

### **Використана література**

1. Joint Declaration – Future Directions for the Council of Ministers of Education, Canada, September 1993, 25 p.
2. Thomson, Duane D. “University Colleges in British Columbia,” CHA/SHC Bulletin, 26 (1) 2000: 15p.
3. Beck, D., & Black, K. (1991 June). Redefining research relationships: Two heads are better than one. The Alberta Journal of Educational Research, 37(2). 133-140.
4. Blum, R. E., Butler, J. A., & Olson, N. L. (1987). Leadership for excellence: Research-based training for principals. Educational Leadership, 45(1). 25-29.
5. Ontario Ministry of Education, Ministry of Training, Colleges and Universities <http://www.edu.gov.on.ca/>
6. Andrews, J. (1984). Alternative futures for Faculties of Education. Canadian Journal of Education, 9(3). 261-275.
7. Swart, E. (1990 December). So you want to be a professional? Phi Delta Kappan, 72(4). 315-317.
8. Arnstine, B. (1990 Winter). Rational and caring teachers: Reconstructing teacher preparation. Teacher College Record, 92(2).
9. Awender, M. A., & Harte, A. E. (1986 Spring). Teacher education – what's wrong with current practice. Education Canada, 26(1).

#### *Анотація*

*В статтє рассмотрена система професіонального образования Канады. Раскрыты сущность, функции и принципы. Показана актуальность исследования, значение личностного потенциала будущего специалиста.*

**Назола О.В.**  
**Національна академія служби безпеки України**

### **ПСИХОЛОГО-ДИДАКТИЧНІ СТИЛІ ТА ПІДХОДИ КУРСАНТІВ ДО УЧІННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Процес надбання знань в умовах навчального середовища зазвичай включає зусилля двох основних суб'єктів: перший – педагог, котрий формує навчально-виховне середовище і створює умови для взаємодії курсанта з цим середовищем; другий – курсант, який оволодіває знаннями та досягає усіх

інших цілей навчальної діяльності в його устремлінні стати кваліфікованим фахівцем. Ці два елементи однаково важливі для досягнення курсантом успіху у навчальній діяльності.

Проте не усі характерні риси особистості визначаються вихованням і середовищем. Дослідження показали тісний зв'язок ряду характеристик зі структурою центральної нервової системи людини [3: 5; 6], що відбивається на фізіології людини і проявляється навіть у зовнішніх відмінностях. Це дає можливість ввести поняття типу особистості, як набору стійких розумово-емоційних характеристик, заданих генетично, які піддаються формальному опису. У свою чергу, тип особистості розпадається на дві різні групи характеристик, не зв'язаних одна з одною – темперамент (динамічні характеристики) і спрямованість на вид діяльності [1].

У педагогічних дослідженнях неодноразово відзначалося, що курсанти засвоюють той самий навчальний матеріал з різною швидкістю і з різною якістю [1; 7]. Причина цього явища полягає у тому, що вони відносяться до різних типів особистості. Від цих відмінностей залежить рівень оволодіння індивідом навчальним матеріалом, спроможність курсанта відтворити вивчений матеріал та відповідність методу контролю індивідуальним особливостям курсанта. Розбіжності у швидкості і якості визначаються: а) каналами сприйняття (візуальний, кінестетичний) ; б) стилями мислення (конкретно-абстрактний, індуктивний-дедуктивний тощо) [7]. З цього погляду, не може бути універсально зрозумілої інформації й універсально зрозумілого способу викладання.

Особливості сприйняття і засвоєння різними типами особистості навчальної інформації досліджувались окремо Б.Л.Лівер (США) і В.В.Гуленко (Україна). результати були підсумовані в ряді праць [6; 7; 2]. Особлива цінність цих праць полягає у тому, що обидва автори є лінгвістами. У своїх дослідженнях, окрім типології Юнга, вони використовували також інші типології.

Віддаючи належне досягненням цих дослідників, ми хотіли б застерегти викладачів іноземних мов проти поспішних висновків щодо типу особистості курсанта, тому що жодна з типологій особистості не може гарантувати визначення типу з високим ступенем надійності, який перевищував би 75%. Це зв'язано з тим, що біологічна природа психологічних типів ще недостатньо вивчена. Крім того, типологія особистості неефективна і не дає надійних результатів, якщо не враховується динаміка розвитку особистості.

Тип особистості за своєю природою є лише алгоритмом розвитку, і можливості його реалізації незліченні.

Можна виокремити два різновиди стилю навчальної діяльності. За одним стилем курсант віддає перевагу логічно осмисленому, аналітично обгрунтованому, поступовому, змістовному засвоєнню знань; інший віддає перевагу дієвому (чи моторному) оволодінню та застосуванню знань методом спроб та помилок. Якщо ми не зможемо зрозуміти та оцінити відмінності курсантів у навчальній діяльності, то ми можемо випустити з поля зору деяких курсантів, котрі мають бажання вчитись, якщо їх навчати за прийнятним для них стилем, з урахуванням переважного для них способу мислення та іншого підходу до контролю успішності навчальної діяльності. Результати нашої педагогічної діяльності будуть більш плідними, якщо ми усвідомлюватимемо, що від цих відмінностей залежить результативність засвоєння курсантом навчального матеріалу з предмету.

Одним із способів визначення та обліку викладачами індивідуальних особливостей у навчальній діяльності курсантів є усвідомлення викладачем різних функцій розумової діяльності, які реалізуються при обробці інформації. Вони включають рецептивну, мнемічну, когнітивну, експресивну функції, функцію індивідуальності та варіативність мислення.

Рецептивна функція включає ті образні модальності (види відчуття), за допомогою яких курсант сприймає, обробляє та класифікує інформацію.

Мнемічна функція чи спосіб організації та збереження інформації у пам'яті є головною функцією когнітивного процесу. У цьому широкому контексті успішність навчальної діяльності значною мірою залежить від пам'яті.

Висновок, до якого ми дійшли на основі наших узагальнень досліджень механізмів навчання і пам'яті, свідчить про те, що домогтися прогресу в області засвоєння нової інформації і надійного збереження її в пам'яті індивіда можна двома способами: проводити навчання в умовах, які максимально сприяють формуванню пам'яті, та удосконалювати пам'ять індивіда. Очевидно, що найкращих результатів можна досягти при сполученні цих двох способів.

На основі вивчення відповідних наукових робіт ми сформулювали декілька важливих, з нашої точки зору, правил, яких рекомендуємо дотримуватись при навчанні як іноземної мови, так і будь-якого іншого предмету:

Необхідно забезпечувати емоційно сприятливу обстановку у перший період обробки інформації – з моменту її сприйняття і протягом 90-120 хвилин після завершення навчання.

При складанні розкладу занять слід (по можливості) чергувати порядок викладання окремих предметів таким чином, щоб подібні предмети були розділені проміжком часу, рівним не менш ніж 90 хвилинам. Це зв'язано з тим, що різнорідна інформація обробляється у різних структурах мозку і подібне чергування відверне стомлення, що може наступити у цих структурах, якщо не дотримуватись пропонованого правила.

Необхідно прагнути, щоб процес відтворення інформації протікав у тій самій обстановці, у якій проходив процес її сприймання. Це правило зв'язане з тим, що інформація сприймається мозком у комплексі з усіма подразниками, які діють у цей момент на організм людини [8, С.3-12; 9, С.918-930; 10, С.253-264; 4]. Виявлено, що найбільш чуттєва до впливу різноманітних чинників інформація, котра була придбана недавно. Згодом пам'ять виявляється менш залежною від впливу різних чинників.

Пам'ять, сформована під час впливів на організм різноманітних сторонніх подразників, виявляється стійкішою і зберігається значно довше, ніж пам'ять, сформована у спокійній обстановці, хоча вона формується повільніше і спочатку менш стабільна.

Відтворення інформації здійснюється багатьма способами, але швидкість, обсяг та ефективність згадування можуть залежати від виду попереднього образного подання навчального матеріалу. Чим більш різноманітні вхідні модальності, тим більша вірогідність того, що курсант зможе якісно відтворити необхідну інформацію.

Відомо багато способів тренування пам'яті. Одним із способів є відтворення по пам'яті тієї інформації, яка була вивчена попереднього дня. Обсяг інформації поступово збільшується доки конкретний вид пам'яті не досягне бажаних меж. Можливості пам'яті також швидко прогресують, якщо в процесі сприйняття інформації паралельно проводити її аналіз.

Потребує значної уваги викладача відмінність, пов'язана з варіативністю мислення. Як відомо, мислення являє собою один із провідних пізнавальних процесів, який можна розглядати як два різні варіанти: а) поступовий чи лінійний; б) одночасний чи нелінійний процес мислення. При лінійному мисленні виникає певний вид розумової конвергенції. При нелінійному мисленні курсант охоплює цілісну картину, за якої думки розходяться у різні

боки (тобто досягається дивергенція). Наприклад, для того, щоб усвідомити смисл метафори, курсантові слід застосовувати нелінійне мислення.

Експресивна функція стосується переважного способу подання інформації курсантами. Так само як одні курсанти віддають перевагу візуальній формі презентації навчального матеріалу викладачем (на відміну від звукової) та застосовують нелінійний спосіб мислення, інші курсанти віддають перевагу викладанню своїх думок не в усній, а у писемній формі. Ці преференції не свідчать про низький рівень інтелекту, а лише про їхню відмінність щодо обробки інформації. Враховуючи ці особливості, викладач може сприяти покращенню результативності навчальної діяльності багатьох курсантів.

Напевно, самою складною для викладача є функція індивідуальності чи чинники, які впливають на мнемічні властивості особистості. Одним із таких важливих чинників є функція уваги. Саме від зосередженості уваги залежить повнота, чіткість і ясність нашого сприймання, уявлення, вирішення повсякденних проблем.

Відмінності у навчальній діяльності виникають в межах кожної з п'яти розумових функцій, причому усі ці функції взаємопов'язані. Сегментуючи процес обробки інформації, викладач може виявляти деякі індивідуальні особливості курсантів з метою коригування процесу навчання. Вибір відповідної стратегії навчання сприятиме пожвавленню навчального процесу та залученню значно більшого кола курсантів до успішної навчальної діяльності.

Багатьма дослідженнями [11; 12; 13; 14 та ін.] встановлено, що курсанти можуть застосовувати глибинні, поверхневі підходи чи підходи досягнення (стратегічні підходи). Проте не слід асоціювати ці підходи з особистісними рисами курсантів, тому що курсанти можуть віддавати перевагу тому чи іншому підходу залежно від їхнього сприйняття цілей завдання. По-друге, запам'ятовування може застосовуватись при різних підходах, але воно відіграє відмінну роль у кожному окремому підході. Для курсанта, котрий застосовує глибинний підхід, запам'ятовування слугує засобом досягнення кінцевої мети – розуміння навчального матеріалу, оволодіння певною галуззю знань, щоб використовувати їх на функціональному рівні. Щодо курсанта, котрий вибирає поверхневий підхід, він завчає великий обсяг матеріалу для його подальшого пригадування та відтворення. Але він не спроможний

логічно осмислювати цей навчальний матеріал, застосувати інформацію на творчому рівні, встановлювати зв'язки між окремими фактами чи ідеями.

Стратегічний підхід (прагнення досягнення) може застосовуватись водночас з одним із двох згаданих підходів. Причому, цей підхід може включати застосування ефективних методів навчання, або ж асоціюватись з негативним ставленням до навчання і відсутністю відповідних навичок учіння.

Глибинне учіння потребує наявності когнітивних умінь мислення вищого рівня, таких як аналіз та синтез. Курсанти, котрі практикують глибинний підхід, мають внутрішню мотивацію, в той час як ті курсанти, котрі схильні до застосування поверхневих підходів, мають зовнішню мотивацію та опікуються тільки тим, що необхідно знати для успішної здачі наступного іспиту.

Від того, який підхід вибере курсант до засвоєння навчального матеріалу, значною мірою залежатиме успішність кінцевого результату.

Слід зауважити, що викладачі можуть управляти багатьма чинниками, котрі спонукають курсанта до вибору того чи іншого підходу. Досвідчений викладач у процесі навчання спрямовує діяльність курсантів таким чином, щоб вони розуміли увесь обсяг предмета та дійсно творчо навчались (глибинний підхід), а не бездумно завчали навчальний матеріал (поверхневий підхід).

Нашими дослідженнями визначено, що відбір курсантами підходів до навчальної діяльності залежить від наступних чинників:

- Ставлення курсантів до навчальної діяльності.
- Рівня інтелектуального розвитку курсанта. Якщо курсанти сприймають знання, як явища, які потребують обговорення та усвідомлення, як засіб розуміння предмету та світу, то вони будуть скоріше схильні вибирати глибинний підхід до навчальної діяльності.
- Сприймання курсантами вимог завдань.
- Стилю навчання. Курсанти вибиратимуть глибинні підходи там, де застосовуються особистісно-орієнтовані методи навчання.
- Новизни предмета.
- Робочого навантаження. Курсанти, котрі вважають, що робоче навантаження надто високе, скоріше за усе, віддадуть перевагу поверхневому підходу до навчальної діяльності.
- Емоційного ставлення до навчання та навчального середовища.

- Виду та форми контролю: оцінювання з метою виявити глибинне розуміння предмету чи відтворення інформації.

У результаті аналізу відповідних літературних джерел та наших досліджень нами опрацьовані та сформульовані наступні методичні рекомендації для викладачів, впровадження яких, на наш погляд, сприятиме вибору курсантами більш продуктивних, а саме глибинних підходів до навчальної діяльності:

- Досягайте та демонструйте курсантам високий рівень своєї професіональної компетентності.

- Уникайте надмірного навчального навантаження.

- Наближуйте тематику курсу навчання до реального життя та потреб майбутньої професійної діяльності випускників військового вузу.

- Забезпечуйте цілісне оптимальне структурування навчального матеріалу.

- Підсилюйте відчуття приналежності курсантів до навчально-виховного процесу, прилучаючи курсантів до визначення цілей та певних аспектів методик навчання.

- Поєднуйте зміст навчального матеріалу з наявними знаннями курсантів з метою підтримання відчуття інтегрованості.

- Впроваджуйте у навчальну практику такі завдання, котрі потребують застосування глибинних та рефлексивних підходів, виконання спільних кооперованих завдань.

- Віддавайте перевагу застосуванню активних та інтерактивних методів навчання.

- Створюйте сприятливу соціальну атмосферу навчального середовища.

- Домагайтесь встановлення та утримання на належному рівні дієвої, творчої взаємодії між викладацьким складом і курсантами та між курсантами у навчальних групах.

- Досягайте ставлення чітких цілей навчальної діяльності та вимог при визначенні контрольних заходів.

- Ставте такі контрольні завдання, для виконання яких слід інтегрувати інформацію з різних джерел. Робіть повний та зацікавлений аналіз контрольних заходів з метою надання курсантам якісного та своєчасного зворотного зв'язку.

- Утримуйте оптимальне робоче навантаження.

Щоб реалізувати ці рекомендації у повсякденному навчанні курсантів, викладачі повинні визначати індивідуальні преференції курсантів в учінні та максимально узгоджувати практику навчання з переважними стилями навчальної діяльності курсантів, а також забезпечувати найбільш сприятливе навчальне середовище для інтелектуального розвитку курсантів. Застосування типології особистості (соціоніки) та рефлексивного підходу у навчанні іноземної мови сприятиме засвоєнню навчального матеріалу курсантами та їхньому становленню як високоосвічених фахівців.

### **Використана література**

1. Гуленко В.В.; Тыщенко В.П. Юнг в школе. – Новосибирск, 1998.
2. Гуленко В.В., Молодцов А.А. Основы социанализа. – К.: ВЗУУП, 1993. – Ч. 1-2.
3. Айзенк Г.Ю. Структура личности. – СПб., 2000.
4. Азарашвили А.А. Исследование механизмов памяти с помощью физиологически активных соединений. – М.: "Наука", 1981.
5. Кречмер Э. Строение тела и характер. – СПб., 1999.
6. Ливер Б.П.; Гранойэн Н. Философия образования. Москва, в печати.
7. Ливер, Бетти Лу. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учетом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: Дис.... наук. – Москва, Государственный институт русского языка им. А.С.Пушкина, 2000.
8. Overton D.A. State-dependent or "dissociated" learning produced with entobarbital. *J. Compar. Physiol. Psychol.*, 1964, v.57, № 1.
9. Overton D.A. Dissociated learning in drug states (state-dependent learning). In: *Psychopharmacologia. A Review of Progress*, 1968.
10. Overton D.A. Histological context of state-dependent learning and discriminative drug effects. *Behavioral Pharmacology*, 1991, v.2.
- 11 Prosser, M. and Trigwell, K. (1999). *Understanding Learning and Teaching: The Experience in Higher Education*, Buckingham, SRHE and Open University Press.
- 12 Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N. (1997). *The experience of learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh, Scottish Academic Press.
13. J.H.F Meyer "Variation in contrasting forms of "memorizing" and associated observables" / *British Journal of Education Psychology* 70, (2000).



14. J.B. Biggs, Student Approaches to Learning and Studying. (Hawthorn, Victoria, Australian Council for Educational Research, 1987).

*Анотація*

*Стаття посвячена психолого-дидактическим стилям и подходам курсантов к изучению иностранного языка. Исследуются механизмы памяти. Дается методика индивидуализированного обучения с учетом влияния когнитивных стилей.*

**Обозний В.В.**  
**Національний педагогічний університет**  
**імені М.П. Драгоманова**

## **ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРИ ПІДРУЧНИКІВ З КРАЄЗНАВСТВА**

Сучасні підручники за науковим рівнем, характером подання навчального матеріалу, реалізацією методичної ідеї повинні бути максимально наближені до вимог, які висувуються до підручників нового тисячоліття. Вони повинні співвідноситись з сучасною філософією освіти щодо створення необхідних умов для подальшого самостійного здобування знань, виступають дискурсом пошукової, організаційно-рекомендаційної та управлінської діяльності.

*Мета статті* спрямована на те, щоб показати, як дослідження структури підручника дає можливість прослідкувати внутрішню логіку і тенденції зміни кожного структурного компоненту і структури підручника в цілому.

З метою виявлення складу компонентів підручника і зв'язків між ними у дослідженні використовувався підхід [1, 44-45], відповідно до якого кожний структурний компонент розглядається як необхідний елемент підручника, що має певну форму і здійснює тільки йому характерними засобами активне навантаження.

Використовуючи схему класифікації компонентів підручника [2, 30-31], в якій структурний компонент підручника виділяється за ознакою домінуючою функції, ми одержали інструмент для цілеспрямованого конструювання змісту підручника.

При побудові моделі підручників з краєзнавства нами було проаналізовано структуру діючих підручників (Строєва К. Ф., Никонової М. А., Крачило М. П. та інших). Одержана вихідна інформація дозволила встановити призначення кожного компоненту підручника. Кожний з них