



4. *Former U. S. Commissioner of Education Sidney P. Marland, Report to Congress august* [Electronic resource]. – 1971. – Access Mode: <http://www.cec.sped.org>. – Title screen.
5. *Begabtenförderung; Kreisarbeitsgemeinschaften in Sachsen-Anhalt RdErl. des MK vom 18.10.2004-24-83 011 Bezug: RdErl. des MK vom 10. 4. 2002 (SVBl. LSA S. 168).*
6. *The Education Act on Special Education / Ontario, Canada //* [Electronic resource]. – Access Mode: www.e-laws.gov.on.ca. – Title screen.
7. *Georgia Board of Education, State Education Rules 160-4-2-.38 Education program for gifted students* [Electronic resource]. – Access Mode: <http://www.gadoe.org>. – Title screen.

Муранова Наталія,

м. Київ, Україна

УДК 373.57–057.87:378.1 (045)

ПРИНЦИПИ ДОУНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ПІДГОТОВКИ СЛУХАЧІВ ДО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

В статті виділені дві групи принципів довузовської підготовки слухачів по фізиці і математиці для навчання в вищій технічній школі, а саме: загальнометодологічні принципи і конкретно-наукові – розділені на три підгрупи (спеціальні, педагогічні і функціональні).

Ключові слова: принцип, доуніверситетська підготовка, підготовка по фізиці і математиці, слухач, вище технічне навчальне закладення.

The paper points out two groups of principles of pre-university training in physics and mathematics for further studies of the trainees' at a technical university, namely, general methodological principles and concrete scientific principles, the latter being divided into three subgroups: special, pedagogical, and functional.

Key words: principle, pre-university training, training in physics and mathematics, trainee, technical university.

На сучасному етапі модернізації системи освіти України необхідним та актуальним є розв'язання проблеми науково-обґрунтованої підготовки слухачів до навчання у вищій технічній школі (ВТНЗ). Перед педагогічними колективами загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) і ВТНЗ, науковцями постає завдання реалізації таких умов для навчання і розвитку особистості, за яких відбувається її самоосвіта та саморозвиток, зростає пізнавальна самостійність, розвиваються вміння використовувати набуті знання та вміння для творчого розв'язання проблеми власної соціалізації, формується здатність до критичного мислення, опрацювання значного масиву навчальної інформації, прагнення змін на краще у траєкторії особистісного розвитку.

Проблема підготовки слухачів з фізики і математики до навчання у ВТНЗ є актуальною, оскільки сприяє розв'язанню питань наступності, неперервності та результативності їхньої освіти, виконанню запитів суспільства на інтелектуально підготовленого, освіченого випускника ЗНЗ, здатного до якісного засвоєння змісту вищої освіти. Засвоєння слухачами знань та вмінь з фізики і математики за програмами ЗНЗ є частиною загального процесу їхнього розвитку в контексті успішного продовження навчання у ВТНЗ.

Проектування принципів навчання пов'язано з категорією «принцип», що співвідносить цільові та процесуальні характеристики, закладає знання про закономірності та суперечності того чи іншого процесу (наприклад, процесу підготовки слухачів з фізики і математики при ВТНЗ). Принципи підготовки слухачів з фізики і математики до навчання у ВТНЗ розглянемо (за вченим-дидактом І. Малафіїком) як загальні вимоги, які висуває середовище системи доуніверситетської підготовки (ДП) з фізики і математики до загальної системи підготовки



слухачів до навчання у ВТНЗ [1]. Визначені нами принципи вказуватимуть на спрямованість процесу ДП та визначатимуть вимоги до педагогічних працівників ВТНЗ, слухачів та зв'язків між компонентами дидактичної системи. Ці принципи є зовнішніми зв'язками дидактичної системи доуніверситетської підготовки з фізики і математики та її середовища – ВТНЗ. Вони регулюють цілі та завдання процесу підготовки, забезпечують орієнтацію науково-педагогічних працівників на особистість слухача, добір та структурування змісту цієї підготовки, регулюють методи, форми і засоби процесу підготовки, а також дають змогу оцінити його результати [2].

До принципів доуніверситетської підготовки слухачів з фізики і математики потрібно зарахувати *загальнометодологічні та конкретно-наукові* (спеціальні, педагогічні, функціональні), що відображають системний характер підготовки та загальноприйняту класифікацію принципів у теорії навчання (Г. Балл, М. Бурда, С. Гончаренко, О. Ляшенко, І. Малафійк, В. Чайка та ін.) [3].

До *загальнометодологічних принципів* належать такі:

- науковості і доступності засвоєння знань і вмінь з фізики й математики;
- єдності цілей і змісту підготовки з фізики і математики;
- зв'язку навчального матеріалу з практикою;
- політехнізму;
- системності у відборі та структуруванні змісту фізики і математики та у їх вивченні у ЗНЗ;
- інтегративності навчальних курсів природничо-математичного циклу;
- взаємозумовленості викладання шкільних навчальних курсів;
- розвивального характеру навчального матеріалу з фізики і математики.

До *конкретно-наукових принципів* можна зарахувати спеціальні, педагогічні та функціональні.

До *спеціальних конкретно-наукових принципів* підготовки слухачів з фізики і математики належать: врахування результатів рівня розвитку фізики і математики, як науки, у змісті їх навчального матеріалу, єдності та протилежності логіки науки і навчальних предметів, єдності змістової та процесуальної сторін підготовки з фізики і математики.

Принцип врахування результатів рівня розвитку фізики і математики, як науки у змісті їх навчання, на нашу думку, безпосередньо пов'язаний з цілепокладанням у викладанні фізики і математики (як предметів природничого і математичного циклів) та відображає сучасний стан наукових досліджень у цих галузях. Реалізація його ускладнена відмінностями між математикою і фізикою, як науками, а також у змісті викладання їхніх шкільних курсів. Разом з тим, вимоги до реалізації цього принципу передбачають відмову від викривлення наукових положень у процесі їхнього спрощення для викладання слухачам. Це стосується відповідної термінології, що залишається постійною впродовж періоду навчання у ЗНЗ. Вимога науковості шкільної освіти передбачає ознайомлення учнів із новітніми гіпотезами в галузі фізики і математики та результатами наукових дискусій. Учні повинні вміти застосовувати методи наукового пошуку (в т. ч. й експериментальні), з метою усвідомлення шляхів сучасного розвитку науки. Дотримання зазначеного принципу надає слухачам можливість обирати достовірні джерела наукової інформації, формувати здатність до наукового сумніву, формулювання науково обґрунтованих висновків з будь-яких досліджень у галузі фізики і математики тощо.

Принцип єдності та протилежності логіки науки і навчальних предметів природно продовжує попередній спеціальний принцип підготовки з фізики і математики та передбачає знання й використання законів розвитку наукових досліджень, їхніх правил і методів. У теорії логіки науки розглядаються логічні структури наукових теорій, формалізація наукової мови, побудова наукових абстракцій, передбачень тощо. Серед шкільних предметів ці процедури мають значно спрощений вигляд. Єдність та протилежність логіки науки і навчальних предметів полягає у тому, що простір методології фізики і математики, як наукових галузей, поступово (в міру введення здобутків цих наук у шкільний курс) створює сегмент перетину зі змістом підготовки з фізики і математики та оновлення поняттєво-термінологічного апарату



в змісті шкільної освіти. Таким чином, рівень формалізації шкільного змісту підготовки з фізики і математики значно відстає від зазначеного рівня в галузі теоретичної фізики і математики, тому ця протилежність ніколи не буде остаточно розв'язана. Принцип єдності та протилежності логіки науки і навчальних предметів, з одного боку, виявляється у суперечності між необхідністю фундаменталізації наукових знань, а з іншого – вимогами доступності змісту освіти з фізики і математики.

Принцип єдності змістової та процесуальної сторін підготовки слухачів з фізики і математики відображає зв'язок змісту освіти і змісту навчального процесу у ВНЗ. На рівні елементів цих двох систем відбувається відстеження зв'язку структури процесу навчання та структури змісту освіти у межах дидактичної системи. Має місце певна суперечність між фронтальними формами навчання та індивідуальними способами засвоєння знань та вмінь з фізики і математики, між функціями навчального процесу і їхньою практичною реалізацією у вигляді засвоєння певного змісту навчальної дисципліни. Курс фізики у старших класах, наприклад, побудовано навколо фундаментальних фізичних теорій. Проте процес викладання цих фундаментальних теорій часто відбувається з певними порушеннями. Так, елементи теорії відносності подаються не із загальних її засад, а фактично з ядра теорії. При цьому порушується принцип систематичності та поступовості у засвоєнні навчального матеріалу. Принцип єдності змістової та процесуальної сторін підготовки з фізики і математики у ВНЗ потребує узгодження наукових теорій, навчального матеріалу, педагогічної діяльності вчителя та індивідуально-психологічних особливостей учнів.

До педагогічних конкретно-наукових принципів підготовки слухачів з фізики і математики до навчання у ВНЗ можна зарахувати принципи індивідуалізації, самостійності пізнання, модульності, єдності фундаментальності та професійної спрямованості викладання навчальних дисциплін.

Принцип індивідуалізації підготовки слухачів з фізики і математики до навчання у ВНЗ, з одного боку, визначається вимогами особистісно орієнтованого підходу до означеного процесу, а з іншого – забезпечується специфікою організації навчального процесу в доуніверситетській системі освіти. Цей педагогічний принцип визначає такий спосіб організації навчального процесу, впродовж якого здійснюється:

- системний вплив на слухачів на підставі глибокого вивчення особистості;
- коригування розроблених навчальних і робочих навчальних програм з математики і фізики;
- підготовка навчально-методичного забезпечення, що давала б змогу враховувати індивідуальні особливості слухача;
- розробка критеріїв оцінювання навчальних досягнень на основі особистісно зорієнтованого підходу [4].

Принцип індивідуалізації підготовки з фізики і математики передбачає наявність певної педагогічної підтримки індивідуальних здібностей, нахилів та професійного вибору слухача, що має здійснюватися у процесі ДП до навчання у ВНЗ, враховуючи його специфіку.

Принцип самостійності пізнання ґрунтується на тезі про те, що навчання математики і фізики має будуватися як процес самостійного дослідження слухачем матеріалу з цих дисциплін, а також імітувати процес наукового пошуку (А. Столяр), наскільки це дозволяє система ДП при ВНЗ [5]. Процес самостійності пізнання передбачає цілеспрямоване сприйняття досліджуваних явищ і теорій, їх творче осмислення та практичне застосування. Основою реалізації цього принципу є ефективно побудована самостійна робота слухачів у системі ДП. Для реалізації цього принципу мають виконуватися такі умови, як:

- відповідність процесу навчання з математики і фізики закономірностям навчального процесу;
- організація пізнавальної активності слухачів у процесі підготовки з фізики і математики;



- усвідомлення підготовки з фізики і математики у доуніверситетській системі як чинника професійного становлення майбутніх інженерів у процесі їх навчання у ВТНЗ;
- розвиток у слухачів здатності застосовувати методи розумової діяльності в процесі поглиблення, збагачення, систематизації та розширення знань та вмінь з фізики і математики.

Принцип модульності у підготовці слухачів з фізики і математики до навчання у ВТНЗ передбачає врахування особливостей навчального процесу, побудованого за кредитно-модульною системою. Зміст навчального матеріалу з фізики і математики в доуніверситетській системі побудовано за рейтинговою системою оцінювання навчальних досягнень слухачів, що передбачає поділ навчального матеріалу на модулі. Такий модуль передбачає певний обсяг навчальної інформації, який є необхідним для виконання визначеної діяльності. Модульне навчання – це технологія, за якої навчальний процес побудовано так, щоб слухач міг самостійно працювати за запропонованою йому програмою з відповідним навчально-методичним забезпеченням [6]. При цьому суттєво змінюється функція науково-педагогічного працівника: він стає переважно консультантом та координатором. Принцип модульності забезпечує поділ навчального курсу з математики чи фізики на самостійні компоненти і передбачає максимальну індивідуалізацію процесу навчання.

Принцип єдності фундаментальності та професійної спрямованості викладання навчальних дисциплін передбачає, що вивчення математики і фізики (як фундаментальних наук) у системі ДП відбувається в тісному взаємозв'язку зі середовищем ВТНЗ, як інституції. У майбутньому це уможливило б формування та підготовку фахівця. Фундаменталізація процесу професійної підготовки фахівця у ВТНЗ є необхідною умовою здобуття майбутнім інженером фундаментальних базових знань, вмінь, а також формування у нього єдиної світоглядної системи. Знання студента ВТНЗ формуються у процесі вивчення математики і фізики. На думку М. Дуки, освіта більш ефективно здійснюється на засадах єдності фундаменталізації та професійної спрямованості навчання [7]. Особливо важливим цей принцип є для побудови методичної системи професійної підготовки фахівця.

Аналіз наукових досліджень надає можливість зробити висновок, що фундаменталізація освіти передбачає зростання якості фундаментальної професійної підготовки у ВТНЗ. Разом з тим, фундаментальна підготовка фахівця розширює коло його методологічних і системотвірних знань, що формують інваріанти людської культури, а це робить фахівця конкурентоспроможним ринку праці.

Доуніверситетська підготовка слухачів з фізики і математики до навчання у ВТНЗ, на нашу думку, має відповідати комплексу *функціональних конкретно-наукових принципів*: поетапних змін та систематичності, наступності підготовки з фізики і математики у системі «ЗНЗ–ВТНЗ», відкритості, зворотного зв'язку.

Принцип поетапних змін та систематичності. Його сутність полягає в тому, що система доуніверситетської підготовки з фізики і математики передбачає дотримання певної послідовності, причому зміни в системі ДП мають викликати відповідні зміни в системі навчання у ВТНЗ і навпаки. Поетапні зміни також стосуються соціального статусу майбутніх студентів ВТНЗ, які вважають здобуття повноцінної освіти вирішальною передумовою його досягнення. Етап професійної освіти та отримання статусу випускника ВТНЗ сприяє подальшому кар'єрному професійному зростанню. Реалізація принципу поетапності та систематичності надає можливість трактувати ДП, як ланку в системі професійної освіти, що є важливим, проте не має належного правового статусу, закріпленого в нормативних документах про діяльність ЗНЗ і ВНЗ.

Сутність *принципу наступності підготовки слухачів з фізики і математики у системі «ЗНЗ–ВТНЗ»* полягає в тому, що в доуніверситетській системі підготовки повинна бути забезпечена єдина логіка розвитку особистості та послідовність у застосуванні технологій підготовки з фізики і математики. Ця логіка має пронизувати організаційну, мотиваційну, змістову і науково-методичну характеристики підготовки слухачів з фізики і математики до навчання



у ВТНЗ. Проблеми реалізації принципу наступності підготовки з фізики і математики виникають через труднощі в адаптації першокурсників до навчання у ВТНЗ в цілому, а також до вивчення циклу математичних і природничо-наукових дисциплін, зокрема. Наступності підлягає також процес адаптації першокурсника до навчання за кредитно-модульною системою (з різними шкалами оцінювання навчальних досягнень студентів), що була прийнята після бальної системи навчання у ЗНЗ та рейтингової системи оцінювання навчальних досягнень – у ДП.

Принцип відкритості забезпечує можливість містити у процесі ДП додаткові суб'єкти соціокультурного характеру (профільні кафедри ВТНЗ, відділення Малої академії наук «Дослідник», науково-дослідні інститути та лабораторії тощо). Реалізація цього принципу ускладнюється фрагментарністю взаємодії ЗНЗ–ВТНЗ у процесі професійної орієнтації слухачів та пов'язана із застосуванням системного підходу, яким регламентується її відкритість.

Реалізація *принципу зворотного зв'язку* забезпечує громадський характер обговорення проблем ДП як окремої освітньої інституції, а також можливість внесення своєчасних змін до змісту і технологій доуніверситетської підготовки слухачів з фізики і математики. Для реалізації цього принципу необхідно чітко окреслити процес ДП у ВТНЗ як окремої освітньої інституції в системі неперервної освіти, враховуючи, що фізика і математика є основою циклу профільних дисциплін у ВТНЗ і суттєво впливають на якість підготовки майбутнього інженера.

Отже, в статті нами виділено дві групи принципів доуніверситетської підготовки слухачів з фізики і математики до навчання у ВТНЗ, а саме: загальнометодологічні та конкретно-наукові, поділені на три підгрупи (спеціальні, педагогічні та функціональні). Вони охоплюють організацію та функціонування такої підготовки, впливають на обґрунтування її дидактичної системи та на розробку її моделі.

Використані літературні джерела

1. Малафійк І. В. Системний підхід у теорії і практиці навчання [Текст]: монографія / І. В. Малафійк. – Рівне : Редакційно-видавничий відділ Рівненського державного гуманітарного університету, 2004. – 437 с.
2. Бондарь В. І. Дидактика [Текст] / В. І. Бондарь. – Київ : Либідь, 2005. – 264 с.
3. Муранова Н. П. Фізико-математична підготовка старшокласників до навчання в технічному університеті [Текст]: монографія / Н. П. Муранова. – Київ : НАУ, 2013. – 464 с.
4. Сергієнко В. П. Теоретичні і методичні засади навчання загальної фізики в системі фахової підготовки вчителя [Текст]: автореф. дис. ... наук. ступ. д-ра пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія і методика навчання (фізика)» / В. П. Сергієнко. – Київ, 2005. – 41 с.
5. Столяр А. А. Педагогіка математики [Текст] / А. А. Столяр. – Минск: Вышейш. шк., 1974. – 382 с.
6. Пономарева Л. Н. Обзорный анализ применения модульного обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов в вузе [Электронный ресурс] / Л. Н. Пономарева. – Режим доступа: <http://abiturient.ncstu.ru/Science/articles/hs/09/ped/15.pdf>. – Загл. с экрана.
7. Дука Н. А. Взаимосвязь тенденций фундаментализации и практико-ориентированности в высшем профессиональном образовании / Н. А. Дука // Вестник Омского государственного университета: электрон. науч. журн. – 2006. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://lib.omgru.ru/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=IBIS&P21DBN=IBIS&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=1&S21P03=A=&S21STR=%D0%94%D1%83%D0%BA%D0%B0,%20%D0%9D.%20%D0%90. – Загл. с экрана.

Bibliography

1. Malafiyk I. V. Systemnyi pidkhyd u teorii i praktytsi navchannia [Tekst]: monohrafiia / I. V. Malafiyk. – Rivne : Redaktsiino-vydavnychyi viddil Rivnenskoho derzhavnoho humanitarnoho universytetu, 2004. – 437 s.



2. Bondar V. I. Dydaktyka [Tekst] / V. I. Bondar. – Kyiv : Lybid, 2005. – 264 s.
3. Muranova N. P. Fyzyko-matematychna pidhotovka starshoklasnykiv do navchannia v tekhnichnomu universyteti [Tekst]: monohrafiia / N. P. Muranova. – Kyiv : NAU, 2013. – 464 s.
4. Serhiienko V. P. Teoretychni i metodychni zasady navchannia zahalnoi fizyky v systemi fakhovoi pidhotovky vchytelia [Tekst]: avtoref. dys. ... nauk. stup. d-ra ped. nauk: spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia (fyzyka)» / V. P. Serhiienko. – Kyiv, 2005. – 41 s.
5. Stoliar A. A. Pedahohyka matematyky [Tekst] / A. A. Stoliar. – Mynsk: Vysheish. shk., 1974. – 382 s.
6. Ponomareva L. N. Obzorni analiz prymeneniya modulnogo obucheniya v protsesse professionalnoi podhotovky spetsyalystov v vuze [Elektronnyi resurs] / L. N. Ponomareva. – Rezhym dostupa: <http://abiturient.ncstu.ru/Science/articles/hs/09/ped/15.pdf>. – Zchl. s ekrana.
7. Duka N. A. Vzaymosviaz tendentsyi fundamentalyzatsyy u praktyko-oryentirovannosti v vysshem professionalnom obrazovanii / N. A. Duka // Vestnyk Omskogo gosudarstvennogo unyversyteta: elektron. nauch. zhurn. – 2006. – [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: http://lib.omgpu.ru/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=IBIS&P21DBN=IBIS&S21STN=1&S21REF=&S21FMT=&C21COM=S&S21CNR=&S21P01=0&S21P02=1&S21P03=A=&S21STR=%D0%94%D1%83%D0%BA%D0%B0,%20%D0%9D.%20%D0%90. – Zchl. s ekrana.

**Ємець Вікторія,
Слинькова Тетяна,**
м. Київ, Україна

УДК 37.013.74-056.45

ДОСВІД ПІДТРИМКИ ТА РОЗВИТКУ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ В ІТАЛІЇ

Автори статті проводять аналіз розвитку і супроводження одарених дітей в Італії. Особливе уваження звертають на освітню систему, створену в цьому державстві. Описують методичне супроводження виявлення одарених дітей (критерії їх ідентифікації). Издаються рекомендації для батьків, які мають одарених дітей. Такі ж рекомендації отримують вчителі, яким довіряють навчати одарених дітей. Медики Італії вважають і наполягають на тому, що одареність дитини залежить від ДНК і цьому приділяється велика увага.

Ключові слова: одарений дитина, навчання, виховання, сім'я.

The authors analyze the development and support of gifted children in Italy. Particular attention is paid to the educational system that was created in this state. Describe the methodological support to identify gifted children (criteria for their identification). Issued recommendations for parents who have gifted children. The same recommendation was prepared teachers are trusted to teach gifted children. Physicians Italy believe and insist that a gifted child is dependent on the DNA and this is given considerable attention.

Key words: gifted child, training, family.

Італія – це країна з найбагатшими у світі культурними традиціями. Досягнення італійців у мистецтві, архітектурі, літературі, музиці та науці мали значний вплив на розвиток культури в багатьох інших країнах.

Італійська держава активно і в різних формах втручається в економіку країни. Її спеціалізовані органи беруть участь в акціонерних товариствах, виконуючи роль власників контрольного пакету акцій. Відповідно до різних державних програм створюються промислові підприємства. Держава стала найбільшим у країні підприємцем, з особливо сильними її позиціями в енергетиці, металургії та суднобудуванні. За темпами розвитку державний сектор перевершує розвиток італійської економіки в цілому.



Система освіти Італії

Початкова школа. Значна кількість італійців віддають 3-річних дітей до дитячих садків (*scuola materna*), де впродовж 3-х років вони проходять підготовку до школи. Діти навчаються в групах по 15–30 чоловік за методом відомого педагога Марії Монтесорі. Однак існують і приватні католицькі дитячі садки, де дотримуються традиційних методів виховання.

З 6 років діти розпочинають навчання у початковій школі. Перші два її ступені: *scuola elementare* (1) та *scuola elementare* (2) безкоштовні для всіх. Загальноосвітні навчальні предмети на цьому етапі (читання, письмо, малювання, арифметика, музика тощо) є обов'язковими, а за бажанням вивчається лише релігія. Навчальні плани також охоплюють вивчення однієї іноземної мови.

Діти навчаються п'ять днів (приблизно 30 годин) на тиждень. Наприкінці кожного ступеня проводиться тестування. Замість звичних для нас цифр застосовується «словесна» система оцінювання («відмінно», «добре» тощо). Цікавою особливістю є те, що діти-інваліди навчаються разом з усіма. Традиційно класи в італійських державних школах дуже великі. У приватних школах, які складають приблизно 5 % від загальної кількості, учнів менше. Програма у приватних школах ідентична державній, але там заборонено видавати власні атестати, тому їхні учні здають державні іспити на отримання відповідного сертифіката.

Середня школа. Після закінчення першого 5-річного циклу (двох перших ступенів) учні здають письмовий та усний іспити. За їх результатами діти отримують атестат початкової школи (*diploma di licenza elementare*) та переходять до середньої школи (*scuola media*), де навчаються до 14 років. На цьому етапі учні вивчають італійську мову, історію, географію, математику та природничі науки, іноземні мови, мистецтво та музику. Після кожного року навчання проводяться іспити за системою «здано / не здано». Якщо учень не витримує цього випробування, його залишають на другий рік. Після закінчення курсу навчання в *scuola media* діти складають випускні іспити з італійської мови, математики та іноземної мови.

Професійна освіта. Випускники середніх шкіл можуть вступити до навчальних закладів різних профілів, що в Італії належать до системи вищої середньої школи (*scuola secondaria superiore*). Це аналоги професійних навчальних закладів (технічні інститути, профтехучилища, школи мистецтв) та ліцеї. У них навчаються з 14 до 19 років, проте 5-річний курс навчання закінчує лише половина учнів.

Підготовка до вступу в університети. Підготовка до вступу в університети здійснюється в ліцеях, що є трьох видів: класичний (*liceo classico*), технічний (*liceo tecnico*) і природничих наук (*liceo scientifico*). Програми таких ліцеїв охоплюють італійську літературу, латину, математику, фізику, природничі науки, філософію, історію.

Випускники складають іспит (*esame di maturita*), що подібний до французького іспиту на ступінь ВАС, після чого отримують атестати зрілості (*diploma di maturita*), з якими можна вступати до університету. У класичному ліцеї здійснюється загальна підготовка до вступу в університет, а його випускники мають право вступати на будь-який факультет. Відповідно, в ліцеях двох інших типів акцентується увага на вивченні тих чи інших наук. Решта навчальних закладів, що приймають учнів після середньої школи та здійснюють професійну підготовку. Серед них, дев'ять технічних інститутів (*istituto tecnico*) і професійні інститути (*istituto professionale*), де навчають ремеслам, комерції та готельній справі.

Визначення обдарованості в Італії

Офіційного визначення обдарованості немає, але обдарованою прийнято вважати інтелектуально розвинену дитину з високими пізнавальними здібностями, рівень яких вищий ніж в основній кількості дітей. Вивчаючи обдарованість, можна також говорити про прискорений інтелектуальний розвиток.

На сайтах організацій, що займаються допомогою обдарованим дітям можна виокремити комплекс розуміння вищезазначеного терміну.



Часто в обдарованих дітей присутня десинхронізація (термін, введений французьким психологом Терасье у 1985 р.), що вказує на невідповідність між інтелектуальним розвитком, що набагато вище норми в одній або декількох областях, розвитком емоційних відносин та віком дитини. Іншими словами, вже у віці 3–4-х років дитина може цікавитися проблемою смерті. Це викликає тривожний стан, оскільки вона не може знайти розуміння серед однолітків.

Існує сильна мотивація до поглиблення тем вивчення, що цікавлять обдаровану дитину, разом із сильною здатністю до концентрації уваги, хоча і не в усіх областях.

Обдарованим дітям притаманна творчість, що дозволяє виробляти речі або ідеї, а не просто повторювати те, що було сказано або зроблено раніше.

Також необхідно згадати про те, що певні італійські вчені вважають, що ключ до обдарованості та секрет його розуміння потрібно шукати у ДНК. Було досліджено групу дітей з високими показниками інтелекту. Серед них 90 % досліджуваних дітей мали у своєму ДНК специфічну азотисту основу, що призводить до видозміненої транскрипції багатьох білків і впливає на загальний рівень розвитку, а інші 10 % – мали набуту обдарованість.

Критерії ідентифікації обдарованих дітей в Італії

Офіційних критеріїв визначення обдарованості не існує і найчастіше таланти виявляють у процесі навчання в університеті завдяки природному відбору. Значний вплив на розвиток обдарованості мають такі фактори, як: освіта батьків та їхнє фінансове становище. В Італії спеціалісти вважають, що обдарованість можна ідентифікувати у віці 2,5 років, а потім у процесі дорослішання точно окреслити її спрямованість та визначити способи для розвитку.

Основну діяльність з ідентифікації обдарованих дітей в Італії мають виконувати учителі. Тому їм потрібна спеціальна кваліфікація, адже спеціалісти з центрів по роботі з обдарованими дітьми не довіряють тестам на інтелект. Загально прийнятими яскравими ознаками наявності високого інтелекту є здатність читати у віці 3,5 років, нудьга вже в дитячому садку, висока здатність до навчання, підвищене почуття справедливості. Також вважається, що діти з високим інтелектуальним потенціалом становлять 3 % від всього дитячого населення.

Необхідно зазначити, що італійська школа дотримується програм для студентів з обмеженими можливостями, але майже нічого не робить для обдарованих.

Учені зазначають, що обдаровані діти швидко вчаться і їм не потрібно довго засвоювати матеріал тому, що психічні процеси таких дітей відбуваються швидше.

Сьогодні інтелект оцінюють за допомогою шкали IQ, діагностичний інструмент, що надає змогу порівнювати людські можливості. Найбільш розповсюдженим тестом на інтелект є тест Векслера для дорослих (WAIS) і Векслер для дітей (WISC). Люди з рівнем IQ вище 130 виходять за межі норми, проте результат тесту не є остаточним вердиктом обдарованості. Вчені в Італії вважають, що обдарованою може бути дитина, яка активно розвивається в творчості, дизайні, музиці та драматичному мистецтві, але має рівень IQ нижче за 130.

Основними ознаками визначення наявності обдарованості є:

- раннє читання;
- значний словниковий запас;
- знання цифр та арифметичних дій;
- цікавість.

Проблемою для правильної ідентифікації обдарованості може стати те, що діти з надто високим IQ схильні до ризику соціальної дезадаптації (починаючи з показника 125).

Для італійських спеціалістів актуальною проблемою є неправильне діагностування обдарованих, талановитих дітей та дорослих представниками системи охорони здоров'я (психологами, педіатрами тощо). Найбільш розповсюдженими неправильними діагнозами є: синдром дефіциту уваги з гіперактивністю (СДУГ), опозиційні розлади непідкорення (ОРН), obsесивно-компульсивні розлади (ОКР) і розлади настрою (циклотимічний розлад, депресії, біполярні розлади). Вищезазначені неправильні діагнози пов'язані з незнанням



професіоналів конкретних соціальних та емоціональних характеристик обдарованих дітей. Звісно бувають і такі випадки коли хвороба і розлади справді наявні в обдарованій дитини. Тоді потрібно проводити лікування з огляду на обдарованість (наприклад, методика лікування в обдарованих екзистенційної депресії чи нездатності до навчання).

Зазначимо, що разом з інтенсивною психічною діяльністю, обдаровані діти часто надчутливі до емоцій, звуків, запахів і смаків. Такі діти легко можуть розплакатись, коли дивляться по телевізору щось сумне, чують звук роботи люмінесцентних ламп, чи хтось одразу зриває етикетки з нового одягу тощо.

Обдаровані діти люблять систематизувати власне життя, організовувати речі і людей, дотримуватись в усьому порядку. Такі діти створюють складні правила і системи, через що можуть здатися не гнучкими, владолюбними. Вони можуть довго концентруватися на будь-чому одному, діють цілеспрямовано та наполегливо, а також часто нехтують своїми обов'язками, порушують графіки діяльності інших людей.

Обдаровані діти віддають перевагу самостійній діяльності, розраховують лише на себе. Іноді їм притаманне гарне відчуття гумору, яким вони привертають увагу оточуючих. Часто у працях італійських учених можна побачити посилання на 10 міфів про обдарованих учнів і програм для них (автор: Каролін Кол – відомий педагог).

Міф № 1. Інтелект передається у спадок і не змінюється, тому для обдарованих студентів не потрібно створювати спеціальні умови.

Усі люди успадковують певні риси та особливості таланту й інтелекту. Але всі ці ознаки потрібно розвивати впродовж життя, щоб розкрити власний потенціал. Для порівняння: гарна квітка успадковує деякі риси, однак якщо її не поливати, то вона не отримає необхідну кількість сонячного світла і не зможе розвинути так, як могла б. Те ж можна сказати про обдарованих дітей.

Міф № 2. Обдарованість можна легко діагностувати за допомогою тестів інтелекту.

Обдарованість важко виміряти. Тому школи і шкільні округи випробовують величезну кількість способів виявлення обдарованих студентів. Часто тести такого типу упереджені та можуть відображати етнічну приналежність, соціально-економічний статус, досвід, а не істинну обдарованість. Деяким обдарованим дітям просто не підходять стандартні тести.

Міф № 3. Немає необхідності виявлення обдарованих учнів у початкових класах.

Багато шкільних округів не починають виявлення обдарованих і талановитих студентів до 3-го класу. Серед учителів існує стереотип, що обдарованість неможливо правильно визначити у початкових класах. Разом з тим, талант може проявитися досить рано, так само як і проблеми, пов'язані з ним.

Міф № 4. Обдаровані учні постійно читають і тому носять окуляри. Вони фізично нерозвинені та соціально некомпетентні.

Насправді обдаровані діти різні, деякі успішні у музиці чи спорті, часто фізично розвинені та привабливі. Вони можуть мати багато друзів чи взагалі ні з ким не спілкуватися; екстраверти й інтроверти. Не можливо визначити один тип особистості та стверджувати, що всі обдаровані йому відповідають.

Міф № 5. Обдаровані діти успішно навчаються і добре себе поведуть.

Це твердження відображає інший стереотип про обдарованих студентів. Деякі обдаровані діти дотримуються вимог та інструкцій, ніколи не порушують встановлених правил, а інші навпаки – чинять проблеми для вчителів, не слухаються, отримують незадовільні оцінки, демонструють дезорганізованість.

Міф № 6. Обдаровані учні працюють, використовуючи власний потенціал. Більшість шкіл мають частку обдарованих, які відстають у навчанні. Ці студенти мають потенціал, але не використовують його (з різних причин). Обдарований «відстаючий» може розв'язувати необхідне для себе, що виконуватиме мінімальні вимоги і обирати легку роботу замість більш складних завдань. Часто такі діти не мають дослідницьких та організаційних



навичок у початкових класах. Деякі переживають, якщо завдання не дається легко, а інші не хочуть виглядати обдарованими, тому що це не «круто».

Міф № 7. Навчання обдарованих учнів це легкий процес.

Деякі вважають, що хороший учитель може легко навчити будь-якого студента. Якби це було так, то хороше викладання без спеціальної підготовки було б усім, що потрібно для правильного розвитку обдарованості. Однак вчителі мають опанувати нові стратегії та методи. Вчителі обдарованих дітей стверджують, що їхня професійна діяльність надзвичайно складна і виснажлива, особливо порівняно з викладанням для звичайних дітей.

Міф № 8. Обдаровані учні легко працюють самостійно без особливої допомоги школи.

Цей міф досить розповсюджено, особливо коли є необхідність скоротити бюджет. Часто стверджують, що обдаровані діти обов'язково досягнуть успіху в житті незалежно від якості освіти, що їм надається, а насправді це не відповідає дійсності. Обдаровані студенти вимагають надання спеціальних послуг і програм для забезпечення розвитку, щоб не втратити видатні здібності.

Міф № 9. Обдаровані діти легко можуть навчити інших тому, що самі вже знають.

Може здатися, що обдаровані діти можуть легко передавати знання, але це не так. Обдарований може не мати талантів наставника, особливо тому що не розуміє чому той матеріал, який розуміє він, так тяжко дається іншим.

Міф № 10. Усі діти обдаровані.

Якщо всі діти обдаровані, то немає необхідності виявлення обдарованих учнів і потреби у будь-яких спеціальних програмах для них. Діти мають відмінні та унікальні якості, що роблять кожного цінним. Однак це не означає, що всі діти обдаровані. Обдаровані студенти повинні мати спеціальні навчальні програми і послуги для забезпечення їхнього розвитку.

У процесі розгляду ідентифікації обдарованості, італійські вчені згадують і десинхронізацію розвитку. Це невідповідність між інтелектуальним розвитком і розвитком емоціональних відносин.

Також визнається феномен дітей індиго. Тут потрібно звертати увагу на такі характеристики, як: часті періоди концентрації на деяких думках, надто багатий і детальний словниковий запас, хороша пам'ять (деякі діти можуть згадати, що відбувалося у ранньому дитинстві).

Окрім тестів на IQ, для ідентифікації обдарованих людей використовуються:

- 1) анкети вчителів;
- 2) елементи біографії дитини, аналіз її відносин в сім'ї, з однолітками;
- 3) історія навчального процесу дитини;
- 4) позашкільне життя;
- 5) пізнавальні навички;
- 6) дослідження компонентів самооцінювання.

Можна запропонувати деякі рекомендації з ідентифікації обдарованих дітей у сім'ї:

- може почати ходити вже у 12 місяців, а не 14;
- може говорити у 2 роки;
- може читати у 3 роки;
- шукає собі друзів старшого віку;
- ставить філософські питання;
- проявляє перфекціонізм;
- іноді проявляється дисграфія;
- нудьга під час виконання простих завдань;
- гіперактивність, порушення сну, порушення харчування (булімія, анорексія).

Важливо, щоб батьки взаємодіяли з учителями для більш швидкого виявлення обдарованості. Якщо дитина спілкується, то вона може навчатися за традиційною схемою з певним супроводом. А коли дитина явно відчуває себе чужою серед однолітків, тому їй необхідно навчатися у спеціалізованому класі з підготовленим персоналом.



Умови для розвитку обдарованих дітей в Італії

Згідно з основними положеннями соціально-освітньої філософії в Італії, не створюється жодних офіційних умов для обдарованих дітей. Однак певні місцеві чи приватні організації (компанії або банки) пропонують гранти дітям місцевих громадян. Розповсюдженою є практика раннього вступу до школи, якщо дитина обдарована (лише у приватних школах). Державні школи частіше практикують прискорене навчання, талановиті учні можуть здати випускні іспити екстерном, проте лише за індивідуальною ініціативою.

Фактично кращою стратегією для батьків, які хочуть кращого майбутнього для власних обдарованих дітей, є вибір найкращої школи чи секції. Така стратегія виправдовує себе, особливо під час переходу дітей до старшої школи, адже перед ними відкривається широкий вибір можливостей. Вступних іспитів в Університет немає. В основному дійсно обдаровані студенти ідуть до престижних ліцеїв: наприклад, *Parini* чи *Manzoni* у Мілані.

Часто обдаровані діти є учасниками європейської або світової програми обміну. Це відбувається за індивідуальною ініціативою. Італійські обдаровані діти можуть дозволити собі відхилитися від шкільної програми, брати участь в олімпіадах з математики, фізики, організованих науковими асоціаціями. Також можна взяти участь у конкурсі поезії, акторської гри, що організують місцеві комітети. Такі заходи фінансуються школою або місцевими органами влади. Спортивні змагання найчастіше організуються CONI (національний заклад для спортивних змагань) на всіх рівнях: шкільному, регіональному, загальнонаціональному.

Часто обдарована дитина може використати додаткові форми освіти, приватні ініціативи у музиці, спортивних змаганнях, мовних школах. Декілька років тому приватним чином планувалось організувати спеціалізовану школу для обдарованих дітей в Мілані, відбір куди мав здійснюватися серед дошкільників за попереднім тестуванням. Проте ця ініціатива потерпіла невдачу, адже за дуже високих витрат не всі батьки могли дозволити таку освіту для дітей.

Спеціальна ініціатива відбулася за останні роки між звичайними школами та університетом Павії. Було складено тести, за якими у школах відбувався відбір кращих учнів, яких запрошували пожити тиждень при університеті. За цей час можна було відвідати дослідницькі центри університету, послухати лекції та семінари провідних професорів, а також поспілкуватися з іншими обдарованими.

Взаємодія обдарованих дітей з учителем в Італії

До останнього часу в Італії не займались серйозним вивченням питання про надання спеціальної інформації вчителям стосовно обдарованих дітей. У країні існували лише спеціальні курси для викладачів початкової школи. Їх мета полягала у вивченні дидактичних і педагогічних методів взаємодії з обдарованими, але й ці курси можна назвати досить обмеженими, не обов'язковими.

Філософія викладання педагогічних італійських вишів така: «Якщо ви добре володієте своїм предметом, то ви можете його і добре викладати».

Є спеціалізовані заклади для навчання вчителів. У Тиролі, північній області Італії, Педагогічний інститут запропонував курс підвищення кваліфікації для вчителів, після якого можна спеціалізуватися в освіті для обдарованих дітей. Цей курс розраховано на два роки.

Відомий італійський психолог стверджує, що є прості способи, завдяки яким батьки та вчителі можуть дізнатися, як допомогти дитині з талантом, і, при цьому, кардинально не змінювати власне життя. Важливим фактом є прагнення навчитися виховувати дитину спокійною, щасливою, не завдаючи їй зайвих тривог. Наведемо приклад: «У нас був семирічний хлопчик зі схильністю до роботи з комп'ютером, – розповідає психолог Ронкороні. Ми рекомендували його вчителям, щоб ті дозволили хлопцю ділитися з іншими дітьми пристрасно в класі. Це було проведення презентацій, пояснення принципів роботи тієї чи іншої програми тощо. Таким чином, талант хлопчика було спрямовано на допомогу іншим і подальший розвиток його самого».

За результатами досліджень в Італії, обдарованим дівчатам притаманно більш швидкий інтелектуальний розвиток, кращі результати навчання в школі, що поєднано з кращою



соціальною адаптивністю. Обдаровані хлопці проявляють більше симптомів дезадаптації в навчанні та спілкуванні.

Також в Італії було проведено цікавий експеримент. Його суть полягала у тому, що вчителям запропонували обрати з кожного свого класу одного-двох найкращих учнів. Зазначимо, що вчителі не були обізнані з феноменом обдарованості, тобто не знали, як розпізнати обдаровану дитину. Таким чином, учителі обрали чотирьох студентів яких потім спеціалісти протестували з використанням шкали IQ. Результати відповідно: 129, 130, 132, 139. Можна сказати, що вчителі досить добре ідентифікують нижній поріг обдарованості, іншими словами вирізняють дітей, які не створюють проблем у процесі навчання.

Проблеми обдарованих дітей

В Італії, як і в інших країнах, життя обдарованих дітей не можливо назвати легким, адже часто їхня гіперактивність чи відстороненість розглядаються як хвороба, та й діти не усвідомлюють власного положення.

Дослідження Ф. Мормадо, який вивчає феномен обдарованості ще з 1980-х років довели, що депресії у дітей з високим інтелектуальним потенціалом проявляються статистично частіше, аніж у звичайних. На думку дослідника цю проблему потрібно вирішувати через підготовку вчителів до ідентифікації обдарованих дітей та правильного вибору методів для їх навчання.

Наведемо дані дослідження: у проекті взяли участь 37 дітей у віці від 5 до 12 років, IQ яких знаходиться між 130 і 159 за шкалою Wisc III – R. У дітей з цієї групи спостерігались ознаки депресії з різних причин: недовіра до вчителя, відчуття переслідування, відмова відвідувати школу, відчуття ізоляції, втрата мотивації.

Отже, за результатами дослідження, показники впливу різних факторів на розвиток депресії поділились наступним чином:

- відсутність мотивації – 89 %;
- нудьга – 27 %;
- погана поведінка в школі – 24 %;
- ізоляція – 22 %;
- глибока депресія – 5 %;
- страх переслідування – 5 %;
- відмова ходити на уроки – 5 %.

З 37 дітей лише у 5 % відсутні явні проблеми. Звертаючись до загальної чисельності дитячого населення і статистики можна стверджувати, що у групах звичайних дітей депресія проявляється лише у 2 %, а у період статевого дозрівання – у 4 % (за даними Star Center). Таким чином, ми можемо зробити висновок, що у дітей з високим інтелектуальним потенціалом рівень симптомів депресії значно вищий. Це впливає на працездатність.

Цій проблемі Федеріко присвятив працю «Діти з високим потенціалом, інтелектуальний довідник для науково-педагогічних працівників та батьків». Це була перша наукова праця в Італії, де було розглянуто обдарованих дітей та їхні таланти, а також приділено увагу рівням школи, сім'ї, суспільства.

Використані літературні джерела

1. *Grubar J. C., Duyme M.* Труднощі таланту. Розуміння обдарованих дітей. – Рим: Фенікс. – 2000.
2. *Хой М.* Обдаровані діти. Психологічні корені таланту. – Мілан: Cortina. – 1993.
3. *Sansuini C.* Виховання дітей, обдарованих і талановитих. – Мілан: Franco Angeli. – 1996.
4. *Terrassier J. C.* Обдаровані діти і складності обдарованості. – Турін: Giunti. – 1985.
5. *Andreani Dentici O.* Особистість творча, когнітивна і емоціональна. – Мілан: Franco Angeli. – 1995.



6. *Andreani Dentici O.* Інтелект і творчість. – Рим: Carocci. – 2001.
7. *Гойлман Д.* Емоційний інтелект. – Нью-Йорк: Ріццолі. – 2000.
8. *LeDoux J.* Емоціональний мозок. – Мілан: Castaldi. – 1996.

Bibliography

1. *Grubar J. C., Duyme M.* Trudnoshchi talantu. Rozuminnia obdarovanykh ditei. – Rym: Feniks. – 2000.
2. *Khou M.* Obdarovani dity. Psykholohichni koreni talantu. – Milan: Cortina. – 1993.
3. *Sansuini S.* Vykhovannia ditei, obdarovanykh i talanovytykh. – Milan: Franco Angeli. – 1996.
4. *Terrassier J. C.* Obdarovani dity i skladnosti obdarovanosti. – Turin: Giunti. – 1985.
5. *Andreani Dentici O.* Osobystist tvorchy, kohityvna i emotsionalna. – Milan: Franco Angeli. – 1995.
6. *Andreani Dentici O.* Intelekt i tvorchist. – Rym: Carocci. – 2001.
7. *Houlman D.* Emotsiinyi intelekt. – Niu-York: Ritstoli. – 2000.
8. *LeDoux J.* Emotsionalnyi mozok. – Milan: Castaldi. – 1996.

Войнаровська Людмила,
м. Київ, Україна

УДК 37.015.31

ФІЛОСОФСЬКЕ ОСМИСЛЕННЯ НАЦІОНАЛЬНИХ ТРАДИЦІЙ ОСВІТИ

В статье рассмотрены некоторые требования относительно качества образования с позиций концепции «сродного труда» Григория Сковороды и ноосферогенеза Владимира Вернадского в соотношении с современными исследованиями в сфере философии образования. Автор утверждает, что образование исполняет жизненно важную функцию и является ключевым звеном, а также сверхважным условием существования человечества. Поэтому оно должно стать приоритетом любого общества и государства. Подчеркивается, что вместе с модернизацией образовательного процесса и использованием новых технологий, не менее важно содействовать сохранению богатства национальных культур и ценностей.

Ключевые слова: «философия сердца», социальные ценности, культурные ценности, ноосфера, идентификация, синергетика.

The paper throws the light on education quality requirements on the grounds of concepts of Hryhoriy Skovoroda's «congenial work» and Volodymyr Vernadskiy's noospheregenesis in comparison with modern investigations in the sphere of philosophy. The author emphasizes that education performs a vital social function and it is the key element and condition of human subsistence. Therefore it must become the priority of any society or a country. The importance of promotion and preservation of the wealth of national cultures and values along with the process of education modernization and new technology usage is substantiated in the article.

Key words: «heart philosophy», social values, cultural values, noosphere, identification, synergetics.

Зміна концептуальних підходів щодо пізнання світу та місця у ньому людини, визнання того, що глобалізаційні процеси, які відбуваються у суспільстві, є об'єктивними та містять необхідний елемент соціального розвитку, переконують у необхідності перегляду пріоритетів виховання та навчання. Це стосується формування такої особистості, яка усвідомлюючи роль і місце у сучасному глобалізованому світі, усвідомлює та здатна нести відповідальність за власну діяльність. Очевидно, що освіта сьогодні є однією з більш широких сфер людської діяльності та розглядається як головний чинник соціального та економічного прогресу, адже важливою цінністю та основним капіталом сучасного суспільства є висока професійність,



креативність, здатність до постійних пошуків, орієнтованість в інформаційному просторі, мобільність, вміння повноцінно жити і працювати в умовах постійних змін. Необхідно зазначити, що окремий представник певного народу діє несвідомо, використовуючи спрощену модель світу, що утворюється в межах культури певного народу. Не враховувати таких закономірностей – означає ускладнити пошуки ефективних способів забезпечення якісної системи освіти в цілому. Окрім того, оскільки освіта – це основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави, то досягти належного соціального та економічного розвитку неможливо без удосконалення освітнього процесу та за відсутності філософського осмислення, врахування ментальних, національних особливостей того чи іншого народу.

Інтерес до проблематики філософського осмислення освіти, у вітчизняному контексті, можна спостерігати ще у творчості Г. Сковороди. Його філософсько-педагогічні роздуми викладено образно та афористично у творах «Благодарный Еродій», «Убогий Жайворонок», «Разговор, называемый Алфавит, или Букварь мира» тощо.

Перше, що необхідно відмітити у творчості Г. Сковороди, це ідея кількісної та якісної диференціації засвоєння навчальної інформації відповідно до природних можливостей і потреб людини. Щоб довести власну думку, філософ порівнює Бога з фонтаном, навколо якого стоять різні за формою і місткістю посудини, що заповнюються водою з різних за діаметром і міцністю водяного струменю трубок. На фонтані тому напис: «Нерівна всім рівність!» [7]. Посудини рівні в тому, що всі заповнені за можливостями. Так само й людина: вона бере з нескінченного джерела знань стільки інформації, скільки зможе взяти. Тому немає нічого гіршого, ніж «рівна рівність», яку намагаються втілити в життя, оскільки вона суперечить людській сутності. Ця ідея Г. Сковороди знайшла підтвердження в організації бібліотечної справи, сучасних системах інформаційного забезпечення науки і навчально-виховного процесу.

По-друге, філософ обстоював необхідність професійної орієнтації людини відповідно до її природних здібностей. Він був впевнений у тому, що людина від народження має природний нахил, талант до певного виду діяльності. Філософ закликав кожную людину жити за натурою, велінням Божим, за «сродністю», тобто робити те, для чого вона народжена [7]. На його думку, пошуки вірного вибору «сродної праці», праці за покликанням – є істинним виявом людини, самопізнання, життєдіяльності, самоствердження та щастя. Ця ідея є одним з пріоритетів сучасної трансформації освіти в Україні і втілюється за допомогою програм професійної орієнтації дітей, проявляється під гаслом «Щасливий учитель – щасливий учень».

По-третє, він сформулював принцип зв'язку творчого навчання з «кордоцентричним вихованням». На думку Г. Сковороди серце є осередком людського у людині, воно є органом пізнання і тією силою, що веде людину до самовдосконалення. Згідно з його «філософією серця», для виховання правильного мислення необхідно звертатися до розуму, а для виховання моральних якостей (чесності, поміркованості, стриманості, порядності, духовності тощо) – до серця. Він вважав, що, керуючись цим принципом, можна розкрити багатоманітні таланти і моральні якості, приховані в людині, як «вогонь у кремені»: потрібно лише вміти «викресати з нього іскру» [7]. Необхідно зауважити, що сучасна система освіти сприйняла цей підхід, надавши йому афористичного смислу: «Учень – не посудина, яку необхідно заповнити, а факел, що потрібно запалити».

Через етап освіти проходить кожна людина на різних стадіях життєдіяльності, починаючи з дошкільного віку. Цим зумовлюється важлива роль вчителя у суспільному житті.

По-четверте, Г. Сковорода окреслив систему вимог щодо підготовки педагогічних кадрів. Згідно з нею, той, «хто намагається вчити інших, повинен сам довго навчатися» [7]. На його думку, вчити і виховувати інших можна лише з тридцяти років, тому що у такому віці стародавні іудеї після тривалого та досконалого вивчення Закону могли отримати статус рабина й саме у такому віці Христос після водохрещення став Учителем [7]. Багаторівнева сучасна система підготовки науково-педагогічних кадрів має відповідати цьому критерію.



По-п'яте, необхідно згадати демократичність підходу Г. Сковороди до освітнього процесу. На його думку, освіта не повинна бути елітарною, тобто призначеною для багатих, аристократів, чиновників і сановників. Вона повинна бути всенародною і керуватися природними здібностями дитини. Виховання дітей є священним обов'язком батьків (їм призначено «благо родити і благо навчити»), тому не можна перекладати навчання і виховання дитини на іноземних авантюристів «багатомовних папуг, модних і дорогих учителів» [6]. Ця ідея знайшла відображення у сучасній педагогіці «сімейного виховання», японська модель якої передбачає не лише відповідальність батьків за навчання і виховання дітей, але й батьків їхніх батьків.

По-шосте, як пише Г. Сковорода у листі до М. Ковалинського, кожному людину потрібно навчити цілеспрямовано витратити час, адже не може бути добродієм той, у кого немає твердих переконань, хто корисне вважає марним, біле – чорним, не знає «чого необхідно уникати, а чого домагатися» [7]. Проблема структурування часу та завдання освіти – стати основним генератором культурних цінностей та орієнтацій в діяльності кожної людини – цілком відповідають настановам філософа.

По-сьоме, Г. Сковорода був прибічником симбіозу європейської та української систем освіти. Це підтверджують його численні посилання на філософів доби Античності, Відродження та Просвітництва. Розбудова національної системи освіти у сучасній Україні також зорієнтована як на європейські стандарти, так і на власні коріння. Вона репрезентує як синергетичні підходи до навчання і виховання (відкритість до досвіду інших), так і сталість (збереження власної національної спадщини). Таким чином, погляди Г. Сковороди є актуальними і сьогодні.

Уперше з позицій концепції ноосферогенезу нові вимоги до освіти сформулював В. Вернадський: «Очевидно, що форми вищої школи кожної історичної доби повинні бути однаковими для всього людства, розрізнятися в різних державах і народів лише відтінками, що не торкаються основних умов її існування» [1]. Він також звернув увагу на проблеми глобалізації вищої освіти і три універсальні умови її розвитку: *перша* – це розвиток знання та його наукової організації, *друга* – демократизація суспільного і державного життя, *третья* – розповсюдження єдиної культури на земну кулю. Останню умову В. Вернадський уточнює тезу про доступність єдиної культури (на базі науки) для всіх країн і народів, для всього людства, тому що наукове знання зумовлює єдність людської культури незалежно від історичного або географічного місця і часу. Умовою такої єдності, традиційно для української філософської думки, може бути лише збереження багатоманітності, можливість розвитку без втрати власної ідентичності.

Сучасна філософія переосмислює можливості та необхідність створення наукової світоглядної картини. Ґрунтовний науковий аналіз філософських напрямів, що проведено В. Лутаєм [2], дозволяє визначити наступні вихідні філософські складові в освіті.

Холістська філософія відповідає за переоцінку таких властивостей буття, як: сталість, порядок, гармонія, логос та загальні цінності. Представники цього напрямку зовсім не враховували категорії змінності, хаосу, випадковості та індивідуальності. Система освіти була побудована на методології філософського напрямку гармонійної цілісності та висувала ідеї пріоритету загально-цілісного принципу над особистісно-індивідуальним. Цей філософський напрям є актуальним і сьогодні. Його метою є створення цілісної теоретичної системи педагогічної діяльності на основі гармонійного вирішення її суперечностей, проте він неспроможний забезпечити розв'язання важливих проблем сучасної освіти. «Головним недоліком холістської філософії є перебудова системи в цілому відповідно до певного плану чи проекту та контроль, що призводить до тиранії в системі освіти» [4], – зазначає К. Поппер.

Плюралістично-релятивістський напрям філософії освіти приділяє важливу увагу формуванню творчої особистості, розвитку її унікальних здібностей. Плюралістично-релятивістська методологія має переваги, що полягають у: 1) визнанні відносної істинності багатьох протилежних вихідних ідей; 2) поглибленому засвоєнні кожної галузі реального світу, спеціалізації людської діяльності, її результативності; 3) пристосованості до динамічного розвитку



сучасного суспільства за рахунок визнання пріоритетної мети формування творчої особистості, здатної розв'язувати проблеми майбутнього [2]. Необхідно зазначити, що цей напрям має певні недоліки, що полягають у «фрагментарності та відсутності синтетичного підходу» [5], – наголошує І. Пригожин.

Також формується новий напрям філософії, що на основі синтезу доцільних ідей попередніх теорій намагається розв'язати основні проблеми сучасного людства, серед яких і проблеми освіти, виступаючи в ролі методології освіти. Філософія нестабільності є діалектичною методологією поєднання двох протилежних сторін буття: логосу (порядку) та хаосу, цілого та його елементів, загального та одинично-унікального. Її становлення відбувалося на основі нової науки – теорії хаосу чи синергетики. Синергетика (від старогрец. «синергія» – співдія, співпраця) стала новою міждисциплінарною галуззю наукових знань, що вивчає процеси самоорганізації та впорядкування у відкритих неврівноважених системах різної природи [6]. Поняття «відкрита система» розробляється в концептуальних дослідженнях О. Князевої, С. Курдюмова, В. Лук'янець, О. Кравченка, Л. Озадовської, К. Поппера та ін. Системи, що самоорганізуються, є відкритими для потоків обмінних процесів як зсередини системи у навколишнє середовище, так і зовнішнього середовища у саму систему. До таких систем належить і система освіти.

Використання синергетичного філософського напрямку в освіті диктує необхідність застосування принципу плюралізму, що пов'язано з принципами справедливості, толерантності тощо. У методологічному аспекті плюралізм забезпечує існування рівноправних відповідей на одне питання, що можуть бути взаємовиключними або взаємодоповнюваними? Підкреслено, що «принцип толерантності є філософсько-етичною вимогою і набуває загальнометодологічної значущості, а поняття “толерантність” характеризується як повага, розуміння та прийняття різних культур, форм самовираження та виявлення людської індивідуальності» [3]. Це не суперечить використанню духовного потенціалу народу, багатства національної культури і традиційних цінностей у вдосконаленні освітнього процесу.

Таким чином, залишається погодитися зі значною кількістю вітчизняних фахівців у галузі освіти, які зараховують сферу освіти до загальнолюдських цінностей. Забезпечення високої якості освіти на різних етапах постає однією з першочергових проблем для розв'язання. Також необхідно підкресли, що нові форми взаємозв'язку людини та культури формують нові засади функціонування національної системи освіти. Однак ефективність освітнього процесу та підвищення його якості не може відбуватися без вивчення духовної спадщини народу та визначення ціннісних пріоритетів у процесі націокультурної ідентифікації особистості.

Використані літературні джерела

1. Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста [Текст] / В. И. Вернадский. – М. : Наука, 1988. – 520 с.
2. Лутай В. С. Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько–методологічної парадигми посткласичної науки. Рух на випередження [Текст] / С. В. Лутай // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 33–43.
3. Некрасова Н. В. Проблемы культурологии образования [Текст] / Н. В. Некрасова // Профессиональное образование. – 2003. – № 10. – С. 27–39.
4. Поппер К. Нищета историзма [Текст] / К. Поппер // Вопросы философии. – 1992. – № 9. – С. 28–56.
5. Пригожин И. Природа, наука и новая реальность [Текст] / И. Пригожин // Философия и жизнь. – 1991. – № 7. – С. 33–37.
6. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из Хаоса: Новый диалог человека с природой [Текст] : пер. с англ. / общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича, Ю. В. Сачкова. – М. : Прогресс, 1986. – 432 с.



7. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи [Текст] / Г. Сковорода. – Київ : Наукова думка, 1983. – 224 с.

Bibliography

1. Vernadskyi V. Y. Fylosofskye mysly naturalysta [Tekst] / V. Y. Vernadskyi. – М. : Nauka, 1988. – 520 s.
2. Lutai V. S. Reformuvannya vyshchoi osvity na osnovi stanovlennia filozofsko–metodolohichnoi paradyhmy postklasychnoi nauky. Rukh na vyperedzhennia [Tekst] / S. V. Lutai // Vyscha osvita Ukrainy. – 2001. – № 2. – S. 33–43.
3. Nekrasova N. V. Problemy kulturolohyu obrazovanyia [Tekst] / N. V. Nekrasova // Professyonalnoe obrazovanye. – 2003. – № 10. – S. 27–39.
4. Popper K. Nyshcheta ystoryzma [Tekst] / K. Popper // Voprosy fylosofyy. – 1992. – № 9. – S. 28–56.
5. Pryhozhyn Y. Pryroda, nauka y novaia realnost [Tekst] / Y. Pryhozhyn // Fylosofyya y zhyzn. – 1991. – № 7. – S. 33–37.
6. Pryhozhyn Y., Stenher Y. Poriadok yz Khaosa: Novyi dyaloh cheloveka s pryrodoi [Tekst] : per. s anhl. / obshch. red. V. Y. Arshynova, Yu. L. Klymontovycha, Yu. V. Sachkova. – М. : Prohress, 1986. – 432 s.
7. Skovoroda H. Virshi. Pisni. BaiKy. Dialohy. Traktaty. Prytchi. Prozovi pereklady. Lysty [Tekst] / H. Skovoroda. – Kyiv : Naukova dumka, 1983. – 224 s.

Ткаченко Лідія,
м. Київ, Україна

УДК 37.018.4

ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО ОБДАРОВАНА ОСОБИСТІТЬ: ФАКТОРИ РОЗВИТКУ

В статье автор раскрывает особенности интеллектуального развития личности. Обращает внимание на современное философское видение парадигмы гуманитарного понимания вопроса. Развитие личности происходит в социуме, который стремительно развивается информационно. Таким образом, появляется необходимость личности так же быстро адаптироваться к обществу. В этом ей должны помогать семья, родные, друзья и т. д. Автор обращает внимание на моральную и духовную компоненту, а также на человечность, свободу, открытость, толерантность, сочувствие, необходимые проявления в качестве собственных чувств, свершения умственных и физических действий.

Ключевые слова: одаренность, интеллект, развитие, личность.

In this article the author reveals the peculiarities of the intellectual development of personality. She focuses the attention to the modern philosophical vision of the paradigm of the humanitarian understanding of this issue. The development of personality occurs in the society, which is rapidly developing in the sphere of information, consequently the personality needs to adapt to this society so rapidly too. To do it the personality needs the assistance of the family, relatives, friends, etc. The author focuses attention both to the moral and spiritual components, and to humanity, freedom, openness, tolerance, empathy, the necessary demonstrations as own senses and performance of mental and physical actions.

Key words: giftedness, intelligence, development, personality.

Виховання творчої особистості, здатної до сприйняття та здійснення змін, зумовлює зосередження уваги суспільства й педагогічної науки на інтелектуально обдарованих дітях.

Інтелектуальний розвиток особистості потрібно сприймати невідривно від розуміння сутності сучасної філософської парадигми гуманітарного пізнання А. Медушевського – когнітивно-інформаційної теорії [9]. Опосередкований інформаційний обмін здійснюється за посередництва цілеспрямовано створених одиниць інтелектуального продукту. Можливість



такого обміну зумовлено процесами соціальної адаптації, що мають дві сторони – *антропологічну адаптацію* (допомога суспільства у соціалізації особистості) та *когнітивну адаптацію* (умова входження особистості в інформаційне середовище людства через здатність втілювати ідею мислення у річ, а також уміння розпізнавати у структурі цілеспрямовано створеної речі її призначення, функцію та смисл її створення, розуміти ідею іншого особи). На думку А. Медушевського, здатність фіксувати інформацію зовні та розпізнавати інформацію, зафіксовану у речі, є ключовим моментом у становленні особистості та суспільства [9].

На основі цієї теорії можна чітко окреслити проблемне поле освітньої сфери, що пов'язано з розвитком людини, а особливо інтелектуально обдарованої особистості. Очевидно, що антропологічна адаптація людини триває все життя з моменту її народження. З дорослішанням особи до цього процесу долучають ширші соціальні кола – від перших соціальних контактів з найближчим оточенням (сім'я, родичі, друзі, сусіди) до контактів (завдяки інформаційно-комунікаційним технологіям) у межах країни та світу. Цей вид адаптації для особистості є «успадкованим», зумовленим багатовіковою природою *homo sapiens*, тому відбувається природно й майже непомітно. Дитина асоціює себе з оточенням, що традиційно перебуває у зв'язках із соціумом, та розширює їх спочатку за аналогією до поведінки дорослих, а пізніше – за потреби. Для здорової фізично та інтелектуально людини це не є проблемою і завершується успішно. Людина, незалежно від наявності та ступеню обдарованості, знаходить своє місце у суспільстві й реалізується майже в усіх соціальних ролях.

Процес когнітивної адаптації відбувається інакше: у кожній особистості, залежно від її природних обдарувань і особистих зусиль, на це спрямованих, він здійснюється по різному. Когнітивна адаптація є важливим чинником розвитку дитини, оскільки це залучає особистість до досягнення інформаційної сфери та визначає ступінь досягнення сукупного матеріального сліду феномена людського мислення. Для інтелектуально обдарованої особистості когнітивна адаптація має становити особливу сферу спрямування зусиль (власних і колективу освітнього закладу), що опікується навчанням, вихованням і розвитком особистості, використовуючи термінологію К. Роджерса та її фасилітаторів.

Когнітивна адаптація особистості постає об'єднуючим поняттям відносно самостійних мисленневих практик особистості.

Для інтелектуально обдарованої особистості необхідною умовою розвитку стає формування навичок розуміння і досягнення тексту: отримання інформації та досягнення смислу через сприйняття та розуміння судження (когнітивна процедура), а також породження тексту для передачі інформації та смислу. Ці вміння узагальнюються, як комунікативні. Здійснені як інтелектуальна дія, вони набувають ознак творчості. Досягнення повноцінної комунікації передбачає креативність у творенні тексту, спрямовані на запобігання актів псевдо- та квазі-комунікації. Для особистості, завдяки розвиненим комунікативним здібностям, когнітивність вимірюється не накопиченням знань, а досягненням смислів.

Вищезазначене переконує, що розвиток комунікативних здібностей інтелектуально обдарованої особистості є обов'язковим. У цьому сенсі комунікативні здібності потрібно розуміти, як здатність особи «вписатися» у загальну «тканину» наукового знання, завдяки продуктивній текстовій діяльності. Інша сторона проблеми – це безпосередній зв'язок когнітивних і комунікативних здібностей, при чому провідна роль у цій діаді належить комунікативності. Чим вищий рівень розвитку комунікативних здібностей особистості, тим більша вірогідність адекватного здійснення когнітивних процедур, а отже – досягнення інформаційної сфери.

Основою визначених здібностей є чітка мисленнева діяльність. Дитина має навчитися критично сприймати інформацію, аналізувати її з дотриманням законів логічного мислення, складати судження, засвоювати поняття. Тоді від неї можна очікувати виникнення та вияву будь-яких обґрунтованих творчих ідей або здійснення адекватного вибору. Отже, насамперед необхідно навчити людину мислити. З цього приводу В. Кремень зауважує: «Мисленневий потенціал не стільки повідомляє нові думки, скільки змінює свідомість людини, відкриває



багатовимірний континуум, в якому містяться нові духовні виміри. Мислення розширює простір можливостей людини» [7].

Важливим інструментом інтелектуального розвитку обдарованої особистості є рефлексія. Розуміння цього методу та вправність у його застосуванні має набуватися з перших кроків життя, разом із розумінням дитиною (без використання термінології), що таке знання, діяльність, інформація, канали інформації тощо. Особливо гостро проблема рефлексії постає з огляду на тенденцію постійного використання дитиною електронних інформаційно-комунікаційних засобів. Як зазначає Л. Найдьонова, «кожен віковий період має специфічні медіаризики, на профілактику яких має бути спрямовано медіаосвіту, адже так створюється база для розв'язання наступних завдань розвитку в подальших вікових періодах» [10]. Це особливо важливо для інтелектуально обдарованих учнів, оскільки для них когнітивні процеси є «фаховими» практиками. Однак створення цілісної системи шкільної медіаосвіти, що стане платформою для здійснення рефлексії власних медіапрактик учнів та усвідомлення ефективності взаємодії з медіапростором, ще попереду. Тому найближче освітньо-виховне оточення обдарованих учнів має взяти на себе відповідальність за формування потрібних навичок.

Іншим аспектом інтелектуального розвитку є саморефлексія обдарованих учнів. Це здатність дитини у процесі здійснення діяльності сприймати та оцінювати себе – власні знання, думки, дії. Саморефлексія призведе до виникнення і розвитку самосвідомості, а також розвитку самої дитини. Рефлексія і саморефлексія забезпечують когнітивну адекватність у сприйманні та осягненні світу, а також є головним чинником у гармонійному зростанні інтелектуально обдарованої особистості.

Нинішній етап розвитку техногенної цивілізації загострює увагу на парадигмі духовно-моральних цінностей через реальну загрозу існуванню самої людини. Ця загроза полягає не лише у військових конфліктах, техногенних катастрофах, екологічних кризах, а й у деградації свідомості людини. Для того, щоб відбулася антропологічна катастрофа, зауважує В. Кремень, «достатньо постійно забувати про існуючі цінності, ствердження духовної неповноти, імітації, а не здійснення інтелектуальної діяльності» [6]. Після досягнення певного рівня розвитку, людська цивілізація, на думку С. Кримського, порушила рівновагу між соціально значущим та соціально суцям, і відбулася трансформація буття з вищого дару в засіб, технічний світ інструментальної активності [8]. Отже, включення духовної складової до активності інтелектуально обдарованої особистості є завданням освітньо-виховного середовища.

Моральну основу духовності особистості розкрив В. Сухомлинський. Він наголошував на тому, що «гармонія людських граней, сторін, рис визначається чимось провідним, основним». Учений розшифрував цю тезу наступним чином. Всебічно розвинена людина «втілює повноту й гармонію сил, здібностей, пристрастей, потреб, в якій вихователь бачить такі сторони, риси, грані, як: моральну, ідейну, громадську, розумову, творчу, трудову, естетичну, емоційну, фізичну досконалість. Визначальним компонентом у цій гармонії є моральність» [11].

Людяність, свободу, відкритість, толерантність, співчуття, співробітництво тощо дитина має засвоїти і привласнити в якості патернів проявів власних почуттів та через здійснення розумових і фізичних дій. Інтелектуальна обдарованість, виявляючись в індивідуальних творчих діях і творчому продукті/продукції, наділених індивідуальними смислами та цінностями, що мають цінність соціально суцього, набувають лише тоді найвищої цінності, коли дорівнюють соціально значущому.

Інтелектуальні та когнітивні здібності обдарованої дитини забезпечують повноту пізнання та відображення навколишнього світу. Отримувана інформація у формі наукового знання про світ природи, досвід міжособистісних відношень становлять масиви теоретичного й досвідного знання особистості. Проте лише у поєднанні з мотиваційно-смысловими ціннісними утвореннями вони породжують її духовність. Таким чином, розкривається спрямованість особистості, способи самовиявлення та самоствердження, а саме – здійснюються творчі акти, з'являються результати творчих зусиль.



Потрібно звернути увагу на взаємообумовленість та взаємовплив творчої діяльності й самотворення особистості. Вона розвиває не лише творчі навички певного виду діяльності, а й загальний творчий потенціал, а творча діяльність «вибудовує» особистість. У творчій діяльності стверджується мотивація, довершується духовно-моральне прагнення власної ціннісної діяльності та відбувається переконання у здатності до цього, розширюється ареал творчих задумів та майбутніх здійснень. Таким чином, відбувається самоактуалізація та самоствердження особистості.

Іншим важливим чинником розвитку інтелектуально-обдарованої особистості є осягнення нею індивідуальності. Засобом цього є засвоєння культурних цінностей людства, формування знаннєвої бази особистості з опорою на останні досягнення природничо-наукового та більш цінні взірці гуманітарного знання. Визначають дві основні тенденції сучасної освіти: фундаменталізацію (що відповідає потребам швидкого розвитку новітніх інформаційно-телекомунікаційних та інших технологій) і гуманізацію (необхідність формування особистості, що розуміє інтереси суспільства і держави і, разом з тим, вбачає можливості плідної співпраці з іншими). Так, В. Андрущенко підкреслює: «у центрі освітянського процесу має знаходитись особистість з людськими інтересами і потребами, етнонаціональними особливостями, культурою, прагненням до щастя й утвердженням його цивілізованих форм у сучасному культурному полі» [1]. Засвоєння культурних цінностей (від загальнолюдських, якими є природничо-наукове, філософське, морально-етичне, естетичне знання, до локальних – національних та етнічних), з одного боку, збагачує особистість, примножуючи та урізноманітнюючи її духовну складову, а з іншого – допомагає осягнути індивідуальність. Культура завжди була рушійною силою соціального розвитку, відбивала «якісний прошарок» суспільного життя, демонструвала рівень творчих досягнень того чи іншого соціуму та окремих особистостей на тлі історичного розвитку, фіксувала прорив людського духу до індивідуально, суспільно й історично зумовлених вершин. У такому розумінні культури, привласнення її цінностей інтелектуально обдарованою особистістю розкриває перед останньою можливість ґрунтувати власні розвідки й творчі домагання на фундаменті культурних досягнень усього людства.

Осягнення особистістю індивідуальності розкриває перед нею світ неповторності й допомагає зрозуміти та розкрити власні задатки. Завдяки осягненню творчих можливостей на основі культурно-історичного досвіду людства формується переконання особистості у власних можливостях. Отримуючи у такий спосіб виклик власним здібностям, особистість мобілізує зусилля та здійснює акт самоактуалізації та самоствердження у продуктивній творчій дії. Цей процес осягнення культури й власних можливостей має бути гармонійним, а також зберігати цілісність особистості.

Збереження цілісності особистості, на думку Г. Балла, передбачає такі впливи на кожного учня (студента), які «мають сприяти його долученню до культури (загальнолюдської, національної, професійної тощо) в єдності її нормативно-репродуктивних (цивілізаційних) і діалогічно-творчих складників. Механізмом оволодіння останніми є діалоги – безпосередні (з учителями, співучнями тощо), опосередковані (з авторами творів культури) і внутрішні» [3]. Також Г. Балл зауважує, що сприяння розвитку учня, як активного носія (суб'єкта) культури «може бути успішним за умови ретельної уваги до індивідуальних його особливостей... Необхідним є кваліфіковане врахування цих характеристик у педагогічному керівництві діяльністю учня, психологічному супроводі, професійній орієнтації тощо» [4]. Таке врахування, як підсумовує вчений, запобігає ймовірним негативним психологічним та психосоматичним наслідкам та сприяє позитивному розкриттю й подальшому збагаченню своєрідних індивідуальних можливостей кожного учня (студента).

Потенційні можливості креативності й творчої діяльності обдарованої особистості мають становити діалектичну єдність з умовами для їхньої реалізації з боку суспільства. Це означає як взаємну зацікавленість, так і взаємну відповідальність у виявах творчої активності та в організації творчої діяльності інтелектуально обдарованої особистості в умовах



навчально-виховного процесу. Для інтелектуально обдарованих дітей має бути створено певний розвивальний простір, в якому однаково участь беруть учасники діяльності та її суб'єкти. Проте це не означає, що обдарований учень у процесі навчання та становлення не має зустрічати жодних перешкод, оскільки подолання певних труднощів формує риси характеру, необхідні для досягнення результату.

Узагальнюючи вищевикладене, потрібно зробити висновок, що чинниками розвитку інтелектуально обдарованої особистості є:

- когнітивний та комунікативний розвиток, як загальні основи розвитку особистості;
- розвинене мислення;
- навички рефлексії та саморефлексії, як методологія формування знаннєвого потенціалу й патернів діяльності особистості;
- духовний розвиток та моральність як його основа;
- творчість як діяльність, що постає основним інструментом розвитку особистості;
- формування індивідуальності як здатності до самостійності мислення та творення;
- цілісність і гармонійність розвитку особистості;
- розвивально-освітній простір, у якому однаково участь беруть учасники освітньо-виховної діяльності, як її суб'єкти.

Таким чином, чинники є взаємопов'язаними і, якщо теоретичний аналіз дозволяє їх виокремити, то у практичній діяльності їх розглядати окремо неможливо. Також важко визначити їхню ієрархію, за винятком когнітивного, комунікативного, мисленнєвого та чинника духовності. Це дозволяє зробити конструктивний висновок. Обдарованість може виявлятися на різних етапах розвитку дитини по-різному, а також розвиток одних складових може доповнюватися й покриватися за рахунок інших. Обдарована дитина має бути постійно у полі зору та перебувати у суб'єктно-суб'єктних відносинах освітньо-виховного середовища. Отже, важливо враховувати кожний чинник і працювати над його розвитком.

Використані літературні джерела

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю [Текст] / В. П. Андрущенко. – Київ : Знання України, 2004. – 804 с.
2. Андрущенко В. П. Соціальна філософія: історія, теорія, методологія : підруч. для вищ. навч. закл [Текст] / В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський, М. І. Михальченко. – 3-тє вид., випр. та доп. – К. : Генеза, 2006. – 656 с.
3. Балл Г. О. Категорія особистості у психології: спроба впорядкування понятійного поля [Текст] / Г. О. Балл // Психолого-педагогічні засади розвитку особистості в освітньому просторі: матеріали методолог. семінару АПН України (19 берез. 2008 р.). – Київ, 2008. – С. 103–110.
4. Кремень В. Г. Людина перед викликом глобалізації: творчість, людина, освіта [Текст] / за ред. В. Г. Кременя // Феномен інновацій: освіта суспільство, культура: монографія. – Київ : Педагогічна думка, 2008. – 472 с.
5. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору [Текст] / В. Г. Кремень. – Київ : Пед. думка, 2009. – 519 с.
6. Кремень В. Г. Філософія національної ідеї: Людина. Освіта. Соціум [Текст] // В. Г. Кремень. – Вид. переробл. – Київ : Грамота, 2010. – 576 с.
7. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификаций [Текст] / С. Б. Крымский // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С. 12–28.
8. Медушевский А. Н. Когнитивно-информационная теория как новая философская парадигма гуманитарного познания [Текст] / А. Н. Медушевский // Вопросы философии. – 2009. – № 10. – С. 70–92.
9. Найдьонова Л. А. Соціально-психологічна модель медіаосвіти: особливості реалізації [Текст] / ред. рада: М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін. // Наукові



студії із соціальної і політичної психології: зб. статей; НАПН України, Ін-т соціальної і політичної психології. – Київ : Міленіум, 2012. – Вип. 30 (33). – С. 269–283.

10. Сухомлинський В. О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості [Текст] / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори: в 5 т. – Київ, 1976. – Т. 1. – С. 53–206.

Bibliography

1. *Andrushchenko V. P.* Rozdumy pro osvitu: statti, narysy, interv'yu [Tekst] / V. P. Andrushchenko. – Kyiv : Znannia Ukrainy, 2004. – 804 s.

2. *Andrushchenko V. P.* Sotsialna filosofii: istoriia, teoriia, metodolohiia : pidruch. dlia vyshch. navch. zakl [Tekst] / V. P. Andrushchenko, L. V. Huberskyi, M. I. Mykhalchenko. – 3-tie vyd., vypr. ta dop. – K. : Heneza, 2006. – 656 s.

3. *Ball H. O.* Katehoriia osobystosti u psykholohii: sprobа vporiadkuvannia poniatiinoho polia [Tekst] / H. O. Ball // Psykholoho-pedahohichni zasady rozvytku osobystosti v osvitnomu prostori: materialy metodoloh. seminaru APN Ukrainy (19 berez. 2008 r.). – Kyiv, 2008. – S. 103–110.

4. *Kremen V. H.* Liudyna pered vyklykom hlobalizatsii: tvorchist, liudyna, osvita [Tekst] / za red. V. H. Kremenii // Fenomen innovatsii: osvita suspilstvo, kultura: monohrafiia. – Kyiv : Pedagogichna dumka, 2008. – 472 s.

5. *Kremen V. H.* Filosofii liudynotsentryzmu v stratehiakh osvitnoho prostoru [Tekst] / V. H. Kremen. – Kyiv : Ped. dumka, 2009. – 519 s.

6. *Kremen V. H.* Filosofii natsionalnoi idei: Liudyna. Osvita. Sotsium [Tekst] // V. H. Kremen. – Vyd. pererobl. – Kyiv : Hramota, 2010. – 576 s.

7. *Krymskyi S. B.* Kontury dukhovnosti: novye konteksty ydentyfikatsyi [Tekst] / S. B. Krymskyi // Voprosy fylosofiy. – 1992. – № 12. – S. 12–28.

8. *Medushevskiy A. N.* Kohnytyvno-ynformatsyonnaia teoriia kak novaia fylosofskaia paradyhma humanytarnoho poznanyia [Tekst] / A. N. Medushevskiy // Voprosy fylosofiy. – 2009. – № 10. – S. 70–92.

9. *Naidonova L. A.* Sotsialno-psykholohichna model mediaosvity: osoblyvosti realizatsii [Tekst] / red. rada: M. M. Sliusarevskiy (holova), V. H. Kremen, S. D. Maksymenko ta in. // Naukovi studii iz sotsialnoi i politychnoi psykholohii: zb. statei; NAPN Ukrainy, In-t sotsialnoi i politychnoi psykholohii. – Kyiv : Milenium, 2012. – Vyp. 30 (33). – S. 269–283.

10. *Sukhomlynskyi V. O.* Problemy vykhovannia vsebichno rozvynenoi osobystosti [Tekst] / V. O. Sukhomlynskyi // Vybrani tvory: v 5 t.. – Kyiv, 1976. – T. 1. – S. 53–206.

Мацюк Лариса

м. Луцьк, Україна

УДК 37.091.21:001.895

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ БІОЛОГІЇ З ВИКОРИСТАННЯМ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

В статье рассмотрены инновационные технологии обучения в развитии творческих способностей школьников в процессе обучения биологии. Этот процесс должен быть организован так, чтобы ориентировать ребенка на достижение ним целей, которые он перед собой поставил.

Ключевые слова: интерактивные технологии, интерактивное обучение, инновационные технологии, развивающее обучение, информационная технология, учебная информация, проблемная ситуация.

The article considers the innovative technologies of training in the development of creative abilities of school students in learning biology. This process has to be organized so that the child is oriented towards achieving the intended purposes.

Key words: interactive technologies, interactive studies, innovative technologies, developing studies, information technology, educational information, problem situation.



Новітні досягнення науки і техніки вимагають розробки сучасних навчальних занять, які враховують та репрезентують ці досягнення. Використання інноваційних технологій навчання у розвитку творчих здібностей учнів на навчальних заняттях біології виконує певні функції:

- забезпечує умови для розвитку творчої особистості дитини, реалізацію особистісно орієнтованої моделі навчання;
- сприяє позитивній мотивації учнів до пізнавальної діяльності, формуванню потреби у самопізнанні, самореалізації та самовдосконаленні;
- гарантує досягнення певного стандарту освіти;
- уможливорює оригінальний підхід до побудови структури сучасного навчального заняття біології.

Метою статті є прагнення проаналізувати особливості викладання біології з використанням інноваційних технологій для створення оптимальних умов, що сприятимуть розвитку творчих здібностей учнів, їх освітньої, соціальної та громадянської компетентності.

Підготовка учнів до життя, професійної й творчої діяльності відбувається у ЗНЗ. Навчальний процес потрібно будувати таким чином, щоб заохочувати учнів до самостійної творчої діяльності, метою якої є засвоєння нових знань та їхнє успішне застосування у практичній діяльності. Педагогічна наука та шкільна практика скеровують зусилля на пошуки способів удосконалення освіти.

Останнім часом зміст освіти переорієнтовується на заняття, що мають виховувати загальнолюдські цінності, орієнтувати учня на звернення до навколишнього світу й до себе, на дбайливе ставлення до всього, що його оточує, на творчий пошук, саморозвиток, уміння шукати та знаходити місце у житті, бачити красу світу та людей. Звісно, міцні знання необхідні, але важливо, щоб вони не стали самоціллю, а перетворювалися на засіб розвитку особистості, створювали передумови до вдосконалення здібностей [1].

Духовне оновлення нашої держави, процес демократизації суспільства передбачають створення сприятливих умов для утвердження атмосфери творчості, багатогранного розвитку особистості та її обдарованості. Завдання щодо виховання людей з високим творчим потенціалом постає не лише актуальною проблемою сучасної педагогічної науки та практики, але і соціальною необхідністю.

Доведено, що у складних умовах, що постійно змінюються, краще орієнтується, приймає рішення та працює людина творча, гнучка, креативна, здатна до генерування і використання нового (нових ідей, задумів, підходів та рішень). Вона володіє певним переліком якостей, а саме: рішучістю, вмінням не зупинятися на досягнутому, сміливістю мислення, вмінням бачити більше за своїх сучасників і попередників.

На сьогодні спостерігається зростання інтересу до процесу творчості. Якщо в деяких психічних процесах людині допомагають складні прилади (комп'ютери, сканери, обчислювані машини), то творчість не може бути формалізованою та обмеженою певним алгоритмом дій, а отже – механічною.

Пріоритетним завданням навчально-виховного процесу у сучасному ЗНЗ є всебічний розвиток учнів, зокрема їхніх творчих здібностей.

У сучасних умовах гуманізації та демократизації навчального процесу знову стають актуальними дидактичні заповіді В. Сухомлинського. У праці «Сто порад учителю» він писав: «Немає абстрактного учня. Мистецтво й майстерність навчання і виховання полягає в тому, щоб розкривати сили й можливості кожної дитини, дати їй радість успіху в розумовій праці...» [7]. Тому, завдання вчителя – допомогти учню знайти себе у житті; пробудити чи розвинути в дитині творче зернятко, що в кожному закладено природою.

Одним із пріоритетних векторів розвитку освіти, згідно з Національною доктриною, є впровадження інновацій, інформаційних технологій у навчально-виховний процес новітніх технологій навчання.



Однією з інноваційних технологій загально-педагогічного характеру, що впроваджуються у сучасних ЗНЗ є технологія особистісно орієнтованого навчання [2]. Така організація процесу навчання містить визнання індивідуальності, самотності, самоцінності кожної людини і вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня на основі виявлення індивідуального, неповторного, суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці тощо.

В основі технології проблемного навчання є створення вчителем самостійної пошукової діяльності учнів із розв'язання навчальних проблем, у ході якої формуються нові знання, вміння та навички, розвиваються здібності дитини, активність, зацікавленість, ерудиція, творче мислення, особистісно значущі якості.

На сучасному етапі активно використовується проблемна ситуація, що виникає внаслідок організації вчителем взаємодії учня з об'єктом пізнання, яка допомагає виявити пізнавальне протиріччя. Проблема ситуація характеризується інтелектуальним утрудненням і потребою розв'язати його. Сутність пізнавального протиріччя полягає у неможливості за допомогою тих знань і способів діяльності, якими володіють учні, розв'язувати протиріччя, що виникли.

Проблемні ситуації на навчальних заняттях з біології зручно створювати для розв'язання різних задач, а під час мотивації, використовуючи цікаві факти, прислів'я, приказки, загадки, поетичні рядки, літературні твори [2].

Розвивати творчі здібності можна по-різному. Деякі учні (обдаровані) самостійно тренують власні задатки, щоб розвинути їх у здібності, і вдосконалюють здібності, щоб вони стали творчими. Однак для розвитку творчих здібностей у більшості учнів роль учителя є дуже важливою. Він має керувати процесами творчого пошуку за принципом від простого до складного. Для цього учитель має створювати ситуації, що сприяють творчій активності та спрямованості учня, розвивати його уяву, асоціативне мислення, здатність розуміти закономірності, прагнення постійно вдосконалюватися, розв'язувати складніші творчі завдання. Елементи розвивального навчання використовуються під час проведення лабораторних та дослідницьких робіт, спостереження, а також у процесі розв'язування експериментальних та якісних задач [2].

Також на навчальних заняттях з біології застосовують ігрові ситуації, що дозволяють підвищити інтерес учнів до предмету, зробити навчання різноманітним, що підвищує активність, навіть пасивних учнів. З цією метою використовуються різні види ігор, а саме: «Знайди помилку», «Слово – речення – питання – відповідь», «Запитай себе сам», «Хто більше?», «Ланцюжок», «Біологічне доміно», «Кольорова стрічка», «Сюрприз», «Вилучи зайве», «Знайди за описом», «Так – ні», «Найрозумніший», кросворди, ребуси, загадки, прислів'я, приказки.

Одним із складних процесів, який починається з ознайомлення з інформацією, а закінчується прийняттям рішення, є критичне мислення. Технологія розвитку критичного мислення формує творче мислення, сприяє розвитку креативності. Критичне мислення необхідне учням для розв'язання проблемних задач, формулювання висновків, оцінювання та прийняття рішень [3].

На заняттях з біології для розвитку критичного мислення можуть використовуватись такі методи: складання сенканів, мозковий штурм, «кубування», «асоціативний куш», читання з позначками.

Ще однією зі спеціальних форм організації пізнавальної діяльності учнів є інтерактивне навчання. Вона має конкретну, передбачувану мету, а саме: створення комфортних умов навчання, перебуваючи в яких кожен учень відчуває успішність, інтелектуальну спроможність [5].

Застосування інтерактивних технологій висуває певні вимоги до структури навчальних занять, що складаються з п'яти елементів: 1) мотивація; 2) оголошення, представлення теми та очікування навчальних результатів; 3) надання необхідної інформації; 4) інтерактивна справа – основна частина заняття; 5) підведення підсумків, оцінювання результатів уроку [6].

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної, активної взаємодії учнів, де учень і вчитель є рівноправними суб'єктами навчання. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем на основі аналізу обставин та відповідної ситуації.



Учитель біології на навчальних заняттях може використовувати такі інтерактивні вправи, як: «Ажурна пилка», «Коло ідей», «Незакінчене речення», «Мікрофон», «Мозковий штурм», «Броунівський рух», «метод ПРЕС». Вони дозволяють забезпечити глибину вивчення матеріалу. Учні опановують рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка). У процесі їх виконання учні стають активними, приймають важливі рішення. Варто зазначити, що кожна інтерактивна вправа потребує попереднього розгляду і навчання учнів для її проведення.

Сукупність певних технологій навчання можна застосувати під час створення проєктів. Проєктна технологія – це інноваційна форма діяльності організації освітнього середовища, основою якої є комплексний характер діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з оточуючим середовищем. Це сукупність певних дій, документів, текстів, призначених для створення реального об'єкта, предмета, різного роду теоретичного чи практичного продукту [2].

Метод проєктів базується на ідеї про спрямованість навчально-пізнавальної діяльності учнів на результат, який вони мають отримати під час розв'язання тієї чи іншої проблеми. Цей метод орієнтовано на самостійність учнів – індивідуальну, парну, групову, – яку вони здійснюють упродовж певного часу. Він допускає можливість розв'язання певної проблеми. Метод проєктів передбачає, з одного боку, необхідність використання різних методів, засобів навчання, а з іншого – інтегрування знань, умінь з різних галузей науки та мистецтва.

Сутність цього методу полягає у стимулюванні інтересу учнів до певних проблем, розв'язання яких буде можливим завдяки володінню певною сумою знань і способів проєктної діяльності.

Останнім часом досить важливим є використання у навчанні інформаційних технологій. Це цілеспрямована організована сукупність інформаційних процесів з використанням засобів обчислювальної техніки, що забезпечує високу швидкість обробки даних, ефективний пошук інформації, розповсюдження даних, доступ до джерел інформації незалежно від місця їх розташування [1]. У навчально-виховному процесі інформаційні технології – це поєднання традиційних технологій навчання та інформатики, що розширює можливості учнів щодо якісного формування системи знань, умінь та навичок, їх застосування у практичній діяльності, сприяє розвитку інтелектуальних здібностей до самонавчання, створює сприятливі умови для навчальної діяльності учнів і вчителя [3].

Завдяки комп'ютерним засобам створюється можливість розробляти презентації, використання яких активізує пізнавальну діяльність учнів, підвищує інтерес до вивчення предмету.

Не раз вчителі спонукають дітей до самостійного складання зорових опор, оцінюючи при цьому оригінальність підходу. Звісно, учні мають бути підготовленими до виконання таких завдань. Існують певні етапи підготовчої діяльності зі складання зорових опор: учитель пояснює матеріал, ілюструє прикладами і паралельно складає на дошці схему-опору. При цьому не припиняється живий діалог з учнями, які вносять пропозиції щодо правильної побудови опори, а уже проаналізований навчальний матеріал (не забуваємо про роботу в групах, колективне обговорення проблеми) вчитель представляє у вигляді схеми-опори, пропускаючи деякі її складові частини. Учні повинні «відновити» схему, користуючись текстом підручника. Вони отримують випереджальне завдання: самостійно скласти зорову схему-опору до теми, що буде вивчатися. Декілька учнів презентують власний доробок, виступаючи у ролі вчителя, пояснюють новий матеріал. Така діяльність передбачає оцінювання не лише правильної, а й оригінальної подачі нової теми.

Таким чином, поступово учні привчаються до роботи з підручником, іншими джерелами, адже останній етап передбачає творчий підхід.

Часто у професійній діяльності вчителі біології надмірно захоплюються використанням однієї педагогічної технології, не помічаючи її «мінусів», не враховуючи індивідуальні особливості учнів, їхню готовність до навчання за певною технологією. Коли експеримент не приносить бажаних результатів, то вчитель розчаровується у нововведеннях і продовжує



працювати за «старою системою». Сучасному вчителю необхідно обрати те «зерно», що дасть змогу створити авторську міні-методику. Тому важливою умовою організації навчально-виховного процесу є вибір учителем раціональної системи методів і прийомів активного навчання, на основі використання сучасних технологій у поєднанні з традиційними засобами.

Таким чином, практика доводить, що вдала інтеграція сучасних педагогічних технологій інтерактивного, особистісно орієнтованого, проектного навчання на основі постійного розвитку критичного мислення учнів надає можливість розвивати творчі здібності, а це означає, що вчитель формує творчу особистість учня.

Унаслідок цього підвищується інтерес в учнів до вивчення предмета, збільшується кількість учнів, які бажають взяти участь у конкурсах та змаганнях, поступово формується тенденція зростання успішності, підвищення показника якості знань.

Вдало проведена навчальна діяльність потребує значних зусиль і продуктивної співпраці учасників освітнього процесу: вчителя, учня, батьків, адміністрації навчального закладу.

Використані літературні джерела

1. Державні стандарти базової і повної середньої освіти [Текст] // Сільська школа України. – 2003. – № 6. – С. 34–36.
2. Курс дистанційного навчання по педагогіці для студентів та викладачів вишів [Текст] / за ред. Е. С. Полод.
3. Мельник Л. С. Формування ключових компетентностей методами інтерактивного навчання [Текст] / Л. С. Мельник // Біологія в школах України. – 2008. – № 5. – С. 32.
4. Наволокова Н. П. Практична педагогіка для вчителя [Текст] : навч. посіб. / Н. П. Наволокова, В. М. Андрєєва. – Х., 2009. – 120 с.
5. Пометун О. І. Інтерактивні технології навчання : теорія, практика, досвід [Текст] / О. І. Пометун. – Київ : А.П.Н., 2002. – 136 с.
6. Пометун О. І. Сучасний урок інтерактивні технології навчання [Текст] / О. І. Пометун. – Київ : А.С.К., 2004. – 192 с.
7. Сухомлинський В. О. Вибрані твори [Текст] : в 5-и т. / В. О. Сухомлинський. – Т. 1. – Київ : Радянська школа, 1976. – 654 с.
8. Технологічні підходи до проектування уроку [Текст] / І. І. Зайцева, Г. Д. Довгань, О. Є. Шматко, Н. О. Аніскіна, Л. М. Дементьєва, В. М. Андрєєва // Проектуємо урок разом. – Ч. 1. – Урок 4. – 2006. – С. 17–29.

Bibliography

1. Derzhavni standarty bazovoi i povnoi serednoi osvity [Tekst] // Silska shkola Ukrainy. – 2003. – № 6. – S. 34–36.
2. Kurs dystantsiinoho navchannia po pedahohitsi dlia studentiv ta vykladachiv vyshiv [Tekst] / za red. E. S. Polod.
3. Melnyk L. S. Formuvannia kliuchovykh kompetentnostei metodamy interaktyvnoho navchannia [Tekst] / L. S. Melnyk // Biolohiia v shkolakh Ukrainy. – 2008. – № 5. – S. 32.
4. Navolokova N. P. Praktychna pedahohika dlia vchytelia [Tekst] : navch. posib. / N. P. Navolokova, V. M. Andrieieva. – Kh., 2009. – 120 s.
5. Pometun O. I. Interaktyvni tekhnolohii navchannia : teoriia, praktyka, dosvid [Tekst] / O. I. Pometun. – Kyiv : A.P.N., 2002. – 136 s.
6. Pometun O. I. Suchasnyi urok interaktyvni tekhnolohii navchannia [Tekst] / O. I. Pometun. – Kyiv : A.S.K., 2004. – 192 s.
7. Sukhomlynskyi V. O. Vybrani tvory [Tekst] : v 5-y t. / V. O. Sukhomlynskyi. – T. 1. – Kyiv : Radianska shkola, 1976. – 654 s.
8. Tekhnolohichni pidkhody do proektuvannia uroku [Tekst] / I. I. Zaitseva, H. D. Dovhan, O. Ye. Shmatko, N. O. Aniskina, L. M. Dementieva, V. M. Andrieieva // Proektuiemo urok razom. – Ch. 1. – Urok 4. – 2006. – S. 17–29.



II РОЗДІЛ. ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ РІЗНИХ ТИПІВ

Рева Олексій,
Камишин Володимир,
Добровольська Наталія,
м. Київ, Україна

УДК 378+371: 001.32

ІННОВАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ЗОВНІШНЬОГО НЕЗАЛЕЖНОГО ОЦІНЮВАННЯ

Принимая во внимание важность учета результатов успешности школьного обучения в показателях внешнего независимого оценивания и системные недостатки нормативных рекомендаций по согласованности оценок качественной 12-балльной и количественной абсолютной 200-балльной шкал, предложено и реализовано процедуру дефаззификации оценок 12-балльной шкалы с помощью метода расстановки приоритетов и перевода их во взвешенные коэффициенты желательности, которые имеют ярко выраженный нелинейный характер.

Обосновано применение функции желательности Харрингтона для получения интегративной целостной оценки успешности школьного обучения, которой присущи системное свойство эмерджентности и реализующей мультипликативный подход к агрегации отдельных оценок академической одаренности. Эффективность разработанных рекомендаций проиллюстрировано на конкретном примере.

Ключевые слова: внешнее независимое оценивание, интегративная оценка аттестата, согласованность показателей 12-балльной и 200-балльной шкал, взвешенные коэффициенты желательности оценок 12-балльной шкалы, функция Харрингтона агрегации отдельных показателей академической одаренности.

Given the importance of taking into account the results of schooling success in terms of the external independent evaluation and systemic weaknesses of regulatory recommendations for consistency of assessments of 12-points grading scale and quantitative absolute 200-point grading scale, proposed and implemented procedure of the defuzzification the ratings of the 12-points grading scale by the method for setting of priorities and transfer them to the measured coefficients of desirability which have a strongly marked nonlinear character.

Application of Harrington's desirability scale for integrative holistic assessment of the progress in schooling was proved, and that which is only the inherent systemic property of the emergent and which implements multiplicative approach to aggregation of individual assessments of academic talent. The effectiveness of the recommendations illustrated by a specific example.

Key words: external independent evaluation, integrative assessment certificate, consistency of performance 12-points and 200-points grading scale, measured coefficients of desirability ratings of 12-point grading scale, the Harrington's function aggregation of the individual indicators of academic talent.

Рівноправне входження української держави до європейського співтовариства неможливе без суттєвого ефективного зростання національної економіки, що об'єктивно не може відбуватися без відповідних інвестицій та залучення на виробництво добре підготовлених у вищих навчальних закладах (ВНЗ) фахівців. Тому природно припустити, що чим об'єктивніше буде здійснюватися державне управління з відбору абітурієнтів до ВНЗ, тим кращі спеціалісти придуть на виробництво та сприятимуть його розвитку. Такий відбір має змінити підходи до зовнішнього незалежного оцінювання (ЗНО) абітурієнтів, якому немає альтернативи, незважаючи на певні негаразди, недосконалість та, навіть, кримінальні зловживання під час його проведення з боку деяких посадовців.



Очевидно, що у підсумкових показниках ЗНО обов'язково мають бути враховані узагальнені результати шкільного навчання, подані в атестатах абітурієнтів, оскільки країні потрібна всебічно розвинена, добре вихована та освічена молодь. Тому врахування у ЗНО інтегративного показника успішності шкільного навчання, якому притаманна системна властивість емерджентності [20; 21], сприятиме зацікавленості тих, хто навчається, у належному опануванні усім спектром навчальних дисциплін, а не лише тими, з яких вони будуть складати ЗНО. При цьому необхідно зазначити, що шуканий інтегративний показник, маючи цілісний зміст, характеризує не академічну, а загальну інтелектуальну обдарованість абітурієнта.

Отже, врахування успішності шкільного навчання у результатах ЗНО пов'язано з отриманням інтегративного показника атестату та його переведенням у 200-бальну шкалу. Співвідношення оцінок 12-бальної шкали з відповідними показниками 200-бальної було нормативно встановлено Міністерством освіти і науки України для потреб ЗНО у спеціальному наказі [30]. Однак аналіз зазначеного співвідношення засвідчує, що воно було визначено з певними відхиленнями від основних положень теорії кваліметрії [5; 9; 13; 17; 18; 20; 22; 25; 28; 29; 31 та ін.]. А саме.

Досить популярна у дидактиці 12-бальна шкала оцінювання знань має тривалу історію застосування і була офіційно введена у навчальний процес ще у царських військових навчальних закладах (1848 р.), а потім розповсюджена і на цивільні навчальні заклади Російської імперії. Шкала сприяла збільшенню ефективності навчального процесу, оскільки надавала можливість «відтіняти» знання тих, хто навчається, і спонукала їх поступово отримувати кращі результати [26].

Останнім часом 12-бальна шкала була ґрунтовно і системно досліджена з позицій сучасної педагогічної кваліметрії знань у працях [9; 23]. Зазначеними дослідженнями встановлено, що з точки зору теорії вимірювань ця шкала є не кількісною, а якісною, а також різновидом шкали впорядкування (ранжування). Важливість таких шкал для потреб дидактики переконливо відзначав Н. М. Розенберг [25]: *«у педагогічній практиці майже монопольним способом оцінювання засвоєння слугує позначка на порядковій шкалі. Таке широке розповсюдження порядкових шкал у навчально-виховному процесі та дослідженнях навчання і виховання пояснюється тим, що в багатьох випадках, вивчаючи педагогічні об'єкти і явища, ми не маємо кількісної міри, сильнішої, ніж оцінка порівняльної інтенсивності тієї ж ознаки у різних об'єктів»*. Він також вказує і на важливу роль вчителя у здійсненні відповідного вимірювання, оскільки *«лише такий чутливий, складний і рухливий інструмент, як людина-спостерігач, може забезпечити задовільну інформацію щодо діяльності або характерних особливостей іншої особи чи об'єкта. Людина виступає за таких ситуацій вимірювальним приладом з індивідуальними особливостями і характеристиками: вибірковим сприйняттям, пам'яттю, інтелектом і нерідко, відсутністю чутливості до того, що важливо в педагогічному або психологічному відношенні...»*.

Досліджувана 12-бальна шкала з позицій теорії кваліметрії є шкалою впорядкування в «суворому розумінні», оскільки її оцінки чітко впорядковуються (ранжуються) з позицій привабливості (прийнятності, бажаності, значущості, вагомості тощо). Таким чином, зазначена «суворість» полягає у тому, що серед оцінок шкали, за визначенням, відсутні такі, що мали б однакову прийнятність, що формально відображається так:

$$\begin{aligned} \tilde{R}_{12} > \tilde{R}_{11} > \tilde{R}_{10} > \tilde{R}_9 > \tilde{R}_8 > \tilde{R}_7 > \tilde{R}_6 > \\ > \tilde{R}_5 > \tilde{R}_4 > \tilde{R}_3 > \tilde{R}_2 > \tilde{R}_1 \end{aligned} \quad (1)$$

де \tilde{R}_i – умовна позначка (відповідно до методології нечіткої математики [7; 9; 15; 20; 24 та ін.]) терму якісної, лінгвістичної назви i -ї оцінки 12-бальної шкали.

Нескладно переконатись, що характерною особливістю шкал впорядкування є те, що відношення порядку не свідчить про «дистанції» між її оцінками, тобто обсягами певних



навчальних дисциплін, що ставляться у відповідність цим оцінкам. Тому порядкові дані, встановлені для рівнів навчальних досягнень тих, хто навчається за 12-бальною шкалою (навіть, якщо вони відображені певними кількісними позначками зі спектру її оцінок), не можна розглядати як числа, з ними не можна виконувати математичні дії, оскільки це призведе до отримання різних результатів у процесі перетворення шкали, не порушуючи порядку.

Отже, оцінки 12-бальної шкали дозволяють робити лише якісне порівняння рівня навчальних досягнень учнів і не дають відповіді на питання: на скільки, чи у скільки разів один з них є більш обізнаний з певної навчальної дисципліни? Адже звертаючись до дидактичних особливостей кількісної шкали відношень, якою не можна вважати 12-бальну шкалу, не можливо стверджувати, що учень, який отримав максимальну оцінку за цією шкалою у шість разів більш обізнаний з певної навчальної дисципліни, ніж той, хто має двійку або у два рази більш підготовлений, ніж учень з оцінкою «6»!

З іншого боку, звертаючись до кількісної шкали інтервалів, властивості якої також у жодному випадку не притаманні 12-бальній шкалі, чи можливо дати відповідь на питання: наскільки один з учнів має стосовно іншого більше/менше знань з певної навчальної дисципліни, якщо вони отримали різні оцінки за 12-бальною шкалою?

Таким чином, вирішуючи питання встановлення інтегративного показника успішності шкільного навчання абітурієнта за оцінками 12-бальної шкали, поданими в його атестаті, не можна обчислювати вибіркове середнє порядкових вимірювань, тобто знаходити показник

$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$, де x_i – це i -та оцінка шкали, n – кількість оцінок, що усереднюються. Адже

перехід до монотонно перетвореної шкали $x' = f(x)$ за умов такого усереднення призведе до наступного:

$$\frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x'_i \neq \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i . \quad (2)$$

Однак, всупереч наведеному, знаходження середнього арифметичного оцінок атестату, покладено МОН України в основу інтегративної оцінки успішності шкільного навчання [30].

Спеціально введена для ЗНО 200-бальна шкала є різновидом унікальних, з точки зору теорії вимірювань, абсолютних шкал. Можливість її застосування для оцінювання знань передбачена дослідженнями [21] задовго до отримання Україною незалежності (майже 30 років тому). Цими дослідженнями було встановлено, що досвідченим науково-педагогічним працівникам, не вистачає континууму 100-бальної шкали для ефективного розрізнення студентів за рівнем навчальних досягнень, тому вони застосовують додаткові «дробові» бали. Хоча загальновідомо, що людському мисленню властиві порівняльні якісні, а не кількісні оцінки [7; 9; 14]. Разом із тим «дробові» бали є популярними, наприклад, в офіційній практиці діяльності суддів фігурного катання, а тому мають право на існування і під час оцінювання рівня навчальних досягнень.

Досліджуване нормативно визначене співвідношення між оцінками 12-бальної і 200-бальної шкал, про яке йдеться, навіть якщо не зважати на неправомірність виконання будь-яких математичних перетворень над якісними (ранговими) оцінками першої з них, не має наукового обґрунтування.

По-перше, середня оцінка атестату теоретично може дорівнювати одиниці, оскільки нормативно визначено, що усі оцінки 12-бальної шкали є позитивними, тому під час будь-якої атестації учні ніби то морально не травмуються за умов отримання найнижчих оцінок, а саме «1», «2», «3» [16]. Тому одиниці 12-бальної шкали поставлено у відповідність 106 балів 200-бальної шкали, однак, на такий результат відсутнє наукове обґрунтування. Якщо учень отримав з певної навчальної дисципліни оцінку «1», то згідно з тими нормативними



рекомендаціями МОН України, його можна вважати «гіршим з двієчників», оскільки така оцінка відповідає оцінці «2-» 4-бальної шкали, з якої штучно виводилася 12-бальна шкала (рис. 1) [16].



Рис. 1. Нормативно рекомендована схема переведення оцінок 4-бальної шкали у 12-бальну

Рисунок 1 підтверджує вищенаведену тезу, тому можна припустити, що знання абітурієнта з усередненою оцінкою атестату «1» мають бути значно меншими за встановлений нормативно критерій відповідності 106 балів за 200-бальною шкалою, адже континуум 200-бальної шкали має охоплювати тезаурус знань з певних навчальних дисциплін, що має опанувати абітурієнт під час навчання та підготовки до ЗНО, а не лише його частину.

Отже, постають питання, з одного боку, щодо обґрунтованості відмови від застосування майже 50 % інтервалу континууму 200-бальної шкали, на якому має знаходитись відповідний одиниці показник 200-бальної шкали, а з іншого – щодо правильності уявлення розробниками шкали її кваліметричних особливостей. Наші міркування базуються на тому, що ступінь прийнятності (бажаності) оцінок 12-бальної шкали має нести нелінійний характер і ця нелінійність має бути перенесена й на континуум 200-бальної шкали.

Зазначимо, що виявляється певна взаємна невідповідність нормативних документів МОН України, пов'язаних з кваліметриєю рівня навчальних досягнень. Вводячи у практику вітчизняних ВНЗ кредитно-модульну систему організації навчального процесу та співвідносячи оцінки 4-бальної та 100-бальної шкал, МОН України встановлює, що оцінці «2» («незадовільно»), яка вказує на перцептивно-продуктивний рівень навчальних досягнень тих, хто навчається, має відповідати показник 59 балів 100-бальної шкали. Відповідно до рисунку 1 максимальний показник оцінки «2+» 4-бальної шкали на континуумі 12-бальної має відповідати оцінці «3». Якщо застосувати припущення щодо лінійного перетворення 100-бальної шкали у 200-бальну, то у цьому випадку оцінка «3» за 12-бальною шкалою має відповідати показнику 118 балів на континуумі 200-бальної. Це підтверджує нашу тезу про недосконалість нормативних рекомендацій щодо узгодженості оцінок 12-бальної та 200-бальної шкал.

По-друге, середній бал атестату обчислюється з точністю до десятих. Для інтервалу середніх оцінок атестату 1–4 бали їхні координати на континуумі 200-бальної шкали забезпечуються з кратністю 0,6 балів. Відповідність інших усереднених показників атестату в діапазоні оцінок атестату 4,1–12 балів, встановлюється поперемінно з кратністю 0,9 балів або 1 бал 200-бальної шкали (табл. 1).

Наведені нормативні рекомендації не мають наукового обґрунтування, тому неможливо виявити закономірність у встановленні зазначеної кратності.

Впровадження у шкільну освіту 12-бальної шкали відбувалося без урахування основного принципу формування якісних шкал, в основу яких має бути покладено співвідношення «погане – нейтрально – добре» (чи більш детально: «дуже погано – погано – нейтрально – добре – дуже добре») [20]. Було введено додаткову диференціацію оцінок 4-бальної шкали



Таблиця 1

Нормативні рекомендації щодо переведення оцінок 12-бальної шкали у 200-бальну шкалу для потреб зовнішнього незалежного оцінювання

Середній бал агеґату	Показник 200-бальної шкали		Середній бал агеґату	Показник 200-бальної шкали		Середній бал агеґату	Показник 200-бальної шкали	
	Абсолютний	Δ		Абсолютний	Δ		Абсолютний	Δ
1	2	3	4	5	6	7	8	9
1	106,0	0	4,7	130,7	1	8,4	165,8	0,9
1,1	106,6	0,6	4,8	131,6	0,9	8,5	166,8	1
1,2	107,2	0,6	4,9	132,6	1	8,6	167,7	0,9
1,3	107,8	0,6	5	133,5	0,9	8,7	168,7	1
1,4	108,4	0,6	5,1	134,5	1	8,8	169,6	0,9
1,5	109,0	0,6	5,2	135,4	0,9	8,9	170,5	1
1,6	109,6	0,6	5,3	136,4	1	9	171,5	1
1,7	110,2	0,6	5,4	137,3	0,9	9,1	172,4	0,9
1,8	110,8	0,6	5,5	138,3	1	9,2	173,4	1
1,9	111,4	0,6	5,6	139,2	0,9	9,3	174,3	0,9
2	112,0	0,6	5,7	140,2	1	9,4	175,3	1
2,1	112,6	0,6	5,8	141,1	0,9	9,5	176,2	0,9
2,2	113,2	0,6	5,9	142,1	1	9,6	177,2	1
2,3	113,8	0,6	6	143,0	0,9	9,7	178,1	0,9
2,4	114,4	0,6	6,1	144,0	1	9,8	179,1	1
2,5	115,0	0,6	6,2	144,9	0,9	9,9	180,0	0,9
2,6	115,6	0,6	6,3	145,9	1	10	181,0	1
2,7	116,2	0,6	6,4	146,8	0,9	10,1	181,9	0,9
2,8	116,8	0,6	6,5	147,8	1	10,2	182,9	1
2,9	117,4	0,6	6,6	148,7	0,9	10,3	183,8	0,9
3	118,0	0,6	6,7	149,7	1	10,4	184,8	1
3,1	118,6	0,6	6,8	150,6	0,9	10,5	185,7	0,9
3,2	119,2	0,6	6,9	151,6	1	10,6	186,7	1
3,3	119,8	0,6	7	152,5	0,9	10,7	187,6	0,9
3,4	120,4	0,6	7,1	153,5	1	10,8	188,6	1
3,5	121,0	0,6	7,2	154,4	0,9	10,9	189,5	0,9
3,6	121,6	0,6	7,3	155,4	1	11	190,5	1
3,7	122,2	0,6	7,4	156,3	0,9	11,1	191,4	0,9
3,8	122,8	0,6	7,5	157,3	1	11,2	192,4	1
3,9	123,4	0,6	7,6	158,2	0,9	11,3	193,3	0,9
4	124,0	0,6	7,7	159,2	1	11,4	194,3	1
4,1	125,0	1	7,8	160,1	0,9	11,5	195,2	0,9
4,2	125,9	0,9	7,9	161,1	1	11,6	196,2	1
4,3	126,9	1	8	162,0	0,9	11,7	197,1	0,9
4,4	127,8	0,9	8,1	163,0	1	11,8	198,1	1
4,5	128,8	1	8,2	163,9	0,9	11,9	199,0	0,9
4,6	129,7	0,9	8,3	164,9	1	12	200,0	1



і встановлено адекватність між оцінкою «3-» за 4-бальною та «4» за 12-бальною шкалою (рис. 1) [16]. Тому можна припустити, що оцінку «3-» 4-бальної шкали також потрібно зарахувати до «прохідного балу» 4-бальної шкали, з якої й «виросла» 12-бальна. Тоді було б не менш логічно перевести середні оцінки атестату (які не можна усереднювати внаслідок кваліметричних особливостей 12-бальної шкали), що дорівнюють 3,1–4 балам 12-бальної шкали у 200-бальну шкалу також з поперемінним кроком 0,9 балів та 1 бал. У такому випадку, якщо інтегративна (усереднена) оцінка атестату становитиме 1 бал, то це відповідатиме не 106, а 98,4 балам 200-бальної шкали.

По-третє, з урахуванням досвіду досліджень [9] можна припустити, що більш високим оцінкам 12-бальної шкали мають відповідати показники 200-бальної, які мають меншу кратність, а не навпаки. Це можна формально подати у так:

$$\begin{aligned} \Delta_1 > \Delta_2 > \Delta_3 > \Delta_4 > \Delta_5 > \Delta_6 > \Delta_7 > \Delta_8 > \Delta_9 > \\ > \Delta_{10} > \Delta_{11} > \Delta_{12} \end{aligned} \quad (3)$$

По-четверте, з попереднього випливає, що лінійна залежність між співвідношеннями усереднених оцінок атестату на інтервалах 1-4 бали і 5-12 балів і відповідними значеннями 200-бальної шкали не відповідає мотиваційним чинникам досягнення успіху у навчанні [2].

По-п'яте, знаходження інтегративного показника успішності шкільного навчання з точки зору методології системного аналізу має розглядатися як розв'язання однокрокової задачі прийняття рішень з векторним показником ефективності, специфіка якого залежить від вибору функції агрегації [9; 12; 19; 20 та ін.]. У цій задачі в контексті наших досліджень кожна оцінка атестату є зазначеним показником ефективності. Причому пропонуване МОН України обрахування звичайного середнього балу атестату відповідає реалізації *адитивного підходу* до знаходження інтегративної оцінки успішності шкільного навчання. Це передбачає можливість майже абсолютної компенсації низьких оцінок атестату з одних навчальних дисциплін високими оцінками з інших. З теорії ймовірностей та математичної статистики випливає, що середнє значення краще характеризує спектр оцінок атестату за умов, коли спрацьовує закон великих чисел П. Л. Чебишева [6], чого не спостерігається, оскільки кількість оцінок атестату менше трьох десятків.

Необхідно вказати, що адитивний підхід є простим, але дає більш ризиковані результати, у розумінні того, що може сприяти виникненню так званих у статистиці помилок I-II роду [6; 19], коли учень з реально більш високим рівнем навчальних досягнень за сукупністю навчальних дисциплін отримує гіршу інтегративну оцінку і навпаки. І ще раз наголосимо на неможливості здійснювати будь-які математичні перетворення, зокрема знаходити середні значення, з якісними оцінками 12-бальної шкали.

Відомі дослідження, в яких, застосовуючи методи нечіткої математики [7; 9; 15; 20; 21; 24 та ін.] якісні оцінки шкал впорядкування, що використовуються під час встановлення рівня навчальних досягнень тих, хто навчається, уявляються термами (термінами, назвами оцінок) відповідної лінгвістичної змінної. Зокрема, вводячи поняття лінгвістичної змінної «рівень навчальних досягнень» для 12-бальної шкали, можна подати її у вигляді наступної термножини (множини термінів) оцінок шкали:

$$\begin{aligned} T^M(\text{PHД}) = \tilde{R}_{12} + \tilde{R}_{11} + \tilde{R}_{10} + \tilde{R}_9 + \tilde{R}_8 + \\ + \tilde{R}_7 + \tilde{R}_6 + \tilde{R}_5 + \tilde{R}_4 + \tilde{R}_3 + \tilde{R}_2 + \tilde{R}_1 \end{aligned} \quad (4)$$

де «+» – позначка логічного поєднання оцінок у шкалу.

За допомогою експертної інформації, що визначається «точкою на шкалі об'єктивних успіхів» за спеціальною методикою будуються функції належності, які розглядаються та аналізуються, як нечіткі моделі комплексної кількісно-якісної кваліметрії знань (рис. 2) [9; 24 та ін.].

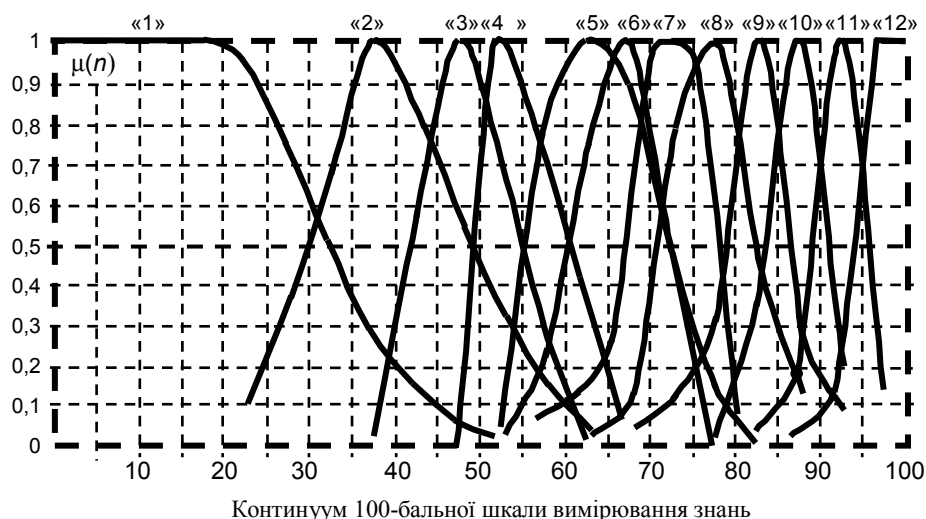


Рис. 2. Емпіричні функції належності лінгвістичної змінної «рівень навчальних досягнень» як моделі кваліметрії знань у 12-бальній шкалі (О. М. Рева, В. В. Федієнко)

Нескладно, застосовуючи ті ж методи нечіткої математики, побудувати функції належності на континуумі вже 200-бальної шкали. Однак, виникають методологічні труднощі такого характеру:

1) кожній якісній оцінці 12-бальної шкали буде відповідати не окрема точка, а певний науково-обґрунтований інтервал континууму 200-бальної. Якщо граничні показники цього інтервалу будуть мати значення функції належності, не менші за «точки переходу» L . Заде ($\mu(n) \geq 0,5$, де n – показник рівня навчальних досягнень за 200-бальною шкалою) [7], то він «скоріше буде належати» цій якісній оцінці. Оскільки для знаходження інтегративної оцінки успішності шкільного навчання потрібні значення окремих точок континууму 200-бальної шкали, які краще характеризують інтервал, що буде відповідати певній оцінці 12-бальної шкали, то з урахуванням рекомендацій [8], необхідно провести додаткові дослідження з введення спеціальних імперативів на значення функції належності;

2) 200-бальна шкала, хоча і належить до унікальних за вимірювальними властивостями абсолютних шкал, не застосовується у навчальних закладах. Тому складно сформувати репрезентативну експертну групу з числа досвідчених науково-педагогічних працівників, яка змогла б поставити у відповідність кількісним вимірам цієї шкали якісні оцінки 12-бальної;

3) думки старшокласників можуть бути застосовані для побудови відповідних функцій належності термів 12-бальної шкали на континуумі 200-бальної. Однак, як показує досвід досліджень [11], отримані результати характеризують мотиваційні уявлення випробуваних щодо майбутніх результатів ЗНО і значно менше відповідають вимогам об'єктивної кваліметрії знань.

Тому можна зробити висновок щодо нагальної необхідності застосування сучасних інноваційних технологій для вдосконалення процесів, методів, процедур тощо урахування результатів шкільного навчання у показниках ЗНО. Оскільки ця проблема недостатньо досліджена, то метою цієї публікації є:

- дефазифікація оцінок 12-бальної шкали та переведення їх в абсолютну кількісну шкалу за допомогою «зважених» коефіцієнтів бажаності;
- встановлення більш досконалого інтегративного показника шкільного навчання та визначення критеріїв його подальшого застосування у ЗНО;
- оцінювання ефективності розроблених пропозицій.

Дефазифікація якісних оцінок 12-бальної шкали та переведення їх в абсолютну шкалу. Отже, враховуючи результати досліджень [9; 10], вважаємо, що можливо здійснити



дефазифікацію якісних (рангових) оцінок 12-бальної шкали, привласнюючи їм відповідні «зважені» коефіцієнти бажаності (прийнятності, привабливості, значущості, вагомості тощо), що відповідатиме переходу якісних оцінок до кількісних показників абсолютної шкали згідно схеми на рис. 3.

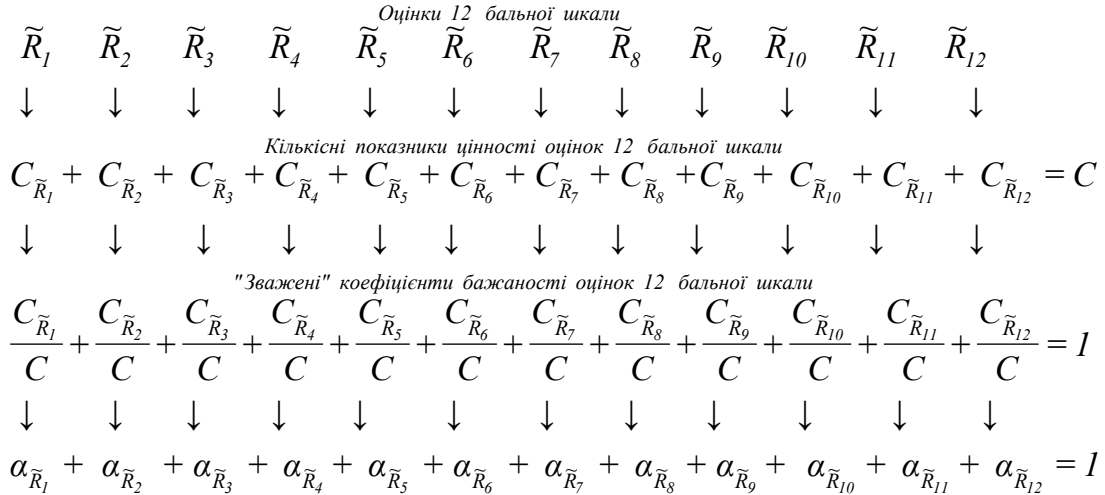


Рис. 3. Схема встановлення «зважених» коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали

«Зваженість» будь-яких коефіцієнтів значущості, зокрема, коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали, що можуть бути отримані відповідно до схеми на рис. 3, полягає як у тому, що вони у сумі дорівнюють одиниці, так і у тому, що змінюються в інтервалі $[0, 1]$:

$$0 \leq \alpha_{\tilde{R}_i} \leq 1. \tag{5}$$

Враховуючи ефективність для досліджень у дидактиці математичного методу розстановки пріоритетів, відомого також як «задача про лідера» [3; 4], необхідно перейти від загального впорядкування оцінок 12-бальної шкали виду (1) до їх попарного порівняння:

$$\begin{matrix} \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_{11} & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_{10} & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_9 & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_8 \\ \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_7 & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_6 & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_5 & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_4 \\ \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_3 & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_2 & \tilde{R}_{12} \succ \tilde{R}_1 & \end{matrix}, \tag{6}$$

$$\begin{matrix} \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_{10} & \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_9 & \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_8 & \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_7 \\ \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_6 & \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_5 & \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_4 & \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_3, \\ \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_2 & \tilde{R}_{11} \succ \tilde{R}_1 & & \end{matrix} \tag{7}$$

$$\begin{matrix} \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_9 & \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_8 & \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_7 & \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_6 \\ \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_5 & \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_4 & \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_3 & \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_2, \\ \tilde{R}_{10} \succ \tilde{R}_1 & & & \end{matrix} \tag{8}$$



$$\begin{array}{cccc} \tilde{R}_9 > \tilde{R}_8 & \tilde{R}_9 > \tilde{R}_7 & \tilde{R}_9 > \tilde{R}_6 & \tilde{R}_9 > \tilde{R}_5 \\ \tilde{R}_9 > \tilde{R}_4 & \tilde{R}_9 > \tilde{R}_3 & \tilde{R}_9 > \tilde{R}_2 & \tilde{R}_9 > \tilde{R}_1 \end{array}, \quad (9)$$

$$\begin{array}{cccc} \tilde{R}_8 > \tilde{R}_7 & \tilde{R}_8 > \tilde{R}_6 & \tilde{R}_8 > \tilde{R}_5 & \tilde{R}_8 > \tilde{R}_4 \\ \tilde{R}_8 > \tilde{R}_3 & \tilde{R}_8 > \tilde{R}_2 & \tilde{R}_8 > \tilde{R}_1 & \end{array}, \quad (10)$$

$$\begin{array}{cccc} \tilde{R}_7 > \tilde{R}_6 & \tilde{R}_7 > \tilde{R}_5 & \tilde{R}_7 > \tilde{R}_4 & \tilde{R}_7 > \tilde{R}_3 \\ \tilde{R}_7 > \tilde{R}_2 & \tilde{R}_7 > \tilde{R}_1 & & \end{array}, \quad (11)$$

$$\begin{array}{cccc} \tilde{R}_6 > \tilde{R}_5 & \tilde{R}_6 > \tilde{R}_4 & \tilde{R}_6 > \tilde{R}_3 & \tilde{R}_6 > \tilde{R}_2 \\ \tilde{R}_6 > \tilde{R}_1 & & & \end{array}, \quad (12)$$

$$\tilde{R}_5 > \tilde{R}_4 \quad \tilde{R}_5 > \tilde{R}_3 \quad \tilde{R}_5 > \tilde{R}_2 \quad \tilde{R}_5 > \tilde{R}_1, \quad (13)$$

$$\tilde{R}_4 > \tilde{R}_3 \quad \tilde{R}_4 > \tilde{R}_2 \quad \tilde{R}_4 > \tilde{R}_1, \quad (14)$$

$$\tilde{R}_3 > \tilde{R}_2 \quad \tilde{R}_3 > \tilde{R}_1, \quad (15)$$

$$\tilde{R}_2 > \tilde{R}_1. \quad (16)$$

Застосовуючи вирази (6) – (16), нескладно встановити кількісну порівняльну цінність зазначених оцінок, використовуючи наступні співвідношення [4; 9; 20 та ін.]:

$$c_{ij} = \begin{cases} 2, & \text{якщо } \tilde{R}_i > \tilde{R}_j \\ 0, & \text{якщо навпаки, } \tilde{R}_{ij} > \tilde{R}_i \end{cases} \quad (17)$$

і побудувати відповідну квадратну матрицю $C = \|c_j\|$ (графи 1-13 табл. 2).

Для подальшої обробки даних таблиці 2 застосовується вищезазначений метод розстановки пріоритетів, що дає змогу отримати значення «зважених» коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали для 4-х ітерацій його застосування (графи 15, 17, 19, 21 табл. 2).

Як бачимо з таблиці 2, для прийнятої точності обчислень під час безперервного уточнення (диференціації) коефіцієнтів бажаності на кожній наступній ітерації, одиниця (як найгірша оцінка 12-бальної шкали), виходить на нульовий коефіцієнт бажаності на IV ітерації. При цьому застосовувати результати I ітерації також недоречно, оскільки вони відображають лінійну залежність коефіцієнтів бажаності. Таким чином, вважаємо за доцільне прийняти для подальших досліджень коефіцієнти бажаності, отримані на III ітерації застосування методу розстановки пріоритетів. Адже при прийнятій точності обчислень на цій ітерації забезпечується максимальна диференціація шуканих коефіцієнтів, що мають яскраво виражений нелінійний характер (графа 19 табл. 2), що відповідає сприйняттю бажаності оцінок 12-бальної шкали.

Рисунок 4 наочно ілюструє максимальну диференціацію шуканих коефіцієнтів на III ітерації застосування методу розстановки пріоритетів.



Таблиця 2

Результати застосування методу розстановки пріоритетів для встановлення «зважених» коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали

\bar{R}_i	\bar{R}_{12}	\bar{R}_{11}	\bar{R}_{10}	\bar{R}_9	\bar{R}_8	\bar{R}_7	\bar{R}_6	\bar{R}_5	\bar{R}_4	\bar{R}_3	\bar{R}_2	\bar{R}_1	I ітерація	
													\sum_i	α_i
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
\bar{R}_{12}	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	23	0,1598
\bar{R}_{11}	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	21	0,1458
\bar{R}_{10}	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	19	0,1319
\bar{R}_9	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	2	17	0,1181
\bar{R}_8	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	2	15	0,1042
\bar{R}_7	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	2	13	0,0903
\bar{R}_6	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	2	11	0,0764
\bar{R}_5	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	2	9	0,0625
\bar{R}_4	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	2	7	0,0486
\bar{R}_3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	2	5	0,0347
\bar{R}_2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2	3	0,0208
\bar{R}_1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0,0069
\sum													144	1
\bar{R}_i	II ітерація		III ітерація		IV ітерація									
	\sum_i	α_i	\sum_i	α_i	\sum_i	α_i								
1	16	17	18	19	20	21								
\bar{R}_{12}	265	0,2293	2047	0,2921	11967	0,3368								
\bar{R}_{11}	221	0,1912	1561	0,2228	9559	0,2691								
\bar{R}_{10}	181	0,1566	1158	0,1653	5640	0,1588								
\bar{R}_9	145	0,1254	833	0,1189	3649	0,1027								
\bar{R}_8	113	0,0978	575	0,0821	2241	0,0631								
\bar{R}_7	85	0,0735	377	0,0538	1289	0,0363								
\bar{R}_6	61	0,0528	231	0,033	681	0,0192								
\bar{R}_5	41	0,0355	129	0,0184	321	0,009								
\bar{R}_4	25	0,0216	63	0,009	129	0,0036								
\bar{R}_3	13	0,0112	25	0,0035	41	0,0011								
\bar{R}_2	5	0,0043	7	0,001	9	0,0003								
\bar{R}_1	1	0,0008	1	0,0001	1	0,0000								
\sum	1156	1	7007	1	35527	1								

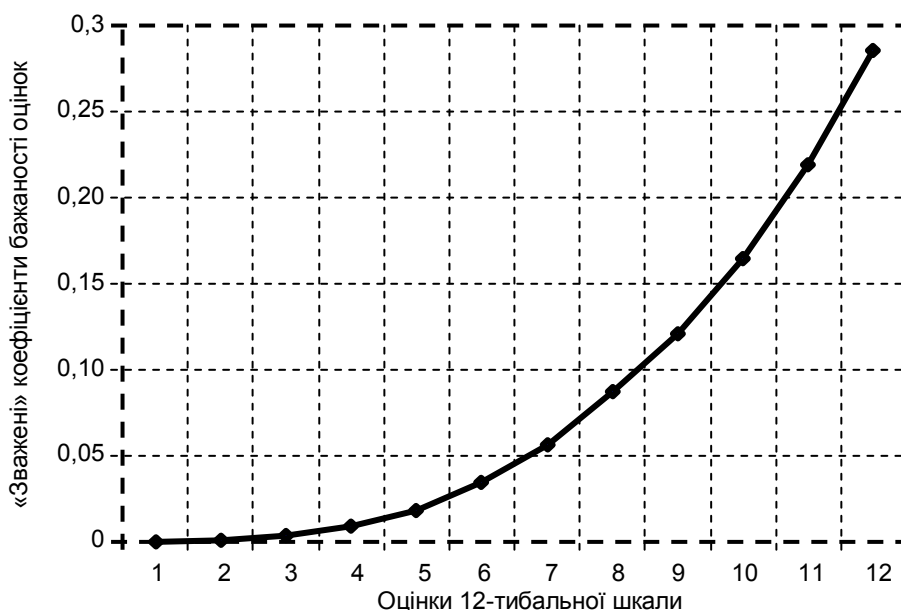


Рис. 4. Номограма нелінійних коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали, отриманих на III ітерації застосування методу розстановки пріоритетів

Таким чином, можна вважати розв'язаним перше завдання цього дослідження.

Розроблення мультиплікативного підходу до встановлення інтегративної оцінки успішності шкільного навчання. Маючи «зважені» коефіцієнти бажаності оцінок, що подано у графі 19 таблиці 2 та більш наочно у рисунку 4, нескладно реалізувати *мультиплікативний підхід* до знаходження інтегративного показника шкільного навчання, застосовуючи функцію бажаності Харрінгтона (E. C. Harrington) [1; 12; 19 та ін.], що стосовно специфіки наших досліджень буде мати такий вигляд:

$$\varphi = \sqrt[n]{\prod_{i=1}^n \alpha_{\tilde{R}_i}}, \quad (18)$$

де n – кількість навчальних дисциплін в атестаті.

Мультиплікативна функція агрегації (18) припускає можливість не абсолютної, як у випадку реалізації адитивного підходу, а відносної, часткової компенсації невисоких значень рівня навчальних досягнень за одними навчальними дисциплінами, високими значеннями з інших, що відповідає практиці навчання. Дослідження [1; 12; 19 та ін.] показали, що формула (18) дійсно може бути кількісним, однозначним, єдиним і універсальним інтегративним показником успішності шкільного навчання. Враховуючи ще й такі її властивості, як адекватність, ефективність і статистична чутливість, узагальнену функцію бажаності (18) дійсно можна застосовувати як критерій оптимізації. Запропонований мультиплікативний підхід сприяє запобіганню виникнення помилок I-II роду, про які йшлося вище.

Отримавши інтегративний показник шкільного атестату виду (18), потрібно його нормувати, орієнтуючись на кращий цільовий показник – коефіцієнт бажаності найкращої оцінки 12-бальної шкали $\alpha_{\tilde{R}_{12}} = 0,2851$, що й відповідає переходу до 200-бальної шкали:

$$\varphi_{3HO} = \frac{\varphi}{\alpha_{\tilde{R}_{12}}} \quad 200 = \frac{\sqrt[n]{\prod_{i=1}^n \alpha_{\tilde{R}_i}}}{\alpha_{\tilde{R}_{12}}} \quad 200 \quad (19)$$



Таким чином, враховуючи отримання нами мультиплікативної функції агрегації частинних показників успішності шкільного навчання, що реалізується, як середнє геометричне значення зважених коефіцієнтів бажаності оцінок шкільного атестату, можна констатувати факт розв'язання другого завдання цього дослідження.

Оцінювання ефективності розробленого підходу переведення оцінок 12-бальної шкали у показники 200-бальної. Розглянемо ефективність розроблених нами рекомендацій щодо врахування показників успішності шкільного навчання у показниках ЗНО на такому прикладі. У таблиці 3 подано підсумкові результати реального навчання двох випускників українських шкіл 2015 р., які мають однакову суму оцінок за результатами навчання, а також пройшли державну підсумкову атестацію з трьох навчальних дисциплін кожний.

Таблиця 3

Порівняльний аналіз ефективності застосування різних методів врахування успішності шкільного навчання у показниках зовнішнього незалежного оцінювання

№ з.п.	Навчальна дисципліна	Абітурієнт А		Абітурієнт Б	
		оцінка атестату	коефіцієнт бажаності оцінки	оцінка атестату	Коефіцієнт бажаності оцінки
1	2	3	4	5	6
1	Українська мова	11	0,2228	11	0,2228
2	Українська література	11	0,2228	11	0,2228
3	Світова література	11	0,2228	11	0,2228
4	Англійська мова	11	0,2228	11	0,2228
5	Історія України	10	0,1653	10	0,1653
6	Всесвітня історія	10	0,1653	10	0,1653
7	Економіка	11	0,2228	11	0,2228
8	Людина і світ	11	0,2228	10	0,1653
9	Географія	10	0,1653	10	0,1653
10	Алгебра	11	0,2228	12	0,2921
11	Геометрія	11	0,2228	12	0,2921
12	Астрономія	11	0,2228	12	0,2921
13	Біологія	12	0,2921	12	0,2921
14	Фізика	11	0,2228	12	0,2921
15	Хімія	11	0,2228	10	0,1653
16	Екологія	12	0,2921	11	0,2228
17	Художня культура	12	0,2921	12	0,2921
18	Інформатика	11	0,2228	12	0,2921
19	Технології	11	0,2228	10	0,1653
20	Фізична культура	12	0,2921	10	0,1653
21	Захист Вітчизни	12	0,2921	12	0,2921
Державна підсумкова атестація					
22	Українська мова	7	0,0538	10	0,1653
23	Історія України	12	0,2921	–	–
24	Біологія	12	0,2921	–	–
25	Математика	–	–	11	0,2228
26	Фізика	–	–	11	0,2228
27	Σ	264	5,4908	264	5,4416
28	Середнє значення	11	0,2288	11	0,2267
29	Показник 200-бальної шкали	190,5	156,6	190,5	155,2
30	Середнє геометричне значення	–	0,2189	–	0,2206
31	Показник 200-бальної шкали	–	149,9	–	151,0



Зауважимо, що ми прагнули обрати атестати з однаковою підсумковою успішністю, оскільки досвід досліджень [19] вказує на найбільшу наочність отримуваних результатів для таких випадків.

Якщо здійснювати аналіз таблиці 3 з позицій нормативних рекомендацій МОН України, то можна побачити, що успішність шкільного навчання визначається для абітурієнтів А і В загальною сумою 264 бали за 12-бальною шкалою для кожного (рядок 27, графи 3, 5 табл. 3), що відповідає середньому показнику атестату 11 балів (рядок 28, графи 3, 5 табл. 3).

Користуючись нормативами таблиці 1, тривіально встановлюється, що за показниками ЗНО це має відповідати 190,5 балам 200-бальної шкали. Тобто, йдеться про надзвичайно високий показник ЗНО, причому однаковий для обох абітурієнтів.

Однак, розвиваючи наш підхід щодо отримання інтегративного показника успішності шкільного навчання, поставимо у відповідність оцінкам атестату (графа 3, 5 табл. 3) коефіцієнти їх бажаності (графа 4, 6 табл. 3). Тоді загальна сума таких коефіцієнтів для зазначених абітурієнтів буде відрізнятися і складе величину 5,4908 для абітурієнта А і 5,4416 для абітурієнта В. Відповідно, середні показники коефіцієнтів бажаності оцінок атестату становитимуть 0,2288 і 0,2267. Отже, можна зробити висновок про дещо кращі результати шкільного навчання абітурієнта А порівняно з абітурієнтом В.

Застосовуючи той самий адитивний підхід МОН України, нескладно встановити відповідний показник для ЗНО за формулою:

$$\varphi_{\text{ЗНО}} = \frac{1}{\alpha_{\tilde{R}_{12}}} \left(\frac{\sum_{i=1}^{n=24} \alpha_{\tilde{R}_i} \varphi}{n} \right) \cdot 200. \quad (20)$$

Як бачимо (рядок 29, графи 4, 6 табл. 3), за таких умов результати успішності шкільного навчання за показниками ЗНО складуть для абітурієнта А 156,6 балів, що на 17,8 % менше нормативно встановленого показника, а для абітурієнта В шуканий показник ЗНО становив величину 155,2 балів, що на 18,5 % менше того ж нормативно встановленого показника, що має дорівнювати величині 190,5 балів за 200-бальною шкалою.

Необхідно акцентувати увагу на тому, що отримані результати, з одного боку, відповідають прийнятій гіпотезі нелінійної залежності коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали (рис. 4), а з іншого, – отримані результати мають чітке наукове обґрунтування.

Розвиваючи процедури реалізації мультиплікативного підходу до встановлення інтегративних показників у дидактиці і застосування зі зазначеною метою функцій бажаності Харрінгтона (19), вкажемо, що отримане нами більш обережне значення інтегративного показника успішності шкільного навчання, що дорівнює для абітурієнтів А і В відповідно 0,2189 і 0,2206, відповідає показникам ЗНО 149,9 балів і 151,0 балів.

Як бачимо, за рахунок більш обережного мультиплікативного підходу до оцінювання інтегративного показника атестату дещо більшими стали показники ЗНО вже для абітурієнта В. Необхідно також зазначити, що показники ЗНО у цьому випадку зменшуються стосовно нормативно встановленого МОН України відповідно на 21,3 % і 20,7 %. Тобто, вони є більш обережнішими щодо результатів, отриманих адитивним підходом до агрегації коефіцієнтів бажаності оцінок.

Зауважимо, що знову ж йдеться, з одного боку, про застосування більш обережного мультиплікативного підходу до агрегації коефіцієнтів бажаності оцінок атестату, а з іншого, – про чітке наукове обґрунтування отриманих результатів. Причому результати наших досліджень і відповідного аналізу ґрунтуються на прийнятій максимальній диференціації (нелінійності)



коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали, що відповідає показникам III ітерації застосування методу розстановки пріоритетів.

У таблиці 4 подано результати переведення за 200-бальною шкалою інтегративних показників коефіцієнтів бажаності, що відповідають ітераціям застосування методу розстановки пріоритетів. У цьому випадку найбільш обережними і нелінійними є показники, отримані для II ітерації застосування методу розстановки пріоритетів.

Разом із тим, потрібно констатувати, що на ступінь диференціації коефіцієнтів бажаності 12-бальної шкали вплинула специфіка методу розстановки пріоритетів, зокрема порівняльна «цінність» оцінок, що встановлюється виразом (17). Таким чином, вважаємо, що подальші дослідження необхідно здійснювати щодо уточнення зазначених коефіцієнтів за допомогою «методу аналізу ієрархій» Т. Сааті (T. L. Saaty) і вважаємо третє завдання нашого дослідження розв'язаним [27].

Таблиця 4

Співвідношення пропозицій урахування результатів шкільного навчання за показниками зовнішнього незалежного оцінювання

Оцінки 12-бальної шкали	Показники зовнішнього незалежного оцінювання			
	Нормативні	Пропоновані залежно від ітерації методу розстановки пріоритетів		
		I	II	III
1	2	3	4	5
\tilde{R}_1	106	8,6	0,7	0,1
\tilde{R}_2	112	26,0	3,8	0,7
\tilde{R}_3	118	43,4	9,8	2,4
\tilde{R}_4	124	60,8	18,8	6,3
\tilde{R}_5	133,5	78,2	31,0	12,6
\tilde{R}_6	143	95,6	46,1	22,6
\tilde{R}_7	152,5	113,0	64,1	36,8
\tilde{R}_8	162	130,4	85,3	56,2
\tilde{R}_9	171,5	147,8	109,4	81,4
\tilde{R}_{10}	181	165,1	136,6	113,2
\tilde{R}_{11}	190,5	197,5	166,8	152,6
\tilde{R}_{12}	200	200	200	200

На основі отриманих та розглянутих у цій публікації нових наукових результатів, необхідно констатувати, що застосування методології теорії кваліметрії та системного аналізу сприяло принциповому та науково-обґрунтованому розв'язанню проблеми врахування успішності шкільного навчання за показниками ЗНО.

Уперше було здійснено перехід від якісних оцінок 12-бальної шкали впорядкування до кількісних показників абсолютної шкали, де цим оцінкам привласнено відповідні «зважені» коефіцієнти бажаності, отримані за допомогою методу розстановки пріоритетів. Також уперше інтегративний показник успішності шкільного навчання було визначено за допомогою мультиплікативної функції агрегації, в якості якої було застосовано адаптовану



для потреб досліджень функцію бажаності Харрінгтона. Взявши за основу цільовий показник (коефіцієнт бажаності найкращої оцінки $\alpha_{\tilde{R}_{12}}$), здійснено нормування інтегративного показника успішності шкільного навчання для його переведення у 200-бальну шкалу.

Перевірка ефективності результатів теоретичних досліджень у порівняльному аналізі змісту двох атестатів випускників 2015 р., які отримали рівну суму балів, вказує на суттєве зменшення показника ЗНО (до 18,5 % за реалізації адитивного підходу до агрегації коефіцієнтів бажаності і до 21,3 % у випадку застосування мультиплікативного підходу) за абсолютної наукової обґрунтованості відповідних показників, що базуються на припущенні щодо нелінійної залежності коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали.

Вважаємо, що подальші дослідження щодо узгодженості оцінок 12-бальної і 200-бальної шкал доцільно здійснювати:

по-перше, у напрямі встановлення подальшої емпіричної ефективності розроблених рекомендацій на більш суттєвій вибірці абітурієнтів;

по-друге, з позицій запобігання помилок I–II роду;

по-третє, щодо уточнення значень коефіцієнтів бажаності оцінок 12-бальної шкали за допомогою методу аналізу ієрархій Т. Сааті.

Використані літературні джерела

1. Адлер Ю. П. Планирование эксперимента при поиске оптимальных условий [Текст] / Ю. П. Адлер, Е. В. Маркова, Ю. В. Грановский. – М. : Наука, 1976. – 278 с.
2. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения [Текст] / Р. Аткинсон ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1980. – 528 с.
3. Берж К. Теория графов и ее применение [Текст] / К. Берж ; пер. с франц. – М. : ИЛ, 1962. – 320 с.
4. Блумберг В. А. Какое решение лучше? Метод расстановки приоритетов [Текст] / В. А. Блумберг, В. Ф. Глушенко. – Л. : Лениздат, 1982. – 160 с.
5. Васильев В. И. Основы квалиологии и квалиметрии образования [Текст] / В. И. Васильев, Т. Н. Тягунова. – М. : Изд. центр ЕАОИ, 2007. – 280 с.
6. Вентцель Е. С. Теория вероятностей / Е. С. Вентцель. – М. : Наука, 1969. – 576 с.
7. Заде Л. Понятие лингвистической переменной и его применение к принятию приближенных решений [Текст] / Л. Заде ; под ред. Н. Н. Моисеева, С. А. Орловского ; пер. с англ. Н. И. Ринго. – М. : Мир, 1976. – 165 с.
8. Камишин В. В. Імперативи у встановленні прохідного балу рівнів навчальних досягнень студентів [Текст] / В. В. Камишин // Навчання і виховання обдарованої дитини: теорія та практика : зб. наук. пр. – Вип. 11. – Київ : Інститут обдарованої дитини, 2013. – С. 49–59.
9. Камишин В. В. Методи системного аналізу у кваліметрії навчально-виховного процесу [Текст] : монографія / В. В. Камишин, О. М. Рева. – Київ : Інформаційні системи, 2012. – 270 с.
10. Камишин В. В. Процедура фазифікації/дефазифікації балів шкал оцінювання [Текст] / В. В. Камишин, О. М. Рева, Л. М. Макаренко, О. М. Медведенко // Електроніка та системи управління. – Київ : НАУ, 2012. – № 3 (33). – С. 53–62.
11. Камышин В. В. Нечеткие модели квалиметрии результатов внешнего независимого оценивания как методическое наполнение программ обучения старшеклассников информационным технологиям [Текст] / В. В. Камышин // Информационные телекоммуникационные сети : профессиональный журн. – Республика Казахстан, 2013. – № 7–8 (83–84). – С. 16–21.
12. Камышин В. В. Разработка методических рекомендаций для педагогов по интегральной оценке академической и интеллектуальной одаренности обучающихся [Текст] / В. В. Камышин // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – Челябинск : ЧИППКРО, 2013. – № 3–4 (16–17). – С. 108–118.
13. Кириллов В. И. Квалиметрия и системный анализ [Текст] : учеб. пособ. / В. И. Кириллов. – Минск : Новое знание ; М. : ИНФРА-М, 2011. – 440 с.
14. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений [Текст] / Ю. Козелецкий ; под ред. Б. В. Бирюкова ; пер. с польск. : Г. Е. Минца, В. Н. Поруса. – М. : Прогресс, 1979. – 504 с.
15. Кофман А. Введение в теорию нечетких множеств [Текст] / А. Кофман ; под ред. С. И. Травкина ; пер. с франц. В. Б. Кузьмина. – М. : Радио и связь, 1982. – 432 с.



16. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти (проект) // Освіта. – 2000. – № 37 (23–30 серпня).
17. *Марченко Е. К.* Методы квалиметрии в педагогике [Текст] / Е. К. Марченко. – М. : Знание, 1979. – 33 с.
18. *Михеев В. И.* Моделирование и методы теории измерений в педагогике [Текст] / В. И. Михеев. – М. : Высшая школа, 1987. – 200 с.
19. Мультипликативный подход к интегральной оценке уровня профессиональной подготовки авиационных операторов [Текст] / А. Н. Рева, В. А. Шульгин, С. П. Борсук [и др.] // *Elmi məsələlər: Jurnal Milli Aviasiya Akademiyasının.* – Bakı, İyul – Sentyabr 2014. – Child 16. – С. 42-53.
20. Надежность и эффективность в технике [Текст] : справочник в 10 т. / под общ. ред.: В. Ф. Уткина, Ю. В. Крючкова. – М. : Машиностроение, 1988. – Т. 3: Эффективность технических систем. – 328 с.
21. *Перегудов Ф. И.* Введение в системный анализ [Текст] : учеб. пособ. / Ф. И. Перегудов, Ф. П. Тарасенко. – М. : Высшая школа, 1989. – 367 с.
22. *Пфанцагль И.* Теория измерений [Текст] / И. Пфанцагль. – М. : Мир, 1976. – 248 с.
23. *Рева О. М.* 12 балів: український компроміс європейської «полегшеної шкали оцінювання» [Текст] / О. М. Рева, О. Ф. Штанько, І. А. Добрянський // Вища школа : наук.-практичне видання. – Київ, 2005. – № 4. – С. 40-55.
24. *Рева О. М.* Шляхом Болонського процесу: комплекс моделей кваліметрії і узгодженості рівнів навчальних досягнень студентів у різних оцінних системах [Текст] / О. М. Рева, В. В. Федієнко // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : ІТЗО, 2007. – Вип. 50. – С. 3–7.
25. *Розенберг Н. М.* Проблемы измерений в дидактике [Текст] / Н. М. Розенберг ; под ред. Д. А. Сметанина. – К. : Вища школа, 1979. – 175 с.
26. *Рязанцева Ю. В.* Основные тенденции развития систем оценки знаний умений и навыков обучаемых в отечественной педагогической практике [Текст] / Ю. В. Рязанцева // Армия и общество. – 2008. – № 1. – С. 12–26.
27. *Саати Т.* Принятие решений: метод анализа иерархий [Текст] : пер. с англ. Р. Г. Вачнадзе / Т. Саати. – М.: Радио и связь, 1993. – 278 с.
28. *Субетто А. И.* Введение в квалиметрию высшей школы [Текст] / А. И. Субетто. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1991. – Кн. 1. Общие основания квалиметрии высшей школы. – 84 с.
29. *Супес П.* Основы теории измерений [Текст] / П. Супес, Р. Зинес // Психологические измерения. – М. : Мир, 1967. – С. 9–110.
30. Про затвердження умов прийому на навчання до вищих навчальних закладів України в 2016 році [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства освіти і науки України 15 жовтня 2015 року № 1085. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1351-15>. – Назва з екрана.
31. *Циба В. Т.* Основи теорії кваліметрії [Текст] : навч. посіб. / В. Т. Циба. – К. : ІЗМН, 1997. – 160 с.
32. *Harrington E. C.* Desirability Function [Text] / E. C. Harrington // *Industrial Quality Control*, april 1965. – V. 2.

Bibliography

1. *Adler Yu. P.* Planirovaniye eksperymenta pry poyske optymalnykh uslovyi [Tekst] / Yu. P. Adler, E. V. Markova, Yu. V. Hranovskyi. – М. : Nauka, 1976. – 278 s.
2. *Atkinson R.* Chelovecheskaia pamiat y protsess obucheniya [Tekst] / R. Atkinson ; per. s anhl. – М. : Prohress, 1980. – 528 s.
3. *Berzh K.* Teoryia hrafov y ee prymenenye [Tekst] / K. Berzh ; per. s. frants. – М. : YL, 1962. – 320 s.
4. *Bliumberh V. A.* Kakoe reshenye luchshe? Metod rasstanovky pryorytetov [Tekst] / V. A. Bliumberh, V. F. Hlushchenko. – L. : Lenydat, 1982. – 160 s.
5. *Vasylev V. Y.* Osnovy kvalyolohyy y kvalymetryy obrazovaniya [Tekst] / V. Y. Vasylev, T. N. Tiahunova. – М. : Yzd. tsentr EAOY, 2007. – 280 s.
6. *Venttsel E. S.* Teoryia veroiatnostei / E. S. Venttsel. – М. : Nauka, 1969. – 576 s.
7. *Zade L.* Poniatye lynchvystycheskoi peremennoi y eho prymenenye k pryniatyi priblyzhennykh resheniy [Tekst] / L. Zade ; pod red. N. N. Moyseeva, S. A. Orlovskoho ; per. s anhl. N. Y. Rynho. – М. : Myr, 1976. – 165 s.
8. *Kamyshyn V. V.* Imperatyvy u vstanovlenni prokhidnoho balu rivniv navchalnykh dosiahnen studentiv [Tekst] / V. V. Kamyshyn // Navchannia i vykhovannia obdarovanoi dytyny: teoriia ta praktyka : zb. nauk. pr. – Vyp. 11. – Kyiv : Instytut obdarovanoi dytyny, 2013. – S. 49–59.
9. *Kamyshyn V. V.* Metody systemnoho analizu u kvalimetrii navchalno-vykhovnoho protsesu [Tekst] : monohrafiia / V. V. Kamyshyn, O. M. Reva. – Kyiv : Informatsiini systemy, 2012. – 270 s.



10. *Kamyshyn V. V.* Protsedura fazyfikatsii/defazyfikatsii baliv shkal otsiniuvannia [Tekst] / V. V. Kamyshyn, O. M. Reva, L. M. Makarenko, O. M. Medvedenko // Elektronika ta systemy upravlinnia. – Kyiv : NAU, 2012. – № 3 (33). – S. 53–62.
11. *Kamyshyn V. V.* Nechetkye modely kvalymetryy rezultatov vneshnego nezavysymoho otsenyvaniya kak metodycheskoe napolnenye programm obucheniya starsheklassnykov ynformatsyonnym tekhnolohyiam [Tekst] / V. V. Kamyshyn // Ynformatsyonnye telekommunikatsyonne sety : professyonalnyi zhurn. – Respublyka Kazakhstan, 2013. – № 7–8 (83–84). – S. 16–21.
12. *Kamyshyn V. V.* Razrabotka metodycheskykh rekomendatsyi dlia pedahohov po yntehralnoi otsenke akademycheskoi y yntellektualnoi odarennosti obuchaiushchykh [Tekst] / V. V. Kamyshyn // Nauchnoe obespechenye systemy povysheniya kvalyfykatsyy kadrov. – Cheliabynsk : ChYPPKRO, 2013. – № 3–4 (16–17). – S. 108–118.
13. *Kyryllov V. Y.* Kvalymetryia y systemnyi analiz [Tekst] : ucheb. posob. / V. Y. Kyryllov. – Mynsk : Novoe znanye ; M. : YNFRA-M, 2011. – 440 s.
14. *Kozeletskiy Yu.* Psykholohycheskaia teoryia resheni [Tekst] / Yu. Kozeletskiy ; pod red. B. V. Byriukova ; per. s polsk.: H. E. Myntsa, V. N. Porusa. – M. : Prohress, 1979. – 504 s.
15. *Kofman A.* Vvedenye v teoryiu nechetkykh mnozhestv [Tekst] / A. Kofman ; pod red. S. Y. Travkina ; per. s frants. V. B. Kuzmyna. – M. : Radyo y sviaz, 1982. – 432 s.
16. Kryterii otsiniuvannia navchalnykh dosiahnen u systemi zahalnoi serednoi osvity (proekt) // Osvita. – 2000. – № 37 (23–30 serpnia).
17. *Marchenko E. K.* Metody kvalymetryy v pedahohyke [Tekst] / E. K. Marchenko. – M. : Znanye, 1979. – 33 s.
18. *Mykheev V. Y.* Modelyrovanye y metody teoryy yzmereni v pedahohyke [Tekst] / V. Y. Mykheev. – M. : Vysshaha shkola, 1987. – 200 s.
19. Mulyplykatyvnyi podkhod k yntehralnoi otsenke urovnia professyonalnoi podhotovky avyatsyonnykh operatorov [Tekst] / A. N. Reva, V. A. Shulhyn, S. P. Borsuk [y dr.] // Elmi məcmuələr: Jurnal Milli Aviasiya Akademiyasinin. – Baki, Iyul – Sentyabr 2014. – Child 16. – C. 42–53.
20. Nadezhnost y efektyvnost v tekhnike [Tekst] : spravochnyk v 10 t. / pod obshch. red.: V. F. Utkyna, Yu. V. Kriuchkova. – M. : Mashynostroenye, 1988. – T. 3: Efektyvnost tekhnicheskyykh system. – 328 s.
21. *Perehudov F. Y.* Vvedenye v systemnyi analiz [Tekst] : ucheb. posob. / F. Y. Perehudov, F. P. Tarasenko. – M. : Vysshaha shkola, 1989. – 367 s.
22. *Pfantsahl Y.* Teoryia yzmereni [Tekst] / Y. Pfantsahl. – M. : Myr, 1976. – 248 s.
23. *Reva O. M.* 12 baliv: ukraïnskyi kompromis yevropeiskoi «polehshenoï shkaly otsiniuvannia» [Tekst] / O. M. Reva, O. F. Shtanko, I. A. Dobrianskyi // Vyshcha shkola : nauk.-praktychne vydannia. – Kyiv, 2005. – № 4. – S. 40–55.
24. *Reva O. M.* Shliakhom Bolonskoho protsesu: kompleks modelei kvalimetrii i uzgodzhenosti rivniv navchalnykh dosiahnen studentiv u riznykh otsinnykh systemakh [Tekst] / O. M. Reva, V. V. Fediienko // Problemy osvity : nauk.-metod. zb. – K. : IITZO, 2007. – Vyp. 50. – S. 3–7.
25. *Rozenberh N. M.* Problemy yzmereni v dydaktyke [Tekst] / N. M. Rozenberh ; pod red. D. A. Smetanyna. – K. : Vyshcha shkola, 1979. – 175 s.
26. *Riazantseva Yu. V.* Osnovnye tendentsyy razvytiya system otsenky znanyi umeni y navykov obuchaemykh v otechestvennoi pedahohyckoi praktyke [Tekst] / Yu. V. Riazantseva // Armiya y obshchestvo. – 2008. – № 1. – S. 12–26.
27. *Saaty T.* Pryniatye resheni: metod analiza yerarkhyi [Tekst] : per. s anhl. R. H. Vachnadze / T. Saaty. – M.: Radyo y sviaz, 1993. – 278 s.
28. *Subetto A. Y.* Vvedenye v kvalymetryiu vysshei shkoly [Tekst] / A. Y. Subetto. – M. : Yssledovatel'skyi tsentr problem kachestva podhotovky spetsyalystov, 1991. – Kn. 1. Obshchye osnovaniya kvalymetryy vysshei shkoly. – 84 s.
29. *Supes P.* Osnovy teoryy yzmereni [Tekst] / P. Supes, R. Zynes // Psykholohycheskye yzmereniya. – M. : Myr, 1967. – S. 9–110.
30. Pro zatverdzhennia umov pryomu na navchannia do vyshchykh navchalnykh zakladiv Ukrainy v 2016 rotsi [Elektronnyi resurs] / Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrainy 15 zhovtnia 2015 roku № 1085. – Rezhym dostupu: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/z1351-15>. – Nazva z ekrana.
31. *Tsyba V. T.* Osnovy teorii kvalimetrii [Tekst] : navch. posib. / V. T. Tsyba. – K. : IZMN, 1997. – 160 s.
32. *Harrington E. C.* Desirability Function [Text] / E. C. Harrington // Industrial Quality Control, april 1965. – V. 2.



Яцишин Анна,
м. Київ, Україна

УДК 378+371: 001.32

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ОСВІТИ УКРАЇНИ ТА ПІДГОТОВКА НАУКОВИХ КАДРІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ ДО ЇЇ ЗДІЙСНЕННЯ

В статті проаналізовані проблеми інформатизації образования України і виділені те, которые требуют первоочередного решения: информационное наполнение и подготовка кадров. Рассмотрены особенности подготовки научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации и проблемы, возникающие при осуществлении этого процесса. Подчеркнута важность улучшения научно-методического, научно-организационного и информационно-дидактического обеспечения подготовки аспирантов и докторантов.

Ключевые слова: інформатизація образования, ИКТ, аспирант, докторант, доктор философии.

The article analyzes the problems of education informatization of Ukraine. Identified the problems that require urgent solutions: information content and personnel training. Are considered the problems of training Ph. Ds. Was determined that important is the improving scientific and methodical, organizational and of didactic the ensuring of preparation Ph. Ds.

Key words: informatization of education, ICT, the doctoral studies, Ph. Ds.

Передові країни визнають інформатизацію важливим чинником національного розвитку і створюють відповідну законодавчу та нормативну базу, на основі якої здійснюється політика (зміст, ресурси, фінанси) у цьому напрямі [9].

Академік М. Желдак [5] зазначає, що педагогічно доцільною, виваженою та обґрунтованою теоретично й експериментально має бути інформатизація навчального процесу, що сприятиме розв'язанню однієї з важливих соціальних проблем – проблеми зайнятості населення. Широке використання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі створює умови у загальноосвітніх навчальних закладах для формування знання, що є основою багатьох сучасних, пов'язаних з інформаційно-комунікаційними і виробничими технологіями робітничих професій.

Актуальною також залишається проблема підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для інформатизації освіти України, зокрема, загальної середньої освіти. Поглибленого дослідження потребують історичні аспекти підготовки та її сучасного стану, а також атестації кадрів, що будуть здійснювати інформатизацію освіти на різних рівнях.

Аспекти інформатизації освіти розглянуто у працях В. Бикова [1–2], М. Желдака [5–6], В. Вембер [3] та у публікаціях [7; 9; 15]. Питанням пов'язаним з підготовкою наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації присвячено праці: М. Лещенко [8], В. Лугового [10] І. Регейло [11–12], О. Спіріна, А. Яцишин [13–14]. Проте мало дослідженою є проблема підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для забезпечення інформатизації освіти України.

Мета статті – проаналізувати проблеми інформатизації освіти України та розглянути особливості підготовки аспірантів і докторантів для здійснення цього процесу.

Сьогодні важливим є питання підвищення освітнього рівня членів суспільства, що зумовлює необхідність адекватного розвитку системи освіти – підвищення доступності освіти, розширення спектру та покращення якості освітніх послуг, що надає система



освіти [2]. Також інформатизація суспільства є однією зі закономірностей сучасного соціального прогресу, причому цей термін не є тотожним комп'ютеризації. За комп'ютеризації суспільства основна увага приділяється розвитку та впровадженню технічної бази комп'ютерів, що забезпечують оперативне отримання результатів перероблення та накопичення інформації. В інформатизації суспільства основна увага приділяється комплексу заходів, спрямованих на забезпечення повного використання своєчасного знання у видах людської діяльності [9].

Академік В. Биков наголошує, що сучасний етап розвитку суспільства характеризується істотним зростанням ролі знань – провідного продуктивного чинника сучасного інтелектуального та духовного розвитку. Це зумовлює розширення масштабів і поглиблення наукових досліджень, доробок, що проводяться в галузях суспільства, на всіх рівнях. На цій основі розвиваються існуючі та виникають нові галузі знань, високі технології (наприклад, нано- і біотехнології, космічні технології, технології штучного інтелекту, освітні технології, технології в галузі охорони здоров'я і сільського господарства, інформаційно-комунікаційні технології тощо), створюються нові високо інтелектуальні автоматичні та автоматизовані високопродуктивні засоби діяльності [2].

Для розв'язання проблем, що пов'язані з інформатизацією суспільства, необхідним є реформування освіти та модернізації змісту навчання майбутніх фахівців різних галузей. Насамперед, це стосується якості інформатичної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів, адже конкуренція, що є на сучасному ринку освітніх послуг, посилює вимоги до професійної підготовки вчителів.

Головною також є проблема використання апаратно-програмного забезпечення, що є шляхом покращення навчального процесу за умов комп'ютерної підтримки. Це потребує визначення тенденцій розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, аналізу передового вітчизняного та зарубіжного досвідів, виявлення кращих зразків програмного забезпечення, обґрунтування способів добору ресурсів та організації певних систем електронного навчання [15].

Важливим для нашого дослідження є аналіз досвіду та сучасного стану інформатизації освіти та наукової діяльності. Зокрема, у Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» зазначено, що «... інформатизація наукової діяльності сприятиме підвищенню ефективності наукових досліджень, створенню потужної системи науково-технічної інформації та її використанню на всіх етапах наукової діяльності за умови активізації її форм. Повинні бути створені умови для широкої комп'ютеризації та математизації природничих та гуманітарних наук, входження до світової інформаційної мережі баз даних та знань. Інформатизація вітчизняної науки дасть змогу підвищити її практичну віддачу, прискорити інтеграцію у світову науку». У публікації [15] також зазначено, що для розв'язання проблем інформатизації суспільства необхідним є проведення науково-методичних досліджень, спрямованих на розвиток інформатизації навчально-виховних закладів у напрямі вдосконалення методологічного, науково-методичного та організаційного забезпечення, використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні, вдосконалення системних засад процесу оцінювання якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

У науковій літературі описана значна кількість визначень поняття «інформатизація освіти». Ці визначення відображають різні аспекти застосування інформаційно-комунікаційних технологій і засобів навчання в системі освіти.

Інформатизація освіти спрямовується на формування та розвиток інтелектуального потенціалу нації, вдосконалення форм та змісту навчального процесу, впровадження комп'ютерних методів навчання та тестування, що надає можливість частково розв'язати проблем освіти (проблеми індивідуалізації навчання, організації систематичного контролю знань, можливості врахування психофізіологічні особливості кожної дитини тощо). У Законі України «Про Концепцію Національної програми інформатизації» визначено, що



«... результатом інформатизації освіти є: розвиток інформаційної культури людини (комп'ютерної освіченості); розвиток змісту, методів і засобів навчання до рівня світових стандартів; скорочення терміну та підвищення якості навчання і тренування на всіх рівнях підготовки кадрів; інтеграція навчальної, дослідницької та виробничої діяльності; вдосконалення управління освітою; кадрове забезпечення напрямів інформатизації України шляхом спеціалізації та інтенсифікації підготовки відповідних фахівців». Також, ці питання поставлено в інших державних документах (Закон України «Про Основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007–2015 роки», Закон України «Про вищу освіту»), проаналізувавши які, можна зазначити, що в них розглянуто загальні принципи інформатизації освіти, описано перспективи розвитку цього процесу, а також тенденції оновлення змісту, організаційних форм і методів підготовки педагогічних працівників з використанням інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

У публікації [7] вказано на певні проблеми інформатизації середньої освіти України, які містять: технічне забезпечення; *інформаційне наповнення; підготовку кадрів*. За результатами проведеного аналізу наукової літератури [1–3; 7; 9; 15] та сучасного досвіду інформатизації освіти, нашу увагу привернули такі питання:

- низький ступінь використання електронних навчальних матеріалів та програмних засобів;
- відсутність якісного електронного навчально-інформаційного середовища для учнів та вчителів;
- недосконалість інформаційно-технологічної, навчально-методичної та організаційної системи підтримки процесів розроблення та обміну інформаційними освітніми ресурсами;
- відсутність мережі електронних бібліотек та цифрових мультимедійних архівів інформаційних та методичних ресурсів з навчальних предметів;
- недостатній рівень підготовки вчителів та керівників з питань ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій для навчально-виховного процесу та управління освітніми установами;
- відсутність обов'язкового стандарту володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.

Отже, важливим є дослідження процесу інформатизації освіти, аналіз досвіду підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для забезпечення інформатизації освіти та уточнення головних способів подальшого розвитку цього процесу.

Погоджуємося з твердженням М. Желдака [5] про те, що впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес створює сприятливі умови для посилення зв'язку змісту навчання з повсякденним життям і надає результатам навчання практичної значущості щодо розв'язання життєвих проблем і задоволення практичних потреб, що є важливим аспектом гуманітаризації освіти.

Сьогодні залишається проблемою недостатня підготовка вчителів до використання електронних ресурсів, відсутність в освітніх установах умов для використання сучасних педагогічних програмних засобів та інформаційно-комунікаційних технологій, відсутність методик використання електронних засобів у процесі навчання, технічна недосконалість електронних засобів навчального призначення, їхня низька змістова якість, недостатня педагогічна цінність. Важливою умовою застосування педагогічних програмних засобів у навчальному процесі є готовність вчителів до роботи з електронними ресурсами [3].

У праці [15] позитивною є думка про те, що питання інформатизації освіти потребують проведення комплексних фундаментальних досліджень процесів створення та впровадження засобів інформаційно-комунікаційних технологій. Це зумовлено стрімким розвитком технологій, виникненням не лише нових електронних засобів і ресурсів, але й нових технологічних платформ, інструментальних засобів, що змінюють уявлення про інфраструктуру організації



процесу навчання та його інформаційного наповнення. Такими перспективними технологіями є: хмарні обчислення, адаптивні інформаційно-комунікаційні мережі, віртуальне та мобільне навчання тощо. Також першочергово потрібно підвищувати якість та рівень підготовки вчителів, управлінців освітньої галузі з інформаційно-комунікаційних технологій. Враховуючи швидкість розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, така підготовка є необхідною і має бути систематичною. У навчальних планах обласних інститутів післядипломної педагогічної освіти потрібно збільшити години на оволодіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями педагогічних працівників (і не лише вчителів інформатики), змістом навчання для цих годин доцільно визначити ознайомлення з сучасними електронними засобами навчального призначення з різних предметів [15].

Погоджуємося з твердженням [15], що потрібно створити систему спеціальної підготовки вчителів та науково-педагогічних працівників до діяльності в умовах інформаційно-освітнього середовища з орієнтацією на практичну підготовку, вивчення основ інформаційних технологій, навичок використання інноваційних форм та засобів навчання, ресурсів професійних та соціальних мереж.

У дослідженні Р. Гуревича [4] наголошено, що багаторівневність підготовки розглядає підготовку як фахівців, так і бакалаврів, магістрів у галузі інформатизації освіти. Інфраструктура підготовки кадрів інформатизації освіти охоплює: початкову, середню і вищу професійну освіту; післядипломну і додаткову освіту в системі підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів; підготовку кадрів вищої кваліфікації в аспірантурі та докторантурі.

Актуальні завдання, пов'язані зі вдосконаленням системи підготовки та атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, зокрема, підвищення ефективності навчання в аспірантурі та докторантурі, забезпечення високої якості дисертаційних робіт, розглянуто у праці [13]. Науковий ступінь – це кваліфікаційна характеристика, що підтверджує готовність людини до розв'язання дослідницьких завдань певного рівня складності.

Певні історичні аспекти підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації досліджено у публікаціях І. Регейло [11–12], де вказано на те, що розвиток системи підготовки таких фахівців в Україні є невід'ємною частиною українського державотворення, складовою національно-культурного відродження країни. Також потрібно розглянути та конструктивно-критично вивчити історико-педагогічний досвід підготовки кадрів вищої кваліфікації, що нагромаджено вітчизняною наукою, оскільки за Болонськими реформами третій цикл навчання (аспірантура/докторантура) потребує кардинального перегляду щодо змісту. Особливо важливими є дослідження (узагальнюючі, синтезуючі), що презентують історіографічні аспекти проблеми підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів в Україні [12]. Автор виокремлює три групи досліджень у цьому напрямі: 1) узагальнюючі праці з історії підготовки наукових кадрів у різні історичні періоди розвитку України; 2) дослідження, присвячені формуванню радянської інтелігенції, розвідки з окремих аспектів підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів в аспірантурі та докторантурі; 3) порівняльні дослідження ступеневої системи підготовки кадрів вищої кваліфікації в аспірантських інституціях і докторських студіях європейських країн [12].

Розглянемо основні терміни та поняття, щодо підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації «аспірант», «докторант», «доктор філософії», «доктор наук» та ін.

На законодавчому рівні в Україні підготовка та атестація аспірантів і докторантів здійснювалася відповідно до державних документів, зокрема: з 1991 р., згідно з Законом України «Про освіту» (зі змінами та доповненнями); з 1999 р., згідно з Постановою Кабінету Міністрів України про «Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів» затверджено (зі змінами та доповненнями); з 2014 р., згідно з оновленим Законом України «Про вищу освіту»; з 2016 р., згідно з оновленим Законом України «Про наукову і науково-технічну



діяльність». У цих документах визначено, що «аспірант – учений, який проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження у рамках підготовки в аспірантурі у вищому навчальному закладі/науковій установі на здобуття ступеня доктора філософії», а «докторант – науковий або науково-педагогічний працівник, який проводить фундаментальні та (або) прикладні наукові дослідження у рамках підготовки в докторантурі у вищому навчальному закладі (науковій установі) на здобуття ступеня доктора наук» (Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність», ст. 1).

Згідно з оновленим Законом України «Про вищу освіту» (2014 р., ст. 5), «Доктор філософії – це освітній і, разом з тим, перший науковий ступінь, що здобувається на третьому рівні вищої освіти на основі ступеня магістра. Ступінь доктора філософії присуджується спеціалізованою вченою радою вищого навчального закладу (наукової установи) за результатом успішного виконання здобувачем вищої освіти відповідної освітньо-наукової програми та публічного захисту дисертації у спеціалізованій вченій раді. Особа має право здобувати ступінь “доктора філософії” під час навчання в аспірантурі». Також, у цьому Законі визначено, що «доктор наук – це другий науковий ступінь, що здобувається особою на науковому рівні вищої освіти на основі ступеня “доктора філософії” і передбачає набуття найвищих компетентностей у галузі розроблення і впровадження методології дослідницької діяльності, проведення оригінальних досліджень, отримання наукових результатів, що забезпечують розв’язання важливої теоретичної або прикладної проблеми, мають загальнонаціональну, або світове значення та опубліковані у наукових виданнях».

Для забезпечення підготовки наукових кадрів та підвищення їхньої кваліфікації у державних документах визначено, що основними формами підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації є аспірантура, ад’юнктура та докторантура. З 2016 р., згідно з Законом України «Про наукову і науково-технічну діяльність» (ст. 27), наукові установи можуть здійснювати підготовку «докторів філософії» за власною освітньо-науковою програмою на основі отриманої ліцензії на відповідну освітню діяльність або за освітньо-науковою програмою, окремі елементи якої забезпечуються іншими науковими установами та/або вищими навчальними закладами, та «докторів наук» за науковими програмами відповідно до Закону України «Про вищу освіту». Освітньо-наукові програми підготовки науковими установами «докторів філософії» підлягають акредитації Національною агенцією зі забезпечення якості вищої освіти.

Для нашого дослідження важливим є аналіз історичних аспектів підготовки наукових кадрів вищої кваліфікації для забезпечення інформатизації освіти. Розглянувши наукові публікації [5] визначено, що у 1985 р. в Україні не було жодного доктора і кандидата педагогічних наук за спеціальністю «Теорія і методика навчання інформатики». Так, М. Жалдак став першим в Україні (і другим в СРСР) доктором педагогічних наук з методики навчання інформатики, захистивши докторську дисертацію у 1990 р. (м. Москва). У подальшому українські доктори і кандидати педагогічних наук за цією спеціальністю захищали дисертації на здобуття наукових ступенів у Національному педагогічному університеті імені М. П. Драгоманова. Академік М. Жалдак [5] зазначає, що докторами наук за названою спеціальністю є: О. Гончарова (м. Сімферополь), Ю. Горошко (м. Чернігів), В. Ключко (м. Вінниця), Н. Морзе (м. Київ), С. Раков (м. Харків), Ю. Рамський (м. Київ), Ю. Триус (м. Черкаси), З. Сейдаметова (м. Сімферополь), Є. Смірнова (м. Херсон), С. Семеріков (м. Кривий Ріг) та ін. Вони є відомими серед освітянської спільноти України і зробили значний соціально значущий внесок у становлення і розвиток методичної системи навчання інформатики та комп’ютерно-орієнтованих методичних систем навчання математики, фізики та інших предметів у розв’язанні проблем інформатизації навчального процесу у ЗНЗ та ВНЗ України.

Наступним етапом, важливим для інформатизації освіти, є заснування у 1999 р. в Академії педагогічних наук України науково-дослідного Інституту інформаційних технологій і засобів навчання (ІТЗН НАПН України), очолює дійсний член НАПН України, доктор технічних наук, професор В. Биков. Співробітники ІТЗН НАПН України зробили вагомий



внесок у розв'язання проблем інформатизації освіти і науки України, що відзначено нагородами, медалями, дипломами тощо. Зокрема, за активної участі співробітників Інституту було розроблено: у 2000 р. Концепцію інформатизації загальноосвітніх навчальних закладів, комп'ютеризації сільських шкіл; у 2003 р. Державний стандарт загальної середньої освіти з інформатики [5].

Вагому роль у підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для інформатизації освіти відіграв М. Желдак, який у 1990–1992 рр. був членом двох спеціалізованих вчених рад (докторської та кандидатської) з теорії та методики навчання математики та інформатики в НДІ при АПН СРСР, а також членом спеціалізованої вченої ради з теорії і методики навчання математики та інформатики у Ленінградському державному педагогічному інституті імені О. І. Герцена. Така співпраця була корисною для становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики у середніх та вищих педагогічних навчальних закладах, вирішення проблем інформатизації навчального процесу і системи освіти в цілому, розроблення комп'ютерно-орієнтованих методичних систем навчання різних предметів [5].

Потрібно зауважити, що одним із перших програмних педагогічних засобів, створених в Україні, був Gtap – програмний комплекс для підтримки навчання математики (розроблений у 1989 р. під керівництвом М. І. Желдака). Серед інших програмних засобів навчального призначення, що проходили апробацію у ЗНЗ України, відомими є комплекси, розроблені у Херсонському державному університеті, Харківському державному педагогічному університеті імені Г. С. Сковороди, Інституті передових технологій, Інституті педагогіки НАПН України, Інституті проблем штучного інтелекту МОН і НАН України, а також компаніями АТЗТ «Квазар-Мікро Техно», ЗАТ «Мальва», ТОВ «АВТ лтд.», «СМІТ» тощо [3].

Залишаються невирішеними проблеми, що пов'язані з підвищенням ефективності підготовки кадрів вищої кваліфікації з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, що потребують узагальнення, систематизації та пошуку педагогічно виважених та доцільних способів удосконалення науково-організаційного, науково-методичного й інформаційно-дидактичного забезпечення підготовки аспірантів та докторантів [13].

Підготовка наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації для інформатизації освіти України епізодично відбувалася і в межах інших педагогічних наукових спеціальностей (зокрема, 13.00.01, 13.00.02 (з галузей знань), 13.00.04, 13.00.06 тощо).

У публікації [15] вказано, що розвитку науково-методичного забезпечення процесів інформатизації освіти сприятиме запровадження в галузі педагогічних наук нової спеціальності 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», в межах якої досліджуються теоретичні та методичні проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті, психолого-педагогічного обґрунтування розроблення цих технологій для забезпечення функціонування і розвитку освітніх систем.

Отже, узагальнимо та проаналізуємо сучасний стан підготовки та атестації наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в галузі педагогічних наук зі спеціальності 13.00.10. У 2008 р. за ініціативи дійсних членів НАПН України В. Бикова та М. Желдака у ІТЗН НАПН України у складі 11 осіб було створено робочу групу з підготовки проекту паспорту нової наукової спеціальності 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті». У 2009 р. паспорт цієї спеціальності було затверджено ВАК України та внесено до переліку наукових спеціальностей, за якими здійснюється захист дисертацій на здобуття наукових ступенів кандидата та доктора наук, присвоєння вчених звань. У 2010 р. вперше в Україні у ІТЗН НАПН України було відкрито аспірантуру, а з 2011 р. – докторантуру за новою спеціальністю [13].

З 2010 р. у ІТЗН НАПН України розпочала роботу спеціалізована вчена рада на здобуття наукового ступеня доктора (кандидата) педагогічних наук зі спеціальності 13.00.10. Ця спеціалізована вчена рада вирізняється тим, що поєднує видатних особистостей, відомі не лише



в Україні, а і за кордоном. Це науковці, управлінці, практики, які мають наукові ступені в різних галузях наук і зробили вагомий внесок в комп'ютеризацію та інформатизацію науково-освітнього простору України [13]. У червні 2011 р. у ІТЗН НАПН України з нової наукової спеціальності відбувся захист першої кандидатської дисертації К. Колос. За 5 років діяльності спеціалізованої вченої ради відбулося 23 захисти дисертаційних робіт (20 кандидатських і 3 докторських). Фахівцями вищого рівня наукової кваліфікації, тобто докторами наук зі спеціальності 13.00.10 «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті», в Україні є: Л. Панченко, О. Колгатін, О. Алексєєв, О. Глазунова.

Сьогодні вітчизняні університети та наукові установи активно розпочали професійну діяльність щодо відкриття аспірантур та докторантур за новою науковою спеціальністю. Таку підготовку у 2015 р. здійснювали 8 установ та закладів: Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України; Київський університет імені Бориса Грінченка; Київський національний лінгвістичний університет; Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова; Національний університет біоресурсів і природокористування країни; Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка; Луганський національний університет; Житомирський державний університет імені Івана Франка; Херсонський національний університет. Однак подальше збільшення кількості закладів, що здійснюють таку підготовку, має бути виваженим та належно забезпеченим, щоб не викликати зайвого занепокоєння [13].

На основі аналізу тематики захищених за цей період дисертацій зі спеціальності 13.00.10 можна констатувати, що 70 % робіт спрямовано на підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності майбутніх фахівців різних педагогічних спеціальностей та створення комп'ютерно орієнтованого середовища ВНЗ, і лише 30 % робіт присвячено підвищенню інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів-предметників та створенню комп'ютерно орієнтованого середовища ЗНЗ. Тому дослідження щодо інформатизації середньої освіти необхідно розширювати та збільшувати кількість дисертаційних робіт за цією тематикою. Також, розглянувши теми дисертаційних робіт, які були затверджені Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень в галузі педагогічних і психологічних наук при НАПН України зі спеціальності 13.00.10 за період 2010–2015 рр., можна стверджувати, що затверджено понад 120 тем, на сьогодні захистили дисертації лише 22 %, тобто 78 % дисертацій ще виконуються.

Отже, проаналізувати проблеми, пов'язані з інформатизацією освіти України, на думку автора, потрібно виділити ті, що потребують першочергового вирішення: інформаційне наповнення та підготовка кадрів. У процесі проведення дисертаційних досліджень розв'язуються важливі наукові задачі та проблеми. Серед них: теоретичні та методичні проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій в освіті; психолого-педагогічне обґрунтування розроблення цих технологій для забезпечення функціонування та розвитку освітніх систем; способи підвищення інформаційно-комунікаційної компетентності вчителів та керівників навчальних закладів тощо. Дослідивши особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, потрібно наголосити на важливості покращання науково-методичного, науково-організаційного та інформаційно-дидактичного забезпечення зазначеного процесу. Відповідно до нових вимог щодо підготовки аспірантів та докторантів мають відбутися значні організаційні та методичні зміни у закладах, що будуть у подальшому реалізовувати освітню програму та дослідницький аспект (для наук про освіту). Відповідно означені інновації потребують обґрунтування та розроблення нових освітніх програм, а для цього необхідно здійснювати координацію та науково-методичний супровід, що, на думку автора, має забезпечити Національна академія педагогічних наук України.

Перспективами подальших досліджень є детальний розгляд питань, що пов'язані з етапами інформатизації освіти України.



Використані літературні джерела

1. *Биков В. Ю.* Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1(15). – Режим доступу: <http://journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. *Биков В. Ю.* Основні концептуальні засади інформатизації освіти і головна парадигма прийдешнього суспільства знань [Текст] / В. Ю. Биков ред. кол.: І. А. Зязюн та ін.; упоряд.: О. М. Отич, О. М. Боровік // «Я-концепція» академіка Н. Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості: зб. наук. пр.; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К., 2014. – С. 32–42.
3. *Вембер В. П.* Інформатизація освіти та проблеми впровадження педагогічних програмних засобів в навчальний процес [Електронний ресурс] / В. П. Вембер // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 3. – 2007. – Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрана.
4. *Гуревич Р. С.* Розвиток інформаційних технологій в освіті – важливий чинник розвитку суспільства [Текст] / Р. С. Гуревич // Наукові праці Чорномор. держ. універ. імені П. Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». – 2011. – Т. 153. – Вип. 141. – С. 20–24. – (Серія: «Педагогіка»).
5. *Желдак М. І.* Шкільній інформатиці – 25! [Текст] / М. І. Желдак, Ю. С. Рамський // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2010. – № 8 (15). – С. 3–17. – (Серія № 2: «Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання»).
6. *Желдак М. І.* Двадцять років становлення і розвитку методичної системи навчання інформатики в школі та педагогічному університеті [Текст] / М. І. Желдак, Н. В. Морзе та ін. // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 5. – С. 12–19.
7. Інформатизація середньої освіти України: сучасні підходи та стратегія впровадження (за матеріалами Держ. цільової прогр. «Сто відсотків») [Текст] / В. Круг, Н. Морзе та ін. // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2011. – № 4–5 (34–35). – С. 10–18.
8. *Лещенко М. П.* Порівняльно-педагогічні дослідження зі спеціальності 13.00.10 «ІКТ в освіті» [Текст] / М. П. Лещенко // Педагогічна компаративістика–2013: трансформації в освіті зарубіжжя та український контекст: матеріали наук.-практ. сем. Ін-т педагогіки НАПН України. – Київ, 2013. – С. 17–19.
9. Методологія інформатизації наукової та управлінської діяльності установ НАПН України на основі веб-технологій [Текст]: монографія / Авт. кол.: Н. Т. Задорожна, Т. В. Кузнецова, А. В. Кільченко та ін. – К.: Атіка, 2014. – 160 с.
10. Модернізація підготовки наукових і науково-педагогічних кадрів в аспірантурі та докторантурі наукових установ АПН України в контексті Болонського процесу: досвід, проблеми, перспективи [Текст] / В. І. Луговий, В. А. Семиченко, О. Л. Кононко та ін. // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 94–102.
11. *Регейло І. Ю.* Розвиток докторської освіти в інноваційному суспільстві [Текст] / І. Ю. Регейло // Наукові записки Ніжинського держ. універ. імені Миколи Гоголя. – 2013. – № 4. – С. 62–68. – (Серія: «Психолого-педагогічні науки»).
12. *Регейло І. Ю.* Підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації в Україні у ХХ – початку ХХІ століття: історіографічні аспекти [Текст] / І. Ю. Регейло // Педагогічний дискурс. – 2010. – Вип. 7. – С. 189–194.
13. *Спірін О. М.* Досвід підготовки наукових кадрів з інформаційно-комунікаційних технологій в освіті (до 15-річчя ІТЗН НАПН України) [Текст] / О. М. Спірін, А. В. Яцишин // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2014. – № 2 (114). – С. 3–8.
14. *Спірін О. М.* Особливості підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації зі спеціальності «Інформаційно-комунікаційні технології в освіті» [Текст] / О. М. Спірін, А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 14 – С. 22–33.
15. *Шшикіна М. П.* Проблеми інформатизації освіти України в контексті розвитку досліджень оцінювання якості засобів ІКТ [Електронний ресурс] / М. П. Шшикіна, О. М. Спірін, Ю. Г. Запорожченко // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2012. – № 1 (27). – Режим доступу: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Назва з екрана..

**Bibliography**

1. *Bykov V. Yu.* Suchasni zavdannia informatyzatsiyyi osvity [Elektronnyi resurs] / V. Yu. Bykov // Informatsiyni tekhnolohiyi i zasoby navchannia. – 2010. – № 1(15). – Rezhym dostupu: <http://journal.iitta.gov.ua>. – Nazva z ekrana.
2. *Bykov V. Yu.* Osnovni kontseptualni zasady informatyzatsii osvity i holovna paradyhma pryideshnoho suspilstva znan [Tekst] / V. Yu. Bykov red. kol.: I. A. Ziaziun ta in.; uporiad.: O. M. Otych, O. M. Borovik // «Ya-kontseptsiiia» akademiika N. Nychkalo u vymiri profesiinoho rozvytku osobystosti: zb. nauk. pr.; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. – K., 2014. – S. 32–42.
3. *Vember V. P.* Informatyzatsiia osvity ta problemy vprovadzhennia pedahohichnykh prohramnykh zasobiv v navchalnyi protses [Elektronnyi resurs] / V. P. Vember // Informatsiyni tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2007. – № 3. – 2007. – Rezhym dostupu: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Nazva z ekrana.
4. *Hurevych R. S.* Rozvytok informatsiinykh tekhnolohii v osviti – vazhlyvyi chynnyk rozvytku suspilstva [Tekst] / R. S. Hurevych // Naukovi pratsi Chornomor. derzh. univer. imeni P. Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia». – 2011. – T. 153. – Vyp. 141. – S. 20–24. – (Seriiia: «Pedahohika»).
5. *Zheldak M. I.* Shkilnii informatytsi – 25! [Tekst] / M. I. Zhaldak, Yu. S. Ramskyi // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. – 2010. – № 8 (15). – S. 3–17. – (Seriiia № 2: «Komp'yuterno-oriientovani systemy navchannia»).
6. *Zheldak M. I.* Dvadtsiat rokiv stanovlennia i rozvytku metodychnoi systemy navchannia informatyky v shkoli ta pedahohichnomu universyteti [Tekst] / M. I. Zhaldak, N. V. Morze ta in. // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. – 2005. – № 5. – S. 12–19.
7. Informatyzatsiia serednoi osvity Ukrainy: suchasni pidkhody ta stratehiia vprovadzhennia (za materialamy Derzh. tsilovoi prohr. «Sto vidsotkiv») [Tekst] / V. Kruh, N. Morze ta in. // Informatyka ta informatsiyni tekhnolohii v navchalnykh zakladakh. – 2011. – № 4–5 (34–35). – S. 10–18.
8. *Leshchenko M. P.* Porivnialno-pedahohichni doslidzhennia zi spetsialnosti 13.00.10 «IKT v osviti» [Tekst] / M. P. Leshchenko // Pedahohichna komparatyvistyka–2013: transformatsii v osviti zarubizhzhia ta ukraïnskyi kontekst: materialy nauk.-prakt. sem. In-t pedahohiky NAPN Ukrainy. – Kyiv, 2013. – S. 17–19.
9. Metodolohiia informatyzatsii naukovoï ta upravlinskoï diialnosti ustanov NAPN Ukrainy na osnovi veb-tekhnolohii [Tekst]: monohrafiia / Avt. kol.: N. T. Zadorozhna, T. V. Kuznetsova, A. V. Kilchenko ta in. – K.: Atika, 2014. – 160 s.
10. Modernizatsiia pidhotovky naukovykh i naukovo-pedahohichnykh kadriiv v aspiranturi ta doktoranturi naukovykh ustanov APN Ukrainy v konteksti Bolonskoho protsesu: dosvid, problemy, perspektyvy [Tekst] / V. I. Luhovyi, V. A. Semychenko, O. L. Kononko ta in. // Pedahohika i psykholohiia. – 2008. – № 1. – S. 94–102.
11. *Reheilo I. Yu.* Rozvytok doktorskoï osvity v innovatsiinomu suspilstvi [Tekst] / I. Yu. Reheilo // Naukovi zapysky Nizhynskoho derzh. univer. imeni Mykoly Hoholia. – 2013. – № 4. – S. 62–68. – (Seriiia: «Psykhologo-pedahohichni nauky»).
12. *Reheilo I. Yu.* Pidhotovka naukovykh i naukovo-pedahohichnykh kadriiv vyshchoï kvalifikatsii v Ukraini u KhKh – pochatku KhKhI stolittia: istoriohrafichni aspekty [Tekst] / I. Yu. Reheilo // Pedahohichnyi dyskurs. – 2010. – Vyp. 7. – S. 189–194.
13. *Spirin O. M.* Dosvid pidhotovky naukovykh kadriiv z informatsiino-komunikatsiinykh tekhnolohii v osviti (do 15-richchia IITZN NAPN Ukrainy) [Tekst] / O. M. Spirin, A. V. Yatsyshyn // Komp'yuter u shkoli ta sim'yi. – 2014. – № 2 (114). – S. 3–8.
14. *Spirin O. M.* Osoblyvosti pidhotovky naukovykh ta naukovo-pedahohichnykh kadriiv vyshchoï kvalifikatsii zi spetsialnosti «Informatsiino-komunikatsiyni tekhnolohii v osviti» [Tekst] / O. M. Spirin, A. V. Yatsyshyn // Informatsiyni tekhnolohii v osviti. – 2013. – № 14 – S. 22–33.
15. *Shyshkina M. P.* Problemy informatyzatsii osvity Ukrainy v konteksti rozvytku doslidzhen otsiniuvannia yakosti zasobiv IKT [Elektronnyi resurs] / M. P. Shyshkina, O. M. Spirin, Yu. H. Zaporozhchenko // Informatsiyni tekhnolohii i zasoby navchannia. – 2012. – № 1 (27). – Rezhym dostupu: <http://www.journal.iitta.gov.ua>. – Nazva z ekrana..



Козійчук Оксана,
м. Київ, Україна

УДК 377:37.014

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ

В статті раскрыто вплив організаційно-педагогічних умов і професійного вибору на рівень соціалізації одареної молоді. Виділені фактори профориєнтації і проаналізована роль професійного самоопределення в соціалізації особистості.

Определена перспектива решения задач с учетом опыта профессионального самоопределения в соответствии с способностями и склонностями личности в общеобразовательной среде учебного заведения.

Ключевые слова: социализация, одаренная молодежь, профессиональное самоопределение, профориентация, социально-педагогические условия.

In the article the influence of organizational and pedagogical conditions and professional choices on the level of socialization of gifted youth. The factors motivating and analyzed the role of professional self-determination in the socialization of the individual.

Determine the prospects of solving problems based on the experience of professional self-determination in accordance with the abilities and inclinations of the individual in the general education environment school.

Key words: socialization, gifted youth, professional self-definition, occupational guidance, social-pedagogical accompaniment.

У сучасній педагогічній теорії та практиці особливої значущості набуває проблема соціально-педагогічної підтримки обдарованих дітей та молоді, створення освітнього сприятливого для розвитку особистості середовища з високим рівнем сформованості творчих здібностей та їх самореалізації.

Зазначені завдання задекларовано у новому Законі України «Про освіту», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Указі Президента «Про заходи щодо розвитку системи виявлення та підтримки обдарованих і талановитих дітей та молоді» (2010), Проекті «Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 рр.». У цих державних документах наголошується на тому, що успішна соціалізація учнівської молоді можлива за умови переорієнтації та переструктурування змісту та форм організації навчально-виховного процесу.

Важливо зазначити, що останні дослідження переконливо доводять, що молодим людям у сучасних соціально-економічних умовах досить важко актуалізувати здібності у професійній сфері.

У контексті вищесказаного особливої актуальності у сучасних умовах розвитку освіти набуває проблема соціалізації обдарованої учнівської молоді. Розгляд і розв'язання цієї проблеми спонукало дослідників до переосмислення соціалізації особистості в освітньому середовищі (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук, Н. Лавриченко, М. Лукашевич та ін.).

Аналіз досліджень та публікацій також засвідчує, що предметом уваги вчених були проблеми становлення особистості на засадах сучасної філософії освіти (В. Кремень, В. Мадзігон, І. Зязюн, В. Андрущенко, О. Савченко, О. Сухомлинська).

Коло питань пов'язаних із дослідженням способів соціалізації обдарованих дітей та молоді висвітлено у працях О. Антонова, О. Власова, М. Гнатко, Н. Завгородньої та ін. Психолого-педагогічні засади професійного самовизначення учнівської молоді розкрили у своїх працях Г. Балл, Н. Бібік, Є. Клімов, Г. Костюк, П. Перепелиця, Н. Побірченко, В. Рибалка та ін.



Однак, якщо проблема професійного самовизначення успішно розробляється вченими, то соціально-педагогічне підґрунтя соціалізації особистості як чинника взаємозв'язку вибору професії з її реалізацією в соціумі, фахівцями вивчено недостатньо.

Метою і завданнями дослідження є виявлення передумов та чинників соціалізації обдарованої учнівської молоді в контексті професійного самовизначення.

Соціалізація особистості (від латин. *socialis* – суспільний) – це процес входження людини у суспільство та активне засвоєння нею соціального досвіду, соціальних ролей, норм, цінностей, необхідних для успішної життєдіяльності у цьому суспільстві. У процесі соціалізації в людини формуються соціальні якості, знання, вміння, відповідні практичні навички, що надає їй змогу стати дієздатним учасником соціальних відносин. Соціалізація особистості триває все життя та має певні напрями [1]. Одним із напрямів соціалізації особистості є її професійне самовизначення.

Професійне самовизначення частіше визначається як вибір людиною напрямку та змісту подальшого розвитку, сфери та засобів реалізації індивідуальних якостей і здібностей, соціального середовища для втілення власної життєвої мети та моральних цінностей. Це цілісний, інтегративний процес, у якому реалізуються основні життєві цінності людини і конкретизуються аспекти її життєвого, особистісного, соціального самовизначення. Соціалізація містить процес професійного самовизначення особистості, а саме: формування професійних інтересів, напрямів, здійснення вибору професії – по суті, вибору життєвого шляху та місця в соціально-професійній структурі суспільства.

Відповідно сутнісні риси соціалізації – це адаптація та саморозвиток, формування ціннісних установок, пристосування до соціальних умов – притаманні процесу професійного самовизначення особистості, а принципи соціалізації є провідними в аналізі процесу професійного самовизначення особистості.

Щодо досліджування професійного самовизначення у контексті соціалізації особистості, то його важливо здійснювати, використовуючи один із зазначених підходів:

- процес професійного самовизначення – природний процес, що виникає як особистісне новоутворення на певному проміжку онтогенезу;
- процес професійного самовизначення – штучно організований процес, що вбудовано у певну практику (профорієнтацію).

Потрібно зазначити, що з позиції першого та другого підходів професійне самовизначення характеризується в контексті явища соціалізації, є процесом входження молоді у суспільне життя [2].

У контексті актуальності значущості набуває професійна орієнтація, як науково-практична система підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення та науково обґрунтована система форм, методів та засобів впливу на людину, що сприяє своєчасному вибору професії з урахуванням нахилів, здібностей, інтересів, а також кадрових потреб країни [3].

Таким чином, підготовка обдарованої учнівської молоді до професійного самовизначення передбачає здійснення спеціально організованої психолого-педагогічної діяльності, спрямованої на формування в них здатності до самоаналізу та аналізу професій через існуючі три фактори профорієнтації:

- 1-й фактор – індивідуальні здібності та особливості, можливості, вміння, інтереси людей;
- 2-й фактор – особливості професії, вимоги, що висувають перед людиною;
- 3-й фактор – правильне співвідношення між собою 1-го та 2-го факторів.

Цікавим для нас буде виокремлення науковцями основних моментів профорієнтації, серед яких:

- процес впливу соціального середовища на особистість, що формується;
- процес усвідомлення необхідності діяльності, пізнання конкретної її сфери;
- перетворення діяльності за законами розвитку сьогоденної дійсності [4].



Разом з тим, професійний вибір – це процес багатоетапний стосовно утворення та прийняття рішення. На *першому етапі* виникає проблема вибору професії, приймається рішення. *Другий етап* пов'язано зі з'ясуванням джерел інформації, компетентних осіб, які допомагають у виборі професії. *Третій етап* – збір інформації, що відображає суттєві моменти конкретної ситуації вибору. На *четвертому етапі* формується узагальнене уявлення про ситуації вибору професії. *П'ятий етап* – це пошук варіантів вирішення, їх оцінювання. На заключному, *шостому*, етапі здійснюється остаточний вибір професії [5].

В історії розвитку вітчизняних навчальних закладів та педагогіки накопичено значний досвід, формування професійної спрямованості з підготовки молоді до правильного професійного вибору.

У контексті вищесказаного, питання соціалізації обдарованої молоді, як мети професійної орієнтації, особливо активно досліджувалось у 1960–80-і роки ХХ ст. За цей період створювалась єдина система профорієнтаційних заходів замість вузькопрофесійної підготовки молоді. Також функціонували міжшкільні НВК та навчально-методичні кабінети професійної орієнтації у навчальних закладах, створювалися ради з координації профорієнтаційної діяльності. Співвідношення теорії і практики у виробничому навчанні та чергування періодів навчання і професійної діяльності встановлювалося залежно від профілю спеціальної підготовки молоді та від умов регіону (вирішувалось на регіональному рівні).

Результатом дослідження проблем відповідності особистості та професії на цей період стало визначення поняття «обдарованість». Це поняття розглядалося дослідниками, як особистісна якість, що відповідає вищому рівню узгодженості особистості та професії [5].

За такого підходу, допомогу учнівській молоді в орієнтації на професійну діяльність мають надавати суспільні інституції шляхом створення педагогічно доцільної та психологічно адекватної освітньо-наукової системи, що максимально задовольнить їхні професійні плани відповідно до існуючих та перспективних напрямів соціально-економічного розвитку [6].

На основі вищезазначеного можемо з впевненістю стверджувати, що значущу роль у профорієнтації учнівської молоді покликані відігравати соціальні інституції, до яких належать навчальні заклади (НЗ) системи середньої освіти. У них зміст профорієнтаційної діяльності визначається двома основними завданнями – створити профорієнтаційну (з чого обирати) та мотиваційну (чому обирати те, а не інше) основу, на якій будується професійний план обдарованого старшокласника [7].

Зауважимо, що частині обдарованих старшокласників властива мультипотенційність, адже існує думка, що талановита людина талановита в усьому. Мультипотенційність створює внутрішній конфлікт, пов'язано з вибором сфери діяльності. За можливості обдарованого старшокласника реалізувати себе у багатьох сферах діяльності, правильний вибір професії буде здійснено з урахуванням ціннісних орієнтацій, оскільки вони є основою цілей, ідеалів, переконань, інтересів, а також тісно пов'язані з пізнавальною та вольовою сферами діяльності.

З психологічної точки зору стає зрозуміло, що на меті необхідно ставити поступове та методичне втілення творчих посилів у діяльності особистості. З часом вони самостійно здійснюють вибір та визначатимуть себе, як творчу особистість, використовуючи власні можливості у творчій самореалізації. Повинен поступово та безперервно розвиватися процес творчого самовизначення особистості [8].

Таким чином, урахування психологічних аспектів профорієнтаційної діяльності з обдарованою учнівською молоддю створює достатню психологічну підтримку особистості щодо вибору майбутньої професії, а також сприяє запобіганню виникнення труднощів психологічного характеру, притаманних обдарованим особистостям у життєдіяльності, та у профорієнтаційній діяльності.



Соціалізацію обдарованої учнівської молоді в контексті професійного самовизначення необхідно розглядати як:

- соціально-педагогічне поняття, що відображає перебіг соціального формування особистості у конкретному середовищі з визначенням місця у соціумі;
- невід’ємну частину цілісного навчально-виховного процесу у різних типах навчальних закладів у системі освіти.

Отже, профорієнтація має бути органічною частиною навчально-виховної діяльності ЗНЗ, оскільки вибір професії, як усвідомлення необхідності власної участі в суспільно корисній діяльності, є важливою умовою формування особистості, підвалиною успішної соціалізації.

Спробою історичної реконструкції цілеспрямованої діяльності з профорієнтації, добору, навчання та первинної професійної підготовки молоді стала розробка Концепції профільного навчання у старшій школі. Згідно з нею, форми організації профільного навчання регламентують діяльність суб’єктів навчально-виховного процесу в системі профільних НЗ та забезпечують умови для підготовки учнівської молоді до свідомого життєвого самовизначення, професійного вибору та професійної адаптації.

Завдяки профілізації забезпечується соціалізація обдарованої учнівської молоді в освітньому середовищі ЗНЗ, здійснюється відповідність змісту навчально-виховної діяльності перспективам соціально-економічного розвитку суспільства, його соціальним цінностям.

Важливо зазначити, що *процес соціалізації* учнівської молоді у профільному НЗ містить раннє залучення обдарованої молоді до науково-пошукової діяльності з орієнтацією на визначення майбутньої сфери професійної діяльності. Відповідний характер педагогічної взаємодії надає учнівській молоді право вибору більш значущих видів навчально-виховної діяльності, стимулює процес самовизначення та самореалізації.

Освітнє середовище ЗНЗ є тим соціумом, в якому процес соціалізації обдарованої молоді може бути ефективним, оскільки зорієнтований на створення сприятливих можливостей для самовдосконалення, самореалізації, розвитку особистості, повноцінного і гуманного мікросередовища, де здійснюється інтелектуальне становлення обдарованої особистості.

Окрім означеного, має місце і негативний вплив на соціальну ситуацію розвитку учнівської молоді, що впливає на її соціалізацію. Сьогодні це реорганізація системи середньої освіти, що повинна бути цілісною системою, де вищий рівень навчання є логічним продовженням попереднього. Разом з тим, не завжди прослідковується наступність, на суспільному рівні не створюються умови для формування у старшокласників свідомої мотивації до майбутньої професійної діяльності та свідомого вибору профілю навчання, стилю та способу життя в цілому.

Важливими є проблеми масового переходу до профільного навчання у навчальних закладах III-го ступеня:

- обмежені кадрові можливості;
- відсутність широкого впровадження зовнішніх форм організації профільного навчання (міжшкільних профільних груп району, освітнього округу тощо);
- недостатній рівень розвитку технологій дистанційного навчання.

Під час вибору профілю навчання простежується невідповідність вимогам ринку праці, реальним потребам виробництва та вимогам, необхідним для подальшого навчання у відповідних професійних навчальних закладах.

Таким чином, доцільно зазначити, що впродовж навчання в учнів змінюються життєві та професійні плани, зростає кількість тих, для кого навчання і трудова діяльність втрачає сенс. У цьому виявляється недостатній рівень профорієнтаційної діяльності у ЗНЗ.

Перспективу подальшого вивчення проблеми ми пов’язуємо з необхідністю вдосконалення управління діяльністю з підготовки учнівської молоді до вибору професії з урахуванням перспектив ринку праці, як бази для майбутнього працевлаштування.

**Використані літературні джерела**

1. *Галус О. М.* Соціалізація особистості: сутність, концептуальні підходи у наукових теоріях, напрямках, школах [Електронний ресурс] / О. М. Галус. – Режим доступу: <http://www.nbu.gov.ua>. – Назва з екрана.
2. *Карназова Л. М.* Самоопределение профессионала в проблемной ситуации [Текст] / Л. М. Карнозова // *Вопр. психологии.* – 1990. – № 6. – С. 75–82.
3. *Федоришин Б. О.* Психологічні аспекти профорієнтації учнів [Текст] / Б. О. Федоришин. – Київ : Знання, 1976. – 47 с.
4. *Коропецька О. М.* Профорієнтація та профвідбір [Текст]: навч. посіб. / О. М. Коропецька. – Івано-Франківськ: Місто НВ, 2009. – 348 с.
5. *Бех І. Д.* Виховання особистості [Текст]: у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 1. – Київ : Либідь, 2003. – 175 с.
6. *Павлютенков Е. М.* Профессиональная ориентация учащихся [Текст] / Е. М. Павлютенков. – Київ : Рад. шк., 1983. – 153 с.
7. *Рибалка В. В.* Психологія розвитку творчо обдарованої особистості [Текст]: наук-метод. посіб. / В. В. Рибалка; НАПН України Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих; Інститут обдарованої дитини – Київ : НАПН України; Ін-т обдарованої дитини, 2010. – 442 с.
8. *Климов Е. А.* Психологія професіонала: обрані психологічні праці [Текст] / Е. А. Климов. – М.: Московський психолого-соціальний інститут ; Воронеж: НВО «МОДЕК», 2002. – 736 с.

Bibliography

1. *Halus O. M.* Sotsializatsiia osobystosti: sutnist, kontseptualni pidkhody u naukovykh teoriiah, napriamakh, shkolakh [Elektronnyi resurs] / O. M. Halus. – Rezhym dostupu: <http://www.nbu.gov.ua>. – Nazva z ekrana.
2. *Karnazova L. M.* Samoopredelenye professyonalna v problemnoi sytuatsyy [Tekst] / L. M. Karnozova // *Vopr. psykholohyy.* – 1990. – № 6. – S. 75–82.
3. *Fedoryshyn B. O.* Psykholohichni aspekty proforiantatsii uchniv [Tekst] / B. O. Fedoryshyn. – Kyiv : Znannia, 1976. – 47 s.
4. *Koropetska O. M.* Proforiantatsiia ta profvidbir [Tekst]: navch. posib. / O. M. Koropetska. – Ivano-Frankivsk: Misto NV, 2009. – 348 s.
5. *Bekh I. D.* Vykhovannia osobystosti [Tekst]: u 2 kn. / I. D. Bekh. – Kn. 1. – Kyiv : Lybid, 2003. – 175 s.
6. *Pavliutenkov E. M.* Professyonalnaia oryentatsyia uhashchykhsia [Tekst] / E. M. Pavliutenkov. – Kyiv : Rad. shk., 1983. – 153 s.
7. *Rybalka V. V.* Psykholohiia rozvytku tvorcho obdarovanoi osobystosti [Tekst]: nauk-metod. posib. / V. V. Rybalka; NAPN Ukrainy In-t pedahohichnoi osvity i osvity doroslykh; Instytut obdarovanoi dytyny – Kyiv : NAPN Ukrainy; In-t obdarovanoi dytyny, 2010. – 442 s.
8. *Klymov E. A.* Psykholohiia profesionala: obrani psykholohichni pratsi [Tekst] / E. A. Klymov. – M.: Moskovskiy psykholoho-sotsialnyi instytut ; Voronezh: NVO «MODEK», 2002. – 736 s.



Животенко Леся,
м. Київ, Україна

УДК 373.2.016:[37.015.311]

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ АРТ-МЕТОДІВ (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ГУРТКА «ВЕСЕЛА КАРУСЕЛЬ» У КПДЮ)

Раскрыты педагогические приемы арт-методов для развития эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста. Подана программа их обучения во внешкольных учебных заведениях, а именно – на примере работы кружка «Веселая карусель» при Дворце детского творчества города Киева. Целью каждого занятия является своевременное и эффективное развитие важных психических процессов, от которых зависит становление творческой активности ребенка, улучшение социальной адаптации.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, одаренный дошкольник, обучение, арт-методы.

The article deals with pedagogical techniques of art methods for the development of emotional intelligence of preschool children. The program of their training in extracurricular educational institutions is presented on the example of the educational circle “Merry Carouse” at the Palace of Children's Art in Kyiv. The aim of each session is a timely and effective development of important psychological processes that affect the formation of creative activity of a child, the improvement of social adaptation.

Key words: emotional intelligence, gifted preschooler, education, art methods.

Проблема успішної соціалізації та реабілітації особистості в суспільстві є більш актуальною на цьому етапі розвитку освіти. Зважаючи на її соціальну й психолого-педагогічну значущість важливо впроваджувати арт-терапію як інноваційну технологію з розвитку емоційного інтелекту дошкільників.

Розвиток особистості – це послідовні якісні зміни свідомості та поведінки особистості від народження й до кінця життя, становлення людини у ролі суб'єкта культури та життєтворчості.

Психологічний супровід освітнього процесу в Київському Палаці дітей та юнацтва полягає у сприянні ефективній реалізації вікових та індивідуальних можливостей вихованців для гармонійного особистісного розвитку, тобто у створенні умов для досягнення навчально-виховних цілей та завдань.

Заняття у Палаці дають можливість гармонійно виховувати види ціннісних ставлень особистості. У формуванні ціннісних ставлень учитель враховує вікові особливості дітей та має використовувати їх, як індикатори формування особистості.

Сьогодні у відділі розвитку позашкільної освіти (ВРПО) налагоджено системну навчально-виховну діяльність, яку реалізують через освітні програми для дітей та молоді віком 5–21 року. Для дошкільників це програма «Весела карусель» – заняття розвивального характеру, спрямовані на розвиток емоційного інтелекту обдарованих дітей та проектування індивідуального освітнього маршруту засобами арт-методів.

У науково-педагогічному розумінні арт-терапія – це турбота про емоційний стан і психологічне здоров'я дитини. Методи арт-терапії допомагають виявити творчий потенціал кожної дитини та знайти ресурс для подальшого розвитку. Разом з тим дитина у більшості випадків має труднощі з вербалізацією власних проблем і переживань. Арт-терапія покликана допомогти дитині подолати свої психологічні проблеми, відновити емоційну рівновагу чи усунути порушення поведінки. Арт-терапія – це використання засобів мистецтва для передачі почуттів та інших проявів психіки дитини з метою зміни структури її світовідчуття.

Серед арт-методів, що ми використовуємо у діяльності з дошкільниками необхідно назвати такі: робота з манкою, пластиліном, глиною, солоним тістом, аплікація з природних матеріалів, малювання долонями, пальчиками, паличками, робота зі солоним тістом, покидьковим матеріалом, казки, ляльковий театр, інсталяція, кола жування, робота з тілом.



Програма охоплює сфери життєдіяльності дошкільників та містить такі модулі: «Я та моє тіло», «Я та моя мова», «Я та мої емоції», «Я та Я», «Я й інші», «Я та моя сім'я». Таким чином, вона є індивідуальним освітнім маршрутом обдарованих дошкільників.

Дошкільний вік – це важливий період розвитку особистості дитини, її обдарованості, тому важливо сприяти своєчасному та ефективному розвитку важливих психічних процесів, від яких залежить становлення творчої активності дитини, покращення соціальної адаптації, сприяння формуванню емоційної зрілості, що виявляється в певній емоційній стійкості дитини, здатності адекватно реагувати на ситуації та події, орієнтуватися в настроях та станах інших людей, контролювати власну емоційну поведінку, утримуватися від імпульсивних проявів.

Життя дошкільника характеризують відносна свобода, відсутність серйозних обов'язків, любляче та турботливе відношення до нього оточуючими. Взаємини з дорослими та однолітками малюк будує на інтимно-емоційних контактах. Знання, дії, здібності мають загальний характер, а не конкретно спрямовану мету.

Дошкільник здатний орієнтуватися у назвах та специфічних проявах основних емоцій людини: інтересу, радості, подиву, горя, гніву, огиди, презирства, страху, сорому, провини. Він встановлює зв'язки між життєвими подіями, переживаннями людини та виразом обличчя, поведінкою. Дитина стає більш сприйнятливою до власних переживань та станів, адекватно реагує на слова, дії, вчинки інших, може стримувати власну імпульсивність та агресію. Для обдарованих дітей – це важливі та суттєві навички.

Програма «Весела карусель» призначена для занять з дошкільнятами 5–6 років у позашкільному навчальному закладі. Її мета – сприяти своєчасному та ефективному розвитку важливих психічних процесів, від яких залежить становлення творчої активності дитини, покращення її соціальної адаптації.

Основна мета програми полягає у тому, щоб своєчасно почати формування у малят умінь та навичок ефективної емоційно-комунікативної поведінки, допомогти дошкільнику віднайти баланс (узгодженість) між життєво необхідними знаннями, вміннями, навичками і його особистими потребами, інтересами, бажаннями, прагненнями, планами тощо.

Завдання програми (за структурою занять)

Інформаційно-мотиваційні завдання:

- розширити знання про наявність у людини позитивних та негативних емоцій (радість, вдячність, подив, інтерес, смуток, сором, страх, гнів);
- розширити знання про фізичні прояви позитивних та негативних емоцій (мімічні, сенсорно-рухові, звукові тощо);
- ознайомити дітей з призначенням емоційних виразів у спілкуванні з іншими особами (наприклад, між дітьми та дорослими);
- ознайомити дітей з наслідками невміння адекватно виражати, передавати власні емоції;
- спонукати дітей розпізнавати різницю між почуттями та вчинками.

Навчальні завдання:

- навчати розрізняти, пізнавати, поділяти та адекватно називати емоційні прояви інших людей у своєму оточенні;
- адекватно реагувати на емоційний стан іншої людини;
- прийомам знаходження спільних рішень у конфліктних ситуаціях;
- прийомам ініціативного встановлення контактів з різними людьми (однолітками, старшими дітьми, дорослими, літніми людьми тощо).

Розвивальні завдання:

- дрібну моторику рук;
- здатність усвідомлювати та адекватно виражати власні емоції;
- власну адекватну самооцінку;
- емпатію, як здатність розуміти емоційний стан іншої людини та вміння співчувати іншим людям.



Виховні завдання:

- самоусвідомлювати «Я» та «Ми» (доброзичливе ставлення до оточення);
- повагу до стану та інтересів інших;
- бажання взаємодіяти з іншими.

Організаційно-психотерапевтичні завдання:

- забезпечувати умови для зняття надмірного емоційного напруження, скутості, збудження та тривожності;
- сприяти:
- вдосконаленню конструктивної поведінки вихованців;
- ауторелаксації вихованців, навчити їх знімати психом'язове напруження;
- розвитку пам'яті, мислення, зосередженості, уяви, стійкості та концентрації уваги;
- розвитку комунікабельності;
- поширенню знань про навколишній світ;
- збагаченню активного словникового запасу вихованців.

Заняття проводяться двічі на тиждень. Тривалість заняття – 2 академічні години. Загальний обсяг річного курсу – 144 години.

Рекомендована кількість дітей у групі – 10 осіб. Особливості кожної дитини визначають за допомогою діагностування. Тести, бесіди, спостереження мають визначити стан емоційно-вольової, пізнавальної та комунікативної сфер особистості дитини.

Основні засоби сприяння психоемоційному розвитку дитини на заняттях:

- етичні бесіди;
- читання книжок;
- слухання музики різного характеру;
- емоційні розповіді (зміни сюжетної лінії);
- впізнавання та зміни стану за піктограмами;
- пантоміма, мімічні вправи;
- групове інсценування типових станів та ситуацій (контрастні сюжети, музичний супровід, художні ілюстрації);
- сумісні дії (від проектування до оцінювання результату справи);
- м'язове розслаблення та рухова активність та розкутість;
- рухливі ігри, фізичні та дихальні вправи;
- художні практики (малювання, ліплення з пластиліну, глини, тіста, виготовлення аплікацій, колажів тощо);
- яскраві події в групі за участю батьків або гостей (реальних чи віртуальних);
- створення загального сприятливого емоційного клімату в групі.

Кожне заняття проводиться в ігровій формі з використанням різних видів та форм мистецтва. Прагнення дітей до участі у житті дорослих і потребу в спілкуванні з ровесниками реалізують через ігрові ролі та сюжети ігор.

Структура тренінгових занять

1. Вступний ритуал вітання, що налаштовує дітей на емоційну релаксацію, ігрове спілкування та оптимістичну рефлексію.
2. Ігрова розминка у контексті рухового змісту заняття.
3. Основна частина заняття: діагностично-проективна бесіда, вправи (групові, парні або індивідуальні), рольова гра (з коментарем або самооцінкою та рейтингом успішності).
4. Релаксація (вправи для розслаблення м'язів, домашні завдання).
5. Ритуал прощання до наступної зустрічі.

Ритуали вітання та прощання покликані згуртувати дітей у групі, викликати соціальні почуття єдності та сформувані комунікативні навички. Основним ефектом ритуалу є гармонія між біологічними та психологічними ритмами, націлювання малят на певні дії, бадьорий початок діяльності, а також на позитивне завершення діяльності. Подаємо зміст програми



«Весела карусель» (табл. 1).

Таблиця 1

Зміст програми «Весела карусель»

Модулі програми	Підрозділи програми		
	Завдання	Засоби формування	Форми організації
Я та моє тіло	Здолати замкненість, пасивність, скутість дитини; сприяти її руховій розкнутості	М'язове розслаблення та рухова активність; рухливі ігри, вправи, етюди; фізичні та дихальні вправи (під музику)	Розминки й танцювальні імпровізації (тематичні) на заняттях і вдома. Тренінг релаксації та саморегуляції
Я та моя мова	Розвивати мову жестів, міміки та пантоміміки	Упізнавання стану за піктограмами; бесіди-загадки «Як спілкуватися без слів»: пантоміми та мімічні вправи; інсценування типових станів	Вправи: «Іноземець», «Через скло», «Покажи казку», «Зіпсований телефон», «Дзеркало». Етюди та рольові ігри
Я та мої емоції	Ознайомитись з емоціями людини (власними й інших людей); формувати вміння адекватно виражати власні емоції	Емоційні розповіді (зміни сюжетної лінії). Художні практики з музичним супроводом (Музика та емоції). Пізнавання змін настрою (з піктограмами)	Вправи: «Мімічна гімнастика». Ігри-загадки: «Відгадай настрій». Етюди: «Малюємо настрій». Рольові ігри: «Малюємо музику». Вдома: «Щоденник настрою»
Я та Я	Розвивати увагу дитини до власних почуттів та переживань	Етичні бесіди: «За що мене можна похвалити (любити)?», «За що мене можна посварити?». Тести-спостереження (самооцінка)	Бесіди-загадки (тематичні). Вправи: «Хто я?». Етюди: «Я в різному оточенні: в сім'ї, в минулому, зараз» тощо
Я та інші	Формувати розуміння індивідуальності інших людей. Формувати навички спільної діяльності, доброзичливе ставлення до успіху в інших	Етичні бесіди: «Людські якості, що сприяють і допомагають у спілкуванні». Інсценування ситуацій; сумісні дії (від проектування до оцінювання результату справи)	Рольові ігри: «Поводир», «Нові знайомства». Спільна творчість: малювання, ліплення, складання казки, «мандрівка», «виробництво» тощо
Я та моя сім'я	Сприяти розумінню відношень усередині сім'ї. Формувати толерантне відношення до членів родини; сприяти розумінню себе як повноправного, прийнятого і люблячого члена сім'ї	Тести-малюнки «Моя сім'я». Групове інсценування (контрастні сюжети, музичний супровід, художні ілюстрації)	Рольові ігри: «Домашній фотоальбом» (обговорення персонажів: їх настрій, вираз облич тощо). Створення нових «життєвих сюжетів» про людей з оточення

Завдяки такому комплексу педагогічних дій та їх системності ми досягаємо поставленої мети – допомагаємо обдарованим дошкільникам віднайти баланс (узгодженість) між життєво необхідними знаннями, вміннями та навичками, особистими потребами, інтересами, бажаннями, прагненнями, планами тощо.

Важлива умова успіху у вихованні дітей – це нерозривний зв'язок між суспільним та сімейним вихованням, взаємодія вчителя та батьків. Для того, щоб діяльність з дітьми мала результативність, виникла ідея залучення батьків до співпраці. Як складовими навчальної програми «Весела карусель» нами розроблено спільні тренінгові заняття для дітей та батьків,



де сім'я вчиться взаємодіяти та чути потреби дитини. На тренінгах з батьками широко використовуються арт-методи. Батьки отримують зворотний зв'язок від дітей та інших батьків, рефлексують та усвідомлюють, над якими питаннями виховання і розвитку дитини необхідно ретельніше працювати у сім'ї, які моделі поведінки дорослих з дітьми ефективні, а які – ні.

Традиції – це те, що дає нам почуття спільності, цілісності, впевненості. У гуртку «Весела карусель» є власні традиційні свята: новорічне свято «Новорічні каруселі»; свято до 8 березня; випускне свято «Наше дитинство найкраща пора» тощо. Психічно здорова людина – щаслива людина, яка живе в гармонії з собою, любить навколишній світ, людей та творчо реалізує здібності та обдарованість.

Специфіка діяльності з дошкільниками не передбачає змагань, конкурсів, але повинна мати у своєму складі творчу діяльність кожної дитини її самовираження через творчу діяльність. Серед досягнень можна назвати доробки наших гуртківців, які вони зі задоволенням зберігають у власних портфоліо, що формуються у гуртку за рік навчання. Два рази на рік ми проводимо виставки робіт гуртківців «Веселої каруселі». На випускному святі діти та батьки мають можливість презентувати власні портфоліо робіт та отримати дипломи і медалі про навчання і розвиток упродовж року.

Якщо аналізувати розвиток дошкільників за рік навчання у гуртку «Весела карусель», то чітко прослідковуються позитивні зміни в емоційній сфері, а саме: діти з тривожних стають впевненими та спокійними, з гіперактивних – виваженими та стриманими, з мовчазних – безпосередніми, з агресивних – доброзичливими, а із замкнених – ініціативними комунікаторами.

Таким чином, необхідно зупинитися на позитивній динаміці деяких показників поведінки дитини.

За напрямом емоційного розвитку можна орієнтуватися на показники, за яких дитина:

- переважно має оптимістичне самопочуття, гарний настрій;
- орієнтується в основних емоціях, називає кожну;
- розуміє власний емоційний стан та стан інших;
- адекватно реагує на життєві події, ситуації;
- усвідомлює та може пояснити словами, що спричиняє певну емоцію;
- вміє стримувати негативні емоції, контролювати власні почуття;
- знає, як позитивні та негативні переживання впливають на стан та настрій людей;
- сприйнятлива до переживань інших, емпатійна, вносить корективи у власну поведінку

відповідно до настрою оточення, намагається бути емоційно суголосною з іншими.

За напрямом соціального розвитку можна орієнтуватися на показники, за яких дитина:

- швидко звикає до нових умов життя, добре орієнтується у новому середовищі, пристосовується до його вимог, конструктивно впливає на інших;
- довіряє знайомим дорослим, вільно з ними спілкується, за потреби звертається за допомогою;
- налагоджує дружні відношення з однолітками;
- намагається визначати власний статус серед однолітків, демонструє власні вміння;
- узгоджує дії з партнерами у спільній діяльності, вміє домовлятися, укладати угоди, виходити з конфлікту з меншими затратами зусиль, поводить мирнолюбно;
- поводить відповідально, може обґрунтувати власні рішення та вчинки;
- знає межі соціально схвальної, прийнятної та неприйнятної поведінки;
- виважено контактує з незнайомими людьми та обережно ставиться до їхніх пропозицій, утримується від спілкування з «чужими» без дозволу рідних та близьких.

За напрямом морального розвитку можна орієнтуватися на показники, за яких дитина:

- знає головні правила моральної поведінки та намагається дотримуватися їх;
- розділяє добро та зло, може дати оцінку відповідним вчинкам (власним та інших людей);
- толерантна щодо несхожості інших людей, визнає та поважає схожі та відмінні риси людей;



- поводитися чесно та правдиво щодо інших;
- ініціює допомогу та підтримку тих, хто цього потребує, намагається захистити менших та слабших за себе;
- поводитися безкорисливо, не розраховує на схвалення морального вчинку авторитетними людьми;
- виявляє турботу про інших, прагне бути корисною для оточення, намагається втішити, заспокоїти;
- вчиняє справедливо, совісно не лише за присутності дорослих, а й за відсутності контролю з їхнього боку;
- схильна до самопокладання відповідальності за когось/щось;
- намагається утримуватися від ревнощів, помсти, жадібності, заздрощів, зловтіхи, прагнення домінувати над кимось.

Отже, виховання емоційно зрілої особистості, її переживань та почуттів, починаючи з перших років життя, залишається важливим педагогічним завданням, оскільки емоційне ставлення до навколишнього світу зумовлює цілі, для досягнення яких буде використано набуті дитиною знання та вміння. Період дошкільного дитинства вважають «золотим віком» емоційного життя. Протягом перших 6 років закладається основа розвитку емоційно-почуттєвої сфери людини, що є запорукою її нормального психічного розвитку, гарантією зростання гармонійної особистості.

Таким чином, важливо розвивати емоційний інтелект у дошкільному віці, оскільки він є базою, що гарантує адаптивний розвиток дитини перед вступом на навчання у ЗНЗ, і запорукою нормальної соціалізації у подальшому житті.

Використані літературні джерела

1. Кошелева А. Д. Проблема емоціонального світовідчуття дитини [Текст] / А. Д. Кошелева // Психолог в дитячому саду. – 2000. – № 2–3.
1. Соціально-емоційний розвиток дитини в дошкільному періоді [Текст] // Матеріали міжнародного семінару. – СПб. : РГПУ ім. А. І. Герцена, 1999.
2. Копытин А. И. Основы арт-терапии [Текст] / А. И. Копытина. – СПб., 1999.
3. Практикум арт-терапии [Текст] / под ред. А. И. Копытина. – СПб. : Питер, 2001. – 448 с.: ил. – (Серія: «Практикум по психологии»).
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості [Текст] / О. Л. Кононко. – Київ, 1998. – 255 с.
5. Дудкевич Т. В. Дошкільна психологія [Текст] : навч. посіб. / Т. В. Дудкевич. – Київ : Центр навчальної літератури, 2007. – 391 с.
6. Люблінська Г. О. Дитяча психологія [Текст] / Г. О. Люблінська. – Київ : Вища школа, 1974. – С. 257–279.
7. Павелків Р. В., Цигалко О. П. Дитяча психологія [Текст] : навч. посіб. / Р. В. Павелків, О. П. Цигалко. – Київ : Академвидав, 2008 – 432 с. (Алма-матер.)
8. Вальдамірова О. П. Емоційна сфера дошкільника та її корекція [Текст] // Освіта Донбасу. – 2003. – № 4. – С. 61–66.
9. Хухлаєва В. О. Практические материалы для работы с детьми 3–9 років [Текст] / В. О. Хухлаєв. – М. : Генезис, 2005. – 175 с.
10. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі» [Текст]. – Київ : Світоч, 2009.
11. Програма розвитку дітей старшого дошкільного віку «Впевнений старт» [Текст]. – Тернопіль : Мандрівець, 2013.
12. Обов'язкова освіта дітей старшого дошкільного віку: форми здобуття, організація і зміст роботи [Текст] // Збірник методичних матеріалів. – Тернопіль : Мандрівець, 2011.

**Bibliography**

1. Kosheleva A. D. Problema emotsionalnogo svitovidchuttia dytyny [Tekst] / A. D. Kosheleva // Psykholoh v dytiachomu sadu. – 2000. – № 2–3.
2. Sotsialno-emotsiyni rozvytok dytyny v doshkilnomu periodi [Tekst] // Materialy mizhnarodnoho seminaru. – SPb. : RHPU im. A. Y. Hertseny, 1999.
3. Kopytyn A. Y. Osnovy art-terapyu [Tekst] / A. Y. Kopytyn. – SPb., 1999.
4. Praktykum art-terapyu [Tekst] / pod red. A. Y. Kopytyn. – SPb. : Pyter, 2001. – 448 s.: yl. – (Seryia: «Praktykum po psykholohyy»).
5. Kononko O. L. Sotsialno-emotsiyni rozvytok osobystosti [Tekst] / O. L. Kononko. – Kyiv, 1998. – 255 s.
6. Dudkevych T. V. Doshkilna psykholohiia [Tekst] : navch. posib. / T. V. Dudkevych. – Kyiv : Tsentr navchalnoi literatury, 2007. – 391 s.
7. Liublinska H. O. Dytiacha psykholohiia [Tekst] / H. O. Liublinska. – Kyiv : Vyshcha shkola, 1974. – S. 257–279.
8. Pavelkiv R. V., Tsyhykalo O. P. Dytiacha psykholohiia [Tekst] : navch. posib. / R. V. Pavelkiv, O. P. Tsyhalko. – Kyiv : Akademydav, 2008 – 432 s. (Alma-mater.)
9. Valdamirova O. P. Emotsiina sfera doshkilnyka ta yii korektsiia [Tekst] // Osvita Donbasu. – 2003. – № 4. – S. 61–66.
10. Khukhlaeva V. O. Praktycheskye materyaly dlia raboty s detmy 3–9 rokov [Tekst] / V. O. Khukhlaeva. – M. : Henezys, 2005. – 175 s.
11. Bazova prohrama rozvytku dytyny doshkilnogo viku «Ya u Sviti» [Tekst]. – Kyiv : Svitoch, 2009.
12. Prohrama rozvytku ditei starshoho doshkilnogo viku «Vpevnennyi start» [Tekst]. – Ternopil : Mandrivets, 2013.
13. Obov'yazkova osvita ditei starshoho doshkilnogo viku: formy zdobuttia, orhanizatsiia i zmist roboty [Tekst] // Zbirnyk metodychnykh materialiv. – Ternopil : Mandrivets, 2011.

Козігора Марія,

м. Луцьк, Україна

УДК 37.015.311:373.3.091

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ВМІНЬ І НАВИЧОК
У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Формирование интеллектуальных умений и навыков у школьников происходит в процессе усвоения знаний и не сводится к накоплению определенного их объема. Процесс получения знаний и качественное их углубление является фактором умственного воспитания только тогда, когда знания становятся личными убеждениями, духовным богатством человека.

Ключевые слова: интеллект, интеллектуальное развитие, младший школьник, умения, начальное образование, развивающее обучение.

The formation of intellectual skills in pupils is in the process of learning and is not limited to the accumulation of a certain amount. The process of gaining knowledge and its quality is a factor in deepening their mental education only when knowledge becomes personal beliefs, spiritual riches of the human.

Key words: intelligence, intellectual development, a junior pupil, skills, primary education, developing education.

Серед учених існувало дві думки відносно інтелекту. Згідно з *першою* думкою, інтелект – це спадкова риса, а отже людина народжується розумною або ні. Відповідно до *другої* точки зору, інтелект пов'язано зі швидкістю сприйняття або реагування на зовнішні стимули. Сьогодні більшість психологів погоджуються з визначенням інтелекту, як здатності особистості адаптуватися до навколишнього середовища.



Становлення інтелекту людини на сучасному етапі розвитку суспільства пов'язано з динамічними перетвореннями і змінами на початку нової інформаційно-технічної ери, необхідністю встигати за цими перетвореннями та адекватно реагувати на них, зберігаючи і накопичуючи інтелектуально-творчий потенціал. Питання інтелектуального розвитку молоді, накопичення сукупного інтелекту сьогодні є проблемою зберігання еліти нації, суспільства, а головне – проблемою виживання людства. Зазначимо, що ця проблема – нагальна для нашої країни, де актуальною постає необхідність перетворення застарілих, ригідних, ментальних моделей світу.

Актуальність досліджень проблем інтелектуального розвитку, навчальної мотивації, обдарованості та механізмів її розвитку на різних вікових етапах зумовлена невизначеністю загальних істотних ознак обдарованості дитини у психологічному та соціальному аспектах. Стимулювання внутрішньої активності особистості забезпечує повне та всебічне розкриття її потенційних можливостей у будь-якому віці. Однак не можливо забувати, що ранній прояв здібностей більш ефективно забезпечує їхній подальший розвиток.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної психологічної літератури підтверджує, що вивченню наукової проблеми психолого-педагогічного забезпечення розвитку інтелекту у молодшому шкільному віці приділено багато уваги.

Процеси становлення мислення у молодшому шкільному віці досліджували Л. Венгер, В. Давидов, О. Дусавицький, Д. Ельконін, О. Запорожець, С. Максименко, Л. Обухова, М. Поддяков, В. Репкін, В. Рубцов, О. Скрипченко, Л. Фомічова та інші фахівці. У цих працях досліджено можливості ампліфікації та прискорення інтелектуального розвитку, зокрема, становлення теоретичного мислення у молодшому шкільному віці.

З проблемою інтелектуального розвитку в молодшому шкільному віці пов'язано дослідження загальних питань психічного розвитку та його періодизації (Б. Ананьєв, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Г. Костюк, О. Леонт'єв, Б. Ломов, С. Максименко, В. Роменець), а також вивчення вікових особливостей учнів початкових класів (Л. Анциферова, М. Боришевський, Е. Еріксон, І. Кон). Мислення, мова і мовлення, уява досліджувались, як провідні когнітивні складники інтелекту. Вивчалися також окремі проблеми, принципів для розвитку інтелекту, серед яких: процеси розв'язання різних типів задач і проблемних ситуацій, у тому числі, творчих, а також смисли (О. Артем'єва, Д. Леонт'єв, В. Франкл), цілеутворення і цілепокладання (О. Тихомиров, Ю. Швалб), рефлексія (В. Давидов, Я. Пономар'єв, В. Слободчиков, І. Семенов, С. Ю. Степанов, Г. Щедровицький).

Національна доктрина розвитку освіти України, що стала предметом обговорення на останньому з'їзді вчителів, визначила освіту не лише як «стратегічну основу розвитку особистості, суспільства, нації та держави, запоруку майбутнього, більш масштабну й людиноємну сферу суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної та наукової організації», але й назвала її засобом відтворення та нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвими чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені [1; 4].

Сучасна психологія розглядає навчання не лише як функцію пам'яті, але як чинник внутрішньої активності суб'єкта та основна передумова розвитку. Так, І. Агапова вважає, що «навчання є основним фактором психічного розвитку, на його основі розвивається особистість» [1; 5]. У психологічній теорії діяльності вказано, що основною характеристикою діяльності є її предметність. Предмет діяльності може бути речовим та ідеальним і завжди, як вказує В. Давидов, надає діяльності спрямованості. Психологи зробили висновок, що будь-яка діяльність, у процесі якої в людини проявляються новоутворення, може розглядатися, як навчання та розвиток, у процесі якого вона оволодіває тими чи іншими історично складеними способами діяльності [2, с. 67].

Важливим засобом досягнення цілі освіти – виховання всебічно та гармонійно розвинутої людини – є формування способів діяльності та відносин. Таким чином, діяльнісний



підхід до пояснення змісту освіти, спрямованого на формування інтелектуально розвиненої особистості, є основою концепції навчання, яку вчені називають проблемно-розвивальною. Ефективність формування понятійного мислення молодших учнів, якість їхнього інтелектуального озброєння забезпечується вміннями формувати поняття та узагальненими прийомами їх засвоєння. Формування понятійного мислення молодших учнів може здійснюватися на базі предметів гуманітарного циклу, що характеризуються високим ступенем упорядкованості та систематизованості.

Сучасні вимоги до реалізації особистісного підходу визначено у дослідженнях К. Альбуханової-Славської, О. Асмолова, В. Давидова, В. Моляко, І. Якиманської та інших. У 1970–90-х рр. питання необхідності використання особистісного підходу в психології та педагогіці неодноразово порушувалось у працях І. Беха, І. Кона, А. Петровського, Б. Федоришина та інших.

Так, Л. Виготський, П. Гальперін, В. Давидов, О. Леонт'єв, С. Рубінштейн і Н. Талізін виділяють особистісно-діяльнісний підхід, що передбачає засвоєння змісту історичного досвіду людей не лише за допомогою передачі інформації, але й у процесі власної активності, спрямованості на предмети і явища оточуючого світу, творені внаслідок розвитку людської культури.

Доцільним для побудови методологічної системи розвитку інтелектуальних умінь учнів є використання теорії, відомої під назвою «школа самореалізації особистості», розробленої ще на початку ХХ століття. У 1960–70 рр. постулати названої теорії збагатили Л. Занковий, Г. Костюк, Л. Виготський (концепція розвивального навчання), З. Равкін (теорія педагогічного стимулювання), В. Давидов, Д. Ельконін (індивідуалізація та диференціація навчально-виховного процесу), М. Скаткін, І. Лернер, М. Махмутов (проблемне навчання).

Сучасне розуміння ідей вищезгаданого розвивального навчання сформовано на основі довготривалих пошуків світової педагогіки таких засобів, що більше сприяють розвитку пізнавальних здібностей і особливостей дитини в цілому. Прихильники розвивального навчання (Д. Богоявленська, Н. Менчинська, Е. Кабанова-Мелер) вбачали результат навчання у комплексі знань, засвоєних учнями у процесі пізнавальної діяльності, у характері розвивальної діяльності, рівні сформованості прийомів розумових дій, операцій, за допомогою яких засвоюється необхідна навчальна інформація, вдосконалюються інтелектуальні здібності учнів. Інтелектуальні якості учня, з одного боку, постають засоби засвоєння та закріплення знань, а з іншого – є результатом навчання. Доведено, що у процесі навчання відбувається не лише вдосконалення інтелектуальних здібностей та засвоєння нових інтелектуальних якостей, і структурна перебудова інтелектуальної сфери особистості учня (Дж. Брунер, А. Бругилінських, Г. Костюк, В. Моляко).

Теоретичною основою формування вмінь є концепція навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов), акцент якої спрямовано на озброєння учнів загально-навчальними вміннями. Значний внесок у розв'язання проблеми формування навчальних умінь мали праці А. Алексюка, Г. Гранік, В. Кулько, В. Паламарчук, А. Усової. На основі дослідження визначено концептуальні ідеї формування інтелектуальних умінь засобами мови, суть яких полягає у створенні творчої атмосфери у навчальному процесі, що будується на принципах взаємодії, співробітництва, співтворчості, індивідуалізації та диференціації навчально-пізнавальних завдань, залучення учнів до активної пізнавальної діяльності за допомогою використання різних вправ, надання свободи вибору оптимальних способів дій та розумових операцій, забезпечення ситуації успіху для кожного учня, корегування змісту та технології виконання навчального завдання з урахуванням можливостей використання дидактичних засобів, що відповідають специфіці рідної мови. Розвивальний характер навчання актуалізує розвиток інтелектуального потенціалу особистості учня.

Теоретичним підґрунтям дослідження проблеми розвитку інтелектуальних умінь стали принципи психо-когнітивної теорії, засновником якої вважають Ж. Піаже. Ця концепція розглядає людину, як активний організм, що збирає інформацію з метою її накопичення та



використання. Предметом такої діяльності є пізнавальні процеси, що відбуваються за принципом: від простого до складного. Відповідно до цієї концепції індивідуальність є системою пізнавальних структур, що містить закодовану інформацію про навколишній світ, взаємодію між особистістю та світом, а також характеристику особистісного «Я». Формування індивідуальності ґрунтується на розвитку цих структур, збільшенні їхньої складності, рівня абстрагування та активності [4].

Інтелектуальний розвиток традиційно розглядався разом з розумовим. Прикладом можуть бути факти з народної педагогіки. У педагогічному доробку класичної вітчизняної педагогіки та подальшої доби розвитку педагогіки маємо численні напрацювання стосовно визначеної проблеми (К. Ушинський, О. Духнович, А. Макаренко, С. Русова, В. Сухомлинський).

Від характеру інтелектуальної діяльності у процесі навчання залежить активність інтелекту, а тому і активність духовного життя учнів в цілому. Значущим недоліком у навчанні є одностороння спрямованість інтелектуальної діяльності – нагромадження знань без використання їх на практиці, охоплюючи інтелектуальну діяльність, необхідну для подальшого духовного розвитку особистості.

На практиці навчально-виховної діяльності потрібно дотримуватися такого правила: знання, здобуті учнем у процесі навчання, не повинні лишатися непотрібним вантажем, зберігатися в пам'яті «про запас», для певної майбутньої діяльності. Знання мають постійно розвиватися у процесі їх практичного застосування і розвивати мислення учня.

Завдання вчителя полягає в тому, щоб спонукати учня до такої навчальної діяльності, в основі якої міститься творчий задум. Поєднання інтелектуальних та фізичних зусиль є умовою духовного загартування молодого покоління, а також формування в учня готовності до продуктивної діяльності.

Уміння враховувати те, що окремі компоненти психіки й духовного світу людини в одні періоди розвитку проявляються більше ніж в інші, є важливим фактом у виховній діяльності. Від того, наскільки вчитель вміє враховувати важливість почуттів радості та горя у житті учня, задоволення/незадоволення, певності/непевності, залежить успіх виховної діяльності.

Процесу формування інтелектуальних умінь у молодих учнів сприяє виконання різних типів завдань: дослідницькі (спостереження, дослідництво, підготовка експерименту, пошуки відповіді у науковій літературі тощо), порівняльні (від простіших до порівнянь, що виявляють подібність або відмінність понять, до складних явищ); упорядкування мисленнєвих дій, використання алгоритмів або самостійне їх складання; здійснення аналізу та узагальнення ознак для виокремлення явища в новий клас чи вид.

Успіх навчальної діяльності учнів, їхній інтелектуальний розвиток залежить від рівня сформованості певних навчальних умінь.

- *Уміння читати.* Характеризується виразністю, інтонацією, темпом, врахуванням жанру тексту і залежить від уміння учня охопити зором текст, який він читає. Необхідно прагнути до того, щоб учні усвідомлювали прочитаний текст.

- *Уміння слухати.* Передбачає вміння зосередитися на змісті розповіді, пояснення чи питань учителя, відповідей на питання учнів. Слухання має супроводжуватись аналізом, умінням прорецензувати та оцінювати прослухане повідомлення.

- *Уміння усно формулювати і викладати власні думки.* Йдеться про відповіді на питання, переказування змісту прочитаного чи почутого. Словесний опис картини, приладу, спостережуваного об'єкта. Вміння поставити питання до розповіді вчителя, прочитаного тексту тощо.

- *Уміння писати.* Передбачає оволодіння технікою письма та писемною мовою. Вміння правильно списувати з дошки, книжки, описувати побачене, писати під диктовку, написати твір чи реферат на задану або вільну тему, законспектувати прочитане тощо.

- *Уміння працювати з книжкою.* Це вміння підібрати необхідну літературу, визначити її загальний зміст, використовувати різні форми запису прочитаного, вміння користуватися довідниковою літературою, словниками, періодикою.



- *Спеціальні вміння.* Вміння читати ноти, технічні креслення, карти. Обчислювальні вміння з математики, вміння слухати музику, записувати числа, формули, нотні знаки, користуватися словником під час вивчення іноземних мов тощо.

- *Уміння культури розумової діяльності.* Вміння дотримуватися раціонального режиму розумової діяльності, виконувати навчальні завдання акуратно, слідкувати за порядком на робочому місці. Учень повинен уміти чергувати розумову діяльність з відпочинком або з іншим видом діяльності. Культура розумової діяльності передбачає знання учнем загальних правил розумової діяльності та вміння дотримуватись їх, а також розуміння важливості поступового входження в діяльність, її ритмічність [3, 57].

Фундаментальність початкової освіти – це не тільки міцно засвоєні учнями вміння, навички, а й ключові компетентності, що мають стати важливим надбанням розвивальної середньої освіти. Серед них можна назвати: вміння вчитись, здоров'язбережувальну, загальнокультурну, громадянську, підприємницьку, соціальну, інформаційно-комунікативну компетентності. Формування кожної з них вимагає систематичного впливу.

Так, для формування у молодших учнів уміння вчитись необхідно забезпечити комплекс умов, до яких належить: стимулююче навчальне середовище, наявність висококваліфікованого учителя, сприятливе родинне виховання, що не дає «зів'янути» природній допитливості дитини, а також адекватне і цілеспрямоване керівництво щодо формування цих складників.

Прямі засоби формування в учнів уміння вчитись передбачають використання систем розвивальних вправ і завдань багатфункціонального характеру. Для цього використовують певні групи завдань.

Перша група: розвиток процесів сприймання, уяви, формування організаційних, логіко-мовленсвих, загально-пізнавальних, оцінювальних та контрольних умінь та навичок.

Друга група: виконання учнями готових та самостійно створених конструктивних, фантазійних, творчих завдань засобами слова, образу, практичної дії.

Третя група: залучення до навчального процесу завдань комплексного характеру, в яких провідна навчальна дія збагачується завдяки використанню інших (трудова дія – музичним і віршованим супроводом; словесні творчі роботи – одночасним сприйманням живопису; орфографічні вправи – музичним ритмом тощо).

Четверта група: використання будь-яких опор, алгоритмів, моделей (особливо тих, що створюються дітьми разом з учителем, стимулюють їх самостійні міркування), допомога молодшим учням переходити від конкретного до узагальнених способів дій [5].

Таким чином, у молодших учнів, якщо їх не навчають розуміти й усвідомлювати матеріал, переважає дослівне запам'ятовування та відтворення. Дитина, побоюючись, що може сказати щось неправильно чи неточно, прагне дослівно відтворити текст. Тому нерідко завдання вчителя «прочитати і переказати» діти сприймають, як «вивчити», що вимагає багаторазового, одноманітного повторення, з метою закріплення у пам'яті. Що робити у таких випадках? Необхідно заохочувати дітей використовувати смислову пам'ять. Смислова пам'ять – це здатність до запам'ятовування та відтворення смислу, сутності матеріалу. Чим більше засвоює дитина різні знання, уміння та навички, тим важливішу роль відіграє смислова пам'ять. Отже, першою умовою успішного запам'ятовування є розуміння того, що потрібно запам'ятати.

Використані літературні джерела

1. Агапова І. Подолати неуспішність [Текст] / І. Агапова // Завуч. – 2003. – № 7. – С. 4–5.
2. Давыдов В. В. Психологическое развитие младших школьников [Текст] / В. В. Давыдов. – М.: Педагогика, 2000. – 306 с.
3. Ефимова Н. В. Диагностика и коррекция мотивации учения у дошкольников и младших школьников [Текст] / Н. В. Ефремова. – М.: Педагогика, 2001. – 118 с.



4. *Пижае Ж.* Избранные психологические труды: Психология интеллекта. Генезис числа у ребенка. Логика и психология [Текст] / Ж. Пижае. – М.: Международная академия, 1998. – 680 с.
5. *Холодная М. А.* Когнитивные стили как проявление своеобразия индивидуального интеллекта [Текст] / М. А. Холодная. – Київ : КГУ, 1999. – 73 с.

Bibliography

1. *Ahapova I.* Podolaty neuspishnist [Tekst] / I. Ahapova // Zavuch. – 2003. – № 7. – S. 4–5.
2. *Davydov V. V.* Psykholohycheskoe razvitye mladshykh shkolnykov [Tekst] / V. V. Davydov. – М.: Pedahohyka, 2000. – 306 s.
3. *Efymova N. V.* Dyahnostyka u korrektsiya motyvatsyy ucheniya u doshkolnykov y mladshykh shkolnykov [Tekst] / N. V. Efremova. – М.: Pedahohyka, 2001. – 118 s.
4. *Pyazhe Zh.* Yzbrannye psykholohycheskiye trudy: Psykholohiya yntellekta. Henezys chysla u rebenka. Lohyka y psykholohiya [Tekst] / Zh. Pyazhe. – М.: Mezhdunarodnaia akademyia, 1998. – 680 s.
5. *Kholodnaia M. A.* Kohnytyvnye styly kak proiavlennye svoebrazyia yndyvdyualnoho yntellekta [Tekst] / M. A. Kholodnaia. – Kyiv : KNU, 1999. – 73 s.

Прядко Олена,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

УДК 378.005.6

КЛАСИФІКАЦІЯ МУЗИЧНИХ ЗДІБНОСТЕЙ І НЕОБХІДНІСТЬ ЇХНЬОГО РОЗВИТКУ У СТУДЕНТІВ МУЗИЧНО-ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

В статье рассмотрены проблемы профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов, осуществлен анализ особенностей развития интеллектуальных музыкальных способностей студентов музыкально-педагогических специальностей высших учебных заведений.

Ключевые слова: учитель музыкального искусства, профессиональная подготовка, интеллектуальная сфера, музыкальные способности.

In the article the problems of professional training of future teachers-musicians, is the analysis of peculiarities of intellectual development of musical abilities of students of pedagogical specialties of higher educational institutions.

Key words: teacher of music, professional preparation, intellectual sphere, musical abilities.

Основною метою діяльності ВНЗ є всебічний розвиток, виховання та навчання студентської молоді. Особлива увага у вищій школі надається розвитку інтелектуальної сфери майбутнього фахівця, формуванню у нього вищих інтелектуальних потреб. Розвиток інтелектуальних здібностей студента є передумовою для його подальшої самоосвіти та саморозвитку.

Фахова підготовка студентів музично-педагогічних спеціальностей у ВНЗ містить розвиток інтелектуальних музичних здібностей, які містять музичні мислення, пам'ять та увагу.

Питання професійної підготовки майбутніх учителів розкривають у своїх працях А. Алексюк, В. Кремень, І. Підласий, М. Ярмаченко. Проблеми навчання та виховання майбутніх педагогів-музикантів вивчають О. Дем'янчук, Л. Масол, О. Олексюк, Г. Падалка, О. Ростовський, О. Рудницька, Г. Щолокова. Ґрунтовні праці, в яких розкрито питання психології музичних здібностей належать Б. Теплову, К. Тарасовій, Ю. Цагареллі. Зокрема, питання розвитку музичного мислення та пам'яті вивчали М. Арановський, С. Беляєва, І. П'ясковський, Ю. Цагареллі, В. Петрушин, Г. Овсянкіна, А. Готсдинер та ін.



Завданням ВНЗ є підготовка фахівця, який буде здатен займатися самовдосконаленням професійних якостей протягом життя. Важливою умовою сформованості потреби саморозвитку є високий рівень вмотивованості інтелектуальної активності особистості. Метою статті є розгляд засобів розвитку інтелектуальної сфери майбутніх фахівців, відшукування ефективних способів вдосконалення інтелектуальних музичних здібностей майбутніх учителів музичного мистецтва.

Сутність інтелекту полягає у спроможності особистості виконувати логічні мисленнєві операції, розвивати пізнавальні функції свідомості. Інтелект (від латин. *intellectus* – розуміння, сприйняття) – це динамічна структура пізнавальних властивостей людини, що формується в діяльності, пізнанні світу, спілкуванні, спогляданні, спеціальному тренуванні. Вона зумовлена культурно-історичними умовами та індивідуальними особливостями [3]. Інтелектуальні здібності у психологічному розумінні є індивідуальними властивостями людини, що зумовлюють успішність розв’язання нею певних завдань. Показниками розвитку інтелекту є обсяг та глибина знань, здатність їх використовувати у процесі розроблення ефективних стратегій розв’язання завдань, оволодіння розумовими операціями.

Навіть елементарний рівень сприймання музичного матеріалу є складною інтелектуальною операцією, здатність до якої формується за результатами виховання. Зміст уявлень, що виникають у процесі прослуховування музичного твору, визначається особистісним життєвим і слухацьким досвідом студента. Разом з тим, цей процес задіює інтелект, емоційність та здатність викликати в уяві асоціації. Виникнення емоцій та почуттів також спрямовано на осягнення змісту твору. Зростання рівня інтелектуального розвитку пов’язано з виникненням інтелектуальних потреб слухача, що можуть бути простими, складними і вищими. Складна форма інтелектуальних потреб спрямована на активізацію пізнавальних процесів. На основі пізнавальних інтелектуальних музичних потреб формується вищий ступінь їх прояву, що характеризується виникненням потреб ознайомлення (спілкування) з певним твором, стилем, виконавцем.

За класифікацією К. Тарасової музичне мислення разом із музичною пам’яттю та уявою належать до інтелектуальних музичних здібностей. Наявність останніх у структурі особистості музиканта визначає спроможність вибудовувати стратегії розв’язання проблемних ситуацій, проявляється в його фаховій компетентності.

Мислення, сприймання, уява і пам’ять є пізнавальними функціями особистості та складовими її інтелекту. Його вважають складним пізнавальним процесом, пов’язаним з емоційною та спонукальною сферою особистості. Так, Ю. Цагареллі називає мислення пізнанням суті, закономірностей об’єктів та явищ за допомогою мисленнєвих операцій [6]. Процес мислення може здійснюватися як за умови безпосереднього сприйняття об’єкта, так і опосередковано, з використанням логічних роздумів. За допомогою мислення людина аналізує минуле й теперішнє, а також здатна прогнозувати майбутнє. Психологи стверджують, що чим вищий загальний рівень розвитку особистості, тим на більш віддалену перспективу вона здатна проєктувати власне майбутнє. Апперцепція є важливою для повноцінного аналізу змісту музичного твору. Процес аналізу твору може проходити більш або менш ефективно, залежно від того чи володіє слухач досвідом музичного сприймання та виконавства. Під час сприймання музичного матеріалу слухач намагається визначити закономірності розвитку мелодії, підлаштувати нові враження під сформовані раніше уявлення про те, як на його думку має розвиватися мелодія. Чим досконаліше сформовано уявлення про музичні жанри і особливості музичного ладу, тим краще у слухача проявляється вміння передбачати особливості розвитку мелодії твору [1]. Наявність чи відсутність попереднього слухацького досвіду сприйняття творів певного жанру, ступінь обдарованості, рівень музичної освіченості визначають те, наскільки легко й ефективно протікатиме сприймання та аналіз музичного матеріалу. Неприйняття музики певного жанру виникає тоді, коли слухач мало знайомий з цим напрямом музичного мистецтва. Йому важко передбачити, яким чином розвиватиметься мелодія твору, що призводить



до виникнення негативного ставлення до неї.

Мислення музиканта є переважно абстрактним, що знаходить підтвердження у працях І. Павлова, М. Токіна, М. Блінова. Результати досліджень вчених доводять, що професійне мислення музикантів зумовлено розвитком образного мислення. Однак не можна применшувати роль і логічного мислення, що відповідає за логічний аспект музики: темпові співвідношення, динамічні та агогічні кульмінації, внутрішню логіку структури твору. Логічне мислення передбачає послідовний аналіз окремих компонентів музичного твору, а образне мислення характеризується стрибкоподібними переходами. Таким чином, воно має більш оперативний характер.

Активізація мисленнєвої діяльності відбувається за наявності потреби виконання завдання та розв'язання певної проблеми. Прагнучи відповісти на поставлене питання, людина починає активно мислити, неусвідомлено використовуючи складні мисленнєві операції. Мисленнєвий процес триває під час роботи над музичним твором та виконанням його перед слухацькою аудиторією. Студент, який звик мислити самостійно, завжди знаходиться у пошуку розв'язання нагальних проблем. Мислення не обмежується розв'язанням завдань. Воно виявляється в усвідомленні нових проблем, постановці нових задач тощо. Здатність студента до виявлення проблем свідчить про самостійність та оригінальність його мислення.

Важливим питанням фахової підготовки студентів музично-педагогічних спеціальностей ВНЗ є розвиток такої психологічної властивості особистості, як *музична пам'ять*. Процес професійної підготовки студентів має бути орієнтовано на застосування широкого комплексу психолого-педагогічних знань у вихованні інтелектуально та творчо розвиненої особистості спеціаліста.

Пам'ять – це важлива пізнавальна функція, що міститься в основі процесу навчання та забезпечує збереження і відтворення життєвого досвіду людини. Вона є основою оволодіння знаннями, вміннями та навичками їхнього використання. М. Савчин визначає пам'ять як процес запам'ятовування, збереження та відтворення людиною досвіду [3]. Завдяки тому, що переживання, емоції, рухи, дії зберігаються у пам'яті людини, перетворюючись у досвід – відбувається безперервне збагачення психіки.

Музична пам'ять є частиною загальної пам'яті й уважається самостійною музичною здібністю. Вона передбачає співпрацю різних видів пам'яті, якими володіє кожна людина. Так, Г. Овсянкіна називає музичною пам'яттю здатність нервової системи зберігати у психіці та відтворювати досвід взаємодії з музичними образами [2].

Не дивлячись на те, що процес музичного сприймання, запам'ятовування належить більше до сенсорного рівня, використання образної та емоційної видів пам'яті, логічна пам'ять відіграє важливу роль у музичному розвитку особистості майбутнього педагога-музиканта. Словесно-логічний вид пам'яті у музиці відповідає за запам'ятовування, збереження і відтворення понять, словесних формулювань змісту музичних творів. Завдяки їй стає можливим усвідомлення логіки розвитку музичного твору. Накопичення в пам'яті уявлень про форму, жанр, стиль музичного твору сприяє формуванню багажу знань для цілісного сприйняття творів музичного мистецтва та здійснення їх ґрунтового аналізу. Отже, фіксування смислового матеріалу пов'язано з розвитком інтелекту студента, збагаченням багажу знань.

Виховання музичної пам'яті, що передбачає організацію та збереження попереднього досвіду для використання у його подальшій діяльності, триває у ході навчання студентів. Будь-який вплив на нервову систему студента має певні результати. У процесі музичного навчання ці впливи можуть здійснюватися безпосередніми звуковими, візуальними подразниками або за допомогою вербального пояснення (зауваження, пояснення, наказу). Відбитки подразнень, що мають характер тимчасових нервових зв'язків або асоціацій, становлять фізіологічну основу пам'яті.

Важливим елементом інтелектуальних музичних здібностей майбутніх педагогів-музикантів є уява. Вона пов'язана з процесами мислення та пам'яті і є невід'ємною частиною інтелектуальної діяльності людини. Уява – це пізнавальний психічний процес, що полягає у



формуванні уявлень за допомогою перетворення образів сприймань та уявлень, отриманих у попередньому досвіді [3]. Вона дозволяє прогнозувати результати діяльності, формувати її мету, способи виконання. Розвиненість уяви є необхідною умовою творчої діяльності людини. У процесі діяльності вона поєднується з мисленням.

Отже, розвиток інтелектуальної сфери студентів музично-педагогічних спеціальностей ВНЗ містить вдосконалення їх інтелектуальних музичних здібностей, таких, як музичні мислення, пам'ять, уява, розвиток яких стає своєрідною платформою для подальшої самоосвіти та саморозвитку майбутніх музикантів-педагогів.

Використані літературні джерела

1. Готсдинер А. Л. Музична психологія [Текст] / А. Л. Готсдинер. – М.: ІМВ Магістр, 1993. – 190 с.
2. Овсянкіна Г. П. Музична психологія [Текст] / Г. П. Овсянкіна. – СПб. : Союз художників, 2007. – 240 с.
3. Савчин М. В. Загальна психологія [Текст]: навч. посібн. / М. В. Савчин. – Київ : Академвидав, 2011. – 464 с.
4. Сулейманов Р. Ф. Психологічні основи професійної майстерності музиканта-інструменталіста [Текст] / Р. Ф. Сулейманов. – СПб., 2003. – 390 с.
5. Теплов Б. М. Психологія музикальних способностей [Текст] / Б. М. Теплов. – М. ; Ленінград : АПН РСФСР, 1947. – 330 с.
6. Цагареллі Ю. А. Психологія музично-виконавської діяльності [Текст] / Ю. О. Цагареллі. – СПб. : Композитор Санкт-Петербург, 2008. – 367 с.

Bibliography

1. Hotsdyner A. L. Muzychna psykholohiia [Tekst] / A. L. Hotsdyner. – M.: 1MV Mahistr, 1993. – 190 s.
2. Ovsiankina H. P. Muzychna psykholohiia [Tekst] / H. P. Ovsiankina. – SPb. : Soiuz khudozhnykiv, 2007. – 240 s.
3. Savchyn M. V. Zahalna psykholohiia [Tekst]: navch. posibn. / M. V. Savchyn. – Kyiv : Akademydav, 2011. – 464 s.
4. Suleimanov R. F. Psykholohichni osnovy profesiinoi maisternosti muzykanta-instrumentalista [Tekst] / R. F. Suleimanov. – SPb., 2003. – 390 s.
5. Teplov B. M. Psykholohiia muzykalnykh sposobnostei [Tekst] / B. M. Teplov. – M. ; Lenynhrad : APN RSFSR, 1947. – 330 s.
6. Tsaharelli Yu. A. Psykholohiia muzychno-vykonavskoi diialnosti [Tekst] / Yu. O. Tsaharelli. – SPb. : Kompozytor Sankt-Peterburh, 2008. – 367 s.



Бахмат Наталія,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

УДК 378.005.6

ХМАРО ОРІЄНТОВАНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ

Учебно-методическое обеспечение высших учебных заведений является одной из составляющих обеспечения качества профессиональной педагогической подготовки учителей начальной школы. В статье определено содержание понятия «учебно-методическое обеспечение», определены его составляющие, которые разрабатываются высшими учебными заведениями. Выделена группа умений, ориентирующих будущих педагогов на реализацию конструктивно-проективной производственной функции в практической деятельности.

Ключевые слова: *качество подготовки, профессионального образования, электронный образовательный ресурс, учебная книга, учебник, умение проектировать, облачные технологии.*

Educational and methodological support of the universities is one of the main components of quality assurance of pedagogical professional training of primary school teachers. Therefore, in the article the meaning of "scientific and methodological support", its components developed by higher educational institutions are defined. A group of skills is examined that guide the future teachers to implement structurally projective production's function in industrial activity.

Key words: *quality of training, professional education, electronic educational resource, educational book, textbook, the ability to design, cloudy technologies.*

Якість педагогічної професійної підготовки учителів початкових класів певною мірою визначає навчально-методичне забезпечення (НМЗ) вищих педагогічних навчальних закладів (ВПНЗ), що є системою засобів навчання й технологій їх використання. Ця система проектується науково-педагогічним працівником для організації навчально-професійної діяльності студентів та науково-педагогічних працівників (аудиторної, позааудиторної, групової та самостійної).

Системна якість освіти визначається сукупністю освітніх засобів і технологій їх використання, за умови, що вона проектується з метою сприяння становленню студента у ролі суб'єкта майбутньої фахової діяльності. Ця сукупність визначається як навчально-методичне забезпечення професійної освіти. Її рівень залежить від якості організації навчально-методичної діяльності у виші.

Проблему науково-методичного забезпечення навчального процесу в різних закладах освіти досліджували вітчизняні та зарубіжні науковці І. Абдулліна, Ю. Андріяко, Я. Болюбаш, С. Гончаров, Г. Гребенюк, О. Дубасенюк, Л. Збаравська, Л. Карташова, В. Козаков, І. Лашик, К. Левківський, Н. Петренко, В. Салов, М. Степко, Г. Шемелюк та ін.

Отже, одним із важливих завдань науково-педагогічного працівника ВПНЗ, вчителя у початковій школі є вміння проектувати цілісне автентичне НМЗ. Його використання дозволить науково-педагогічному працівнику та студентам (учням) вибудувувати індивідуальну траєкторію навчання та модель змісту навчальних дисциплін [9].

Метою статті є обґрунтування потреби створення НМЗ професійної підготовки майбутніх вчителів початкової школи в умовах хмаро орієнтованого педагогічного освітнього середовища.

НМЗ належить до засобів навчання та постає однією з важливих підсистем педагогічної технології. Змістом комплексного НМЗ є «всі структурні компоненти, з яких воно складається як ціле необхідне і достатнє для якісної реалізації проектованої системи освітнього процесу за спеціальністю й навчальними дисциплінами» [1].



Розроблення методичних посібників потребує обґрунтованого наукового супроводу як у навчальних, так і наукових виданнях. НМЗ є певною, чітко визначеною сукупністю навчально-методичних документів, що розглядаються як модель освітнього процесу, яку згодом буде реалізовано на практиці [3].

НМЗ, що використовується в освітньому процесі може охоплювати: робочі навчальні плани та програми; навчальні програми з вибіркових навчальних дисциплін; навчальні посібники; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних і лабораторних занять; індивідуальні семестрові завдання; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; методичні матеріали для студентів з питань самостійного опрацювання фахової літератури, написання курсових і дипломних проектів (робіт) тощо [8].

Повертаючись до синонімічного ряду позначення навчальних видань, розглянемо підхід, де активно вживається термін «інформаційне методичне забезпечення навчального процесу» та обґрунтовуються вимоги до навчальної книги, основною з яких є «гарантія адекватного засвоєння знань певним читачем для задоволення визначеної мети... Навчальна книга – це інформаційна модель певної педагогічної системи та водночас автономний засіб навчання, що розрахований керувати педагогічним процесом» [5].

Необхідно зауважити, що науковці виокремлюють такі різновиди навчальних видань: інструкція, конспект лекцій, курс лекцій, методичні рекомендації (методичні вказівки), навчальний наочний посібник, навчальний посібник, навчально-методичний посібник, наочний посібник, посібник, практикум, практичне видання, практичний poradnik, практичний посібник, текст лекцій, хрестоматія.

Основою навчально-методичного забезпечення для ВПНЗ є підручники з певних навчальних дисциплін як навчальна книга. Підручник має обов'язково цілком відповідати навчальній програмі. У ньому має бути наявна неодмінна системність відображення змісту. Зміст підручника має забезпечувати досягнення поставлених цілей, виконання освітніх функцій, відповідати вимогам дидактики.

Якщо традиційна педагогіка передбачає, що підручник є допоміжним засобом у руках науково-педагогічного працівника [2], то інформатизація освіти призвела до створення електронних освітніх ресурсів (ЕОР), які переважно постають у ролі автономних засобів навчання, призначених для індивідуального управління пізнавальною та навчальною діяльністю студентів.

«Метою створення ЕОР є модернізація освіти, змістове наповнення освітнього простору, забезпечення рівного доступу учасників навчально-виховного процесу до якісних навчальних та методичних матеріалів, незалежно від місця їхнього проживання та форми навчання, створених на основі ІК. До основних видів ЕОР належать [7]: електронний документ, електронне видання, електронний аналог друкованого видання, електронні дидактичні демонстраційні матеріали, інформаційна система, комп'ютерний тест, електронний словник, електронна бібліотека цифрових об'єктів, електронний навчальний посібник, електронні методичні матеріали, курс дистанційного навчання, електронний лабораторний практикум.

Ідея комплексного використання та проектування навчальних видань прослідковується у багатьох працях науковців. Проте, як свідчить досвід, традиційне НМЗ, навіть якщо його склад вирізняється повнотою, характеризується розрізненістю створення і використання компонентів, несистемністю та нецілісністю.

«Основні компоненти навчання не відображаються як єдність взаємопов'язаних між собою елементів, тому традиційне навчально-методичне забезпечення – це насамперед набір компонентів, що належать до одного предмета, але не є собою єдиним цілим, яке могло б надалі забезпечити використання набутих знань та вмінь під час вивчення циклу дисциплін професійної підготовки та професійної діяльності у майбутньому. У зв'язку з цим виникає проблема невідповідності між призначенням навчально-методичного забезпечення і його реальним станом та використанням» [3].



Вимоги щодо структури, змісту та обсягів підручників і навчальних посібників, підготовлених для ВНЗ, досить ґрунтовно окреслені Наказом Міністерства освіти і науки України № 11 від 10.01.2009 р. Забезпечення реальної функціональності та затребуваності підручників залежить від логіки та послідовності їхньої структури. До зовнішньої структури підручників та навчальних посібників належать: зміст (перелік розділів); вступ (або передмова); основний текст; запитання та/чи тести для самоконтролю; обов'язкові та додаткові задачі, приклади; довідково-інформаційні дані для розв'язання задач (таблиці, схеми тощо); апарат для орієнтації в матеріалах книги (предметний, іменний покажчики) [6].

Зауважимо, що проектування підручника, його структурування та розроблення також залежить від специфіки змісту, обсягу навчального часу, виділеного на певну навчальну дисципліну, рівня підготовленості до такої діяльності науково-педагогічних працівників та студентів.

Виконуючи основні професійні функції, що визначено у «Державних стандартах вищої освіти», і викладач, і вчитель початкової школи повинні здійснювати значну кількість інтелектуальних і практичних операцій у процесі підготовки до організації навчально-виховного процесу, зокрема й під час створення підручників. Розгляд нормативних документів дозволяє зробити висновок, що вміння проектувати НМЗ не відображено, однак частина вмінь відтворює елементи проектування навчально-методичних матеріалів. Наприклад, до них можна зарахувати такі вміння:

- формувати систему навчальних елементів (інформаційну базу освітньої та професійної підготовки);
- встановлювати логічні зв'язки між навчальними елементами (логічну обробку масиву змісту підготовки);
- розробляти графи та матриці логічних зв'язків розділів навчальних дисциплін;
- проводити структурування навчального матеріалу, певного структурного елемента програми;
- створювати систему базових тестових завдань;
- визначати засоби навчання; розробляти опорні конспекти тощо.

Комплекс сформованих умінь характеризує змістову діяльність науково-педагогічного працівника ВПНЗ та вчителя початкових класів у напрямі проектування НМЗ процесу навчання. Такий перелік є неповним, оскільки зазначені якості проявляються у процесі навчання студентів у ВПНЗ та є базовими для формування фахових компетентностей, необхідних для креативного проектування та конструювання подальшої професійної діяльності.

Сучасні вчителі початкових класів повинні бути здатними до проектування нових навчальних дисциплін й відповідного навчально-методичного забезпечення. Його невід'ємним компонентом повинні стати ЕОР: електронні енциклопедії, підручники, тестові програми, довідники, предметно-орієнтовані середовища, освітні портали тощо.

Означені вимоги привертають увагу Л. Карташової. Учена розглядає актуальність створення та використання навчально-методичних матеріалів на основі ІТ, вказуючи на те, що серед основних переваг використання хмарних технологій (ХТ) у навчальних закладах можна виокремити [4]:

- значне зменшення матеріальних витрат на оновлення програмного та технічного забезпечення;
- доступність сучасних версій програмного забезпечення;
- зменшення потреби в спеціалізованому обладнанні навчальних аудиторій;
- онлайн-управління позааудиторною роботою суб'єктів навчання;
- дистанційне створення та поновлення бази навчальних і методичних матеріалів декількома користувачами з можливістю онлайн-синхронізації діяльності;
- забезпечення дистанційного користування базою навчально-методичних матеріалів;
- можливість здійснення контролю та оцінювання діяльності студентів (учнів) на відстані як онлайн, так і офлайн;



- забезпечення неперервних онлайн-взаємозв'язків учасників навчального процесу (чати, повідомлення, веб-семінари, веб-збори тощо);
- відсутність реклами на освітніх ресурсах;
- антивірусний захист;
- дистанційне створення та поновлення бази навчальних і методичних матеріалів (ЕОР) декількома користувачами з можливістю онлайн-синхронізації роботи.

Остання позиція викладеного переліку дозволяє припустити, що одним із найбільш перспективних засобів створення та поновлення бази навчальних і методичних матеріалів є хмарні технології, що відкривають освітянам загальну доступність ЕОР. Також вони є компонентами змістовного наповнення сучасного навчального середовища. До того ж, вони дозволяють проектувати та розробляти вищеописане НМЗ на основі веб-технологій, завдяки доступності та зрозумілості, як науково-педагогічним працівникам так і майбутнім учителям початкових класів [4].

Отже, на відміну від традиційного, навчально-методичне забезпечення, розроблене в умовах хмаро орієнтованого педагогічного освітнього середовища, має бути відкритим та динамічним, елементарно змінним та сприйнятливим для вчителів з різним рівнем ІТ-компетентності.

«У майбутньому саме хмаро орієнтовані технології, як передові технології інформаційного суспільства, можуть постати в ролі основоположного технічного компонента розвитку інноваційного освітнього середовища, наповнення (розроблення контенту) якого буде здійснюватись педагогами, студентами і учнями» [4].

Аналіз зазначених напрацювань дозволяє зробити припущення про те, що на сьогодні не існує робіт, які присвячені проблемі дослідження та окреслення теоретико-методичних засад проектування хмаро орієнтованого середовища з метою педагогічної підготовки вчителів початкової школи.

Таким чином, необхідно зазначити, що особливо гостро постає проблема обґрунтування сутності і механізмів розроблення хмаро орієнтованого середовища, як однієї з фундаментальних організаційно-педагогічних умов і основних способів підготовки вчителів початкової школи до педагогічної діяльності в умовах ВПНЗ. Здійснений аналіз наукових джерел засвідчує, що сучасною педагогічною наукою та рівнем розвитку ІТ сформовано об'єктивні передумови для дослідження проблеми теоретико-методологічних засад проектування хмаро орієнтованого середовища педагогічної підготовки вчителів ПШ у ВПНЗ.

Використані літературні джерела

1. *Абдуллина И. А.* Роль комплексного учебно-методического обеспечения в подготовке специалистов среднего звена для гостиничного сервиса [Текст] / И. А. Абдуллина // Вестник казанского технологического университета. – 2005. – № 2. – С. 213–215.
2. *Беспалько В. П.* Природосообразная педагогика [Текст] : лекции по нетрадиционной педагогике проф. Беспалько В. П. / В. П. Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 512 с.
3. *Збаравська Л. Ю.* Навчально-методичне забезпечення курсу фізики для студентів аграрно-технічних університетів [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л. Ю. Збаравська; Кам'янець-Поділ. нац. ун-т імені І. Огієнка. – Кам'янець-Подільський, 2010. – 277 с.
4. *Каташова Л. А.* Безхмарне «хмарне» майбутнє освіти. – Тренди інформатизації : педагогічні технології. Спільний медіа-проект Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова та редакції тижневика Овіта» № 1 [Текст] / Л. А. Каташова ; модератор проекту: Микола Левшин // Освіта. – 2014. – 2–9 липня. – С. 6.
5. *Левківський К. М.* Інформаційно-методичне забезпечення навчального процесу [Текст] : посібник / К. М. Левківський, В. О. Салов. – Д. : Національний гірничий університет, 2011. – 162 с.



6. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів наукових та навчальних видань викладачів і студентів УДПУ [Текст] / уклад. О. О. Ярошинська. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 112 с.

7. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси [Електронний ресурс] / Наказ Міністерства освіти 01.10.2012 № 1060. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. – Назва з екрана.

8. *Сопівник Р. В.* Довідник з історії національної педагогіки [Текст] : довідник / Р. В. Сопівник, О. В. Васиук, І. В. Сопівник. – Київ : ДАКККиМ, 2011. – 236 с.

9. *Стрюк А. М.* Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ [Електронний ресурс] / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька. – Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 42, №4. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/8289/1/1087-4044-1-PB.pdf>. – Назва з екрана.

Bibliography

1. *Abdullyna Y. A.* Rol kompleksnoho uchebno-metodycheskoho obespecheniya v podgotovke spetsyalystov sredneho zvena dlia hostynnoho servysa [Tekst] / Y. A. Abdullyna // Vestnyk kazanskoho tekhnolohycheskoho unyversyteta. – 2005. – № 2. – S. 213–215.

2. *Bespalko V. P.* Prydosobraznaia pedahohyka [Tekst] : lektsyy po netradytsyonnoi pedahohyke prof. Bespalko V. P. / V. P. Bespalko. – M. : Narodnoe obrazovanye, 2008. – 512 s.

3. *Zbaravska L. Yu.* Navchalno-metodychne zabezpechennia kursu fizyky dlia studentiv ahrarnotekhnichnykh unyversytetiv [Tekst] : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.02 / L. Yu. Zbaravska; Kam'yanets-Podil. nats. un-t imeni I. Ohienka. – Kam'yanets-Podilskyi, 2010. – 277 s.

4. *Katashova L. A.* Bezkhmarne «khmarne» maibutnie osvity. – Trendy informatyzatsii : pedahohichni tekhnolohii. Spilnyi media-proekt Natsionalnoho pedahohichnoho unyversytetu imeni M. P. Drahomanova ta redaktsii tyzhnevnyka Osvita» № 1 [Tekst] / L. A. Katashova ; moderator proektu: Mykola Levshyn // Osvita. – 2014. – 2–9 lypnia. – S. 6.

5. *Levkivskyi K. M.* Informatsiino-metodychne zabezpechennia navchalnoho protsesu [Tekst] : posibnyk / K. M. Levkivskyi, V. O. Salov. – D. : Natsionalnyi hirnychi unyversytet, 2011. – 162 s.

6. Методичні рекомендації щодо структури, змісту та обсягів наукових та навчальних видань викладачів і студентів УДПУ [Текст] / уклад. О. О. Ярошинська. – Умань : ПП Жовтий, 2010. – 112 с.

7. Про затвердження Положення про електронні освітні ресурси [Електронні ресурс] / Наказ Міністерства освіти 01.10.2012 № 1060. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12>. – Назва з екрана.

8. *Сопівник Р. В.* Довідник з історії національної педагогіки [Текст] : довідник / Р. В. Сопівник, О. В. Васиук, І. В. Сопівник. – Київ : ДАКККиМ, 2011. – 236 с.

9. *Стрюк А. М.* Система хмаро орієнтованих засобів навчання як елемент інформаційного освітньо-наукового середовища ВНЗ [Електронні ресурс] / А. М. Стрюк, М. В. Рассовицька. – Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 42, №4. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/8289/1/1087-4044-1-PB.pdf>. – Назва з екрана.



Лыкова Ирина,

г. Москва, Россия

УДК 376-056.45

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ОДАРЕННОСТИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА (ПРОБЛЕМА ГАРМОНИЗАЦИИ МИРОВОСПРИЯТИЯ)

Раскрыта проблема одаренности с аксиологической точки зрения. Дается краткий очерк истории вопроса, предлагаются три варианта интерпретации гипотезы о различии между «мыслителями» и «художниками». Обосновывается значение многоуровневой интеграции интеллектуальной и эстетической деятельности для формирования целостной картины мира и гармонизации мировосприятия ребенка. Делаются значимые выводы о необходимости разработки индивидуальных маршрутов развития.

Ключевые слова: одаренность, талант, интеллектуальная деятельность, художественная деятельность, многоуровневая интеграция, художественно-эстетическое развитие, целостная картина мира, гармонизация, мировосприятие, культурный опыт ребенка, индивидуальный образовательный маршрут.

The problem of gifted children is considered from the axiological point of view. It is given the historical overview of this question, the author substantiates the significance of the intellectual and aesthetic activity's multilevel integration for development of the holistic world picture and child's worldview's harmony based on the individual features.

Key words: gifted children, talent, intellectual activity, art activity, multilevel integration, art and aesthetic development, worldview, child's cultural experience.

Одаренность принято понимать как индивидуальные способности, присущие человеку от рождения, развивающиеся на протяжении жизни и ярко выраженные в избранной деятельности. Потенциальная одаренность ребенка зависит от родителей и природы, поскольку дается с рождения. Но поддержка и развитие одаренности зависят от самого человека.

Одаренность – это способности, которые раскрываются, реализуются, развиваются только в деятельности и зависят от приобретаемого опыта (жизненного, культурного, профессионального). Как человек разовьет свой талант, на службу чему поставит, будет ли счастлив своей исключительностью или отринет ее под «бременем» не востребованности или, наоборот, повышенной требовательности – зависит только от него самого. Конечно, во многом это определяется тем, создадут ли близкие взрослые (родители и учителя) условия для гармонизации мировосприятия личности, смогут ли построить индивидуальный образовательный маршрут.

Начало научному исследованию одаренности, в т. ч. выявлению различий между «мыслителями» и «художниками», положила более ста назад идея И. Павлова о врожденной спецификации мыслительного и художественного типов, обусловленной межполушарной асимметрией головного мозга. В 1930-е гг. сотрудники Миннесотского университета Г. Керолл и А. Юрич провели сравнительное исследование способности к абстрактному мышлению (по тексту аналогий Миллера) и способности к эстетической оценке (по тестам Мейера-Сишора и Мак-Адори). Результаты исследования показали отсутствие значимых корреляций между умственным и эстетическим развитием человека.

После появления трудов и тестов Дж. Гилфорда широкое распространение получили опыты на сравнение способностей к конвергентному и дивергентному мышлению у «лириков» и «физиков». В итоге популярную гипотезу о том, что общая одаренность обеспечивает высокое развитие основных способностей человека, начали подвергать сомнению. Однако психолого-педагогические исследования особенностей мировосприятия детей дошкольного и младшего школьного возраста показали диалектичность этой гипотезы. Сравним три



разных варианта ее интерпретации, заострив внимание на специфике взаимосвязи интеллектуального и эстетического развития ребенка (*формулировки вариантов, выделенные курсивом, даны автором статьи*).

Первый вариант — естественное равновесие интеллектуального и эстетического развития. Во второй половине XX в. Л. А. Венгер и сотрудники его лаборатории Научно-исследовательского института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР разработали концепцию, согласно которой одной из существенных сторон общего развития ребенка является развитие его способностей, понимаемых как универсальные действия ориентировки в окружающем с помощью специфических для дошкольника средств, имеющих существенный *общеразвивающий эффект*, проявляющийся во всех видах деятельности и значимый для всей жизни человека.

Второй вариант — предпочтительная доминанта художественно-эстетического развития. В конце XX в. И. Якиманская провела сравнительное исследование интеллектуальной и художественной деятельности детей и выстроила педагогическую гипотезу. В ней была обоснована необходимость синхронного развития способностей к дифференцированному и целостному видению, аналитическому и образному (без которых не функционирует пространственное мышление). Также были выделены типы восприятия: *метрический* (алгебраический, плоскостно-знаковый) и *типологический* (геометрический, объемный). На этой основе И. Якиманская обосновывала значение эстетико-ориентированного воспитания для общего развития ребенка [14].

Третий вариант — универсальная доминанта интеллектуального развития. Так, Ж.-Ж. Пиаже и Г. Гарднер обосновали плодотворную идею об универсальном, «общечеловеческом» содержании когнитивного (интеллектуального, познавательного) развития ребенка, как представителя человеческого рода [15]. Несомненный интерес представляет схема стадий развития ребенка-дошкольника, предложенная Г. Гарднером. Обратите внимание: характер взаимосвязи интеллектуального и художественного развития зависит от того, как ребенок осваивает культуру.

Младенческая стадия — стадия интуитивного (первоначального) знания, которая охватывает некоторые «художественные» (образные) элементы. На этой стадии стимулируются сенсорно-перцептивные и моторные способности.

Дошкольная стадия — это по своей сути символическая стадия, поскольку на этой возрастной ступени ребенок начинает использовать разные символические системы своей культуры: слова, изображения, жесты, музыкальные паттерны (по наблюдениям Г. Гарднера, большинство детей легко переходят от интуитивного к символическому знанию).

Предшкольная стадия — стадия нотирования (нотации). В это время ребенок начинает осваивать специфические для каждой культуры системы знаков, реализующие запись символов окружения: письменная речь нотировывает (записывает) устную, цифры нотировывают количественную информацию, нотные знаки — музыкальную, карты — географическую и ландшафтную и т. д.

Чрезвычайно важна идея Г. Гарднера *о целостности познавательного развития ребенка в связи с освоением им наличных форм культуры*. Г. Гарднер наметил *схему интеграции общего и художественного развития* на основе трактовки эстетической одаренности ребенка как важнейшего аспекта его общего когнитивного развития.

В начале XXI в. Е. М. Торшилова разработала теоретико-экспериментально гипотезу о том, что гармоническое развитие ребенка, активизирующее образно-чувственную установку его мировосприятия, способствует общему, в т. ч. интеллектуальному развитию. Она же обосновала тезис о том, что раннее эстетическое развитие и есть универсальным развитием ребенка как представителя человеческого рода [12]. При этом к интеллектуальному компоненту эстетического развития относится *способность понимания и обобщения смыслов, значений, логики взаимосвязи фактов и явлений; способность пользоваться таким пониманием и благодаря этому присваивать знания и нормы человеческого бытия в конкретной культуре*.



Специфика мировосприятия детей раннего и дошкольного возраста наиболее отчетливо проявляется в игре. Так, П. Блонский выявил, что одни дети предпочитают строительные (аполлоновские) игры, а другие – драматические (фаустовские). Изучая различия интересов детей раннего возраста в ситуации игры с кубиками, Г. Гарднер показал, что одни дети стремятся создавать из безликих кубиков какие-то постройки (композиции), а другие – моделируют из кубиков жизненные ситуации. Первых детей Г. Гарднер назвал «паттерниками», а вторых – «драматистами».

Отражение типа мировосприятия в изобразительной деятельности также стало предметом исследования В.С. Мухиной, которая показала, что дети-реалисты пытаются установить гармонию через сюжет, а дети-мечтатели рисуют узоры, нефигуративные композиции и гармонию пытаются установить через орнамент [9].

Художник-педагог Б. М. Неменский настойчиво убеждает учителей и родителей в том, что на данный момент нужно ставить вопрос *о гармонизации мышления, необходимости развивать обе формы познания мира – рационально-логическую и эмоционально-образную*. Следует не заменять одно другим, а дополнять, развивать в гармонии, для чего нужно понимать их взаимозаменяемость. Художественный образ незаменим понятием и в то же время он не может заменить собой понятие [10].

Необходимо сравнить различные пути (или способы, формы) познания мира для того, чтобы найти возможность их гармонизации в опыте дошкольников.

Рационально-логический способ осваивается ребенком в познавательной деятельности, при этом предметом познания является окружающий мир (реальность), универсальным инструментом – понятие (представление, информация, знание), а результатом – *естественно-научная картина мира* (миропонимание).

Эмоционально-образный способ осваивается ребенком в эстетической деятельности, при этом предметом познания является эмоционально-ценностное отношение человека к окружающему миру, универсальным инструментом – художественный образ, а результатом – *эстетическая картина мира* (мироотношение).

Гармонизация мировосприятия возможна лишь в том случае, когда два способа познания мира объединятся для создания *целостной картины мира*.

Картина мира – это целостное миропонимание, интегрирующее знания человека об окружающей действительности и себе (как части мироздания) на основе системного принципа, который определяет мировоззренческую установку, ценностные и поведенческие ориентиры. В сознании каждого человека картина (или образ) мира начинает складываться уже в дошкольном возрасте на основе накапливаемого познавательного и эстетического опыта, который выступает своеобразной структурированной системой всех представлений и знаний, а также способов интеллектуальной и практической деятельности [7]. Со временем в такие модели начинают подключаться представления о себе как о частице этого мира.

С одной стороны, ребенок дошкольного возраста познает мир лишь в своих непосредственных отношениях к нему через чувствование и постепенное осмысление того, что он любит, что ему близко, знакомо, понятно, комфортно, дорого, любимо, приятно, интересно и т. д. В этом суть смыслообразования через познание себя в этом мире: кто я, какой, что люблю, принимаю, что знаю, что вызывает у меня чувство радости, удивления, восторга, что я не люблю, чего не знаю, не приемлю, что мне не нравится, вызывает эстетический и когнитивный дискомфорт.

С другой стороны, у ребенка-дошкольника еще только начинают складываться элементарные научные представления об окружающем мире, которые зачастую случайны, разрозненны, хаотичны и поверхностны. Не ведая причин событий и не зная научных законов, которые их объясняют, ребенок открывает в окружающем мире эстетические связи, закономерности и взаимозависимости, поскольку они так или иначе связаны с гармонизацией. Благодаря эмпатии, он вступает в диалог с любым предметом или существом, принимая его как



близкий и ценный благодаря самому факту своего существования. Используя воображение, ребенок преодолевает границы пространства, побеждает время и создает свои миры (в игре, художественном творчестве и др.).

Основной способ построения целостной картины мира в сознании ребенка-дошкольника – это эмпирическое обобщение как накопление, осмысление и структурирование своего чувственного опыта. Эмпирические знания фиксируются в наглядных представлениях, а их обобщение осуществляется с помощью образных средств познания (В. Кудрявцев, В. Слободчиков, Л. Школяр) [6]. Таким образом, особое значение имеет организация познавательного и художественного опыта ребенка, который близкие ему взрослые помогают обобщить и зафиксировать в виде *культурного средства*: эталона (в первую очередь, сенсорного), символа, знака, условного заместителя, модели, художественного образа и, наконец, представления и понятия.

Выдающийся психолог дошкольного детства Н. Поддьяков сделал вывод о том, что одной из важнейших характеристик мышления как целостного процесса, выстраивающего картину мира, является его *категориальная структура* [11]. Категории – это наиболее общие понятия, отражающие основные свойства, взаимосвязи и закономерности реального мира, которые служат средством обобщения познавательного и эстетического опыта человека. К ним относятся такие универсальные понятия, как форма и содержание, пространство и время, движение и состояние, количество и качество, структура и развитие, причина и следствие, живое и неживое и т. д.

Начальные формы категориального строя мышления возникают уже в дошкольном детстве и начинают играть важную роль в общем развитии детей. Они могут рассматриваться как «узловые точки» (Н. Поддьяков) умственного, нравственного и эстетического развития ребенка, образуя своеобразный каркас интеллектуально-нравственной сферы, который и определяет специфику восприятия и понимания окружающего мира.

Автором статьи обоснована гипотеза о том, что картина мира является целостным миропониманием, интегрирующим представления человека об окружающей действительности и себе самом. Она начинает формироваться в дошкольном возрасте как эстетическая, и лишь в процессе системного школьного образования постепенно преобразуется в когнитивную [7]. В качестве основания интеграции различных знаний и представлений ребенка об окружающем мире и себе самом в целостную картину мира выступает системообразующая категория «эстетическое». Это обусловлено тем, что эстетическое служит человеку на ранних этапах его развития в качестве универсальной – смыслообразующей – категории. Эстетическое отношение к миру рассматривается не только как смыслообразующее, но и как объединяющее, структурирующее, целостно- и ценностнообразующее начало.

Освоение культуры современным ребенком проходит в форме ее своеобразного творческого развития в разных видах деятельности и охватывает преобразование содержания общественного опыта на основе фантазии и продуктивного воображения. Эмоционально-ценностное отношение к окружающему миру успешно формируется у детей дошкольного возраста на основе интеграции интеллектуальной и художественной деятельности. В результате этого происходит амплификация (обогащение) развития личности. Ребенок распремечивает свое индивидуальное знание-представление о мире по личностным и культурным смыслам. В связи с этим необходимо проектирование такого содержания образования, которое вбирало бы в себя *целостный образ культуры*, исторически заданный через всеобщие (универсальные) формы познания на основе опыта интеллектуально-эстетического освоения действительности и собственного «Я» ребенка.

Таким образом, с аксиологической точки зрения, талантливый человек на избранном им поприще проделывает сложнейший путь в поисках своего уникального «Я» и места в этом мире. Скорее всего, утверждение о том, что все дети от природы талантливы, связано именно с этим. Ребенок бесстрашно начинает тернистый путь самопознания и открытия мира. Он самозабвенно строит собственную картину мироздания, созвучную внутренней модели.



Сложный путь самопознания, саморазвития и самоутверждения пролегает через культуру подобно восхождению на гору от ее истоков к вершине – искусству и мастерству в любой сфере деятельности. Первые помощники ребенка – близкие взрослые, от любви, мудрости, терпения и такта которых зависит успех предпринятого путешествия и гармония создаваемой картины мира. Мировосприятие одаренного ребенка гармонизируется не столько в результате формирования стройной системы знаний о мире, сколько в эмоционально-ценностном отношении к нему и себе самому как части мироздания. Эмоционально-ценностное отношение к миру начинает выполнять роль тонкого «инструмента», гармонизирующего личность ребенка и его отношения с окружающим миром.

Использованные литературные источники

1. *Баттерворт Д., Харрис М.* Принципы психологии развития [Текст] : пер. с англ. / Д. Баттерворт, М. Харрис. – М. : Когито-Центр, 2000.
2. *Горелик Н. А.* Педагогическая интеграция художественной и познавательной деятельности как условие общего развития младших школьников [Текст] : дис. ... канд. пед. наук / Н. А. Горелик. – М., 2009.
3. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996.
4. *Данилюк А. Я.* Теория интеграции образования [Текст] / А. Я. Данилюк. – Ростов н/Д : Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000.
5. *Доналдсон М.* Мыслительная деятельность детей [Текст] / под ред. В. И. Лубовского. – М. : Педагогика, 1985.
6. *Кудрявцев В. Т., Слободчиков В. И., Школяр Л. В.* Культуросообразное образование: концептуальные основания [Текст] // Известия РАО. 2001. – № 4.
7. *Лыкова И. А.* Стратегия формирования эстетического отношения к миру в изобразительной деятельности дошкольников [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук / И. А. Лыкова. – М., 2009. – 350 с.
8. *Мелик-Пашаев А. А.* Педагогика искусства и творческие способности [Текст] / А. А. Мелик-Пашов. – М. : Знание, 1981.
9. *Мухина В. С.* Феноменология развития и бытия личности [Текст]. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999.
10. *Неменский Б. М.* Педагогика искусства [Текст] / Б. М. Неменский. – М.: Просвещение, 2007.
11. *Поддяков Н. Н.* Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста: Концептуальный аспект [Текст] / Н. Н. Поддяков. – Волгоград : Перемена, 1995.
12. *Торшилова Е. М.* Интеллектуальное и эстетическое развитие: история, теория, диагностика [Текст] / Е. М. Торшилов. – Дубна: Феникс+, 2008.
13. *Фельдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе [Текст] / Д. И. Фельдштейн. – М. : Педагогика, 1989.
14. *Якиманская И. С.* Личностно-ориентированная школа: критерии и процедура анализа и оценка ее эффективности [Текст] // Директор школы / И. С. Якиманская. – 1999. – № 3. – С. 39–45.
15. *Gardner H.* Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st Century. – New York: Basic Books, 1999.

Bibliography

1. *Battervort D., Kharrys M.* Pryntsy py psykhohohyy razvytyia [Tekst] : per. s anhl. / D. Battervort, M. Kharrys. – M. : Kogyto-Tsentr, 2000.
2. *Horelyk N. A.* Pedahohycheskaia yntehratsyia khudozhestvennoi y poznavatelnoi deiatelnosti kak uslovye obshcheho razvytyia mladshykh shkolnykov [Tekst] : dys. ... kand. ped. nauk / N. A. Horelyk. – M., 2009.
3. *Davydov V. V.* Teoryia razvyvaiushcheho obucheniya [Tekst] / V. V. Davydov. – M. : YNTOR, 1996.
4. *Danyliuk A. Ya.* Teoryia yntehratsyy obrazovaniya [Tekst] / A. Ya. Danyliuk. – Rostov n/D : Yzd-vo Rostovskoho ped. un-ta, 2000.



5. Donaldson M. Myslytelnaia deiatelnost detei [Tekst] / pod red. V. Y. Lubovskoho. – M. : Pedahohyka, 1985.
6. Kudriavtsev V. T., Slobodchikov V. Y., Shkoliar L. V. Kulturosoobraznoe obrazovanye: kontseptualnye osnovanyia [Tekst] // Yzvestyia RAO. 2001. – № 4.
7. Lykova Y. A. Stratehiia formyrovanyia estetycheskoho otnosheniya k myru v yzobrazytelnoi deiatelnosti doskolnykov [Tekst] : dys. ... d-ra ped. nauk / Y. A. Lykova. – M., 2009. – 350 s.
8. Melyk-Pashaev A. A. Pedahohyka yskusstva y tvorcheskyye sposobnosti [Tekst] / A. A. Melyk-Pashov. – M. : Znanye, 1981.
9. Mukhyna V. S. Fenomenolohyia razvytyia y bytyia lychnosti [Tekst]. – M. : MPSY; Voronezh : NPO «MODEK», 1999.
10. Nemenskyi B. M. Pedahohyka yskusstva [Tekst] / B. M. Nemenskyi. – M.: Prosveshchenye, 2007.
11. Poddiakov N. N. Tvorchestvo y samorazvytye detei doskolnogo vozrasta: Kontseptualnyi aspekt [Tekst] / N. N. Poddiakov. – Volhohrad : Peremena, 1995.
12. Torshylova E. M. Yntellektualnoe y estetycheskoe razvytye: ystoryia, teoryia, dyahnostyka [Tekst] / E. M. Torshylov. – Dubna: Fenyks+, 2008.
13. Feldshtein D. Y. Psykholohyia razvytyia lychnosti v ontogeneze [Tekst] / D. Y. Feldshtein. – M. : Pedahohyka, 1989.
14. Yakymanskaia Y. S. Lychnostno-oryentyrovannaia shkola: krytery y protsedura analiza y otsenka ee efektyvnosti [Tekst] // Dyrektor shkoly / Y. S. Yakymanskaia. – 1999. – № 3. – S. 39–45.
15. Gardner H. Intelligence Reframed. Multiple Intelligence for the 21st Century. – New York: Basic Books, 1999.

Панченко Валерій,

м. Київ, Україна

УДК

МЕЦЕНАТСТВО І СПОНСОРСТВО ТА ІСТОРИКО-КУЛЬТУРНА СПАДЩИНА В УКРАЇНІ

Проанализирована проблематика касательно вопросов благотворительности в сфере сохранения историко-культурного наследия украинского народа.

Ключевые слова: *благотворительность, меценатство, историко-культурное наследие, культура благотворительности.*

The article analyzes issues concerning questions of charity in the field of preservation of historical and cultural heritage of Ukrainian people.

Key words: *charity, patronage, historical and cultural heritage, the culture of charity.*

Серед багатьох проблем, що чекають розв'язання у сфері збереження історико-культурної спадщини України, важливе місце посідають питання залучення коштів для здійснення першочергових заходів щодо охорони, ремонту, консервації, реставрації, дослідження пам'яток архітектури, мистецтва, музейних цінностей тощо.

У складних умовах сьогодення, коли фінансування таких робіт із державного бюджету є мінімальним, а подекуди – взагалі призупинилося, єдиним варіантом збереження вітчизняних пам'яток національно-культурного надбання залишається благодійництво, меценатство та спонсорство.

Благодійність – це надання приватними особами чи громадськими організаціями матеріальної допомоги бідним людям, закладам, що опікуються хворими, особам з вадами, тим, хто потрапив у скрутне становище через стихійне лихо тощо [1; 4].



Про благодійність думає кожна людина, проте мало хто розмірковує над її сутністю. Ця проблема не є новою для вітчизняної та закордонної історіографії. Її аналізу та пошуку оптимального розв'язання присвятили праці В. Бакальчук, О. Кузьмук [1], Д. Бертнев, В. Боршев [2], О. Гриценко [4], А. Розе [7], Л. Чупрій [9; 10] та багато інших. Лейтмотивом їхніх досліджень є стурбованість недостатнім, а іноді й суперечливим правовим, політичним, соціокультурним розв'язанням питань благодійності для збереження історико-культурної спадщини українського народу. Тому основною метою цієї статті є ознайомлення зі станом вітчизняної благодійності та меценатства за кордоном для пошуку пріоритетних способів для їх розвитку в Україні.

Загальновідомо, що у XIX – на початку XX ст. благодійництво і меценатство було досить поширеним видом діяльності українських інтелігентів та промисловців: Г. Галагана, М. Терещенка, Б. Ханенка, І. Харитоненка та багатьох інших. Завдяки їхній діяльності було відкрито навчальні заклади, музеї, книгозбірки, храми, громадські споруди тощо. Більше того, в Україні було сформовано своєрідну культуру благодійності, коли підприємці, торговці, військові та політичні діячі спрямовували зусилля на допомогу багатьом історико-культурним закладам [9; 10].

На сучасному етапі благодійництво регулюється Законом України «Про благодійну діяльність та благодійні організації» від 5 липня 2012 р. № 5073 (зі змінами). Статтею 1 вищезазначеного нормативно-правового акту визначено, що:

- благодійна діяльність – добровільна особиста та/або майнова допомога для досягнення, визначених цим Законом, цілей, що не передбачає отримання благодійником прибутку, а також сплати будь-якої винагороди або компенсації благодійнику від імені або за дорученням бенефіціара;
- благодійною організацією є юридична особа приватного права, установчі документи якої визначають благодійну діяльність в одній чи декількох сферах, визначених цим Законом, основною метою її діяльності;
- благодійником є дієздатна фізична або юридична особа приватного права (у тому числі благодійна організація), яка добровільно здійснює один чи декілька видів благодійної діяльності.

Вказаним Законом також визначено, що меценатська діяльність – це благодійна діяльність у сферах освіти, культури та мистецтва, охорони культурної спадщини, науки і наукових досліджень, що здійснюється у порядку, визначеному цим та іншими Законами України.

Поряд із цим Законом України діють й інші законодавчі та підзаконні акти, що регламентують благодійну діяльність, зокрема її фінансову сферу. Це Цивільний кодекс України, Податковий кодекс України, Закон України «Про культуру» від 14 грудня 2010 р. № 2778, Закон України «Про гуманітарну допомогу» від 22 жовтня 1999 р. № 1192, Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку отримання благодійних (добровільних) внесків і пожертв від юридичних та фізичних осіб бюджетними установами і закладами освіти, охорони здоров'я, соціального захисту, культури, науки, спорту та фізичного виховання для потреб їх фінансування» від 4 липня 2000 р. № 1222 тощо. Частина норм, наведених законодавчих та нормативно-правових актів, є застарілими та потребує приведення до реалій сьогодення.

Серед важливих недоліків законодавчої бази стосовно врегулювання питання благодійності є наступні: питання щодо оподаткування благодійної діяльності; надання податкових пільг індивідуальним донорам; звільнення від оподаткування доходу бенефіціарів-фізичних осіб тощо. Усунення цих правових колізій сприятиме адаптації національного законодавства до норм законодавства Європейського Союзу.

Проведені науковцями дослідження засвідчують, що для приведення у відповідність українських та європейських правових норм потрібно виконати низку задач, серед яких: податкові пільги для благодійників та меценатів; звільнення від оподаткування благодійних внесків різних форм; визначення особливого правового статусу благодійних фондів та установ, меценатів та спонсорів [3].



У процесі внесення подібних змін необхідно звернутися до здобутків європейського та міжнародного законодавства. Наприклад, *відсоткова філантропія* полягає у переадресації певного відсотку сплаченого податку на культурні потреби конкретній організації; *венчурна філантропія* – благодійна діяльність у партнерстві з певним колом організацій з чіткими культурними цілями; *ендавмент* – сума коштів або цінних паперів у банках, з яких дивіденди нараховуються, як благодійний внесок в певну культурну установу [1].

Європейський і світовий досвід показує, що ефективна модель розвитку національної культури базується на використанні альтернативних джерел та нових підходів щодо фінансового забезпечення. За умов ринкової економіки сфера економіки не може розраховувати лише на державне забезпечення. У збереженні історико-культурної спадщини вагому роль відіграють корпорації, приватні компанії тощо. У цих країнах більше уваги приділяють фандрейзингу (налагодженню зв'язків культури та бізнесу) та практикуванню «специфічних» податків за благодійність. Завдяки цьому залучаються позабюджетні кошти для реалізації мистецьких проектів та підтримки діяльності організацій культури [1; 2; 3; 5; 6; 7].

Практику фандрейзингу вперше було застосовано у США, а згодом – у Франції та Австрії, що дозволило цим країнам значно скоротити бюджетне фінансування закладів культури. Створені тут умови дозволили благодійникам профінансувати 2/3 закладів культури. Разом з тим, у цих країнах виникли незалежні організації, що здійснюють посередництво між державою, культурою та бізнесом (*культура – уряд – бізнес*). Вони активізують підтримку культури з комерційного сектору та урядового фінансування, залучають додаткові кошти для позабюджетного фінансування та сприяють комерційним інтересам компаній, які вкладають кошти в культуру [3].

Дієвим фактором покращення фінансового клімату для установ та закладів галузі культури є запровадження податкових пільг, що сприяє надходженню від комерційного сектору додаткових коштів на потреби пам'яток історико-культурної спадщини національної та місцевої значущості. Як показує досвід Великої Британії та Бельгії, стимулювання спонсорства за допомогою вилучення суми, витраченої на рекламу та маркетингові операції, з обсягів, що обкладаються податками, є досить дієвим та ефективним ходом [1].

Ще одним важливим кроком у позабюджетному фінансуванні культурних закладів є створення іміджу престижності, позиціонування державою благодійництва, як методу формування національно-свідомої компанії, що вболіває за національну культуру [9; 10].

До інших міжнародних заходів зі заохочення благодійності та спонсорства належать також нагородження спеціальними преміями за допомогу у збереженні та охороні історико-культурних пам'яток. Наприклад, премія Les Oscars щорічно вручається благодійникам у Франції. Там же діє Програма «корпоративного меценатства», що дозволяє компаніям покращити власний імідж за допомогою некомерційної підтримки закладів культури [6].

Поширеною формою співробітництва бізнесу та культурних установ у деяких країнах Європи є надання меценатам безкоштовних квитків на мистецькі акції, можливість використання приміщень для корпоративних цілей компанії-донора тощо.

Проведення благодійних акцій у США та Західній Європі відбувається постійно. За століття у родинах мільйонерів та заможних мешканців склалися певні традиції, які завдяки сучасним інноваціям продовжують розвиватися та вдосконалюватися. Інша ситуація у країнах пострадянського простору, де традиції благодійництва, спонсорства та меценатства було втрачено.

Сучасні вітчизняні олігархи та їхні родини знаходяться лише на початку шляху благодійництва. Вони виділяють фінансові ресурси на будівництво лікарень, притулків, допомогу збіднілим прошаркам суспільства тощо. Діяти українські мільяртери бажають через благодійні фонди, що мають певні завдання і досить часто не пов'язані зі збереженням історико-культурної спадщини. Окрім того, окремі благодійні фонди займаються втіленням у життя низки проектів, що спрямовані не на збереження національної культурної спадщини



для майбутніх поколінь та підтримки її наукового вивчення, а на створення амбітних колекцій, в яких зберігаються археологічні, нумізматичні мистецькі раритети, що мають не завжди законне походження.

Разом з тим, українські олігархи, займаючись благодійністю, роблять це не завжди безкорисливо. Відсутність належного законодавства не дає можливості отримати податкові пільги. Таким чином, більшість благодійних акцій (якщо їх належним чином проаналізувати) є виконанням певних зобов'язань та реверансів перед керівництвом країни для отримання за це гарантій бізнесу та можливості певних дій у політичній сфері. Це засвідчує, що для справжньої благодійності у країні потрібні система пільг та широка інформація про меценатів і виховання їх в різних соціальних групах.

Зрозуміло, що Україна, як і кожна держава Європи, визначає власну культурну політику відповідно до цінностей, завдань та культурних переваг власного народу. Принципи державної політики у сфері культури переплітаються у взаємодію між урядом і громадськістю й реалізуються у конкретних культурних, музейних, виставкових проектах та ініціативах. Спільними принципами, позиціями прийнятими та схваленими міжнародною спільнотою є широке залучення благодійників, меценатів та спонсорів до фінансування історико-культурної спадщини й обрання власної моделі подібної співпраці.

Необхідно додати, що відповідно до п'ятого видання Світового рейтингу благодійності – World Giving Index, випущеного 18 листопада 2015 р. Британською організацією Charities Aid Foundation, Україна знаходиться на 103 місці, відсоток рейтингу благодійності – 23. Це на одну позицію гірше, ніж у минулому рейтингу (102), але значно краще, ніж позиція, з якої стартувала наша країна (153, передостаннє місце). Україна ділить 103 місце з Беніном, Боснією та Герцеговиною, Естонією та Нагорним Карабахом.

У п'ятому виданні Світового рейтингу благодійності містяться дані про благодійність у світі за 5 років (з 2009 до 2013 рр.). Він містить дані зі 135 країн світу, що зібрано протягом 2013 календарного року.

За окремими напрямками благодійної діяльності Україна посідає за обсягом:

- пожертви – 123 місце;
- волонтерська діяльність – 43 місце;
- безпосередня допомога – 118 місце.

Цей рейтинг формувався протягом одного місяця 2013 року (так зазначено у методології), це було до подій, що відбувалися «на Майдані». Отже, вказані результати неповно віддзеркалюють хвилю волонтерства та благодійності в Україні періоду 2013–2014 років [9].

Використані літературні джерела

1. *Бакальчук В., Кузьмук О.* Зарубіжний досвід залучення позабюджетних коштів на розвиток культури [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/February/2htm>. – Назва з екрана.

2. *Бертнев Д., Борщев В., Гениева Е. и др.* Современное меценатство: надежды и реальность [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://magazines.russ.ru//znamia/1999/7/konfer.html>. – Загл. с екрана.

3. Государственная поддержка искусства в структуре культурной политики США // *Культура в современном мире.* – 2003. – Вып. 4.

4. *Гриценко О. А.* Культура і влада. Теорія і практика культурної політики в сучасному світі [Текст] / О. А. Гриценко. – Київ : УЦКД, 2000.

5. *Зонтаг А.* Немецкие меценаты ренеамируют памятники старины [Электронний ресурс] / А. Зонтаг. – Режим доступу: <http://www.dw.com/ru/>. – Загл. с екрана.

6. *Общественная поддержка культуры во Франции, Германии, Норвегии, Канаде* [Текст] // *Культура в современном мире.* – 2002. – Вып. 5.

7. *Розе А.* Опекун для носорога [Электронний ресурс] / А. Розе. – Режим доступу: <http://www.rg.ru/2012/03/12/german.html>. – Загл. с екрана.



8. Сравнительный анализ культурной политики Соединенных Штатов и Японии [Текст] // Панорама культурной жизни зарубежных стран. – 2000. – Вып. 7–8.

9. Чупрій Л. Роль спонсорства і меценатства у відродженні історико-культурної спадщини в контексті реалізації гуманітарної політики держави [Електронний ресурс] / Л. Чупрій. – Режим доступу: social-science.com.ua/article/647. – Назва з екрана.

10. Чупрій Л. Оптимізація державної політики Української держави в сфері культури [Електронний ресурс] / Л. Чупрій. – Режим доступу: bulava.in.ua/chupriy_optymizatsiya_kultura.html. – Назва з екрана.

11. Мировой рейтинг благотворительности 2014 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://vboabu.org.ua/img/forall/mirovoi_reiting_blagotvoritelnosti_2014.pdf. – Загл. с экрана.

12. Педагогічний словник [Текст] / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

Bibliography

1. *Bakalchuk V., Kuzmuk O.* Zarubizhnyi dosvid zaluchennia pozabiudzhethnykh koshtiv na rozvytok kultury [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://old.niss.gov.ua/Monitor/February/2htm>. – Nazva z ekrana.

2. *Bertnev D., Borshchev V., Henyeva E. y dr.* Sovremennoe metsenatstvo: nadezhdy y realnost [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupa: <http://magazines.russ.ru//znamia/1999/7/konfer.html>. – Zahl. s ekrana.

3. Hosudarstvennaia podderzhka yskusstva v strukture kulturnoi polytyky SShA // Kultura v sovremennom myre. – 2003. – Vyp. 4.

4. *Hrytsenko O. A.* Kultura i vlada. Teoriia i praktyka kulturnoi polityky v suchasnomu sviti [Tekst] / O. A. Hrytsenko. – Kyiv : UTsKD, 2000.

5. *Zontah A.* Nemetskye metsenaty reneamyruit pamiatnyky staryny [Elektronnyi resurs] / A. Zontah. – Rezhym dostupa: <http://www.dw.com/ru/>. – Zahl. s ekrana.

6. Obshchestvennaia podderzhka kultury vo Frantsyy, Hermanyy, Norvehyy, Kanade [Tekst] // Kultura v sovremennom myre. – 2002. – Vyp. 5.

7. *Roze A.* Opekun dlia nosoroha [Elektronnyi resurs] / A. Roze. – Rezhym dostupa: <http://www.rg.ru/2012/03/12/german.html>. – Zahl. s ekrana.

8. Sravnytel'nyi analiz kulturnoi polytyky Soedynennykh Shtatov y Yaponyy [Tekst] // Panorama kulturnoi zhyzny zarubezhnykh stran. – 2000. – Vyp. 7–8.

9. Чупрій Л. Роль спонсорства і меценатства у відродженні історико-культурної спадщини в контексті реалізації гуманітарної політики держави [Електронний ресурс] / Л. Чупрій. – Режим доступу: social-science.com.ua/article/647. – Назва з екрана.

10. Чупрій Л. Оптимізація державної політики Української держави в сфері культури [Електронний ресурс] / Л. Чупрій. – Режим доступу: bulava.in.ua/chupriy_optymizatsiya_kultura.html. – Назва з екрана.

11. Мировой рейтинг благотворительности 2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://vboabu.org.ua/img/forall/mirovoi_reiting_blagotvoritelnosti_2014.pdf. – Zahl. s ekrana.

12. Педагогічний словник [Текст] / за ред. М. Д. Ярмаченка. – Київ : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.



Стрижак Олександр,
Володченко Алла,

м. Київ, Україна

УДК 004.55:303.04:371.7:373.51

ОНТОЛОГІЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ ПІДЛІТКІВ

Изложен подход к созданию онтологической системы по обеспечению психологического исследования на примере отображения процессов девиантного поведения подростков. Определяются базовые отношения таксономий, как основы онтологических систем. Описывается процесс категоризации и таксономизации девиантного поведения подростков, на основе использования терминопольа определенной психологической теории.

Ключевые слова: девиантное поведение, онтология, операциональное пространство, таксономия, категория.

The article sets out to create an ontological approach to ensure the system of psychological research on the example of the display processes of deviant behavior among adolescents. Defines the basic taxonomy as the foundation of ontology systems. It describes the process of categorization and taksonomization deviant behavior of adolescents, based on the use terminopoly certain psychological theory.

Key words: deviant behavior, ontology, the operational space, taxonomy, category.

Розв'язання широкого спектра складних прикладних задач у психологічних дослідженнях в освіті базується на використанні та обробленні значної кількості інформаційних масивів. У цих масивах міститься інформація та дані, що відображають риси поведінки учнівської та підліткової молоді. Ця інформація має слабо структуровану організацію, політематичну інтерпретацію і не завжди високий рівень достовірності. Також необхідно зазначити проблему інтероперабельності [1], що знижує рівень релевантності та вимагає розроблення методів і засобів коректної семантичної інтерпретації кожної інформаційної одиниці.

Відображення теоретичних та практичних результатів у психологічних дослідженнях потребує певної класифікації. Це потрібно для розуміння термінології, понятійної структури та існуючих взаємозв'язків між окремими термінами. Класифікація також дозволяє виділити певні категорії у конкретній науці (особливо у психології).

Таким чином, формування предметних класифікаторів у психологічній науці дозволить більш структурно виконувати психологічні дослідження, особливо під час вивчення особливостей різних видів поведінки дітей [2–6]. Одним з напрямів розвитку програмних засобів коректного використання розподіленої інформації є створення і застосування профільних онтологічних систем [7–9].

Однією з головних особливостей онтологічних систем є формування предметних класифікаторів та їхнє агреговане використання у процесі розв'язання прикладних задач. У статті досліджено властивості таксономічних структур, розглянуто проблеми, пов'язані з їхнім використанням під час проведення психологічних досліджень девіантної поведінки, як певних класифікаторів.

1. Упорядкованість таксономічних категорій

Класифікатори мають таксономічну структуру [7–10]. Таксономія забезпечує відображення певної ієрархії взаємодії термінологічної та понятійної основи психологічної науки. Ця ієрархія задає бінарні відношення, що визначають характер взаємодії між термінами, що використовуються під час дослідження поведінки. На підставі зазначених відношень, що визначають взаємодію між елементами термінології, реалізується процедура розбиття множини термінів на класи [10–12]. Для побудови класифікаторів психологі, як предметної науки, на основі сформованих класів, використовують таксономічні категорії. Перелік зазначених



категорій визначають у процесі розв'язання прикладної задачі на основі властивостей, що об'єднують терміни за тематичними ознаками. Складність множини взаємовідносин між ними можна побачити на прикладі часто використовуваної у природознавстві наступної множини таксономічних категорій [10–12] імен складного терміну, а саме: *тип* (phylum), *підтип* (subphylum), *клас* (classis), *підклас* (subclassis), *ряд* (порядок) (ordo), *підряд* (subordo), *родина* (familia), *підродина* (subfamilia), *рід* (genus), *підрід* (subgenus), *вид* (species), *підвид* (subspecies), *різновид* (varietas) *форма* (forma).

Для формування будь-якої таксономічної категорії може бути використано бінарне відношення – «бути елементом категорії». Поняття «категорія» тут відіграє роль змінної та може приймати будь-яке значення з вищенаведеного списку. Також кожна категорія є складним терміном, якому (як певному поняттю психологічної науки) відповідає конкретне ім'я. Це відношення дозволяє організувати ієрархію термінів на рівні визначення їхньої приналежності до конкретного тематичного класу.

Істотну роль відіграє поняття складності терміна. Мається на увазі, що термін має просту структуру (простий термін), якщо він не може бути структурно розкладений на інші терміни. Тоді поняття складного терміна може бути рекурсивно визначено, як поняття, що структурно містить непорожню множину простих термінів. Тобто простий термін пов'язаний зі складним відношенням – «бути елементом категорії».

Необхідно враховувати, що терміни представлено конкретними іменами. Їх активне використання у процесі психологічного дослідження вимагає визначення їхніх смислів, що дають можливість інтерпретувати конкретні терміни при виборі дій, застосованих до них під час розв'язання прикладного психологічного дослідження. Такі смисли можуть бути задані як бінарними відношеннями між активними термінами, так і унарними властивостями термінів, що характеризують їхні прикладні ознаки.

У загальному вигляді бінарні відношення таксономічних категорій можуть бути подані простою моделлю бінарних відношень «об'єкт – об'єкт» [7; 10; 11]. Просту модель бінарних відношень можна узагальнити до рівня множинних за типом «група об'єктів – об'єкт». Тоді відношення між таксономічними категоріями можна розглядати як деякі гіпервідношення Gr виду – $YGrx$, де Y – множина можливих множин концептів x таксономічної категорії T , а x – один з концептів цієї множини [13]. Зрозуміло, що якщо розглядати множинне бінарне відношення типу «група об'єктів – група об'єктів», то його можна представити у вигляді певної множини гіпервідношень $\{Gr\}$, що може бути відображено через множину бінарних відношень за типом «група об'єктів – об'єкт». Тому є коректним надалі розглядати гіпервідношення Gr , що завжди можна й далі визначати до множини групових бінарних відношень, взявши до уваги їхні просторові відношення у вигляді декартового простору.

Зазначена модель бінарних відношень задає відношення впорядкованості для всіх концептів та їхніх можливих множин у структурі таксономічних категорій онтологічної системи. Така впорядкованість може бути представлена наступними типами бінарних відношень, що можуть бути задані над множиною всіх концептів X онтологічної системи O [7, 8, 13]:

ациклічності – γ ,

часткова впорядкованість – \tilde{p} ,

лінійна впорядкованість – p .

Відношення лінійної впорядкованості p виводиться з відношень ациклічності:

$$x_i^j \gamma x_l^k \xrightarrow{\alpha} x_i^j p x_l^k \quad (1)$$

і також може бути виведено з відношення часткового порядку:

$$x_i^j \tilde{p} x_l^k \xrightarrow{\alpha} x_i^j p x_l^k \quad (2)$$



Бінарні відношення ациклічності та часткового порядку дозволяють сформувані із загальних концептів онтологічної системи множини таксономічних категорій \tilde{T} , на підставі яких можуть бути сформульовані предикативні вираження у вигляді логічних функцій та рівнянь. Із концептів таксономічних категорій ми можемо вивести твердження, що описують стан онтологічної системи, інтерпретаційні функції якої використовуються за розв'язання прикладних задач. Бінарне відношення лінійної впорядкованості дозволяє нам визначати послідовність дій над концептами та їхніми множинами у середовищі онтологічної системи.

2. Множинні властивості таксономії відображення діяльності

Розгляд множинних відношень виду (1) – (2), утворених між концептами, включаючи множини усіх множин концептів виду $\{X\}$ онтологічної системи O і самими множинами, дозволяє типізувати їх певним чином [9]. Згідно з (2), бінарне відношення часткової впорядкованості може бути довізначено до бінарного відношення чіткої часткової впорядкованості, що дозволяє задати над концептами онтологічної системи бінарне відношення лінійного порядку. Тобто можна завжди для бінарного відношення часткового порядку виду (2) знайти монотонно зростаючу послідовність із множин натуральних чисел N , що визначають n -й порядок бінарної взаємодії концептів онтологічної системи. Така бінарна гіпервпорядкованість може бути визначена у вигляді множин бінарних впорядкованостей P та представлена виразом $P = \{p_n\}_{n \in N}$:

$$x \gamma y \Leftrightarrow \forall n \in N : x p_n y. \quad (3)$$

Розглядаючи множини гіпервідношень Gr , можна виділити такі властивості, що характеризують їх, як бінарні [6]:

– агіперциклічність, якщо для Gr не існує гіперцикліческої множини $X \subseteq U$ такої, коли:

$$\forall x \in X \exists Y \subseteq X : YGrx \quad (4)$$

– іррефлексивність:

$$YGrx \Rightarrow (Y \setminus \{x\})Grx \quad (5)$$

– гіпертранзитивність:

$$YGrx, x \in X, XGrz \Rightarrow ((Y \cup X) \setminus \{x\})Grz \quad (6)$$

– регулярність:

$$YGrx, Y' \supseteq Y \Rightarrow Y'Grx \quad (7)$$

Властивість множинної впорядкованості таксономічних категорій дозволяє формувати та/або виділяти з множин концептів онтологічної системи підмножину концептів, пов'язаних між собою конкретним бінарним відношенням впорядкованості. Таким чином, якщо множина гіпервідношень володіє набором властивостей (3) – (7), забезпечує відображення різних активних станів онтологічної системи O на основі виділення бінарних відношень часткової впорядкованості \tilde{p} для множин концептів $\{X\}$, то завжди можна визначити таксономію та/або таксономічну категорію $T \in \tilde{T}$, для концептів якої можуть бути сформульовані предикативні вирази, що приймають значення істинності. Ми завжди можемо з множини концептів X виділити непорожню підмножину концептів $\{x\}$, що має властивість бінарного відношення часткової впорядкованості \tilde{p} , що і пов'язує їх між собою.

$$YGrx \Rightarrow \exists y \in Y : y \tilde{p} x \quad (8)$$



При цьому часткова впорядкованість є елементом множини бінарних впорядкованостей – P , що може бути розширена до гіпервідношення Gr , і тим самим визначати множинну впорядкованість над підмножинами концептів $\{x\}$ у вигляді множинного відношення – «група об'єктів – об'єкт», що має властивості (4) – (8).

$$YGrx \Leftrightarrow n \in N \exists y \in Y : y p_n x : p_n \in P \subseteq Gr \quad (9)$$

Предикативні вирази, що формулюються на основі концептів таксономічної категорії із заданим множинним відношенням впорядкованості виду (1) – (9), приймають лише значення істинності. Це дозволяє формувати на основі термінів-концептів онтологічної системи лінгвістичні вирази, що осмислено відображають стан онтологічної системи.

Так, для множини таксономічних категорій $\bar{T} = \{ \text{тип (phylum); підтип (subphylum); клас (classis); підклас (subclassis); ряд (урослин – порядок) (ordo); підряд (subordo); родина (familia); підродина (subfamilia); рід (genus); підрід (subgenus); вид (species); підвид (subspecies); різновидність (varietas); форма (forma)} \}$, множина бінарного відношення часткової впорядкованості забезпечує збереження всіх типів взаємодії між ними. Це також дозволяє формувати множини таксономій з концептів сформованої онтологічної системи. Однак задавши над зазначеними категоріями відношення лінійної впорядкованості, ми звужуємо їхній перелік, тому що такі категорії, як: клас (classis); форма (forma); вид (species) можуть займати у виразі (1), що представляє бінарне відношення – «бути елементом категорії» як ліву, так і праву частину. Тим самим, стають нездійсненними властивості відношення (5) і (7) – іррефлексивності та регулярності.

3. Структурування простору девіантної поведінки

Структурування простору можна побачити на прикладі підготовки до дослідження такої категорії у психології, як девіантна поведінка дітей та підлітків. Таксономію категорії первинно може бути подано у вигляді таблиці, де представлена розбивка термінологічної множини на певні класи [10–12]. Таким чином, категорію *девіантна поведінка* [2; 3] можна визначити як певний тип – (phylum), що має ім'я складного терміна і визначається наступними підкатегоріями, які належать до термінополя девіантної поведінки (*негативна, позитивна, критерії, детермінанти, етапи, підлітковий вік, науки*), що є певними підтипами (subphylum), а також визначаються, як складні терміни [7; 9]. Ці підкатегорії визначають певні операційні простори, що визначають конкретні дії, що і є предметом проведення психологічного дослідження. Між цими категоріями встановлюється бінарне гіпервідношення, що визначає таксономію категорії *девіантна поведінка* (рис. 1).



Рис. 1. Таксономія категорії *девіантна поведінка*



Так можна представити склад категорії *підлітковий вік*, яку у психологічній теорії можна подати у вигляді складного терміну (рис. 2). Ця категорія фактично визначає певний операційний простір діяльності підлітків [11–13], тобто задає функціональні умови щодо проведення психологічного дослідження [12].

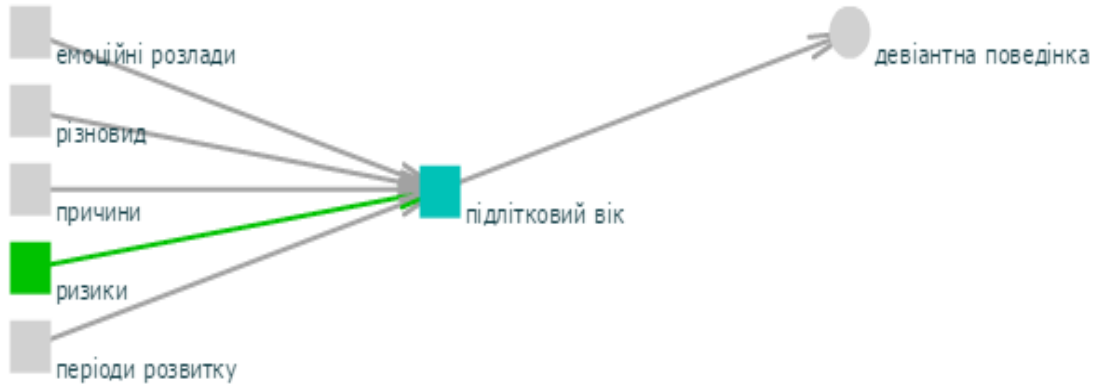


Рис. 2. Таксономія категорії *підлітковий вік*

Із рисунку 2 зрозуміло, що ця категорія визначається *емоційним розладом, різновидом, причинами, ризиками та періодом розвитку*. Кожна з цих підкатегорій визначається власним операціональним простором [11–13] та створюється також певною множиною термінів. Розглянемо це для визначення операціонального простору дослідження проблеми, що визначається терміном «гіпертимний» (рис. 3).



Рис. 3. Гіперупорядкованість категорії *гіпертимний*

Як можна побачити, цей термін є термінальним у певному наборі категорій (підкатегорій), що створюють ієрархічну послідовність. Вказана послідовність визначає гіперупорядкованість певних категорій, як підмножини термінів, з яких можливо побудувати описи конкретних дій психолога-дослідника. Це визначається вибором напряму дослідження за тематикою певної категорії. Так виділимо категорію *акцентуації* [2], яка визначає надзвичайно посилені риси характеру у поведінці дитини (рис. 4).

Однак, якщо порівняти лінійно впорядковану таксономію категорії *гіпертимний* з гіперупорядкованою таксономією категорії *акцентуації*, то можна виділити спільну категорію *ризиками*. Тобто ми завжди можемо визначити таксономію та/або таксономічну категорію для підкатегорій і термінів, що визначають об'єкт нашого дослідження. Ця категорія визначає певні функціональні характеристики власне психологічного дослідження, що визначають поведінку підлітків.

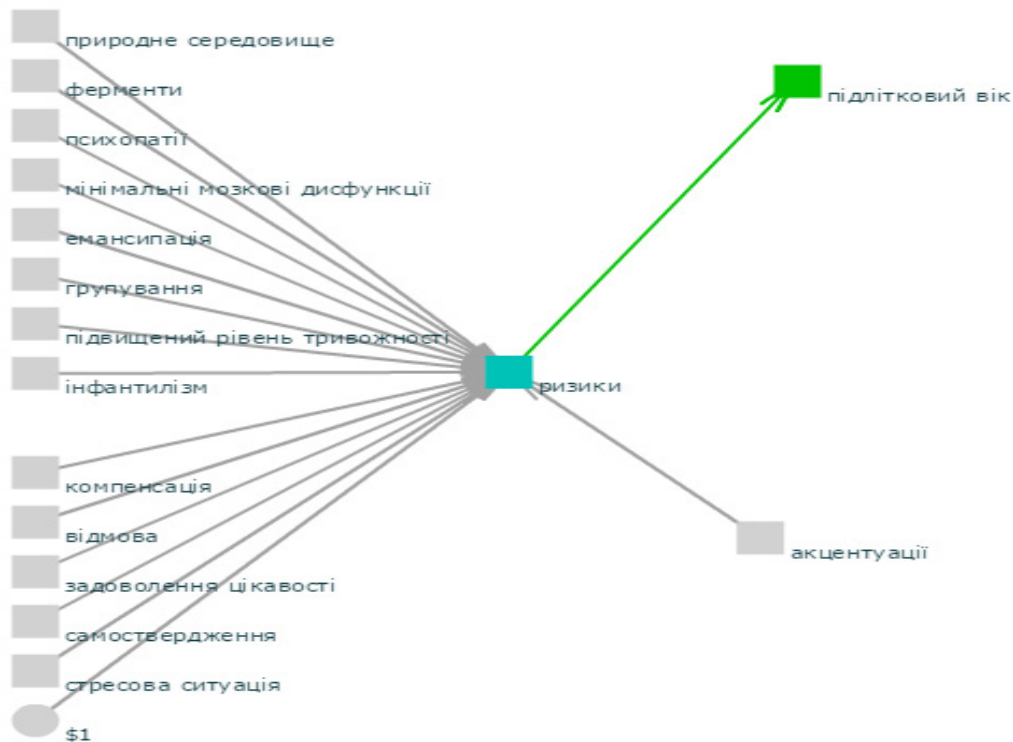


Рис. 4. Гіперупорядкованість категорії акцентуації

Як можна побачити на рисунку 3, таксономія безпосередньо відображає бінарні гіпервідношення, що встановлюються у процесі дослідження між категоріями *ризиками*, *акцентуації*, *характер*, *Личко*, *гіпертимний*. На основі цього гіпервідношення, за А. Личко, визначаються функціональні типи акцентуації характеру. Це забезпечує прив'язку результатів дослідження до певних психопатій підліткового віку. Вказані функціональні типи акцентуації містять множину властивостей, що визначають характер поведінки підлітків (табл. 1). Ці властивості можуть бути активовані за певних станів та ситуацій, що становлять операціональний простір підліткової діяльності.

Використовуючи таксономії усіх категорій, що термінологічно забезпечують описи девіантної поведінки підлітків, дослідник може сформуванати простір операціонального складу предметної діяльності кожного підлітка. Цей простір діяльності підлітків можна представити у вигляді онтологічної системи, що відображає множини, його особистісних властивостей, що містять акцентуації характеру, об'єктів, які становлять стани його діяльності з заданою множинною гіпервластивістю та функціональних дій, що характеризують їхню діяльність.

Таблиця 1

Типи акцентуації характеру (за А. Личко)
Істероїдний
Психастенічний
Епілептоїдний
Гіпертимний
Циклоїдний
Лабільний
Сенситивний
Шизоїдний
Нестійкий
Конформний
Астеноневротичний



Отже, таксономічне представлення психологічного дослідження, як певний стан онтологічної системи, забезпечує відображення станів поведінки. Це забезпечує синхронізацію діяльності психологів-дослідників девіантної поведінки. Бінарне гіпервідношення, що задається над множиною термінів, які визначають ці категорії та зв'язки між ними, може бути визначено для інформаційної мережі у середовищі, яке, з одного боку, відображає операціональність предметної діяльності підлітків, а з іншого – надає доступ психологам-дослідникам до інформаційних масивів, де описуються риси цієї поведінки. Таке інформаційне середовище підпадає під визначення *мережецентризму* [7], де панують зв'язки між контекстами певних категорій, що відображають операціональність поведінки. Категорії виконують функції вершин такої мережі. За такої інформаційної мережі немає вершини, яка виконувала б функції централізованого управління. Кожна категорія-вершина, на основі активізації контексту дослідження, може взяти на себе на певний час роль головного вузла мережі. За рахунок цього виникають синхронізовані операціональні стани девіантної поведінки кожного підлітка.

Таким чином, можливе синхронне спостереження за розвитком учнів загальноосвітніх навчальних закладів України. Таксономічне представлення психологічних досліджень девіантної поведінки за різним віком забезпечує виявлення певних ризиків розвитку акцентуації психологічних станів учнівської молоді та підключення до цих спостережень і досліджень просторово розподілених експертів-психологів та інших учасників навчально-виховного процесу (<http://server1.inhost.com.ua/NavchalniZaklady/>).

Схему такої мережецентричної взаємодії представлено на рисунку 5, де відображена інтерактивна карта мережецентричного середовища загальноосвітніх навчальних закладів України.

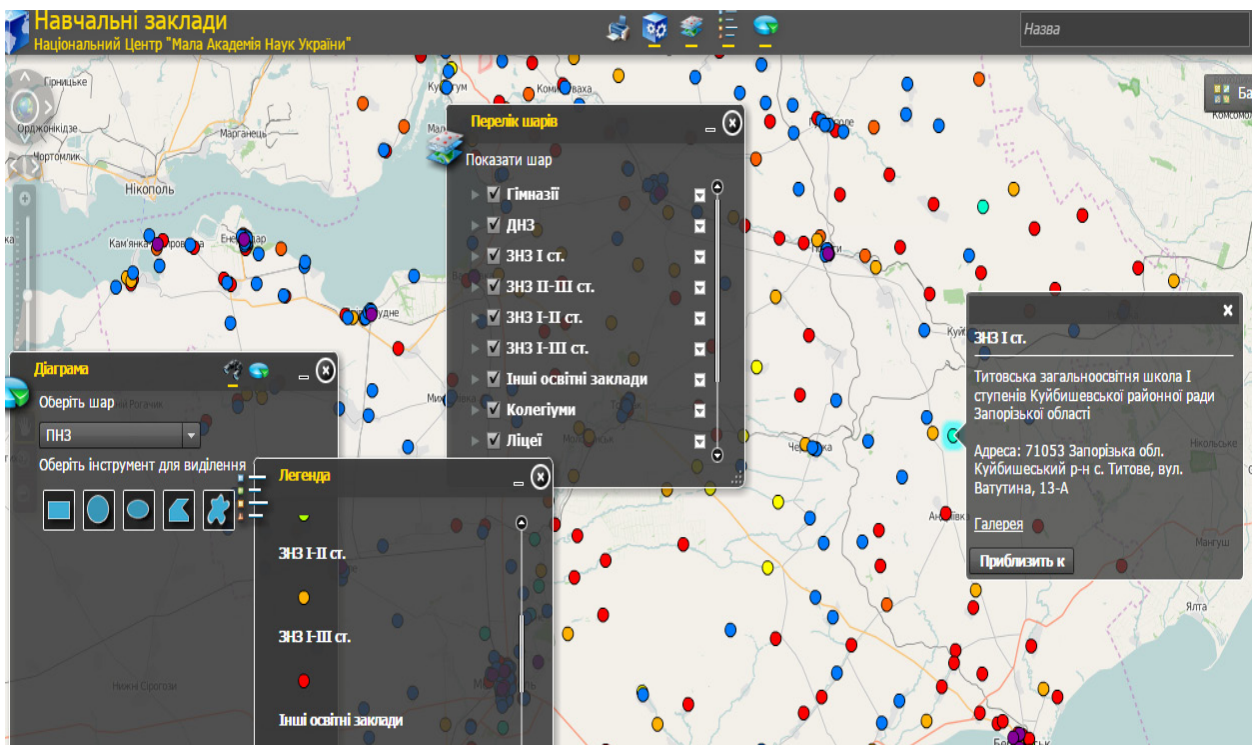


Рис. 5. Інтерактивна карта мережецентричного середовища загальноосвітніх навчальних закладів України

Використані літературні джерела

1. Folmer E., Verhoosel J. State of the Art on Semantic Standardization, Interoperability & Quality [Text] / E. Folmer, J. Verhoosel. – Twente: University of Twente. – 2011. – 163 p.
2. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения [Текст] : учебн. пособие / В. Д. Менделевич. – СПб. : Речь, 2005. – 445 с.



3. Личко А. Е. Акцентуации характера как концепция в психиатрии и медицинской психологии [Текст] / А. Е. Личко // Обзорение психиатрии и медицинской психологии им. В. М. Бехтерева. – 1993. – № 1. – С. 5–17.
4. Пиаже Ж. Избранные психологические труды [Текст] / [пер. с фр.]. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
6. Рубинштейн С. Л. Избранные философско-психологические труды [Текст] / С. Л. Рубинштейн // Основы онтологии, логики и психологии. – М. : 1997. – 463 с.
7. Стрижак О. Є. Трансдисциплінарна інтеграція інформаційних ресурсів [Текст] : автореф. дис. ... д-ра техн. наук : 05.13.06 / Стрижак Олександр Євгенійович // Нац. акад. наук України, Ін-т телекомунікацій і глобал. інформ. простору. – Київ, 2014. – 47 с.
8. Палагин А. В. Онтологически методы и средства обработки предметных знаний [Текст] : [монография] / А. В. Палагин, С. Л. Крытый, Н. Г. Петренко. – Луганск : Изд-во ВНУ им. В. Даля, 2012. – 323 с.
9. Gruber T. R. A translation approach to portable ontology specifications [Text] / T. R. Gruber // Knowledge Acquisition. – 1993. – Vol. 5. – P. 199–220.
10. Шаталкин А. И. Таксономия. Основания, принципы и правила [Текст] / А. И. Шаталкин. – М. : Товарищество научных изданий КМК, 2012. – 600 с.
11. Буч Г. Объектно-ориентированное проектирование с примерами применения [Текст] : пер. с англ. / Г. Буч. – М. : Конкорд, 1992. – 519 с.
12. Фолта Я., Новы Л. История естествознания в датах: Хронологический обзор = JaroslavFolta, LubošNový. Dejinyprírodnýchvied v dátach. Chronologickýprehľad. – Bratislava, Smena, 1981 / пер. со словац. к. х. н. З. Е. Гельмана; Предисл. и общ. ред. д. х. н. А. Н. Шамина. – М. : Прогресс, 1987. – 496 с.
13. Малишевский А. В. Качественные модели в теории сложных систем [Текст] / А. В. Малишевский. – М. : Наука. Физматлит. 1998. – 528 с.

Bibliography

1. Folmer E., Verhoosel J. Stateofthe Arton Semantic is Standardization, Interoperability & Quality [Text] / E. Folmer, J. Verhoosel. – Twente: Univercity of Twente. – 2011. – 163 p.
2. Mendelevych V. D. Psykholohyia devyantnoho povedenyia [Tekst] : uchebn. posobyie / V. D. Mendelevych. – SPb. : Rech, 2005. – 445 s.
3. Lychko A. E. Aktsentuatsyy kharaktera kak kontsepsyia v psykhyatryy y medytsynskoi psykholohyy [Tekst] / A. E. Lychko // Obozrenye psykhyatryy y medytsynskoi psykholohyy ym. V. M. Bekhtereva. – 1993. – № 1. – С. 5–17.
4. Pyazhe Zh. Yzbrannyye psykholohycheskye trudy [Tekst] / [per. s fr.]. – М. : Prosveshchenye, 1969. – 659 s.
5. Leontev A. N. Deiatelnost. Soznanye. Lychnost [Tekst] / A. N. Leontev. – М. : Polytyzdat, 1975. – 304 s.
6. Rubynshtein S. L. Yzbrannyye fylosofsko-psykholohycheskye trudy [Tekst] / S. L. Rubynshtein // Osnovy ontolohyy, lohyky y psykholohyy. – М. : 1997. – 463 s.
7. Stryzhak O. Ye. Transdystsyplinarna intehratsiia informatsiinykh resursiv [Tekst] : avtoref. dys. ... d-ra tekhn. nauk : 05.13.06 / Stryzhak Oleksandr Yevheniiovych // Nats. akad. nauk Ukrainy, In-t telekomunikatsii i hlobal. inform. prostoru. – Kyiv, 2014. – 47 s.
8. Palahyn A. V. Ontolohycheskyemetody y sredstva obrabotky predmetnykh znanyi [Tekst] : [monohrafyia] / A. V. Palahyn, S. L. Kryvyi, N. H. Petrenko. – Luhansk : Yzd-vo VNU ym. V. Dalia, 2012. – 323 s.
9. Gruber T. R. A translation approach to portable ontology specifications [Text] / T. R. Gruber // Knowledge Acquisition. – 1993. – Vol. 5. – P. 199–220.
10. Shatalkyn A. Y. Taksonomyia. Osnovanyia, pryntsyipy y pravyla [Tekst] / A. Y. Shatalkyn. – М. : Tovaryshchestvo nauchnykh yzdanyi KMK, 2012. – 600 s.
11. Buch H. Obektno-oryentirovannoe proektyrovanye s prymeramy prymenenyia [Tekst] : per. s anhl. / H. Buch. – М. : Konkord, 1992. – 519 s.
12. Folta Ya., Novy L. Ystoryia estestvoznaniya v datakh: Khronolohycheskyiobzor = JaroslavFolta, LubošNový. Dejinyprírodnýchvied v dátach. Chronologickýprehľad. – Bratislava, Smena, 1981 / per. soslovats. k. kh. n. Z. E. Helmana; Predysl. y obshch. red. d. kh. n. A. N. Shamyna. – М. : Prohress, 1987. – 496 s.
13. Malyshevskiy A. V. Kachestvennyemodely v teoryyslozhnykh system [Tekst] / A. V. Malyshevskiy. – М. : Nauka. Fyzmatlyt. 1998. – 528 s.



Лукьянчук Наталия,
г. Киев, Украина

УДК 376-056.45

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, СПОСОБСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ОДАРЕННОГО УЧЕНИКА

*В душе каждого ребенка есть невидимые струны.
Если их тронуть умелой рукой, они красиво зазвучат.
В. А. Сухомлинский*

Статья посвящена вопросам одаренности и ее сопровождения. Дается авторское понимание понятия «одаренность». Охарактеризованы ключевые модели одаренности Рензулли и Монкса. Описаны проверенные педагогические технологии, применяемые во время работы с одаренными учащимися: метод проектов, компьютерные технологии, метод развивающего дискомфорта. Показано значение фасилитативного общения в учебно-воспитательном процессе. Приведены примеры поддержки и сопровождения. Уточнены четыре особенности фасилитативного сопровождения. Найдены уровни одаренности учащихся: реально, латентно и потенциально одаренные ученики. Выведены основные принципы фасилитативного сопровождения.

Ключевые слова: одаренность, модели одаренности, психолого-педагогическое сопровождение, метод развивающего дискомфорта, потенциал, одаренные ученики, фасилитативное сопровождение, реальная, латентная и потенциальная одаренности, принципы фасилитативного сопровождения.

The article is devoted to questions of giftedness and its maintenance. The article It is provided the author's understanding of this concept. Described key model of giftedness Renzulli and Monks. Described pedagogical techniques used when working with gifted students: project method, computer technology, a method of developing discomfort. The importance facilitative communication in the educational process. Examples of support and maintenance. Refined four features facilitative support. Found levels of gifted students: real, latent and potentially gifted students. We derive the basic principles facilitative support.

Key words: giftedness, giftedness model, psychological and educational support, the method of developing discomfort, potential, gifted students, facilitative support, real, latent and potential talents, principles facilitative support.

Одаренные дети всегда вызывали интерес и беспокойство современного общества. Потерять таланты, обнаруженные в детстве, не сохранив одаренность и не развивая ее, достаточно легко. Таким образом, сейчас остро стоит вопрос помощи/поддержки одаренного ученика, и на одном из первых мест находится его общение со сверстниками и учителями. Многие исследователи и практики (Ю. Бабаева, Ю. Гильбух, Н. Лейтес, Дж. Рензулли, К. Текекс и др.) утверждают, что с этими детьми неудобно общаться: они закрыты, «уходят в себя», часто резки в своих высказываниях и бывают асоциальны.

Значение влияния социума, обучения и воспитания на одаренную личность с каждым годом становится все более актуальным. И хотя сейчас не существует единого мнения относительно определения понятия «одаренности», это не мешает возникновению новых концепций, теорий развития, поддержки и сопровождения одаренного ребенка, человека.

Одаренность трактуют по разному, как: совокупность способностей, внутренних задатков и предпосылок, то есть как дар (Б. Ананьев, В. Крутецкий, Н. Лейтес, Б. Теплов, В. Шадриков); умственный потенциал или интеллект, целостную характеристику познавательных возможностей и способностей к обучению (А. Бине, В. Штерн, Г. Айзенк, П. Векслер, Дж. Гилфорд); развивающееся явление в течение жизни благодаря внешним факторам:



обучению, воспитанию и окружающей среде (Е. Григоренко, Ф. Монкс, Р. Стренберг); сочетание двух позиций, представляющих одаренность; совокупность биологически и социально унаследованных врожденных свойств ребенка, которые дают ему возможность без специального развития и тренировки достигать высоких результатов, по сравнению с другими детьми этой же социальной группы (А. Буров, В. Дружинин).

В мировой педагогике и психологии популярной является концепция, разработанная американским психологом Дж. Рензулли [12], согласно которой одаренность – это комплекс из трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень; креативности; настойчивости (или мотивации, ориентированной на задачу). В этой модели исследователь учитывает знания на основе опыта (эрудиции) и благоприятную окружающую среду, предлагая заменить термин «одаренность» термином «потенциал».

Немецкие ученые Ф. Монкс, И. Ипербург [4] расширили модель Дж. Рензулли фактором среды. В их многофакторной модели одаренности присутствует так же семья, школа и сверстники. Авторы предполагают, что том случае, если шесть факторов оказывают позитивное влияние, то возможно развитие одаренности и ее проявление в форме высоких достижений.

Мы считаем, что одаренность – это комплексное индивидуально-психологическое явление социального контекста, содержащее элементы наследственности, определенную совокупность задатков и различных видов способностей, свойств темперамента, проявляющихся через интериоризацию под влиянием внешних факторов (обучения, воспитания, сопровождения) в творческом подходе к решению большинства задач, особым видом мотивации, активной жизненной позицией, развивающиеся и проявляющиеся в течение всей жизни. Один и тот же вид одаренности может иметь неповторимое, уникальное проявление в личности, поскольку определенные компоненты одаренности у различных личностей могут быть выражены в разной степени. Также нам близка мысль С. Рубинштейна [8], согласно которой специфический профиль одаренности каждого человека является выражением индивидуального пути развития. Следовательно, одаренность одного человека отличается от одаренности другого так же, как различаются их жизни и, как можно предположить, их коммуникация.

Достижения человека в сфере взаимоотношений с другими людьми чаще отражаются в понятии «коммуникативная компетентность» или «компетентность в общении». Известно, что в ходе обмена мнениями, знаниями, чувствами, эмоциями, схемами поведения каждый из собеседников не теряет, а наоборот – обогащается идеями другого. Как отмечают некоторые авторы, процесс взаимодействия не всегда проходит удачно и, в основном, из-за неумения людей общаться между собой (Г. Данченко, М. Заброцкий, Ю. Емельянов, С. Максименко, Г. Никифоров, Л. Петровская, С. Петрушин, Е. Сидоренко и другие). Это неумение обусловлено недостаточной коммуникативной компетентностью, которая естественным путем улучшается медленно, а в обычных условиях жизни у большинства людей не достигает высокого уровня развития. Впрочем, проводя определенные целенаправленные действия, по мнению Е. Бондарчук, А. Брюховецкой, Д. Годлевской, М. Заброцкого, В. Киричука, С. Максименко, Г. Никифорова [2], можно сформировать, а затем и повысить уровень коммуникативной компетентности и эффективность общения одаренной личности. Эти взгляды являются основой для современных технологий психолого-педагогического сопровождения нестандартных учеников.

Сегодня существует огромное количество разнообразных технологий по работе с учениками общеобразовательных и высших учебных заведениях. Созданная Г. Селевко «Энциклопедия образовательных технологий» [9] описывает приблизительно 500 технологий обучения, воспитательных и социально-воспитательных. Также отдельной главой представлены педагогические технологии, с применением современных информационных средств. По мнению автора, образовательная технология – это совокупность трех основных взаимосвязанных компонентов: научного, формально-описательного и процессуально-действенного.

Для работы с одаренными учениками также используются различные проверенные педагогические приемы и технологии. В американских школах широко применяются четыре



концептуальные модели [6], условно названные: «Свободный класс», «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда, «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли и «Таксономия целей обучения» Б. Блума. Эти модели широко применены в связи с тем, что они представляют принципы и основания индивидуализировать программы процесса преподавания для одаренных и талантливых детей. Используя определенные нормативы развития ребенка и благодаря параметрам концептуальных моделей преподаватели, учителя смогли так построить программы, что стали внимательнее относиться к одаренному ребенку и более реалистично подходить к оценке его общего развития [6].

В современных учебных заведениях стали часто использовать технологию компетентностно-ориентированного обучения. Метод проектов или проектная деятельность учеников помогают учителю мотивировать одаренных детей на углубление собственных знаний, выяснение своих ресурсов, сотрудничая с одноклассниками. Эта форма обучения позволяет одаренным ученикам класса, обучаясь вместе со сверстниками, проанализировав материал, находить для практических задач решение, совершая настоящее исследование и, подготовив доклад, публично защитить свой проект. Используя метод проектов на уроках и во внеурочной деятельности, учитель активизирует познавательный интерес и развивает творческие способности своих учеников.

Процессы глобализации затронули также учебные заведения. Стала активно развиваться компьютерная технология: использование возможностей компьютера во время проведения уроков, ресурсов Интернета, работа с электронными учебниками, просмотр виртуальных опытов, путешествий, лабораторных работ, интерактивных курсов.

Отмечая, что одаренные дети нуждаются в специальной психологической подготовке и повышении «психологического иммунитета» в сложных ситуациях, российский психолог В. Юркевич, предложила особый принцип работы с одаренными детьми. Автор «Метода развивающего дискомфорта» предложила создавать основные пути психологической перестройки [11].

1. Особая роль негативных эмоций в личностном и познавательном развитии. С помощью дискомфортных ситуаций необходимо формировать у одаренных детей сценарий победителя, который включает, с одной стороны, уверенность в победе, а с другой – психологическую готовность к неудаче. Такая готовность предполагает два момента: а) специальную когнитивную подготовку к неудаче; б) непосредственно-практическую тренировку активной, стенической реакции на неудачу.

2. Активность ребенка в момент когнитивного, социального и любого по своей модальности дискомфорта. Во всех случаях необходимо формировать у ребенка стремление к активности в дискомфортных ситуациях как условие достойного выхода из нее, а не только как путь к успеху или способ достижения результата.

3. Момент успешности выхода из дискомфортной ситуации (формирование сценария победителя). Однако есть основания полагать, что в ряде случаев не менее весомым оказывается уровень внутренней отрефлектированности ситуации, потому что важны последствия ситуации дискомфорта [11].

По мнению В. С. Юркевич метод развивающего дискомфорта может помочь сформировать особую потребность, которая проявляется в желании изменить рутинную идею, устоявшийся образ жизни, при этом возможные препятствия должны не только не пугать, а в определенной степени даже привлекать. Радость от победы препятствий должна давать силы для действия. В результате, речь должна идти не только о способности достойно преодолевать дискомфортные ситуации, а также потребности в них [11]. Мы считаем, что с первых самостоятельных шагов ребенок попадает в дошкольное, затем в общеобразовательное учебное заведение, где его постоянно обучают, воспитывают, развивают взрослые люди – воспитатели, учителя и родители, взрослые, имеющие значительное влияние на дальнейшее развитие личности ребенка. Одаренный ребенок, на наш взгляд, находится в состоянии почти постоянного дискомфорта, стресса и тревожности, причем должен, с точки зрения взрослых, развиваться,



совершенствоваться, быть всегда приветливым, воспитанным, вежливым и при любой необходимости демонстрировать свои необычные дарования. Поэтому если воспитатель, учитель, психолог будет пытаться создавать атмосферу абсолютного положительного принятия ребенка, это будет началом фасилитативных взаимоотношений, когда взрослый будет использовать потенциал личности одаренного ребенка. Но часто в учебно-воспитательном процессе и жизни возникают проблемные, дискомфортные, «тупиковые» ситуации и личность попадает в «буферную» зону, где возможно осуществление конструирования новой реальности и новых возможностей [3]. По нашему мнению, не нужно искусственно создавать для одаренного ребенка развивающий дискомфорт.

«Одаренность реально существует через развитие» [1], поэтому, чтобы обеспечить развитие и, как результат, проявление одаренности личности, необходимо создать такие условия, при которых человек смог бы раскрыть и применить личностный потенциал. По нашему мнению, таким эффективным действенным инструментом может стать применение фасилитативного сопровождения развития одаренности детей и молодежи. Это означает, что воспитатели и учителя должны не только разрабатывать хорошие индивидуальные учебные программы, использовать инновационные формы работы, применять различные виды сопровождений и поддержки, но и попробовать ежедневно выступать в роли фасилитатора, использовать фасилитативное общение. По словам А. Врублевской, способность учителя к фасилитативному общению – это имманентное качество его личности, которое развивается и позволяет осуществлять педагогическое взаимодействие. Оно вдохновляет и побуждает ученика к интенсивному, сознательному самоизменению, в соответствии с личностно приоритетными смыслами жизнедеятельности, тем самым, актуализируя процесс его направленного и продуктивного саморазвития [2]. Как эффективное педагогическое взаимодействие фасилитативное общение рассматривали И. Зимняя, В. Кан-Калик, Я. Коломинский, А. Реан и др. С. Братченко предполагает, что учителю необходимо иметь фасилитаторские способности, как сочетание пяти искусств: уважения, понимания, помощи и поддержки, договора быть самим собой [2].

Активное использование в учебно-воспитательном процессе педагогической, психологической, социальной поддержки, педагогического, психолого-педагогического, социально-педагогического, психологического и фасилитативного сопровождения, предполагает, что учащиеся будут в дальнейшем продолжать саморазвитие, самопознание и адаптацию в обществе.

Поддержка – это одномоментное, кратковременное действие, а сопровождение – это комплекс действий, происходящий в течение длительного/определенного времени. Например, можно поддерживать одаренного ученика перед важными для него испытаниями, оказать помощь в подготовке к экзамену, помочь принять решение в конфликтной ситуации, то есть действовать по мере необходимости. Сопровождение означает, что обнаруживать, диагностировать, обучать и развивать одаренного ребенка надо на протяжении его пребывания в детском саду, общеобразовательной школе, высших учебных заведениях и в семье. И реализовывать сопровождение стоит взрослым, окружающим одаренного ребенка. Поэтому так важно, чтобы взрослые, которые будут поддерживать и сопровождать такую личность, могли своевременно подготовиться и стать настоящими помощниками реализации потенциала, одаренности ребенка, использовать необходимый целостный подход к нему, как к личности, в обучении, воспитании и жизни [2].

Сосредоточим наше внимание на *фасилитативном* сопровождении, как наиболее подходящей технологии для развития одаренного ученика. Одной из особенностей фасилитативного сопровождения является его профидитарность, когда одаренные личности могут понять уровень собственного развития одаренности, принять как положительные, так и отрицательные собственные проявления, например, во время общения. Вторая существенная особенность – создание атмосферы абсолютного положительного принятия учащегося во время учебно-воспитательного процесса – лучше способствует развитию личности. Третья особенность – планирование или ожидание конкретного результата невозможно, но создание



благоприятной атмосферы обучения и воспитания необходимо. Это позволяет предотвратить противоречия и трудности стадии развития ученика, предшествовавшей этому. Четвертая существенная особенность фасилитативного сопровождения – это работа взрослого только по запросу ребенка, деятельность вместе для достижения цели или решения проблем.

Фасилитативное сопровождение – это современная психолого-педагогическая форма работы, направленная на создание комфортной среды для личности, условий для ее свободного развития, поддержания активности и личного опыта, построения субъект-субъектных отношений, направленных на облегчение процесса самопознания и саморазвития личности.

«Одна из самых острых человеческих потребностей – это быть понятным, принятым, признанным. Человек хочет, чтобы его понимали и принимали в каждом своем состоянии, в каждом своем проявлении, с признанием всех имеющихся преимуществ и снисхождением к имеющимся недостаткам» [1]. Позиция взрослого, учитывающего все эти потребности, применяя фасилитативное сопровождение, способствует дальнейшему развитию одаренности школьника.

Фасилитативное сопровождение выступает толчком для активного саморазвития и самосовершенствования одаренности ученика во время общения и взаимоотношений с другими людьми. Во время работы со учениками важно принимать во внимание концепцию личностных изменений П. Лушина [3]. Согласно этой теории, переход открытой системы (т. е. личности) на новый уровень самоорганизации зависит от коммуникации среды, а также внешних и внутренних условий. Однако управление системой будет происходить парадоксально – когда фасилитатор, как участник самоорганизующейся системы, сохраняя управленческие функции, может стать таким же как любой участник группы. Противостояние, которое возникает, может быть решено не столько критикой или сопротивлением оппонента, сколько принятием или учетом его позиции. То есть, чтобы управлять, надо уметь подчиняться или идентифицироваться с позицией других элементов самоорганизующейся системы [10].

На протяжении 2010–2015 гг. в Институте одаренного ребенка НАПН Украины проводились экспериментальные исследования «Влияние фасилитативного сопровождения на развитие/проявление одаренности учеников общеобразовательного учебного заведения». Было установлено, что существуют уровни одаренности учащихся: *реально, латентно и потенциально одаренные ученики*.

Реально одаренный ученик – это тот, у которого видно наличие способностей и таланта в определенной сфере деятельности. Его невозможно не заметить из-за его самобытности, эффективности. Реально одаренный ученик стабильно подтверждает одаренность, то есть на протяжении длительного времени демонстрирует не только уровень, но и рост определенных способностей.

Латентно одаренный ученик – это тот, который ситуативно или случайно проявляет способности, талант или часто, в кругу значимых людей, единомышленников.

Потенциально одаренный ученик – это тот человек, который возможно проявит в будущем способности и талант в определенной сфере деятельности.

После проведения экспериментального исследования в условиях фасилитативного сопровождения было отмечено, что произошли качественные изменения в общении старшеклассников с учителями и одноклассниками (зафиксировано во время анкетирования). Некоторые ученики стали внимательнее относиться к потребностям других, помня, что люди разные, поэтому имеют неодинаковый темп речи, манеру говорения, словарный запас и т. п. Во время беседы с классным руководителем одного из классов (старшеклассники участвовали в групповой работе в условиях фасилитативного сопровождения) нами было отмечено, что учитель заметил и зафиксировал изменение взаимоотношений между учениками параллельных классов. Появилась доброжелательность и внимательность, исчезла конкуренция, некоторая враждебность, иногда проявляющаяся в отношениях старшеклассников разных классов одной параллели. Инициативная группа старшеклассников решила вместе писать сценарий к выпускному балу. Выбранная экспериментальная группа, по словам учителей, стала проявлять искренность, открытость, эмпатию по отношению друг к другу и окружающим.



Итак, ключевыми позициями фасилитативного сопровождения являются истинность и открытость взрослого по отношению к ребенку, его принятие и доверие к нему, эмпатическое понимание ребенка. [7]. Поэтому учителю, работающему с одаренными учениками, необходимо учитывать основные принципы фасилитативного сопровождения:

- непрерывность сопровождения развития одаренного ребенка;
- признание уникальности ребенка, исключение усреднения и сравнения одного ребенка с другим;
- бережное отношение к психическому миру ребенка, его потребностям, особенностям субъективного отношения к миру и самому себе;
- защита интересов ребенка;
- индивидуальный путь развития ребенка;
- учет специфики возрастного и индивидуального развития;
- принцип диалогичности;
- принцип личностно-ориентированного подхода к ребенку;
- принцип построения развивающей деятельности на основе диагностики.

Принципы фасилитативного сопровождения легко применимы во время работы с одаренными учениками, т. к. они готовы осознавать собственную индивидуальность и потенциал личности, развиваться и учиться, совершенствуя собственные умения и навыки, углубляя знания, и, таким образом, проявляя одаренность.

Использованные литературные источники

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання [Текст] : наук.-метод. посіб. / І. Д. Бех. – Київ : ІЗМН, 1998. – 204 с.
2. Лук'янчук Н. В. Фасилітативний супровід розвитку комунікативної обдарованості в юнацькому віці [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Н. В. Лук'янчук. – Київ, 2015. – 250 с.
3. Лушин П. В. Экологическая помощь личности в переходной период: экофасилитация [Текст] : монография / П. В. Лушин. – К., 2013. – 296 с. – (Серия: «Живая книга»).
4. Монкс Ф., Ипенбург И. Одаренные дети [Текст] / Ф. Монкс, И. Ипенбург. – Когито-Центр, 2014. – 132 с.
5. Обдарована молодь України: оцінка сучасного стану та поширення перспективного досвіду роботи з обдарованою молоддю в регіонах України [Текст] / [С. О. Терепищій, О. Є. Антонова, Р. А. Науменко та ін.]. – Київ : Союз обдарованої молоді, 2008. – 156 с.
6. Одаренные дети [Текст] : пер. с англ. / под общ. ред. Г. В. Бурменской и В. М. Слущкого; предисл. В. М. Слущкого. – М. : Прогресс, 1991. – 376 с.
7. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия [Текст] : пер. с англ. / К. Роджерс. – М. : Рефлбук. – К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии [Электронный ресурс] / С. Л. Рубинштейн ; [составители, авторы комментариев и послесловия А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская]. – СПб. : Питер, 2000. – Режим доступа: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/rubin01/index.htm>. – Загл. с экрана.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий [Текст] : в 2-х т. / Г. К. Селевко. – М. : НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с. – (Серия: «Энциклопедия образовательных технологий»).
10. Учимся фасилитировать [Текст] : метод. пособие для учителей школ, студентов пед. специал., преподавателей / [П. В. Лушин, З. А. Ржевская, Е. Г. Данникова, Н. А. Колтко, О. А. Миненко]. – Кировоград, 2003. – 52 с.
11. Юркевич В. С. Развивающий дискомфорт как принцип и метод в работе с одаренными детьми [Электронный ресурс] / В. С. Юркевич. – Режим доступа: http://biblos.iod.gov.ua/docview.php?doc_id=22. – Загл. с экрана.
12. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness : A developmental model for promoting creative productivity / In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 2005. – Pp. 246–279. – New York : Cambridge University Press.

**Bibliography**

1. Bekh I. D. Osobystisno zorientovane vykhovannia [Tekst] : nauk.-metod. posib. / I. D. Bekh. – Kyiv : IZMN, 1998. – 204 s.
2. Luk'yanchuk N. V. Fasylytatyvnyi suprovid rozvytku komunikatyvnoi obdarovanosti v yunatskomu vitsi [Tekst] : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07 / N. V. Luk'yanchuk. – Kyiv, 2015. – 250 s.
3. Lushyn P. V. Ekolohycheskaia pomoshch lychnosti v perekhodnoi peryod: ekofasylytatsyia [Tekst] : monohrafiya / P. V. Lushyn. – K., 2013. – 296 s. – (Seryia: «Zhyvaia knyha»).
4. Monks F., Ypenburh Y. Odarennnye dety [Tekst] / F. Monks, Y. Ypenburh. – Kohyto-Tsentr, 2014. – 132 s.
5. Obdarovana molod Ukrainy: otsinka suchasnoho stanu ta poshyrennia perspektyvnoho dosvidu roboty z obdarovanoi moloddu v rehionakh Ukrainy [Tekst] / [S. O. Terepyschyi, O. Ye. Antonova, R. A. Naumenko ta in.]. – Kyiv : Soiuz obdarovanoi molodi, 2008. – 156 s.
6. Odarennnye dety [Tekst] : per. s anhl. / pod obshch. red. H. V. Burmenskoi y V. M. Slutskoho; predysl. V. M. Slutskoho. – M. : Prohress, 1991. – 376 s.
7. Rodzhers K. Klyento-tsentryrovannaia terapiya [Tekst] : per. s anhl. / K. Rodzhers. – M. : Refl-buk. – K. : Vakler, 1997. – 320 s.
8. Rubynshtein S. L. Osnovy obshchei psykholohyy [Elektronnyi resurs] / S. L. Rubynshtein ; [sostavytely, avtory kommentaryev y poslesloviya A. V. Brushlynskyi, K. A. Abulkhanova-Slavskaia]. – SPb. : Pyter, 2000. – Rezhym dostupa: <http://www.psylib.ukrweb.net/books/rubin01/index.htm>. – Zahl. s ekrana.
9. Selevko H. K. Entsyklopedyia obrazovatelnykh tekhnolohyi [Tekst] : v 2-kh t. / H. K. Selevko. – M. : NYY shkolnykh tekhnolohyi, 2006. – 816 s. – (Seryia: «Entsyklopedyia obrazovatelnykh tekhnolohyi»).
10. Uchymysia fasylytyrovat [Tekst] : metod. posobyie dlia uchyteliei shkol, studentov ped. spetsyal., prepodavatelei / [P. V. Lushyn, Z. A. Rzhavskaia, E. H. Danykova, N. A. Koltko, O. A. Mynenko]. – Kyrovohrad, 2003. – 52 s.
11. Yurkevych V. S. Razvyvaiushchyi dyskomfort kak pryntsyp y metod v rabote s odarennymy detmy [Elektronnyi resurs] / V. S. Yurkevych. – Rezhym dostupa: http://biblos.iod.gov.ua/docview.php?doc_id=22. – Zahl. s ekrana.
12. Renzulli J. S. The three-ring conception of giftedness : A developmental model for promoting creative productivity / In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, 2005. – Rp. 246–279. – New York : Cambridge University Press.

Ковальова Оксана,

м. Київ, Україна

УДК 376-056.45

**РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБУВАННЯ АВТОРСЬКОЇ МЕТОДИКИ
«ОЦІНЮВАННЯ РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ» В РАМКАХ ПІЛОТАЖНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ**

Описаны задачи, процедура и результаты пилотажного исследования по оценке уровня сформированности социально-коммуникативной компетентности. Представлены анализ и выводы по результатам сопоставления авторской методики с вспомогательными методиками.

Ключевые слова: *социально-коммуникативная компетентность, экспертная оценка, социометрия.*

Describes the tasks, procedure and results of the pilot study to assess the level of formation of social-communicative competence. the conclusions are presented on the results of the comparison of the author's technique and assisted techniques.

Key words: *social-communicative competence, peer review, sociometry.*



Предметні компетенції у закладах освіти оцінюються вчителем за певними критеріями на основі результатів навчальної діяльності учня. Оцінювання ключових компетенцій не може бути виконано на навчальному занятті, тому що вони формуються впродовж навчального та виховного процесів. Кращим методом оцінювання ключових компетенцій у професійній сфері вважається комплексний підхід до людини за допомогою технології Assessment Center, що є сукупністю методів анкетування, тестування, інтерв'ювання, моделювання ділової та рольової взаємодії, застосовуваних у певній послідовності з метою виявлення експертами відповідності вимогам роботодавця якостей людини та результатів її діяльності. Однак повно застосувати цю технологію під час оцінювання ключових компетенцій учнів ми не можемо через її значні організаційні та фінансові витрати.

У процесі оцінювання соціально-комунікативної компетентності учнів виникають труднощі, тому що соціально-комунікативна активність дитини проявляється постійно, але її результати не мають чітко визначених критеріїв та показників. Тому нашим завданням було визначити їх та описати. За результатами на базі створеної моделі соціально-комунікативної компетентності [2] було розроблено чіткі критерії та показники кожної компетенції.

Вибір діагностичних методів та проведення оцінювання

Для діагностики сформованості соціально-комунікативної компетентності дітей молодшої та основної ланки ЗНЗ було вирішено застосувати метод експертних оцінок. Цей науковий метод дозволяє отримати об'єктивне оцінювання на основі певної сукупності індивідуальних думок експертів. Поняття «експерт» (*expertus*) у перекладі з латинської мови означає «досвідчений», що походить від слова *experire* – «досліджувати». Експерт – це особа (спеціаліст), якій довірено висловити думку про будь-який суперечливий чи складний випадок, оскільки людство у складних ситуаціях завжди намагалося врахувати думку висококваліфікованих спеціалістів у різних сферах життєдіяльності [1]. Експертами виступили досвідчені керівники, які спостерігали за дитиною у різних ситуаціях, досліджували взаємодії дітей між собою та з дорослими, оцінювали соціальну активність дитини та її комунікативні здібності на певному матеріалі спостережень. Для оцінювання компетенцій учнів основної ланки ЗНЗ можна застосовувати також метод самооцінювання на основі тих самих критеріїв.

У методиці визначено по декілька критеріїв для кожної з 15 компетенцій соціально-комунікативної компетентності (всього 44 критерія). Для кожного критерію було описано поведінкові індикатори за 5-бальною шкалою. Щоб перевірити методику на практиці, виявити неінформативні критерії, остаточно сформулювати індикатори та підтвердити результати авторської методики існуючими методиками, було організовано пілотажне дослідження. У межах пілотажного дослідження було проведено оцінювання, в якому брали участь учні ЗНЗ № 12 Святошинського району м. Києва, всього 235 учнів у віці від 6 до 14 років.

Завдання пілотажного дослідження визначили наступні.

1. Перевірити доцільність складу, кількості критеріїв та змісту індикаторів у методиці.
2. Перевірити правдивість нової методики завдяки порівнянню результатів методики із результатами існуючих методик.
3. Проаналізувати інформацію, яку можна отримати завдяки методиці та здійснити інтерпретацію результатів.

Першою використовувалася авторська методика «Оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності». Класним керівникам 1–9 класів було запропоновано оцінити кожного учня класу за 44 критеріями. Для цього на кожний клас було видано: 1) бланк оцінювання класу з прізвищами учнів та переліком критеріїв, 2) карту оцінювання з переліком 44 критеріїв та описом індикаторів оцінювання за 5-бальною шкалою. Перевірку методики вирішено було виконати за допомогою методики «Соціум» О. В. Киричука [4], до якої ввійшла модернізована соціометрія Я. Морено, анкета «Ціннісні пріоритети» С. Тищенко та експертне оцінювання «Соціальна активність учнів».



Соціометрія спрямована на:

- 1) вивчення соціальних ролей у малих групах, класних колективах: актив, пасив, відторгнуті, ізольовані, зона ризику;
- 2) вимірювання соціального статусу особистості в колективі;
- 3) вимірювання ступенів згуртованості колективу;
- 4) виявлення соціометричних позицій, тобто авторитету членів групи за ознаками симпатії/антипатії, де на протилежних полюсах знаходяться лідер або відторгнутий;
- 5) виявлення мікрогруп (внутрішньо групових підсистем), згуртованих утворень, на чолі яких можуть бути неформальні лідери.

У нашому дослідженні учням пропонувалося відповісти на питання анкети без обмеження кількості виборів. Перевагою такого варіанту соціометрії є виявлення емоційної експансивності кожного респондента та міжособистісні зв'язки у структурі класного колективу. Питання соціометричної анкети містять так звані соціометричні критерії. Соціометричні критерії поділяються на офіційні та неофіційні. *Офіційні* надають можливість вимірювати міжособистісні відносини на рівні формальної структури класу; *неофіційні* – вимірювати неформальні відносини, що існують між суб'єктами класу, їх емоційні та соціальні контакти. Діагностичні дані проходять комп'ютерну обробку, результатом якої є соціометричні та координаторно-соціограмні матриці [4].

Предметом діагностики соціального та духовного розвитку в дослідженні є ціннісні орієнтації у сфері спілкування та ціннісні пріоритети у сферах сім'ї, навчальної діяльності, пізнання, мистецтва, міжособистісного спілкування тощо. Діагностика ціннісних орієнтацій учнів за основними видами діяльності містить відповіді учнів на 9 питань анкети. Кількісні показники розвитку ціннісних орієнтацій у відповідних видах діяльності дорівнюють: повна пасивність у тому чи іншому виді діяльності – 0 балів, низька активність – 1 бал, середня активність – 2 бали, висока активність – 3 бали [4].

Для діагностики соціальної життєвої активності учнів класу класний керівник методом експертного аналізу здійснював оцінювання життєвої активності учнів за основними видами діяльності, до яких належать: дозвільно-ігрова, фізично-оздоровча, художньо-образна, предметно-перетворювальна, навчально-пізнавальна, соціально-комунікативна, громадсько-корисна, національно-громадянська, духовно-катарсична. Експертне оцінювання здійснюється на основі 4 критеріїв: пасивний (0 балів), низький (1 бал), середній (2 бали) або високий (3 бали) рівні. Сума значень активності учнів з кожного 9 видів діяльності визначає якісний (зовнішній) показник. Це офіційний статус учня в класі [4].

Результати

Для опрацювання отриманих результатів авторської методики «Оцінювання рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності» ми використали електронну комп'ютерну програму SPSS (версію 17.0) [3].

Завдяки цій програмі було отримано графік точечної діаграми, що допоміг визначити кількість врахованих факторів. SPSS враховував у результативній моделі ті фактори, значущість яких більша за 1. Область значущих чинників спостерігалася вище третього фактора (перший, другий, третій) – своєрідний схил, на якому йдуть четвертий, п'ятий, шостий фактори, а нижче шостого фактора (сьомий, восьмий ... сорок четвертий) розташувався щебін, район незначущих факторів. Для подальшої діяльності ми обрали три фактори, розраховані у поверненій факторній матриці. Їх аналіз призвів до розуміння того, які критерії дублюються, які не несуть вагомості інформації. Це призвело до зміни кількості, складу та змісту критеріїв та уточнення індикаторів. Для пошуку загального бала за всіма твердженнями використали формулу:

$$\sum_{\text{СКК}} = t_1 + t_2 + t_3 + t_4 + t_6 + t_7 + t_8 + t_9 + t_{10} + t_{11} + t_{12} + t_{13} + t_{14} + t_{15} + t_{16} + t_{17} + t_{18} + t_{19} + t_{20} + t_{21} + t_{22} + t_{23} + t_{24} + t_{25} + t_{26} + t_{27} + t_{28} + t_{29} + t_{30} + t_{31} + t_{32} + t_{33} + t_{34} + t_{35} + t_{36} + t_{37} + t_{38} + t_{39} + t_{40} + t_{41} + t_{42} + t_{43} + t_{44},$$



де $\sum_{\text{СКК}}$ – сумарний бал показника соціально-комунікативна компетентність,
 t_1, t_2, \dots, t_{44} – складові твердження методики.

Середній показник $\sum_{\text{СКК}}$ за вибіркою з 235 осіб становить – $\mu=145,02$ бала, стандартне відхилення – $\sigma=28,78$.

Потім було отримано загальний бал кожного учня та порівняно його з середнім показником. Таким чином, отримали три групи учнів за рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності: середній (середній показник плюс та мінус стандартне відхилення), низький (нижче середнього) та високий (вище середнього). Серед 235 учнів, численною групою стала група зі середнім рівнем сформованості СКК – 161 респондент. Група з високим рівнем сформованості налічувала 38, а з низьким – 36 респондентів.

Для опрацювання отриманих результатів методики «Соціум» використовувався діагностично-проектуючий комп'ютерний комплекс «Універсал» В. О. Киричука [4]. За результатами цього оцінювання у порівнянні з авторською методикою ми отримали певні результати для аналізу.

1. Порівняння результатів оцінювання життєвої активності учнів на думку вчителів та учнів продемонструвало те, що багато вчителів завищували оцінку учням, особливо у молодших класах. Іншими словами, експертне оцінювання має суб'єктивний характер.

2. В одному 7 класі не виявилось дітей ні з високим, ні з низьким рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності за новою методикою. За методикою «Соціум» у цьому класі виявлено значні проблеми: рівень інтеграції – 0,18, коефіцієнт згуртованості – 0,05, є відторгнуті діти, деструктивні лідери підгруп.

3. Більшість дітей із високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності входять в активи класних колективів. Більшість дітей з низьким рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності належать до груп пасиву, ізольованих, зони ризику та відторгнутих, серед яких є нечисленні винятки.

4. Більшість підлідерів груп класів (лідерів класу у цьому ЗНЗ не виявилось) за методикою «Соціум» належать до групи з високим рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності. Однак було виявлено два винятки у 4 та 5 класах. Там підлідери груп були з групи із середнім рівнем сформованості соціально-комунікативної компетентності.

На підставі вищезазначеного можемо зробити висновки, що кількість критеріїв попередньої версії методики була велика. Вчителі скаржилися на брак часу для оцінювання, тому їх потрібно було скоротити, але так, щоб методика не втратила зміст. Аналіз критеріїв за допомогою програми SPSS-17 дозволив це зробити. За результатами доопрацювання даних залишилося 30 критеріїв. Для того, щоб була можливість не лише визначити загальний бал соціально-комунікативної компетентності, а ще й отримати загальний бал окремо соціальної та комунікативної компетентностей та їхніх складових, критерії кожної субкомпетентності було відділено та підсумовано у бланку оцінювання. Індикатори уточнювалися.

Порівняння авторської методики з методикою «Соціум» показало, що рівень сформованості соціально-комунікативної компетентності суттєво впливає на статус учня у колективі та його відносини зі вчителем та однокласниками. Високий рівень соціалізації учня переважно пояснюється високим рівнем його соціально-комунікативних компетенцій. Результати співпадають.

Таким чином, можна підтвердити правдивість та ефективність нової методики. Але ми маємо на меті підібрати ще декілька перевірочних методик, які б оцінювали не конкретні результати соціально-комунікативної діяльності, а навички та здібності учнів.

Експертний метод оцінювання для більшої об'єктивності необхідно доповнити самооцінюванням.

Якщо визначити середні показники балів на значній та різноманітній вибірці (більш, ніж 1000 респондентів різних ЗНЗ), то можна отримати цілком об'єктивні показники рівня сформованості соціально-комунікативної компетентності. Також, на майбутнє потрібно буде



розділити багаточисельну середню групу на три групи: вище середнього, середня та нижче середнього.

Отже, апробування авторської методики показало можливість її подальшого використання за умови вдосконалення.

Використані літературні джерела

1. Гнатієнко Г. М. Експертні технології прийняття рішень [Текст] : монографія / Г. М. Гнатієнко, В. Є. Снитюк. – Київ : Маклаут, 2008. – 444 с.
2. Ковальова О. А. Модель соціально-комунікативної компетентності [Текст] / О. А. Ковальова // Освіта та розвиток обдарованої особистості: щомісяч. науково-метод. журнал. – № 11 (30). – 2014. – С. 27–33.
3. SPSS [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.spssbase.com/Glava19/Index4.html>. – Назва з екрана.
4. Киричук В. О., Романова Л. М. Система роботи класного керівника з учнівським колективом на засадах психолого-педагогічного проектування особистісного розвитку [Текст] / В. О. Киричук. – Харків : Веста : Ранок, 2002. – 128 с.

Bibliography

1. Hnatiienko H. M. Ekspertni tekhnolohii pryiniattia rishen [Tekst] : monohrafiia / H. M. Hnatiienko, V. Ye. Snytiuk. – Kyiv : Maklout, 2008. – 444 s.
2. Kovalova O. A. Model sotsialno-komunikatyvnoi kompetentnosti [Tekst] / O. A. Kovalova // Osvita ta rozvytok obdarovanoi osobystosti: shchomisiach. naukovo-metod. zhurnal. – № 11 (30). – 2014. – S. 27–33.
3. SPSS [Elektronnyi resurs]. – Rezhym dostupu: <http://www.spssbase.com/Glava19/Index4.html>. – Nazva z ekrana.
4. Kyrychuk V. O., Romanova L. M. Systema roboty klasnoho kerivnyka z uchnivskym kolektyvom na zasadakh psykholoho-pedahohichnoho proektuvannia osobystisnoho rozvytku [Tekst] / V. O. Kyrychuk. – Kharkiv : Vesta : Ranok, 2002. – 128 s.

Земба Беата Анна,

м. Жешів, Польща

УДК 373.3.015.31

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ІННОВАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ «ГРУПИ РИЗИКУ»

В статье рассмотрена проблема внедрения инноваций в социально-педагогическую работу с детьми «группы риска». Проанализировано понятие «инновация», «инновационный процесс», «инновационное обучение». Отмечено, что специально организованное социально-педагогическое пространство и воспитательная среда способствуют индивидуальной траектории развития всей семьи, где воспитываются дети «группы риска». Сформулирована идея социально-педагогической работы в проекте «Партнерство учебных заведений и семей “группы риска”».

Ключевые слова: маргинальность, дети «группы риска», инновация, инновационный процесс, инновационное обучение, социально-педагогическое пространство, воспитательная среда.

In the article the peculiarities of the functioning of a marginalized younger generation, presents the complexity and importance of the problem timely quality support to marginalized gifted children. Identified the basic needs of marginalized gifted children. The proven need for appropriate arrangements that will contribute to the constructive social development of gifted children is marginal.

Key words: marginality, subculture, personality, giftedness, and social development of gifted misfits.