що містить знання та навички, творчим мисленням, “...яке лежить в основі творчої діяльності і визначає майстерність” [7, с.133-137].

Нарешті, останній погляд на структуру системи ЗУН є певним продовженням першого (знання → уміння → навичка), оскільки О. Єфремов, Н. Захарова, Т. Петрунова, Д. Толлінгерова та ряд інших науковців схильні вважати, що перехід умінь у навички завершується утворенням складного уміння, яке “надлаштовується” над “елементарними” уміннями і навичками. Зокрема, М. Бернштейн, спираючись на вищезначену позицію, запропонував психологічний механізм поетапного формування компонентів професійної майстерності, який передбачає наступний алгоритм: знання → першопочаткові уміння → прості навички → складні навички → складні уміння → майстерність.

Узагальнюючи всю вищевикладену інформацію, вважаємо за доцільне зазначити, що складні уміння як свідомо керований засіб досягнення кінцевої мети діяльності в будь-яких умовах є найвищим компонентом структури ЗУН. Підтвердження означеної позиції ми знаходимо в працях П. Скворцова, де утворення складного уміння розглядається лише в тому випадку, коли особистість отримує нові знання

(що є обов'язковою умовою при застосуванні когнітивних умінь), оскільки саме нові знання приводять у дію суттєву особливість системи умінь і навичок – їх гнучкість. Варто зазначити, що сучасні реалії потребують від майбутніх фахівців не автоматизму, а творчого ставлення, змінності. Це є ще одним підтвердженням позиції, що складне уміння “надбудовується” над елементарними уміннями й навичками. За відсутності цієї умови професійний розвиток майбутніх фахівців був би неможливим, адже, наприклад, при застосуванні лише автоматизованих навичок результативність діяльності залишатиметься на одному рівні.

Поняття “когнітивні уміння”, введене в науковий обіг І. Забродіною, ще не має усталеного визначення. Так, Г. Атанов, Н. Дружинін та Р. Куц тлумачать їх як здатність особистості виконувати мисленеві операції. Натомість, А. Бурова, О. Ганаєва та А. Тубельський розуміють під когнітивними уміннями здатність самостійно здобувати знання. Окрім цього, Л. Біденко, Н. Шолохова та інші науковці схильні ототожнювати когнітивні уміння з пізнавальними, відштовхуючись від етимології поняття “когніція” – теорія пізнання.

У класифікації умінь також немає одностайності, оскільки науковці оперують різними критеріями, систематизуючи уміння за характером діяльності (уміння теоретичного та практичного характеру), ступенем їх задіяності у процесі діяльності (прості, операційні, дієві та діяльнісні), структурою (уміння первинного та вторинного характеру) тощо. Аналіз праць О. Ганаєвої, І. Журавльова, Н. Шолохової та інших дослідників дозволив з'ясувати, що когнітивні уміння доцільно розглядати як окрему групу загальнонавчальних умінь, хоча завдяки своєму універсальному характеру вони інтегрують у собі риси інтелектуальних, практичних та деяких інших видів умінь.

Структура когнітивних умінь неодноразово ставала об'єктом психолого-педагогічних досліджень, однак погляди науковців істотно різняться між собою. Наприклад, на думку Н. Федотової, до складу навчально-дослідницьких умінь входять мотиваційний, когнітивний, процесуальний та рефлексивний компоненти. Натомість, Н. Шолохова до структури когнітивних умінь відносить чотири компоненти: організаційний, операційний (інтелектуальний), комунікативний та інформаційно-змістовий [7, с.76]. Утім, у структурі когнітивних умінь комунікативний компонент, виражений вмінням спілкуватися з іншими людьми під час роботи з інформацією та в процесі застосування набутих знань, може бути не обов'язковим, оскільки здобуття і застосування нових знань здатні відбуватися в рамках самостійного навчання, а “спілкування” з носіями інформації вважається комунікацією лише умовно.

Отже, вбачаємо за доцільне виділити в структурі когнітивних умінь два компоненти: мотиваційно-організаційний та операційно-процесуальний.

Перший з цих компонентів (мотиваційно-організаційний) містить три складники: мотиви; мету; проміжні цілі.

В аспекті розвитку когнітивних умінь особливо важливим є другий компонент – операційно-процесуальний, оскільки саме він надає досліджуваному феноменові “дієвості”. Його мікроструктуру становлять п'ять складників, які створюють послідовний алгоритм мисленевих операцій, а саме: сприйняття узагальненого образу; диференціація

конструктів образу; зіставлення конструктів образу; комбінування конструктів; синтез конструктів.

З огляду на вищеописану структуру когнітивних умінь для їх розвитку видається доцільним удосконалювати складники всіх компонентів. Окрім цього, вищеописана структура когнітивних умінь надає можливість сформулювати визначення досліджуваного феномена. На нашу думку, когнітивні уміння – це не вроджена, а набута універсальна система усвідомлених дій, спрямованих на запам'ятовування (сприймання, обробку, збереження) та застосування інформації.

### **Висновки.**

1. Когнітивні уміння майбутніх фахівців – це не вроджена, а набута універсальна система усвідомлених дій, спрямованих на запам'ятовування (сприймання, обробку, збереження) та застосування інформації.

2. Основу когнітивних умінь майбутніх фахівців складають два компоненти: мотиваційно-організаційний та операційно-процесуальний.

3. Мотиваційно-організаційний компонент когнітивних умінь майбутніх фахівців містить три складники, такі як: мотиви; мету; проміжні цілі.

4. Операційно-процесуальний компонент когнітивних умінь майбутніх фахівців нараховує п'ять складників, які створюють послідовний алгоритм мисленевих операцій, а саме: сприйняття узагальненого образу; диференціація конструктів образу; співставлення конструктів образу; комбінування конструктів; синтез конструктів.

**Перспективи подальших пошуків у напрямі дослідження.** Звичайно, викладена інформація не претендує на вичерпне розкриття цієї проблеми. Необхідно зазначити, що представлена структура когнітивних умінь майбутніх фахівців не є вичерпною і потребує подальшої розробки. Утім, навіть з огляду на вищеописану структуру в аспекті розвитку когнітивних умінь особливо важливим видається другий компонент – операційно-процесуальний, оскільки саме він надає досліджуваному феноменові “дієвості”. Саме тому інформація статті може слугувати основою для подальшого вивчення проблеми розвитку когнітивних умінь майбутніх фахівців завдяки вдосконаленню всіх складників обох компонентів.

### **ЛІТЕРАТУРА**

1. Арделян О. В. Дидактичні умови формування загальнопізнавальних умінь і навичок у молодших школярів (на матеріалі вивчення англійської мови : дис. канд. пед. наук : 13.00.09 / Арделян Олена Вікторівна. – Кировоград, 2002. – 227 с.

2. Бурова А. В. Формирование когнитивных умений учащихся при выполнении домашней работы / А.В. Бурова // Школа будущего. – 2008. – №2. – С.72-763.

3. Ганаева Е. А. Формирование когнитивно-коммуникативных умений подростков в историко-краеведческой деятельности : автореф. дисс. на соискание учён. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика” / Е. А. Ганаева. – Оренбург, 1999. – 18 с.

4. Дзида Г. А. Развитие у учащихся познавательных умений в процессе решения учебных задач (на материале обучения естественно-математическим дисциплинам): дисс. доктора пед. наук : 13.00.01 / Дзида

Галина Андреевна. – Челябинск, 2001. – 296 с.

5. Левитов Н. Психология труда / Н. Левитов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 340 с.

6. Орлов В. И. Знания, умения и навыки как результат обучения / В. И. Орлов // Среднее профессиональное образование. – 2005. – №3. – С. 38-42.

7. Платонов К. К. Занимательная психология / Платонов Константин Константинович. – [5-е изд., испр.]. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 288 с.

8. Шолохова Н. С. Формування когнітивних умінь учнів 7-8 класів у процесі вивчення фізики за інтерактивними технологіями : дис. канд. пед. наук : 13.00.02 / Шолохова Наталія Сергіївна. – К., 2006. – 247 с.

**УДК 373.3:371.214(4)**

**О. Б. Ярова,**

кандидат педагогічних наук, доцент  
(Бердянський державний  
педагогічний університет)

### **КЛЮЧОВІ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ЗМІСТІ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ КРАЇН ЄВРОПЕЙСЬКОГО СОЮЗУ**

**Постановка проблеми.** Навчання впродовж життя стало обов'язковою умовою існування в суспільстві знань XXI століття. Людство усвідомило необхідність постійної самоосвіти, розвитку соціальних і професійних компетентностей. Основи безперервного навчання сьогодні закладаються в початковій школі, яка повинна забезпечити формування в учнів ключових компетентностей, що підготують їх до життя в сучасному світі.

У вступі до Повідомлення Комісії Європейському Парламенту та Раді Європи "Покращання компетентностей для XXI століття: порядок денний для європейського співробітництва в галузі шкільної освіти" (Improving Competencies for the 21<sup>st</sup> Century: an Agenda for European Cooperation on Schools, 2008) заявляється: "Молодим людям потрібен більш широкий спектр компетентностей, ніж будь-коли раніше для процвітання в умовах глобалізованої економіки і все більш різноманітних суспільств. Багато хто з молоді працюватиме в галузях, які ще не існують. Багатьом з них потрібні додаткові лінгвістичні, міжкультурні та підприємницькі вміння... У нашому все більш складному світі творчий підхід, інноваційне мислення і здатність продовжувати вчитися стають, як ніколи, важливими" [7, с. 3].

У документі визначено, що шкільна реформа покликана гарантувати рівний доступ до освіти *кожної* молоді людини, забезпечити умови для розвитку потенціалу індивідуума, надати можливість *кожному* громадянину стати активним учасником економіки знань, а також зміцнити соціальну солідарність. Комісія розглядає трансформацію шкільних курикулумів на компетентнісні засади в рамках холістичного підходу до навчання дітей та молоді. Вона підкреслює необхідність організації предметного і крос-предметного навчання, модернізації підготовки вчителів, упровадження в шкільну практику нової педагогіки та повного залучення до цього процесу